



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

GÊNERO E SEXUALIDADES EM INTERSECÇÃO E MO(VI)MENTO
NO CENÁRIO ESCOLAR CUBATIENSE

RAFAELLA DE SOUSA SILVA

Campina Grande-PB

2014

RAFAELLA DE SOUSA SILVA

**GÊNERO E SEXUALIDADES EM INTERSECÇÃO E MO(VI)MENTO
NO CENÁRIO ESCOLAR CUBATIENSE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do Título de Mestre em História. Área de concentração em Cultura Poder e Identidades, em Campina Grande, 2014.

Orientador: Prof.^a Dr.^a. Eronides Câmara Araújo

Campina Grande-PB

2014

RAFAELLA DE SOUSA SILVA

DIGITALIZAÇÃO:
SISTEMOTECA - UFCG

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S586g Silva, Rafaella de Sousa.
Gênero e sexualidades em intersecção e mo(vi)mento no cenário escolar cubatiense. / Rafaella de Sousa Silva. – Campina Grande, 2014.
170 f. : il.

Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2014.

"Orientação: Prof.ª Dr.ª Eronides Câmara de Araújo".
Referências.

1. História – Cultura – Cubati/PB. 2. Escola. 3. Gênero
4. Sexualidades I. Araújo, Eronides Câmara de. II. Título.

CDU 930.85:331 (043)

**GÊNERO E SEXUALIDADES EM INTERSECÇÃO E MO(VI)MENTO NO
CENÁRIO ESCOLAR CUBATIENSE**

Avaliado em ___/___/___

Conceito _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Eronides Câmara de Araújo (UFCG/CH/PPGH)

Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Regina Coelli Gomes Nascimento (UFCG/CH/PPGH)

Examinador Interno

Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira (UFCG/CH/PPGH)

Examinador Interno - Suplente

Prof^ª. Dr^ª. Silêde Leila Cavalcante (UFCG/CH)

Examinador Externo

Prof^ª. Dr^ª. Idalina Maria Freitas Lima Santiago (UEPB/PPGSS)

Examinador Externo – Suplente

Campina Grande

Março/2014

**Aos meus pais, José de Anchieta Honorato
Silva e Benvinda Ataíde
de Sousa Silva, por apoiaram
meus estudos e me motivarem
a estar aqui.**

AGRADECIMENTOS

Em um texto que escrevi, há algum tempo atrás, iniciei meus agradecimentos, usando da metáfora das conchas trazidas e levadas pelo mar. Dei nomes a elas e pensei em pessoas que estão aqui comigo e outras que já se foram. Aí lembrei que o responsável desse espetáculo merece esse agradecimento, acima de tudo e todos. Logo, obrigado senhor, por poder estar vivendo esse momento ímpar da minha vida.

Faz algum tempo, que venho tentando pensar, em como e a quem agradecer, por poder estar aqui, escrevendo um texto que me transpassa, por tratar de um cenário em que estou envolvida há quase vinte anos. Refiro-me a Escola Padre Simão Fileto, da cidade de Cubati-PB. É a essa instituição, aos próximos e, até aos anônimos, que cortaram o tempo desse espaço comigo, a que venho agradecer. Afinal, foram suas estratégias e astúcias cotidianas, que me despertaram sobre o tema que trabalho nesse texto.

Cito aqui, como representantes dessa escola, aqueles e aquelas que carinhosamente me cederam trechos de suas vidas (extra-inter-trans) escolares, nas suas múltiplas formas de contar a si e, aos outros. Falo de Geni, Cristina, Alexandro, Mônica, Palova, Ambiara, Najara, Karina, Neilton, Fabiana, Ceíça, Walber, Valquíria e Naldinho. Mas também, falo de Ceciliano e Gledson, que conversaram comigo sobre relações gendradas no contexto escolar e, estão indiretamente envolvidos nesse texto. Por essas pessoas, agracio o corpo funcional como um todo da escola.

Amorosamente, agradeço aos meus heróis da vida diária, meu pai José de Anchieta e Benvinda Ataíde, que desde o primeiro momento, que souberam da minha entrada no Mestrado de História, da Universidade Federal de Campina Grande, demonstraram orgulho e me deram força para seguir. O orgulho que vejo em seus rostos e expressões faz com que me renove a dar o melhor de mim na academia e na vida.

Nessa fase da minha vida acadêmica, morei com irmãos e primos que quero citar, pela compreensão, por tudo, no decorrer desse ano. Tinha que ser assim e, que bom que estávamos todos juntos para compartilhar dessa trajetória. Meu agradecimento vai para Emanuel, Daniel, Danilo e Daniely, que juntos a mim, formam a “República da Alzira”. Dona Alzira que é nossa voinha querida e amada, e que mesmo com pouca escolaridade, compreende e incentiva os netos a ir sempre além.

A Arthur Teles, meu noivo e amigo, agradeço pelas palavras de incentivo e as demonstrações de carinho e orgulho que dedica ao que faço. Mesmo nessa vida tão atarefada

entre o trabalho e a academia, você foi e é, um admirador e companheiro fiel e, te agradeço por isso, assim como, por coisas que só amando a gente sente e entendi.

Aos meus familiares, que sempre se mostravam felizes, por ver-me tomada por novas conquistas, meus agradecimentos. Coloco aqui os nomes de tia Betânia, tia Arlinda e Madrinha Maria do Carmo, para representar a todos e todas, com um grande abraço, cheio de muito carinho.

No nome de Laís, uma amiga linda que conquistei para vida e, que entrou junto comigo no Mestrado, agradeço a toda a turma 2012.2, pelos aperreios compartilhados, risadas soltas e saberes compartilhados. Trago cada um, passeando pelas minhas lembranças.

A essa banca iluminada, pelas pessoas que a compõe, só tenho a agradecer pelas prestimosas indicações, críticas, e elogios, recebidos desde a qualificação. Silêde, Regina e Nilda, nesse momento tão crucial dessa jornada, digo de coração leve, que foi melhor porque foi junto a vocês.

A todo o corpo institucional que compõe o Mestrado de História da Universidade Federal de Campina Grande, agradeço pelo apoio tido nos textos e nas disciplinas, que cursei nesse programa. Cada professor e cada professora sintam-se em nome de Marinalva Vilar, reconhecida(o) e abraçada(o). E a CAPES, agradeço pelo incentivo recebido e, pela bolsa concedida, à realização deste trabalho.

A Eronides Câmara, ou apenas Nilda, agradeço por nos momentos de aparente desespero, pelo tempo corrido e, os problemas de bastidores, ter-me feito rir, se acalmar e escrever. Usando das palavras, “você tem tudo já, sua pesquisa está aí, escreva”. E entre calmarias e tempestades, vejo muito sentido e carinho na forma como me tratava. Desejo felicidades, com o coração cheio de muito carinho.

As muitas pessoas que gostaria de citar, por estarem mesmo ausente, sempre me presenteando com suas orações e desejos positivos, meu muito obrigado. No coração de cada um, dos que lembro agora com carinho, deve estar havendo um momento de felicidade, pela torcida ter dado certo.

Muito obrigada, meu Deus!

Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser. Esquecer.
(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

O texto, objetiva analisar, como foram significadas e resignificadas, identidades de gênero e sexualidades, na escola municipal Padre Simão Fileto, da cidade de Cubati-PB, dos anos de 1970 aos dias atuais. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida *com* sujeitos escolares (professores, diretores, secretários escolares e de educação, alunos e alunas). Partindo das suas histórias de vida, contadas por meio de entrevistas orais gravadas e textos escritos digitalizados, faço um exercício de (des)construção de concepções discursivas, experienciadas em seus corpos e nos de outros, que dão vida a escola. Nesse sentido, houve um esforço, para mostrar, que categorias como gênero, corpo e sexualidades se alteram no tempo, modificando assim, as novas cartografias de pedagogizações e a própria escola. Assim, problematizo como a escola se tornou uma instituição que marca o silêncio, a disciplina e os dispositivos sobre as sexualidades. Tornando-se distante dos sujeitos que a (de)formam. Dialoguei teoricamente com Michel Foucault, para pensar a “ordem do discurso” e das sexualidades, somando contribuições de diversas(os) teóricas(os), que compõem estudos na área de gênero e sexualidades, com destaque para Judith Butler e Guacira Lopes Louro. Além de me apropriar de conceitos como desconstrução, na perspectiva de Derrida e, da concepção de sociedade de controle de Deleuze e da bioascese de Francisco Ortega. Remetendo-me a transição entre a sociedade da disciplina e a do controle ou da bioascese, proposta por Deleuze e Ortega. Portanto, esse estudo trata de uma transição que envolve o sujeito de corpo e alma, no mo(vi)mento onde o cuidado de si toma território em detrimento do panoptismo do olhar de fora. O que arregimenta noções de gênero, corpo, sexualidades e identidades, que vem sendo vertiginosamente problematizadas, na sociedade do “espetáculo”. Na qual o corpo é movente e plural. Demonstrando a urgência de uma reconfiguração do espaço escolar, assim como, de suas práticas pedagogizantes.

Palavras-chave: Escola, Gênero e Sexualidades.

ABSTRACT

The paper aims to analyze how were meant and resignified, gender identities and sexualities in the municipal Padre Simão Fileto, in the city of Cubati-PB, from 1970s to today. Therefore, the research was conducted with school subjects (teachers, principals, school secretaries and education, students). Starting with their life stories, told through recorded oral interviews and digitized texts written, I do an exercise of (de)construction of discursive conceptions, experienced in their bodies and in others, that give life to school. In this sense, there was an effort to show that categories like gender, body and sexuality change over time, thus modifying the new mappings and pedagogical school. So, I question how the school became an institution that marks the silence, discipline and devices on sexualities. Becoming distant subjects that (de)form. Theoretically dialogued with Michel Foucault, to think the "order of discourse" and sexualities, adding several theoretical contributions, which comprise studies on gender and sexuality, especially Judith Butler and Guacira Lopes Louro. Besides I borrow concepts as deconstruction, the prospect of Derrida and designing control Deleuze and bioascense Francisco Ortega society. It refers to transition from the society of discipline and control, or bioascense proposed by Deleuze and Ortega. Therefore, this study is a transition that involves the subject of soul and body, in which the mo(ve)ment takes care of itself over the territory panoptism look out. What regiments notions of gender, body, sexuality and identity, which has been sharply problematized in the "performance" society. In which the body is moving and plural. It is demonstrating the urgency of a reconfiguration of the school environment, as well as their pedagogical practices.

Keywords: School, Gender and Sexualities.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.0 Meu corpo e minhas subjetividades na pesquisa.....	17
2.0 Apresentando as (re)nomeações da escola.....	20
3.0 Traduzir o escrito em dito e o dito em escrito.....	21
3.1 Preparando as ferramentas analíticas para construção da dissertação.....	28
4.0 Por partes: a intenção de cada capítulo.....	33
2 MEMÓRIAS SEXUALIZADAS EM MO(VI)MENTO: UMA ESCOLA EM (DE)FORMAÇÃO	37
1.0 Ouvindo histórias e passeando pelos sentidos.....	37
1.1 Memórias sobre a disciplinarização escolar: “do uniforme ao desfile de moda”.....	41
1.2 Práticas de controle e antidisciplina de gênero.....	49
1.2.1 O tempo e o controle.....	49
1.2.2 Fora da agenda convencional: sexualidades e (dis)posições do sujeito.....	50
1.2.3 Do professor pedestal ao liberal?.....	56
1.2.4 Escritas de si: minhas lembranças sobre a arquitetura escolar.....	60
2.0 Intimidade na escola: “daquela época... não é como os de hoje, num tinha esse agarradi, esse pega-pega”	61
2.1 Corpos sexualizados na escola, entre a disciplina e o “o toque livre”: “as meninas se deixando tocar na sala de aula livremente”.....	66
3 RELAÇÕES MOVEÍDIÇAS: NOVAS GRAMÁTICAS VERBAIS E CORPORAIS EM GÊNERO, NÚMERO E GRAU	78
1.0 Provocando subjetivações que atravessam corpos.....	78
1.1 Pseudo-rota ou sentindo-se deslocado?.....	80
1.2 Diferentes linguagens: narrativas de um professor de português sobre gênero.....	86
2.0 Uma gramática (des)montada: os artigos se esgotam ao dizer se feminino ou masculino?.....	90
2.1 “Com a alta das redes as relações acontecem de uma forma extremamente rápida”.....	97
2.2 Tempo entre tempos: sexo explícito na escola pós-moderna.....	108
2.2.1 “Foi-se o tempo... A sensualidade e as aspirações ao sexo estão aflorando cada vez mais cedo”.....	115
4 CORPOREIDADE PLÁSTICA: GÊNERO E SEXUALIDADES EM INTERSECÇÃO	120
1 Um modo queer de ler e sentir o que me narram.....	120
1.1 Sentimento aguçado: identidades sexuais camufladas e/ou reveladas.....	122

1.2 “Não faça assim com a mão, porque se não você vai ser fresco...”	126
1.2.1 Retira o cartaz... Dar pra ver o contorno da bunda da mulher!	131
2 Sou eu que penetro, então eu não sou homossexual.	133
2.1 “Melhor mesmo era evitar a exposição, porque se pegasse a fama de bicha... Nunca mais limpava o currículo”	139
3 O jovem escuta muito na mídia falar sobre sexo e tudo mais.	143
4 “... As coisas precisavam evoluir, não dava pra parar no tempo e continuar na idade da pedra...”	148
4.1 Corporeidades plásticas: novas intersecções das relações sexuais e de gênero!	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
ANEXOS	170

INTRODUÇÃO

Como pesquisadora, ex-aluna, professora, sujeito desejante e viajante da Escola Padre Simão Fileto (Cubati-PB)¹, embaralho palavras, na tentativa de narrar e, construir histórias, com as quais me relaciono intimamente. Devo confessar que, é um mo(vi)mento difícil e apaixonante. No qual, o *dizer* escorrega e está sempre sendo tardado. As palavras escritas, por mais charmosas e envolventes, não captura a complexidade das experiências de um espaço tão rico, que envolve – entre outras – relações de gênero, geração, raça, identidade e sexualidades.

Entretanto, as palavras dão outros significados. Fazendo arte na tessitura da linguagem, audaciosamente, tento traduzir sentimentos como medo, amor, prazer, angústia, dor... Vértices de correlações entre sexualidades e gênero no contexto da escola (transbordando-a). Por meio daquilo que me contaram e agora conto a você. Convido-o – leitor, co-autor – a reconfigurar com múltiplas expectativas e (des)caminhos esse texto, ao embarcar em uma *jornada*, que para conhecer, basta permanecer em curso.

Para seguir o curso da viagem, independente do “status” do c-a-m-i-n-h-a-n-t-e, há interesses que o fazem sair de um lugar a outro – sair-se de si pelo outro – o que em meu caso, aventuro falar, deu-se quando me senti provocada a conhecer territórios, que quando narrados, por quem nunca os visitaram, ou os visitaram ouvindo uma única história, deles construíram monstros na/pela diferença. Fecharam-se nessa *história única*,² (de)formando o que estava para além das linguagens conhecidas, que subjetivaram *naturalmente* em seus cursos. Fascinei-me pela diferença. Segui.

Dentre certos territórios, apresentados *naturalmente*, estavam às *dadas* normas sociais de gênero e sexualidades, tantas, tão dadas, tão naturais, que me sinto – felizmente – inquietada com algumas delas. Viajo buscando palavras, para narrá-las a contrapelo. Mais do

¹ Ainda nessa introdução, tratarei de historicizar essa escola, que no decorrer das últimas quatro décadas, assumiu diferentes nomes e contextos de produção. Para mais, ver o tópico: “apresentando as (re)nomeações da escola: um sobrevoo no espaço em análise”. Além disso, quero apresentar Cubati, como uma cidade pequena e aconchegante, que fica a 227,5 Km da capital João Pessoa. Localiza-se no Seridó Oriental da Paraíba, contando com 6.868 habitantes, de acordo com o último censo do IBGE 2010. Cubati-PB, é – grosso modo – conhecida regionalmente, pela tradição de mais de vinte anos de uma das maiores festas dessa região, a festa do Enduro, que se trata, de um evento, que acontece aproximado ao dia 06 de julho, dia do aniversário da cidade, envolvendo um campeonato de corrida de moto, que ocorre no domingo do final de semana da festa. Para esse evento, pilotos de motocross, de várias partes do país chegam e movimentam a cidade. A festa envolve um público de vários estados do Brasil e – geralmente – inicia na sexta, ao som de diversas bandas. Para saber mais sobre Cubati, ver: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cubati>.

² Tomo por referência a fala de Chimamanda Adichie, uma nigeriana que trás interessantes contribuições para se pensar na construção de estereótipos e preconceitos mediante uma única e hegemônica visão. A palestra em que trata do tema está disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Último acesso dia 10-09-2013.

que um fascínio, tornou-se uma experiência vivificante. Nesses *tempos líquidos*³, uso algumas bordas nas quais me escoro para não afogar. A exemplo, passei a perceber que não há nada mais anti-natural que determinadas realidades construídas sobre corpo-gênero-sexualidades e, me agarro a isso, para pensar e falar *com*.

Algumas leituras conceituais (também políticas) tornaram-se bem palpáveis e vivas. Recordo, que o instante mais impactante da minha *jornada* foi quando percebi – em algum trecho – que as experiências que eu sentia, via, ouvia e vivia, no cotidiano mais ordinário da escola (e para além desta), ganhava performatividade⁴ também na escrita que Butler (2003), filósofa pós-estruturalista estadunidense, fazia de *outros* mundos e espaços, que pareciam corroborar com o espaço de escolarização que vivenciei e ainda vivencio⁵.

Foi nesse instante, que resignifiquei o jogo com as palavras, entendendo-as não apenas como ornamentos morfológicos, sintáticos, mas constructos, de relações de poderes, que (des)constróem mundos, sujeitos, práticas, atos e omissões. As mesmas palavras, que dão sentido e significados as normas sociais encenadas no corpo social. Logo, como propõe Louro (2004, p.57), “a escolha pelo meu objeto de estudo é, portanto, ao mesmo tempo política e teórica. Interessa-me entender como se construíram essas posições-de-sujeito”. Que opõem de forma binária, homens e mulheres, em suas práticas ordinárias.

Normas que estão sempre relacionadas com as representações de gênero, entre essas, as concepções educacionais. Faz-se interessante a história tornar objeto de estudo as formas como alunos e alunas entendem ideias de masculino e feminino. Em situações concretas, como o gênero se relaciona com instituições como a escola e a família? Existem

³ Tomo de empréstimo as contribuições de Zigmunt Bauman, em seus vários escritos sobre os cenários sociais contemporâneos. Para mais, ir às referências no final do texto.

⁴ Como argumenta Butler, “o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (p. 25)”. O sujeito reencena e produz novas experiências, age performaticamente. Nesse sentido, a *performatividade* seria a repetição de gestos, atos e signos, culturalmente estabelecidos, que reforçam o que é próprio dos corpos masculinos e femininos, tal como entendemos hoje. A performatividade nem é um ato singular, pois reitera normas, oculta convenções sociais no que tange a repetição, disfarçando-se de essencialismos individuais. Nem é vivida de forma única e inquestionável. Assim, para filósofa (p. 200), “é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação”. Sendo assim, esse conceito coagula-se a esse texto, na medida em que questionamos a naturalização com que homens e mulheres contam seus corpos e de outros, como algo que está dado, por entender que uma das estratégias dos constructos culturais é disfarçar-se para além dos arranjos sociais, como aquilo que de tão “essencial” e “natural”, está *dado* e não deve ser *problematizado*. Para mais ver: BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

⁵ Refiro-me ao contato que tive, com uma disciplina do Mestrado de História da UFCG, denominada “Gênero, Etnia e Identidades”, pertencente à linha II de pesquisa, “Cultura, poder e Identidade”, na qual sou vinculada como aluna regular de março de 2012 a março de 2014. Em 2010, a cursei como aluna especial, quando tive contato com inúmeras leituras de gênero que me provocaram a desenvolver um projeto, que perpassasse essa categoria, interseccionando esta, com a de sexualidades na escola.

configurações de gênero e sexualidades distintas em lugares e momentos diversos na história; isso está sendo ou não discutido nas escolas?

Como, a título de exemplo, se organiza e transmite relações sociais que tem o dizer gay como insulto? Quais as organizações sociais e subjetivas de escolas, como as cubatienses, na construção de leituras de gênero e sexualidades? Por que se reprimem certas sexualidades em detrimento de outras e como isso está sendo vivenciado e posto (ou não) em questão dentro de espaços como a escola? Perguntas que (re)faço, objetificando meu próprio corpo, como parte da teia das relações escolares.

Como filha de professores e, professora na escola pesquisada, trago comigo, reminiscências de memórias desse espaço. O que nesse texto, aparece – também – como uma jornada autobiográfica. No sentido proposto por Thomson, ao colocar que “[...] as entrevistas de história oral são também sempre autobiográficas [...]”⁶. Lugares de construção de memórias, de pessoas que estiveram, estão ou, ouviram falar daquilo que contam, pessoas como eu, que a partir do que vi, ouvi e falei, pude estar aqui textualizando vidas⁷.

Foram tantos os questionamentos que convergiam nessa agência que, me aglutino – nessa jornada – a outras falas para refletir *com*. Por isso minha intensa e íntima relação com sujeitos da escola, assim como, com estudos@s⁸ de gênero e sexualidades. Sendo assim, gênero se apresenta como uma metáfora performática, algo aberto, contextual, móvel e plural. Constrói modos de ser e viver. Logo, para contar essa categoria, proponho um exercício de escrita, na qual “[...] escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.3)”.

Trata-se – também – de questionar sob que *pedagogias sexuais* e modelos de sexualidades foram sendo delimitados lugares e esquadrihados sujeitos, tendo a escola como um espaço legitimado para dar inteligibilidade a modelos sociais compulsórios e heteronormativos (LOURO, 1999). Um conjunto de atividades, que passam a fazer-se entender com quem, de que forma, e em que lugares, as sexualidades podem ser vivenciadas, ou devem ser negadas. Sentenças aplicadas no dizer o que o corpo pode fazer e, de forma co-

⁶ Mais a frente, busco demonstrar, a importante contribuição da História Oral para construção desse texto. Para mais, ver: THOMSON, Alister. *Recompondo a Memória: Questões sobre a relação entre história oral e as memórias*. In: PROJETO HISTÓRIA 15, Revista do programa de estudos pós-graduados em história. PUC-SP, 1997.

⁷ Hartog aparece nesse texto como uma interessante contribuição, pois, instiga a pensar, que o problema da tradução deve levar em conta, nesse caso, que contar é fazer parte do que se conta, elasticando a complexificação do mais “simples” e “corriqueiro”. Para mais ver: HARTOG, François. *O espelho de Heródoto: ensaio sobre a representação do outro!* Tradução de Jacynho Lins Brandão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

⁸ Ao utilizar a “expressão sintagma @”, quero elasticar à palavra, para compreender diferentes e múltiplas feminilidades e masculinidades. Subtraindo o artigo que delimita se masculino ou feminino no singular. Indo além dessas delimitações.

extensiva, ao que está proibido. Categorias como corpo, gênero e sexualidades, aparecem como perguntas, não como respostas.

Destarte, não é muito comum encontrar historiador@s na academia preocupados com o ensino de história nas escolas, assim como, trabalhando por um viés que ponha em questão relações de gênero e sexualidades dentro, no espaço entre, e fora dessa instituição, no processo ininterrupto de formação do sujeito e de si. Entretanto, ponho em visibilidade as aberturas e financiamentos que projetos vêm forjando, propondo trabalhar gênero – o próprio MEC⁹ hoje, tem como uma de suas propostas, premiações para artigos científicos e redações – que visam premiar pela “igualdade de gênero”, pensando relacionalmente escola e academia¹⁰.

A escola não se contrapõe a rua, a mídia e a indústria, até pela relação desigual de poder, essa é correlativa. Sendo assim, como estão sendo dialogadas as leis que favorecem direitos civis aos homossexuais que o “jornal de ontem/hoje” exibiu? Como são rediscutidas as cenas do primeiro beijo gay¹¹ em novela no Brasil, quando alguns falam nisso como “imoralidade” dentro da própria escola? Como homens estão experienciando essa crescente competição com a mulher no campo de trabalho? Está havendo interferência na escola no mostrar que aquilo que se *altera* ao longo do tempo tem historicidade, a exemplo, gênero e sexualidades? Enquanto estudiosa das relações de gênero e sexualidades, categorizo espaços, práticas e, entendo o corpo como um documento vivo (i)material.

De uma forma outra, porém próxima a questões como essas, os sujeitos ordinários contribuem com o debate, na performatividade daquilo que pensam e praticam cotidianamente na escola, espaço multicolorido. Logo, historicizar “verdades”, mostrar suas mutabilidades, humanizar o corpo, colocar as condições sociais em que o sujeito está inserido, apontando diferentes representações, é uma possibilidade de dobrar¹² – usando uma expressão deleuziana

⁹ Trata-se da articulação entre o Governo Federal e a ONU agindo em escolas de Ensino Médio e universitárias, trazendo por lema: “Educação Inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica e não lebofóbica”. Para mais ver: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/4premio.pdf>. O portal completo para inscrição no programa está acessível em: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>. Último acesso dia 16-09-2013.

¹⁰ Além da abertura e iniciativa crescente de congressos, seminários, simpósios, grupos de estudos e produções em nível de graduação e pós-graduação, que vem trabalhando gênero aglutinado às sexualidades, às práticas discursivas e culturais.

¹¹ Refiro-me ao primeiro beijo gay em uma novela brasileira. Novela nomeada como “Amor e Revolução”, exibida pela emissora SBT. O beijo foi colocado ao público dia 12-05-2011, uma quinta-feira á noite. A cena está acessível em: <http://www.youtube.com/watch?v=wm9kipJpAu4>. Último acesso dia 16-09-2013.

¹² O Conceito de dobra em Deleuze aparece ainda na década de oitenta, com a leitura que faz dos dois últimos volumes da História da Sexualidade, produzidos por Foucault. Na divisão que Deleuze faz do pensamento do filósofo, ele dar-se a ler esses últimos escritos foucaultianos, como o mostrar-se da subjetivação, em detrimento das produções anteriores do autor que enunciam o saber e o poder. Todas essas forças para Deleuze estão relacionadas e, o mérito de ter construído espaço para se pensar como se dão relações de força de “fora”, faz com que, Foucault tenha sido o pesquisador-escritor que mais tenha dobrado as literaturas que, envolvem o sujeito, as

(2005) – aquilo que passasse por *comum*. É ir além de binarismos estáticos que constroem estigmas em sujeitos calcificados por falas e gestos que os precedem de forma coercitiva.

Outro ponto é que, o que chama atenção também instiga pesquisas, estudos e interesses. Também por isso, assistimos no ano de 2011, o primeiro senso que buscou quantificar, dar números a casais do mesmo sexo no Brasil, com resultados divulgados dia 29/04/2011¹³, apenas seis dias antecedentes a decisão do STF em legalizar a união estável para casais do mesmo sexo no Brasil¹⁴. Sendo assim, como isso foi e/ou estar sendo operacionalizado e vivido no cenário social?

Como essas decisões, leis e visibilidades “outras”, de sexualidades “diferentes” da heteronormativa, estão sendo discutidas em âmbito nacional, regional, local e *escolar*? Talvez brechas nos permitam narrar a imagem invertida disso, ao vermos jornais noticiarem que a Paraíba, é proporcionalmente, o segundo estado brasileiro a cometer o maior número de assassinatos contra homossexuais, sendo Pernambuco o primeiro.

Assim, através do que propõe Maia e Soares (2010, p.82); “O que nos interessa nesse recorte é discutir a educação escolar em suas relações com os novos dispositivos de produção e circulação de imagens, com as redes sociotécnicas de comunicação com as formas de subjetividade contemporâneas”, dialogando com a sociedade do controle e as moralidades que a compõe.

Dessa forma, o texto movimenta-se, transversalizando questões como as colocadas nas cenas já citadas, assim como, resignificando outras. A saber, analiso como são significadas e

forças que o compõem e o que está “para-além-do-poder”. O que envolveria o caráter infinito das relações de poderes que atuam na ação singular de redefinição da vida, no sujeito que aparece, sente e, dobra, a partir de si, o que recepiona de “fora”. É a potência de vida que atua na própria vida, agindo *com* o – a partir do – sujeito que não dócil, traz consigo potencialidades ininterruptas de agir astuciosamente. Acrescenta Nobais (S/D) que, “[...] de acordo com Deleuze, os dois últimos livros de Foucault perseguiam este paradoxo. Do conceito de bio-poder ou poder sobre a vida trabalhado no primeiro volume de História da Sexualidade, Foucault teria passado ao conceito de poder da vida sobre si própria [...]. A este movimento de redobramento do Fora, a esta reflexão da força sobre si própria que produz um interior, não no sentido de outra coisa que o fora, mas o interior do Fora, Deleuze chama “dobra” [pli] ou “dobramento” [plissement] [...]. A dobra do Fora vem revelar uma terceira dimensão da não-relação entre o dizível e o visível, para lá do saber e do poder. É a dimensão da subjectivação, a dimensão de si. E então, o abandono de uma teoria do poder em nome de uma teoria da subjectivação, será explicitamente acompanhado de uma ontologia do possível”. O que envolve o sujeito nas artimanhas de um cotidiano de facetas infinitas. O qual usa da potência de si para negociar com uma gama de forças que atuam sobre ele. Logo, pensar a dobra, é valorizar, o que sobre muitas capas, lhe é próprio. Ou seja, é dar visibilidade ao sujeito que vive o que a vida oferece e, constrói leituras de si para construir sua própria potência. Para mais ver: <http://cfcul.fc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/catarinanabais/adobradeleuzefoucault.pdf>.

¹³ Para mais informações sobre o senso ver: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/04/censo-2010-contabiliza-mais-de-60-mil-casais-homossexuais.html>. Última visualização dia 20-08-2013.

¹⁴ No dia 14-04-2013, como culminância de processos que vem sendo judicialmente concedidos como direitos a união estável entre casais do mesmo sexo, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) “aprovou uma resolução que obriga todos os cartórios do país a celebrar casamentos entre pessoas do mesmo sexo”, entre os sites com mais informações ver: http://pt.wikipedia.org/wiki/Casamento_entre_pessoas_do_mesmosexo_no_Brasil. Último acesso dia 14-09-2013.

nomeadas sexualidades que fogem de ideais que marcam o masculino e o feminino no cenário escolar cubatiense. Para tanto, vou a sujeitos, partindo do entendimento de que estamos sob um gênero inteligível, que visa apagar o que difere por estranhar, ou seja, se trata da construção de sentidos, que – grosso modo – somam subjetividades, referindo-se a percepção de gênero inteligível, heteronormativo, falocêntrico e misógino no outro, em mim e em você.

1.0 Meu corpo e minhas subjetividades na pesquisa

Para apresentar minha (íntima) relação profissional e sentimental com os espaços que busco narrar; ouço, leio e resignifico, espaços de escolarização que transversalizam experiências que me foram narradas. Confluindo o individual e o coletivo, *contando* maneiras, modos, lugares, gestos, sensibilidades e sentidos de vida. Que se aglutinam em histórias contadas e cantadas, não apenas nos sulcos de ar que voam, mas, nas letras aqui marcadas¹⁵.

Pensando a inter-relação da memória, com as particularidades do gênero autobiográfico, daquele que escreve, um exemplo particular, pode conectar minha experiência subjetiva entre outras, convertendo em experiência coletiva. Para tanto, busco transcrever, aproximando a palavra escrita da palavra dita. Buscando no que se repete, no que não se completa, ou traz de novo, um constante devir, uma fala pronunciada no que diz e gesticula.

No mais, parto da ideia de que meu lugar de enunciação traz interferência direta na textualização das entrevistas que realizo, antes mesmo de fazê-las, pela intencionalidade que carrego. O que pode – confessadamente – dar ao texto que aqui segue uma *jornada* carregada de sabores, cheiros, toques e, sensibilidades, que envolvem o contexto tanto da pesquisadora quanto d@ pesquisad@. No qual, não se aplica apenas conteúdos, mas afetos, desafetos, dissabores, amores, angústia, dor, prazer, lágrimas, sorrisos e uma polissemia de sentimentos, que influem nas relações de alteridade, de gênero, de sexualidades e na própria sistematização dos saberes.

Tomando-me nessa caracterização autobiográfica, remeto minha relação íntima com a pesquisa, coagulando o familiar e profissional. Meus pais são professores, agiram *sobre mim* como c-a-m-i-n-h-a-n-t-e-s do espaço escolar¹⁶. No caso de meu pai, há 28 anos lecionando

¹⁵ A questão dos relatos orais e, escritos virtuais, que utilizarei como eixo norteador da textualidade aqui apresentada, terá um espaço, logo mais, para demonstrar as ferramentas que utilizo, para conduzir tais textos. Demonstrando, como construí as fontes que dão embasamento a pesquisa aqui proposta, a partir de um conjunto de entrevistas gravadas e relatos escritos virtuais, de diversos transeuntes da escola.

¹⁶ Afinal, eu era “filha de professores”. qualquer nota alta poderia ser posta em dúvida, poderia ter sido acometida de “vantagens” e, isso me perturbava e atraía ao mesmo tempo. Vendo de hoje, acredito ter colocado

aulas de Geografia, e de minha mãe, quase 23 anos na Educação Básica – hoje primária – metade desses dedicados ao Fundamental Maior. Tornam-se histórias que reafirmam meu interesse e aproximam-me desse espaço (o escolar).

É difícil estabelecer limites e fronteiras ao contar histórias dessa cidade pequena e familiar, desse espaço de escolarização que faz parte de 17 anos da minha própria história¹⁷. Os laços entre os transeuntes da escola, da cidade como um todo, eram e, fazem-se muito próximos; casamentos, namoros, afetividades, saíram e saem dali. E como apresentarei a você no decorrer dessa produção, as pessoas selecionadas, os ambientes onde conversávamos, os sons que disputavam com nossas falas, constantemente me invadem, relembrando fragmentos de mim e, de lugares, que observo pela fenda, dando versões minhas a passos alheios.

Busquei também relacionar minha vivência escolar como aluna, depois como professora, da mesma escola, visando “re-cordar” se houve algum momento, no qual experienciei qualquer discussão sobre sexualidades, no intuito de serem travadas conversas, que visassem tocar, nas dúvidas ou nos estereótipos, que surgem ao tratar superficialmente dessa categoria, ou mesmo, não tratar dela na escola. E me recordo – como alguns relatos a frente também – de raros momentos onde falávamos sobre.

Através disso, desejei uma experiência compartilhada, de significados multidimensionais, e me aproximei da história oral. Para tanto, busquei explorar fases como: coleta, tradução, edição e publicação (ALBERTI, 2005), de uma forma aberta e aprendiz. Ou seja, eu trazia marcando meu próprio corpo, questões que envolvem essa pesquisa, mesmo antes que ela ganhasse existência. E, com o contato partilhado, por meio da oralidade e, das redações de textos autobiográficos escritos, que me foram enviados, senti-me mais feliz em *seguir jornada*, senti-me menos sozinha.

Quando aluna, ouvia nos corredores, grosso modo, naqueles intervalos de 15 a 20 minutos estabelecidos pela própria escola, uma vez ao dia, ou em uma hora qualquer vaga pela ausência de um(a) professor(a), ou nas pracinhas *fora* da escola, uma conversa “informal”, geralmente dos amigos ansiosos para narrar suas aventuras eróticas com as “meninas desviadas” da escola, as “safadinhas”, como muitas vezes ouvi falar e fui aconselhada a me afastar, pois “dize-me com quem andas que te direi quem és”.

mais peso na balança da atração e, já se vão dez anos seguindo por essas veredas, dividindo inclusive com meus pais, salas de professor@s, turmas, alun@s, enfim, experiências escolares.

¹⁷ Levando em consideração os 17 anos que me refiro, quero que entenda que foi de uma intersecção de tempos e experiências muito rica. Afinal passei de aluna a professora e, isso arregimenta outras percepções em olhar para esses lugares. Estava no mesmo lugar, porém assumindo diferentes distribuições de poderes e ações. O que pode acionar interferência na forma com que leio as (des)identidades docentes e discentes que me foram confiadas.

Seria talvez difícil, ser apenas amigo, de uma menina “falada”, “safada”, “desviada”. Logo, são de colocações e ações como essas que – grosso modo – me recordo quando trato da minha trajetória escolar entre a década de 1990 e início do século XXI como aluna. E isso me ‘bulina’ de alguma forma a tentar entender essas divisões, esses ditos, que circulavam – circulam – tão naturalmente subjetivados, naquela lógica de que *é assim mesmo, quem não se cuida cai na boca do povo*.

O que na leitura de Bassanezi (2007), pode ser historicizado, tomando a experiência do corpo feminino nos “anos dourados”, como um espaço de construção de estereótipos de gênero, que perpassou a década de 1950, chegando – para alguns, nos dias atuais – por meio de discursos sociais que delimitavam ao feminino, uma posição binária, contrária e inferior ao masculino. Na segmentação de lugares e de práticas, que negavam ao feminino o que era *naturalmente* masculino.

Assim sendo, o que busco pensar entre esse passado-presente, não é o que parece “dado”, mas, o que é produzido. Pelas zonas silenciosas, falo daquilo que não se pensava *com*, ou não se falava *sobre*. Em nosso caso, falar é contar uma versão das relações de gênero e sexualidades dificilmente trabalhadas na escola, sendo o sujeito de desejo, o sujeito de escolha, entendido nos seus processos de sexualizações, como trajetórias abertas a novas descobertas, não limitados por XX, ou XY, castrados ou apontados como “erros”.

Por algumas vezes, peguei-me sendo questionada, até que ponto meu trabalho era viável a historicização, por tratar-se de um objeto de pesquisa tão próximo a mim. Entretanto, se não questiono sobre os *efeitos* de verdade que me produzem, ou que tenham relações com as intempéries do convívio (meu e de outros), não me sentiria agenciando histórias, apenas escrita para ser descartável. Dessa maneira, busco a aglutinação de múltiplos registros de memórias, de transeuntes da escola, para possibilitar a (des)construção de histórias de gênero e sexualidades na Escola Padre Simão Fileto (Cubati-PB).

Nas palavras de Thomson (2000, p.59), “[...] os testemunhos podem, também, ter resultados sociais e políticos diretos [...] à medida que descobrem palavras e significados para suas experiências e estimulam o reconhecimento público e a potencialização de experiências [...]”. Logo, em um espaço como a escola, onde as ações de uns imperam sobre a de outros (professor para aluno, direção para professor... não necessariamente nessa ordem), experiências individuais podem fundir-se para contar novas relações de gênero e sexualidades, no mo(vi)mento do corpo.

2.0 Apresentando as (re)nomeações da escola: um sobrevoo no espaço em análise

Seguindo a *jornada*, utilizo o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2009), da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Padre Simão Fileto (Cubati-PB), para narrar as mudanças nominais pela qual passou em diferentes mo(vi)mentos. Um dos motivos, de narrar aqui esse trecho de sua história, dar-se por esta ser constantemente mencionada no transcorrer dessa textualidade, a partir de diferentes denominações, através das narrativas que me foram cedidas.

Ou seja, essa pesquisa transpassa as paredes de um prédio escolar, que foi construído na década de setenta e, que no decorrer desse *percurso*, de transições políticas, da crescente abertura a “massificação” da escolaridade, teve pouca alteração na sua estrutura de alvenaria. Entretanto, em outro ritmo, foi por diversas vezes renomeado. Atendendo a interesses políticos, econômicos e culturais, que dialogam com histórias cubatienses, que estão para além do limite e, curso desse texto.

Todavia, como converso com transeuntes da escola, de diferentes décadas, vi por necessário situá-lo (leitor) quanto a essa questão. Dessa forma, o exercício de perceber, as diferentes denominações da escola, no decorrer das últimas quatro décadas, dar-se para que você – leitor – consiga acompanhar, no transcorrer dessa textualidade, pela análise de discursos (FOUCAULT, 1996), que por diferentes atos de nomeação, as memórias tratam do mesmo prédio e espacialidade, em mo(vi)mentos distintos.

Sendo assim, a atual Escola Padre Simão Fileto, teve seu prédio construído na década de 1970, inaugurado dia 31/03/1972¹⁸ e nomeado como “Educandário Municipal Padre Simão Fileto”. De escola municipal passa à tutela do Estado no início da década de 1980 (no PPP é alegado falta de recursos municipais para manutenção), precisamente à Secretaria de Educação e Cultura Estadual, por vinte anos consecutivos. Passando a instituição a ser denominada e transmudada para Escola Estadual de 1º e 2º Graus de Cubati (1983). O que toma nova modificação, a partir da segunda metade da década de 1990, quando se altera para “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Iolanda Tereza Chaves de Lima”.

Ou seja, escola de muitos nomes, muitos sujeitos, muitas histórias. Apenas em 2004, a instituição é então retomada pelo município e, renomeada Escola Municipal de Ensino

¹⁸ Era 1972, inicialmente 88 alunos para uma série única, na época 5ª série, hoje chamado por 6º Ano, em funcionamento apenas no turno da noite. Eram quatro, o número de professores que lecionava na escola. Entre as disciplinas oferecidas e obrigatórias, estava a de Educação Moral e Cívica. Corroborando com interesses de um regime como o Militar.

Fundamental e Médio Padre Simão Fileto¹⁹, o que *ouvi dizer*, que tratava de homenagear um padre, que foi um dos colaboradores da educação na cidade, mas, *a quem diga* que foi uma estratégia, de retornar à denominação primeira da escola, rompendo com determinadas práticas políticas, reafirmando outras, outro grupo. Logo, é desse espaço que me reutilizo, sem estabelecer linearidade de tempo ou hierarquia de importância, para situá-lo naquilo que segui.

Entendendo que o saber cotidiano é co-extensivo ao acadêmico. Em uma análise que busca implodir as verticalidades (mesmo que estas não desapareçam). Sendo assim, a construção do projeto, que me deu suporte para demonstrar – rapidamente – essas transformações, contou – também – com memórias coletivas de diversos transeuntes da escola, que por ela passaram – alguns ainda estão – no decorrer dessas quatro últimas décadas.

2.0 Traduzir o escrito em dito e o dito em escrito

Algumas conceituações – escorregadias –, já vêm desmanchando-se e sinalizando possíveis conversações que trarei ao texto, buscando analisar os discursos aos quais tive acesso, através de *histórias de vida* gravadas e transcritas (na qual os entrevistados falam de suas vidas a partir de suas escolhas e sequências), o que em certos momentos, por minhas interferências, tornou-se o que Alberti (2005) denomina de *entrevista temática* (na qual, a partir de um determinado tema, os entrevistados falam de experiências particulares). O que nesse texto, teve como eixo, as relações de gênero e sexualidades.

De forma coextensiva, escolhi construir fontes para essa pesquisa, utilizando de relatos escritos digitais, que correspondem a uma breve apresentação da temática trabalhada, seguida de questionamentos, ou melhor, apontamentos de temas, que envolvia escola, gênero e sexualidades. Em leituras, que somavam as referências pessoais de quem me respondia. Assim como, as suas válvulas de memórias²⁰, que levaram esse texto e a pesquisa proposta a

¹⁹ Atualmente, a escola permanece com essa denominação. Porém, deixou, em 2013, de atender o Fundamental Menor. E em 2012, ao Ensino Médio. Ainda assim, nesse ano de 2014, inicia o ano letivo com 707 alun@s matriculad@s. O que torna possível, enunciar que o espaço escolar, construído na década de 70, que inicia com uma única turma de quinta série, com 88 alun@s, relacionado aos dias atuais, que tem turmas de 6º a 9º Ano, em atendimento a um número bem maior de matrículas, dimensiona a mim e a você, a deslocar-se entre esses contextos. Para mais informações sobre a escola, acesse o seu portal interativo, no site: <http://escolapsf.no.comunidades.net/index.php?pagina=1567615790>. Visualizado pela última vez em 25-02-2014.

²⁰ Penso como Certeau, (2007, p.162), que “a memória [...] ela só se instala num encontro fortuito no outro”. Acrescendo que, em um encontro, os scripts às vezes se rasgam, e o improvisado, a astúcia, age como reinterprete de uma memória que está além de roteiros, que constrói em um diálogo estreito com a criatividade, uma pluralidade de possibilidades de pensar *com*.

lugares outros, os quais, algumas vezes, eu sequer tinha pensado ir, quando propus que escrevessem sobre suas experiências.

Esses relatos foram (re)enviados por meio de redes sociais, como o facebook e o e-mail. O que me aproximou de amig@s que estavam mais distantes ou atribulados a um ritmo de vida que não permitia, nem a mim, nem a est@s, parar para uma conversa gravada. Como propõe Thomson (2000, p.65), ao se referir as redes digitais, “mesmo se o futuro da história oral estiver no espaço virtual digital, seu coração continuará sendo a dimensão extremamente humana da recordação em relacionamentos com outras pessoas”.

O que elasteço, à forma com que compreendo os relatos digitais. Não é uma entrevista oral temática ou de história de vida, por mais que se aproxime da primeira opção, por ser dada ao “outro”, um eixo discursivo, pelo qual, suas lembranças são envolvidas ao passar. Trata-se de algo, que nesse texto, redimensiona a novos e abertos campos, experiências valiosas, para o trabalho do(a) historiador(a), na valorização do humano, na forma como compreende e *conta* seu mundo, seja por meio de um gravador presencial, seja por meio da tela de um computador, posto que o que é legítimo, é o exercício *narrativo*, que *fala* (de forma escrita ou sonora) os mundos que envolvem o “eu” e o “outro”,

Ao trabalhar com oralidade²¹, através das *histórias de vida* ou *entrevistas temáticas*, vê-se aproximar, cada vez mais, as discussões de categorias como *memória*, construindo espaço para relações de *gênero* e *sexualidades* serem repensadas. “[...] Diferente do depoimento, na história de vida, quem decide o que deve ou não ser contado é o narrador, ainda que seja o pesquisador quem, sutilmente, dirija a conversa (MORAES, 2004, p. 167)”. Por meio de possibilidades de uso da memória, Certeau (2007, p.162) enriquece esse texto, ao produzir uma leitura dessa categoria, na qual diz que;

Sua imobilização é indissociável de *uma alteração*. Mais ainda, a sua força de intervenção, a memória a obtém de sua própria capacidade de ser alterada – deslocável, móvel, sem lugar fixo. Traço permanente: ela se forma (e seu ‘capital’) *nascendo do outro* (uma circunstância) e *perdendo-o* (agora é apenas uma lembrança).

O que seria comum ao que narra, de forma escrita ou falada, seria que “[...] ao mesmo tempo em que o sujeito organiza as suas ideias para o relato- quer escrito, quer oral - também

²¹ Khoury, na apresentação de um dos livros de Portelli sobre história oral, coloca que “a narrativa oral como um gênero específico de discurso, que se constitui mais como um processo do que como um texto acabado, pondo em evidência o movimento da palavra, da memória e da consciência”. Ver: PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de História oral*/ [Seleção de textos Alessandro Portelli e Ricardo Santhiago]. – São Paulo: Letra e Voz, 2010. – (Coleção ideia), p. 11.

reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, com isso, acaba fazendo uma auto-análise [...] (MORAES, 2004, p. 168)”, para compreender suas próprias práticas. Entendendo que, uma história de vida é o entrecruzar de várias outras; é a indissociabilidade entre o singular e o coletivo, o particular e o que pertence a muitos.

Pela percepção certauniana, a memória deve ser pensada como *processo* em alteração, e deve ser significada e resignificada a cada circunstância. O que movimenta esse texto a questionar a ideia da “captura da verdade”. Entenda que não é a negação das possibilidades de verdade, a partir do discurso daquele que lembra, mas, o mo(vi)mento, que o faz resignificar sua própria arte de narrar, na negociação com o tempo, aquilo que seleciona, assim como, o que esquece, escapa. Nesse sentido, como esse texto, as narrativas *estão* acontecendo, redizendo, ressignificando hoje, o que talvez tenham omitido esquecido ou até negado ontem.

Para tanto, tive um cuidado diferenciado com as narrativas que trabalhei, levando em consideração as particularidades de gêneros narrativos como o escrito e o oral. A oralidade traz uma contingência naquilo que pratica, mesmo na elaboração e construção dos interesses, no diálogo com o que quer que seja dito ou omitido, de que forma e a que tempo. A eventualidade do momento é “aqui e agora”. O que no caso do discurso escrito, nesse caso virtual, negocia a dimensão subjetiva e, possibilita a questões como essas, possíveis revisões e, ritmos de tempos, que enquanto pesquisadora imagino, mas, não acompanho.

Ou seja, o tempo, as rasuras e a construção desse texto, em redes sociais como o e-mail, podem ser feitas de inúmeras formas e vezes e, é interessante ler “sem saber ler” (LARROSA, 2004) esses novos espaços. É perceber os espaços que hoje estamos tendo, para construção dos próprios documentos analisados. O registro que fiz na fita K-7²² e usei ha seis anos atrás é diferente, da gravação no celular feita recentemente. São novas possibilidades de *fazer com*. Que me permite realizar transcrições ou ressignificações de textos que, falados ou escritos, tornam-se lugares de memórias a serem explorados, não deslegitimados.

Moraes, sobre a história oral, comenta que sua entrada no Brasil deu-se na década de 1970 pelo programa do CPDOC, para contar uma elite política, mas, a partir da década de

²² Refiro-me a forma como construí o documento de história oral, que serviu de base, para realização da pesquisa que desenvolvi, para conclusão do curso, em Licenciatura em História, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Momento no qual trabalhei a (des)construção de identidades masculinas na cidade de Cubati-PB. E tive o gravador de fita K-7 como instrumento de trabalho. Se um lado da fita enchesse, ou se pedia a pessoa que parasse para recomeçar ao virar, ou perdiam-se trechos ricos de sua fala. O que na gravação direta que fiz no celular, evitando o corte da fala, me possibilitou talvez uma fala mais solta. É uma possibilidade de comparação, que sugere mudanças, não defini os rumos nem a riqueza das entrevistas entre ontem e hoje.

1990 se expande, com a divulgação de múltiplos estudos desviantes dessa área²³. Já Mudrovic (2009) apresenta a década de 1970 como uma temporalidade que reabre de forma crescente para dentro do discurso histórico o entrelaçamento com essa categoria – memória –, que concomitante a esse exercício se via como área de investigação de saberes neorobiológicos, filosóficos, sociológicos, dentre outros. E tal assertiva do discurso historiográfico, exigiu desse campo, a abertura crescente a transdisciplinaridade²⁴.

O que sugiro aglutinar, é a expansão da história oral, somada a prática transdisciplinar, que envolve história e memória, como possibilidade, para embasar uma leitura, sobre relações de gênero e sexualidades, em uma *escola* de Cubati-PB. Para além, buscar traduzir em palavras escritas palavra ditas, transversalizadas por sens(ações), sentimentos e espacialidades tão particulares, compartilhadas (ou não) pelo coletivo, envolve uma tarefa árdua no trato fino das fontes ditas, escritas e transcritas.

Se tratando de contextos comuns ao *que se escreve e a quem escreve*, talvez na complexificação do simples tenha sua expressão potencializada, no jogo da pretensão de distanciar-se daquilo que é próximo, ou muito próximo mesmo. Um jogo onde se olha de fora, a própria casa. E como apresenta Ricoeur (2007,p.59), “[...] seja qual for seu destino ulterior da memória das datas e dos lugares no plano do conhecimento histórico, é o elo entre memória corporal e memória dos lugares que legitima, a título primordial, a dessimplificação do espaço e do tempo de sua forma objetivada”.

E nessa presença de alteridade, lembrando espaços e narrando memórias, mesmo entendendo a impossibilidade de captura do passado nos entremeios escorregadios da linguagem, vemos, na aglutinação com a oralidade e, os escritos autobiográficos, as possibilidades de narrar relações envolventes do espaço escolar, que não escrevi a si, em suas angústias, doces sabores e aberturas.

Por Montenegro (2010, p, 39), entende-se que “[...] desde o momento inicial da percepção de algo, desencadeia-se uma construção em que as memórias que trazemos – que de maneira indissociável, individuais e coletivas atuam, reelaborando e ressignificando aquilo

²³ MORAES, Ana Alcídia de Araújo. “Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente”. Pro-Posições, v. 15, n. 2 (44) - maio/ago. 2004. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/44-artigos-moraesaaa.pdf>. Último acesso dia 10-09-2013.

²⁴ Na perspectiva de Morin, é necessário ir além da especificação dos saberes, fazendo com que todo objeto possa ser visto a partir de vieses que o transpasse. “seria necessário fazer um passo ulterior na direção da transdisciplinaridade, a única capaz de construir um pensamento global capaz de articular os diferentes saberes. Na natureza não se pode ser independente a não ser dependendo do próprio ambiente. O que vale para o ambiente biológico, vale também para o ambiente social, urbano, cultural, religioso”. Ver: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/13480-o-desafio-da-complexidade-e-da-transdisciplinaridade-entrevista-com-edgar-morin>. Última visualização dia 06-02-2013.

que se apresenta aos sentidos”. É uma possibilidade de análise. É por meio desta possibilidade, que busco iniciar nosso encontro com memórias, em um processo relacional entre pesquisadora e entrevistad@s. Entendendo, que há diferentes filtros, naquilo que me dizem e na forma com que me *contam* suas vidas e de outros.

A exemplo, como um corpo inserido, dentro das novas tecnologias midiáticas, os sujeitos que não me cedem uma entrevista, ou depoimento convencional, enviando-me relatos de si, arregimentaram valores e filtros resignificados as suas possibilidades enunciativas. É algo novo e, ao mesmo tempo interessante. Envolve memórias e interesses, como na oralidade, porém com novas concepções de espaço, como o virtual. O que essas pessoas querem que eu saiba? Quais significados estão criando por meio das redes sociais que me narram? São questões que fazem – a mim, a nós – pensar a produção de identidades nessas redes sociais e as co-relações com o cenário escolar atual.

Já tratando de vieses discursivos que aparecerão no texto, falando de quem me fala e sobre quem fala, a escola aparece – também – como espaço relacionado ao diálogo com as novas redes sociais, tão digitais tão reais, que transpassam do que se diz sobre a escola, a própria forma que me narram esta, por meio das redes digitais. Que tratam do uso dos celulares, dos vídeos pornô e de novas cartografias sexuais, desenhadas no espaço (extra, inter, trans)escolar.

No mais, seria tudo tão próximo, que a escrita transpassa *o que se escreve e quem escreve*, pesquisadores se tornam parte da própria narrativa em construção. O que acontece no momento mesmo²⁵, no qual os relatos são construídos e, tornam-se fontes para serem reconstruídos. “A característica da História do Tempo Presente consistiria naquilo que se pode chamar de unidade temporal do sujeito e do objeto, daquele que estuda e o que estuda.” (LAGROU, 2007, p. 36).

Mas independente dessa “unicidade” de tempo, o que construímos ao fazer história se não nos permitir estarmos nas narrativas por meio das escolhas feitas, caminhos traçados, escrituras construídas? Ou seja, falar do presente a partir do passado, do passado pelo presente, do tempo curto ou longo, daquilo que aparentemente é distante ou próximo de nós é uma tarefa tão dispare na arte de narrar? Não estariam todas essas categorias temporais entrelaçadas?

²⁵ Como propõe Certeau (2007, p. 96), entendo por momento mesmo, “a instauração de *um presente* pelo ato do ‘eu’ que fala, e ao mesmo tempo, pois ‘o presente é propriamente a fonte do tempo, a organização de uma temporalidade (o presente cria um antes e um depois) e a existência de um ‘agora’ que é presença no mundo”.

Colocando de outra forma, ouvir histórias das quais (não) fiz parte, rever lugares por onde passei, pessoas com as quais convivi, exige uma negociata ética comigo mesma, um esforço de frear intervenções que trago (talvez anteriores ao próprio lugar de pesquisadora). E mais, torna-se um exercitar-se constante de deleite, de lembranças, de memórias em negociações. No qual, “a reflexão sobre a memória não é subproduto da pesquisa sobre o tempo presente, ela tornou-se parte integrante da nossa prática” (LAGROU, 2007, p. 45).

Salientando que o sujeito de lembranças, “[...] antes, envolve a certeza de que ele parte do presente e que a memória – que se é lembrança é também esquecimento – modifica-se sempre que novas experiências se somam às já existentes (MÜLLER, 2007, p. 80)”. E tão importante quanto lembra-nos Rousso (2007, p. 289), diretor do IHTP, é necessário diferenciar “fonte oral” de “História Oral”, muitas vezes tendo esse último agido na submissão dos atores históricos pela lógica do discurso historiográfico. E não se trata de questionar a verdade na testemunha ou a confiabilidade daquilo que é dito. Até porque o depoimento oral “[...] ora valorizado porque é conduzido pela experiência de um indivíduo vivo e falante, ora recuado pelas mesmas razões”.

E ainda sob essa tergiversação, nos aproximaremos da “fonte oral”, no intuito mesmo de produzir “História Oral”, relendo os lugares da “caça e do caçador”, percebendo as mutabilidades emergidas nas cenas apresentadas. Cada ato é único; mas não virginal, pois ao falarmos e ao ouvirmos, somos reinterpretes de falas que nos precederam, dadas novas entonações, aplicadas a novos contextos. Somos intertextos ininterruptos, e entendemos esse espaço operacional do “*ver, ouvir e contar*” como espaço de possibilidade de construção do discurso historiográfico.

Sendo assim, do momento em que convidamos alun@s, professor@s e outros transeuntes da – jovem – Escola Padre Simão (Cubati-PB), para nos narrar lembranças, emergidas por meio de suas memórias escolares, passando por suas microexperiências, na intenção de lançarmos mão dos contextos com os quais dialogam, muitas das suas angústias e percepções de vida emergiram, contando ao mesmo tempo histórias de si, histórias dos outros, histórias nossas – também – por quê não?

Ir até pessoas como as citadas, estabelecer um diálogo entre pesquisadora e entrevistad@s, requer um dispêndio e responsabilidade talvez ainda mais exigente. “Como de modo persuasivo, inscrever o mundo que se conta no mundo em que se conta? Esse é o problema do narrador. Ele confronta-se com um problema de *tradução* (HARTOG, 1999, p. 229)”. É como se disséssemos aquilo que *parece ser* a semelhança de nós mesmos, no interessante problema da tradução.

Deixei-me levar pela procura de relatos que compartilhassem o espaço escolar, trabalhando memórias que narram à potência da experiência de vida. Mas qual meu foco de análise desses relatos? Em um primeiro momento, entrevistei sujeitos que circulam/circularam na escola. O que por meio da pesquisa, provocou meu encontro com (ex)alun@s, (ex)professor@s e transeuntes que vivenciaram e vivenciam esse espaço, em mo(vi)mentos que transpassaram a escola, da década de setenta aos dias atuais. Para o propósito de agora, é uma memória presente das relações de gênero e sexualidades, que procuramos transcrever e traduzir, agindo *com* diferentes gerações e leituras de si e dos outros.

Em outro sentido, o ato de falar sobre si envolve uma série de estratégias e táticas, independente da forma como – eu e você – narramos ou somos re-narrados. Envolve um conjunto de lembranças e um efeito de memória, que é seletiva para ambas as partes, um momento *catártico*. Para tanto, utilizo formas desconfiadas – no bom sentido – de pensar esses discursos. Não visando deslegitimar falas e relatos, mais entender que assim como a autobiografia, existe uma influência contextual que imerge pesquisadora e pesquisad@. Ou seja, um modo de ser alun@ é produzido naquilo que se diz por alun@. E para tanto, tomo a contribuição de Foucault (1996) para analisar esses discursos.

Estamos em constante interação, com os espaços que cercam a você e a mim, influenciando e influenciando esses, na construção cotidiana de modos de ser, ou melhor, *estar* gente. Assim, enquanto pesquisadora, posso relacionar perguntas interessantes a compreensão do meu objeto, mas, dolorosa ao entrevistado que recorre a lembranças de dor, medo ou decepção. É necessária uma sensibilidade de deslocamento para o lugar do outro, de exercício de alteridade. “Como interpretar o silêncio e o esquecimento? (PORTELLI, 2000, P. 35)”.

Além disso, minha permanência na escola não correspondeu apenas ao cronograma de pesquisa e, produção das fontes, que me ajudam a fomentar hipóteses de trabalho. Eu estava lá antes e permanecerei depois, pois sou membro efetivo do grupo de professor@s da Escola, é o espaço em que trabalho e construo múltiplas formas de relações com o corpo docente, discente e funcional²⁶. Nesse sentido, como sou vista pel@s pesquisad@s, como uma “de dentro”, que se torna a “de fora” quando me coloco como pesquisadora?²⁷

²⁶ Tendo em vistas a relação com o espaço pesquisado e a ética de pesquisadora que trago, assim como, o aspecto político discursivo desse texto, essa pesquisa será disponibilizada em três vias, uma para instituição acadêmica que me possibilitou investir nesse estudo, no caso, a Universidade Federal de Campina Grande, por meio da linha II de pesquisa, “Cultura, Poder e Identidade”, vinculada ao Mestrado de História. Outra para escola em análise, como forma de retorno da pesquisa, que só foi possível mediante a co-participação dos sujeitos que compõem sua historicidade e, por fim, a mim, como composição de um arquivo pessoal.

²⁷ Como passo a ser vista quando busco tratar de relações de gênero e sexualidades, que mesmo quando não mencionadas, estão na ordem do dia e dos conflitos do cenário escolar? Uma provável candidata a dar respostas?

Qual minha relação com os entrevistados? Com a conversa gravada? Quais as expectativas dos entrevistados, relação com os pares, tratamento e disponibilização para consulta? Estamos em uma linha tênue, nos damos com pessoas. O conteúdo da entrevista e dos relatos deve ser lido pelas condições de enunciação. Entendendo que o gravador invoca a presença virtual de outros ouvintes, do público, da posteridade e, isso evoca muitos sentimentos.

Alberti (2005) vai dizer que gravar uma conversa não é o mesmo que escrever um texto, escrever um livro de memórias. A entrevista ela é contingente. O escrito pode se rever, transformar. E é por essa percepção de olhar para as fontes com diferentes sensibilidades que esse texto se constrói. Nesse sentido, pude tecer essa textualidade, contando com sete entrevistas gravadas e quinze relatos temáticos digitais. Dos quais, foram utilizados – para esse texto – sete destes²⁸. No mais, esse texto traz uma expectativa compartilhada de tratar de discursos pulsantes, que trazem relevância social as questões de gênero e sexualidades no cenário escolar (e naquilo que o extrapola).

3.1 Preparando às ferramentas analíticas para construção da dissertação

Entendendo que a memória é viva – porque – dinâmica e, que a história oral pode ser um interessante instrumento, para pensar *com* simbolismos, mediações de significados e subjetividades, penso *com* os sujeitos escolares, que conversaram comigo, que existem diferentes razões no silêncio, que há eloquência no silêncio, assim como na fala rancorosa, estranhada, cômoda e/ou suave. Logo, o que me interessa nesse texto, não é resgatar lugar algum, mas, fazer o percurso dos narradores, pelas subjetividades que transpassam seus corpos ao darem-se a ler as percepções de gênero e sexualidades na compreensão do “eu” e dos “outros”.

Um dia lendo um artigo intitulado “sobre a conveniência da escola”²⁹ (VORRABER, MOMO, 2009), tive o que chamo aqui de *olhar comum* com as autoras, ao colocarem a escola como um lugar na cultura, que pode ser historicizado e ressignificado, nesses tempos pós-

²⁸ As possibilidades e limites desse texto e, das escolhas enunciativas que usei, fizeram com que dos quinze relatos virtuais, apenas sete fossem usados para esse momento, por tratarem de redes de significados que se entrecruzavam. Os demais, compõem interessantes contribuições, que no curso do tempo e das oportunidades, virão a publicação. Entretanto, desde já, agradeço a todos com o mesmo carinho.

²⁹ Para as autoras existe uma estratégia de mercado intrínseca na organização sistêmica e causal da escola. Perpasso essa concepção, buscando nos relatos que me foram narrados, até que ponto a conveniência da escola pode ser espiada por outras frechas e subjetividades, entendendo-a com lugar da/na cultura.

modernos. A escola não estaria apenas dada a cultura, ela seria ao mesmo tempo produto e produtor cultural em espiral, uma circularidade descontínua, que causa impactos na subjetividade que (de)forma o sujeito que está inserido nela.

Por isso, o que visio aqui é, contar o que me contam, sob negociações que visam o que se passa em surdina, das produções que tratam os espaços escolares e seus sujeitos. O que geralmente é o não-dito, ou dito de forma pormenorizada, citado, mas, não trabalhado, a saber, as relações de sexualidades e as de gênero aglutinadas a essas. E para tanto, me aproximo de autores como Tadeu (2008) quando pensa o currículo oculto e a sexualidade como uma categoria que transversaliza todas as normas sociais da escola (para além desta) e dificilmente, são questões trabalhadas no âmbito escolar.

Utilizo Foucault (1992), ao analisar as várias centrais de pedagogizações (na casa, na rua e na escola), contribuindo na discussão das *pedagogias sexuais*. Por essa leitura, esse poder pluridimensional presente nas relações sociais, as mais variáveis, tende a intimidar, por meio de um rito de vigilância, presente em todos os espaços, como castrador e impositivo. Pois sempre há em algum lugar alguém, que nos dirá o que fazer, ou que mesmo não dizendo, nos levará a fazer pelo medo de ser no olhar do outro julgado como o diferente, o que está fora dos padrões, o anormal.

No (des)caminho percorrido por Certeau (2007) e pela própria Judith Butler (2003), todos esses aparatos coercitivos são entendidos como presentes nos mais variados setores sociais, assim como Foucault formulou em seu discurso. Entretanto, esses autores trabalham a contrapelo de uma leitura “determinista” das ordens e normas sociais. Para tanto, existindo as estratégias existem as astúcias para Certeau, existindo a regra e a norma, existe o *paródia* na leitura de Butler. Talvez, nenhum desses tenha conseguido ler a sociedade nas suas subjetividades, distantes das relações que buscam dar controle. Mas, inclusive Foucault, em seus últimos ensaios, já lia a norma a contrapelo.

Ainda sobre a importância de Foucault, na enunciação desse texto, é fascinante entender que me aproximo dele, para pensar os modelos disciplinares que estão muito arraigados entre as décadas de 1970 e 1990, em cenários como a escola. É a bipolítica incidindo normas e regras que o corpo atendia, por meio de um panoptismo, que entendia, que mesmo não vendo, sabia que estava sendo visto e, coercitivamente, assumia determinados papéis sociais. Havia uma ideia física, estrutural, que no caso da escola, era entendida pela própria arquitetura. Onde havia determinadas pessoas, lugares e olhares que visavam delimitar a vontade de potência. Criando a normalidade em detrimento da anomalia.

Diante da transição dos finais de oitenta, quando do questionamento da disciplinarização proposta por Foucault (1987; 1998), que vai da arquitetura as práticas pedagógicas, os anos noventa já emerge, ressignificando essas concepções disciplinares, transitando da biopolítica da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1979; 1987), para a bioascese (ORTEGA, 2008), ou ainda, sociedade do controle³⁰ (DELEUZE, 1995). Na compreensão dos dois últimos, ocorre uma ressignificação da disciplina, uma redefinição das relações entre as “forças” e a potência do sujeito de resistir, recriar, golpear, por meio de escolhas de si.

Ortega chama a isso de biossociabilidade. Pode haver disciplina, mas o sujeito, como Foucault propõe no último volume de História da Sexualidade, traz um olhar sobre si, uma estética da existência, do sujeito para consigo. A título de exemplo, a ideia de performance, físico erotizado, fala da constituição de um outro corpo. Ainda nesse olhar, sabe-se que não se sai das normas, constroem-se outras normas. Como propõe Baumam (1999), é uma ideia de sedução, vontade de se uniformizar. São formas de subjetivação, que pela ascese, trabalha a bioidentidade pela ideia de vontade e liberdade.

Por que me aproximo desses autores para contar *histórias* que narram trechos do interior paraibano? Por que de alguma forma me dimensionam a perceber como os sujeitos são atravessados por *vontades de verdade*, o quanto, como sujeito, estar-se para as regras de condutas, na obediência ou resistência as interdições, e a escola é um belo palco de improvisação dessas relações. Nela, se forjam ininterruptamente relações de gênero e sexualidades, que permanecem nessa zona cinzenta e tênue, das negociações de identidades. Que borram qualquer essencialismo entre o que se vesti, usa, fala, agi, elastece.

Agindo como parte de um mundo, no qual, a rapidez imensurável das transformações, somadas à explosão documental que nos cerca, se inscreve por meio dos nossos próprios corpos, em atitudes, escolhas, marcas e imposições sociais. Para além da própria escola, partidas dessa, transversalizando a essa, soma-se a necessidade de novos questionamentos, sobre coisas novas ou nem mais, sobre o mais aparentemente banal, mais esparsamente necessário.

Por isso, o viés de interrogação desse texto versa por repensar essa complexificação de agências cotidianas que cercam da escola aos familiares dos transeuntes desta, num efeito mesmo de circularidade de marcas e posturas sociais do dar-se a ler, ao viver relações de

³⁰ No primeiro capítulo dessa textualidade, tratarei de operacionalizar esse conceito, de forma mais aprofundada, co-relacionando a transição da sociedade disciplinar para uma ressignificação da disciplina, a partir da fala de duas co-autoras dessa produção, ex-alunas e ex-professoras da escola em análise.

gênero e sexualidades. Repensando os sentidos da escola no mundo hoje, os impactos de discursos, muitas vezes, divididos entre o tradicional e o novo, nesse polarismo que me afastou, mas retorno, ao reler falas marcadas por essas inscrições que dão sentido a suas vidas.

Em relação às novas tecnologias, estas têm dentro da lógica analítica de Ortega (2008), feito uma neocolonização do corpo, uma desnudez do seu interior, com uma série de aparatos que invadem nossos corpos naquilo que existia de mais misterioso e escondido. Tudo ganha visibilidade, inclusive a interioridade. Na cultura somática você é vigiado por todos os ângulos. “As marcas corporais localizam, no corpo, os critérios de avaliação subjetiva, o que é certo e errado [...] As novas tecnologias estão contribuindo para a desincorporificação da subjetividade e para a virtualização e objetivação da corporeidade, tornando obsoleto o corpo (ORTEGA, 2008, pp. 62 e 72)”.

Coloca Ortega (2008, p. 160) que “[...] a identificação com a norma anatômica é o refúgio de um eu que na cultura somática fez de sua aparência a sua essência. Queremos ser iguais para nos protegermos e nos escondermos. O virtual já não é mais o oposto do real, mas sua ampliação”. Virtual e real são co-extensivos, basta pensar as ferramentas e apegos dos transeuntes da escola a virtualidade via aparelhos celulares presente nas salas de aula.

Somam-se essas outras realidades, a bricolagem do gênero. Os “personagens que transgridem gênero e sexualidade podem ser emblemáticos da pós-modernidade. Mas elas não se colocam, aqui, como um novo ideal de sujeito” (LOURO, 2004, p.22). Não é a inversão do heterossexual para o homossexual, é o percurso e, este hoje toma ares de visibilidade, colocando em questão as sexualidades – no plural – e agora³¹.

Sugiro uma reflexão sobre o corpo, por entender como Louro que “o ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um ‘dado’ anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário” (LOURO, 2004, p. 15). É desse corpo naturalizado que visa delimitar o masculino e o feminino dentro da logística da heteronormatividade, assim como da transgressão que a avessa, que venho falar-lhes.

Ou seja, é esse “revestimento”, dotado de sentidos discursivos, que estamos buscando, para uma análise crítica, dos tons de naturalidade *dado* a corporeidade, por sua vez multifacetada, hipervizualizada. “[...] O corpo é, ele próprio, um processo. Resultado provisório das convergências entre técnica e sociedade, sentimentos e objetos, ele pertence menos à natureza do que à história [...] (SANT’ANNA, 1995, p. 12)”.

³¹ E ao colocar em questão, tratar como um problema, não impregnando de teor negativo essa leitura, mas, como leitura do social aberta a discussão, ao c-a-m-i-n-h-a-r, ao mo(vi)mento. Têm-se novas problemáticas a serem resignificadas no contexto da escola.

Sant’anna (1995) tem contribuído com a sensibilidade de olhar para o corpo, de forma desnaturalizada e, descarnada de qualquer essência. A beleza, a feiura, a vaidade, pegam carona na corporeidade, em diferentes espaços. Para dizer o digno e o indigno, o normal e o anormal, nos cuidados, nos tratos, na “natureza” do próprio corpo, que por ter historicidade, sofre e produz mudanças significativas.

Sendo assim, “a cultura somática, em conclusão, é um fenômeno multifacetado, que pode ter vários sentidos [...] Querendo ou não, somos todos contemporâneos, e esse é o nosso mundo [...] (COSTA, 2005, p.240)”. Na percepção desse psicanalista, a corporeidade é o que está aparente, é onde corpo e mente não se separa. Até porque, o processo psíquico é corpóreo naquilo que pensa e realiza. O *corpo-espetáculo*, midiaticizado, desviou para a vida física a atenção que o sujeito dava a vida sentimental.

Paradoxalmente, a bioascese, isso que estamos vivenciando, tem o sujeito como “dono de si”, por isso mesmo, as conquistas ou derrotas dessa cultura de devoção corporal é dele consigo mesmo. Não há em quem se agarrar, e não suportando, o peso desse auto-controle, será tido, como mais um, “deformado”, “estressado”, “inibido”, “desregulado”, “dependente”, como propõe Costa (2005).

Ampliando essas discussões, a importância de leituras como a de Judith Butler (2003), e Guacira Lopes Louro (1999, 2004), expoentes em ações políticas que versam pela quebra de cristalizações sociais sobre relações de gênero e sexualidades. Passam e falam por questões do/pelo corpo. Para elas, os discursos se modificam e os corpos também. Na paródia dos dias pós-modernos, os processos de identidades e identificações, se fazem presentes nas operações mais comuns e, mais esdrúxulas, redefinindo papéis, estereótipos, leituras – que passam no corpo – a fazer sentido por meio de linguagens práticas hipervizualizadas.

Para Sibília (2008), uma argentina que pesquisa sobre a sociedade brasileira, ainda temos outros focos discursivos, que devem ser visibilizados, para pensar concepções de corpo nos dias atuais. Tendo no aparecimento e expansão do uso da internet um ponto a se pensar. Para a autora, a invenção da internet hoje, aproxima-se, em termos de rupturas e, impactos sociais, da invenção da imprensa no século XVI. Por meio disso, as intimidades estão públicas e translúcidas. Estamos empurrados a exibição.

Nesses tempos pluricognoscíveis, o autor é mais ofuscado que a coisa dita, redizendo a coisa escrita. Temos muitos *shows do eu* ocorrendo, inclusive de “anônimos”. Os sites de *vanity cams* ou câmaras da vaidade exibem corpos nus em movimentos sexys, onde meninas espetacularizam seus corpos. “[...] Seis milhões de blogs são desta nacionalidade,

posicionando o Brasil como o terceiro país mais ‘blogueiro’ do mundo [...] (SIBILIA, 2008, p. 25)”.

O que contrasta com o alto índice de analfabetismo. Mais-que-isso, provoca a exposição ilimitada do eu, cartografias corporais abertas, que arregimentam valores e moralidades divergentes da intimidade e do recato. Questões que nesse texto, aparecerão operacionalizadas, para lhe dar com narrativas *sobre* a escola, que trata d@s alun@s como sujeitos estranhos, que estão mais preocupados em mostra-se que “assumir seus papéis”, sem ter o cuidado ou interesse, de co-relacionar as novas sensibilidades corporais, que tornam tênues, ou apagam, fronteiras entre o virtual e o real.

Sendo assim, no espaço entre o rito de mortificação certauniana, e a escrita de fogo durvalina, “amor é fogo que arde sem se ver”, é escrita que busca fazer sentir e envolver em (des)apego, chamando-te a seguir comigo. Por uma escola em (des)construção, negociante de contextos que a precedem e acompanham. Divisão, dobra e reinvenção. Entre ontem e hoje, negocia-se a complexificação do *espaço entre*, entre mim e você (por meio de nossas memórias escolares), docentes-discentes, a escola e seus transeuntes, a co-presença do já ausente, a historicidade que (de)forma relações de *gênero* e *sexualidades*.

3.0 Por partes: a intenção de cada capítulo

Divide-se em três capítulos esta dissertação e, Gênero e sexualidades são as categorias centrais que os transversalizam. Busco analisar inicialmente, como são gerados sentidos que fazem entender o masculino e o feminino no cenário da escola, as produções de sentidos que (des)constroem os corpos, como disciplinados, e/ou controlados, também astuciosos.

Sigo, analisando como as enunciações são sentidas, e configurações de feminino e masculino aparecem, como um *dado* biológico e morfológico, que (des)constroem identidades, sob relações gendradas. Por último, problematizo o recente contexto da escola, como uma metáfora pós-moderna, que racha com o imperativo heteronormativo na aplicação de uma linguística queer³², movente aberta e contextual.

³² O *Queer* questiona arranjos culturais que delimitam o “normal”, está para além de um questionamento a heterossexualidade. Nas palavras de Vale, “o termo *queer*, que significa ‘estranho’, ‘bizarro’ foi, durante muito tempo, utilizado para designar homossexuais de maneira pejorativa. Ao final dos anos 80 e início dos anos 90, ele foi apropriado como emblema teórico e militante do movimento *queer*”. Para um maior aprofundamento, ver: VALE, Alexandre Fleming Câmara. “O riso da paródia: transgressão, feminismo e subjetividade”. In: *Estilística da sexualidade!* Antonio Crístian Saraiva Paiva e Alexandre Fleming câmara Vale (orgs.) – Fortaleza: programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade federal do Ceará; Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 61-82.

Como Butler (2003); Silva (1999) e Louro (2004), compreendo a linguística *queer*, como aquela que está empenhada em rachar naturalizações, que agem nos corpos, por meio de determinismos biológicos, tão culturais como a própria concepção de natureza. É algo que parte do preconceito e estereótipo para reafirmar no que há de mais negativo, a potência de si, questionando o que *está dado* e pré-definido. “Assim, nos anos 90, a partir do surgimento da *Queer Theory*, a palavra de ordem é a des-ontologização [...] O posicionamento *queer* resulta de uma desconstrução das identidades sexuais (VALE, 2006, p. 64-65)”.

Ao propor tratar da intersecção entre as relações de Gênero e Sexualidades na escola, objetivo tratar das significações e ressignificações relacionadas às identidades de Gênero e Sexualidades na Escola Padre Simão Fileto em cubati-PB. Analiso esses processos, utilizando de memórias de si e da escola, de diversos transeuntes dela.

Para tal propósito, a leitura que transpassará todo o texto, constrói sentidos que possam responder à seguinte problemática: como foram produzidas memórias, sobre sexualidades e gênero, na Escola Padre Simão Fileto, dos anos 70 aos dias atuais? A qual, traz entre os capítulos vindouros, uma co-responsabilidade suave, somada a leitura, que você fará no der-correr das palavras, construindo possibilidades de resposta.

No primeiro capítulo, intitulado “*Memórias sexualizadas em mo(vi)mento: uma escola em (de)formação*”, operacionalizo memórias, de duas ex-alunas e professoras, sobre as proibições, controles e astúcias, dos sujeitos na escola, durante os anos 1970 e 1980, discutindo a produção de identidades sexuais e de gênero. Concomitante a isso, apresento a escola que tradicionalmente tem sido pensada para norma e sistematização – também – dos gêneros inteligíveis, como um lugar narrado pela construção de sentidos disciplinadores que se “esvaziam” em determinados ditos que convergem com o presente.

Nesse capítulo, dedicado a Geni e Cristina³³, mas também a todos nós, venho provocar uma releitura de práticas, saberes, poderes e, subjetividades, que estão no limite da transição entre as práticas disciplinares, que a primeira viveu na década de 70 e, os deslocamentos da década de 80, apresentados pela segunda. Em narrativas que contam esse passado recente, embarcadas em um presente, que aparece em suas falas, como algo muito novo, quase assustador. Sendo assim, as relações gendradas, *estão* abertas a leituras, que transbordam a esse texto.

No segundo capítulo, intitulado “*Relações movediças: novas gramáticas verbais e corporais em gênero, número e grau*”, problematizo as questões de gênero produzidas nos

³³ Personagens que te apresentarei com carinho, no primeiro capítulo desse texto.

discursos de professor@s e alun@s, que experienciaram, vivências escolares, entre a década de 1990 e o início deste século. Refletindo as diferenciações nos modelos de comportamentos para o feminino e o masculino, desconstruindo identidades. Entendendo, que o caráter estilizado do corpo, constrói códigos de sentidos, que podem ser deslocados, do gênero heteronormativo inteligível, que se aglutina a concepção de masculinidade verdadeira, para outras *posições de sujeito*.

Nesse trecho da história serão problematizadas questões, que passam pelo magistério de primeira fase, a partir de uma escrita docente *masculina*. Assim como, por leituras discentes e docentes, que *estranham* a entrada em cena, de relações de gênero e sexualidades, que começam a ser publicizadas – também – no cenário escolar. Com leituras corporais, que nas astúcias cotidianas, começam a dialogar com novas redes sociais, nas quais, o sujeito atua mais pela sedução que a coerção. Nessa sociedade do controle, vivem-se novas concepções disciplinares, em negociação com outras subjetividades.

No terceiro capítulo, discuto as subjetividades sobre corpo e, sexualidades, presente nas narrativas dos interlocutores da escola na contemporaneidade e, as transformações e permanências de identidades sexuais e de gênero. Para tanto, utilizarei enunciados discursivos, de homens e mulheres, em uma gama aberta de classificações sugeridas em suas falas. Aproximando seus corpos e, suas vidas, à ideia de que o conhecimento não é, ele está, assim como as identidades sexuais e de gênero.

Na escola – pela, na, a partir da – linguagem e linguísticas queer, os textos sociais são questionados pelo queer que se intersecciona na própria escola. Sendo assim, esse capítulo dá ênfase a duas discussões que se co-relacionam. Em um primeiro momento, utilizo de narrativas homoeróticas e homoafetivas, que partem de dois sujeitos que contam a si. E uma terceira pessoa que intersecciona suas narrativas. Em um segundo momento, a discussão sobre as sexualidades amplia-se, para além de categorias, como homossexual/heterossexual, pensando as contingências pós-modernas e, as novas sensibilidades subjetivas, no cenário escolar, hoje envolto de novas significações em uma cultura digital, que objetificou o corpo e, virtualizou o real.

Sendo assim, como me relaciono com essas formas de real e operacionalizo isso pelo viés da linguagem? O curso do texto, como o de um rio, vai marcando *centros* e *margens*, produzindo essa cartografia. Minha opção, para agora, é entender, que se o limite desse texto não cumprir com o esperado, tenho iniciado uma jornada, que buscou trazer contribuições a literatura, que trata das relações de gênero e sexualidades no cenário (extra-inter-trans)escolar, deixando lacunas, que você leitor, talvez escritor, venha a utilizar como ponto de partida.

No mais, aventuro levar adiante, o que propus até aqui. Logo, entre outras tantas, te proponho embarcar nessa *jornada*, que como a da borboleta, passa por fases, que na mais aparentemente mesmidade, faz surgir algo novo. Esse novo, essas novas cores, que tornam cada borboleta única, pode assemelhar-se ao seu trato – leitor – com o texto, está no dar-se, dar-se a ler, talvez (parafraseando Larrosa).

MEMÓRIAS SEXUALIZADAS EM MO(VI)MENTO: UMA ESCOLA EM (DE)FORMAÇÃO

“Quem anda no trilho é trem de ferro,
sou água que corre entre pedras:
liberdade caça jeito”.³⁴

1.0 Ouvindo histórias e passeando pelos sentidos

Começo a apresentar o cenário em pesquisa passeando pelos sentidos, por vim olhando e ouvindo histórias, buscando a sensibilidade de narrar em co-autoria histórias da atual Escola Padre Simão Fileto (Cubati-PB), em meio as relações experienciais que a transversalizam, em seus espaços cheios de vida, (re)significados pelos sujeitos que me confiaram suas falas. Quero narrar e sentir relações de gênero e sexualidades, que cortaram o tempo do cenário escolar cubatiense. Não da feira, da praça, da festa, da casa, da rua, da pequena cidade de Cubati, a qual vejo pela janela, passeio deixando estilhaços de mim, reconfigurando de muitas formas o cristal que me *(de)forma*; e sim, da escola.

E quando falo parecendo negar esses muitos lugares por meio da textualidade –aqui– iniciada, elenco que *partindo da escola* repenso o que está para além de seus ‘muros’. Sendo assim, poderia ter buscado as categorias em análise, a saber, relações de gênero e sexualidades, partindo de qualquer outro espaço da cidade de Cubati-PB; mas, o que me chama a falar, interessa-me por ouvir, por buscar relações *em* transformação, categorias *em* historicidades, é a Escola Padre Simão Fileto, por questões que transpassam a mim e a outros, inicialmente postas como pétalas no decorrer da introdução, para que possa se tornar flor, somando as palavras que aqui escorrem.

Aproximo-me de Albuquerque Júnior³⁵ ao colocar que “[...] entre todas as instituições que a modernidade fez emergir, entre todas aquelas que a sociedade disciplinar proporcionou a constituição, a escola é uma das mais exemplares [...]”, ela envolve o sujeito nas artimanhas do cotidiano, produzindo sujeitos e definindo seus lugares, se destinando à produção de subjetividades e efeitos de identidades.

Caminhando por essa percepção, pesquiso para esse primeiro capítulo, a partir de memórias de ex-alunas e professoras, proibições, controles, produções de subjetividades e

³⁴ Frase de Manoel de Barros, advogado e poeta brasileiro, geralmente associado à Geração de 45 da literatura brasileira.

³⁵ Para mais, ver seu artigo intitulado “Por um ensino que deforma: o docente na pós-modernidade”. Visualizado em 23-07-2013. Acessível no site http://www.ufrn.br/pphg/docentes/Durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf.

astúcias, pelas quais, transitaram durante os anos de 1970 e 1980³⁶, discutindo a produção das identidades³⁷, que indicam normatizações sobre o corpo e as sexualidades na escola. Pretendendo pensar, como experiências subjetivas vividas são resignificadas no presente, ao som de suas falas.

Movida por esse desejo, pensei que entre o que me ajudaria nessa produção, histórias de vida de alguém que dedicou a escola mais de 40 anos, seria fascinante, e por esse norte procurei Geni, uma das professoras, fundadoras e ex-aluna da escola, conhecida em cada canto da cidade de Cubati, seja como professora, ex-professora (inclusive minha), ou simplesmente dona Geni. Uma mulher de 58 anos, 41 deles dedicados à profissão do magistério.

Sua memória e seus projetos se associam e articulam-se dando significado a vida e a própria identidade. Geni casou-se aos 30 anos e teve dois filhos, os quais lhes presentearam com um neto e com as letras, pois um já se encontra casado e pai de um menino de dois anos, ao qual a mesma dava banho quando adentrei sua casa para entrevistá-la. O outro, termina o Doutorado em Engenharia de Processos daqui a dois anos, no auge dos seus 29, do qual ela se orgulha e agradece muito, gesto representado pelo sorriso que fala em seu rosto³⁸. Moradora da mesma casa há décadas, hoje de casamento desfeito, a menos de meia década, tem por companhia uma sobrinha – enquanto seus filhos constroem pelo mundo novas histórias –.

A procura para iniciarmos nossa conversa se deu de forma leve e suave, pois fui, não apenas prontamente recebida, como “pesquisadora de suas memórias”, mas, estive a ouvir, com uma riqueza de detalhes peculiar, histórias que cortam o ontem e o hoje, em sua rebusca

³⁶ Quando se lança um olhar sobre as décadas de 1970 e 1980, tendo as relações escolares como eixo de discussão, é importante perceber o mo(vi)mento que parte da configuração de reformas educacionais instituídas pela ditadura militar. Nos finais dos anos 70, a crise do regime militar brasileiro, somada a ascensão das teorias democráticas, já produzem efeitos discursivos diferentes nas práticas docentes-discentes. As críticas dos profissionais da educação tornam-se crescentes quanto às práticas autoritaristas, em que os regimes de saberes eram rigidamente estabelecidos não apenas aos alunos e alunas, mas professores e professoras (SAVIANI, 2006). Ainda assim, a reminiscência dessas práticas, dentro da instituição escolar dos anos 70 e 80, ainda soa muito forte nas lembranças das personagens que conversaram comigo e serão apresentadas a você, no decorrer desse texto.

³⁷ Ao utilizar a percepção de identidade como categoria analítica, me encontro próxima de Stuart Hall, entendendo identidade como estratégica e posicional, histórica e discursiva. Entendendo-a inclusive como um conceito em crise, colocado em questão. Para uma boa contribuição nessa discussão ver: HALL, Stuart. “Quem precisa de identidade?”. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*/ SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 103-133.

³⁸ “Portanto, existem elementos de voz, precisamente os que não podem articular, o gemido, o sussurro, o balbúcio, o soluço, talvez o riso, que não se podem escrever, que necessariamente se perdem na língua escrita, assim como se perdem também os elementos estritamente musicais, como o ritmo, o sotaque, a melodia, o tom”. Ver: LARROSA, Jorge. *Ensaio pedagógico*. In: _____ *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.39.

fina por lembranças que atravessam o próprio corpo, em anos de histórias escolares. Histórias que transpassaram a construção de suas identidades como aluna, professora e diretora.

Era uma manhã ensolarada de domingo, quando fui convidada a entrar em sua casa. Geni cuidava do neto ao qual deixou sobre os cuidados da vizinha, troca de favores que teve como palco a cozinha de sua casa, o mesmo espaço usado para nos narrar suas “prosas”. Nesse montante de atividades, ainda tinha um aniversário para ir, um almoço no sítio, e mesmo assim me recebeu, compartilhando comigo suas lembranças e memória, de forma gentil e acolhedora.

Inicialmente parecia encabulada e ansiosa em falar as “coisas certas”, e após dizer seu nome e idade me perguntava: e o que mais? Pergunta que a respondi, re-apresentando a pesquisa que estava sendo feita, assim como, abrindo espaço para que pudesse estabelecer uma “fala livre”, no sentido mesmo de ir colocando como narrativa, suas próprias seleções de lembranças sobre si e a escola, as quais afluíam (também) em seus gestos, linguagem também tão rica. Em quase uma hora de conversa, passeamos por alguns cenários que o(a) convidado a conhecer.

Fui levada ao ano de 1974, no qual Geni iniciou sua experiência como aluna do Educandário Municipal Padre Simão Fileto, aluna da 5ª Série, e professora da primeira fase, área de atuação, que perdurou por dezesseis anos, retornando ao ano letivo de 1980, como professora de 1º e 2º Graus³⁹. Nessa época de Ginásio, sua função se dividia entre lecionar aulas de História e Geografia. Sendo assim, penso ser interessante, abrir essa produção a possíveis marcas desse período, nos processos escolares que tenha vivenciado. Em sua própria corporeidade em construção.

³⁹ Geni ao operacionalizar suas lembranças, rememora que foi professora do Ensino Fundamental. O que se referindo a década de 80 corresponde ao atual Ensino Fundamental Maior, mas, não tinha essa denominação à época. Talvez uma forma de entendermos a memória como um jogo presente do já ausente. Ou seja, não é incomum nomearmos ontem com os vocabulários de hoje, inclusive simbólicos. Para entendermos melhor esse contexto educacional, Mimesse coloca que a “Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus foi promulgada pelo governo federal em 11 de agosto de 1971 e fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus. Essa lei foi idealizada, aprovada sem emendas e publicada durante o governo militar que foi instaurado em 1964”. Para mais ver: MIMESSE, Eliane. “O Ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de história”. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.26, p. 105-113, jun. 2007 – ISSN: 1676-2584. Acessar em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art06_26.pdf. Acrescendo a forma impositiva desse modelo de ensino, implantado na ditadura, as estratégias de disciplinarização dos corpos que transitavam um espaço institucional como a escola, mas também, o exército, imprimia significados que negociavam entre o governo e o governo dos sujeitos escolares. Na iminência de um policiamento constante de seus atos e jeitos, que esquadriavam com olhar vigilante a todo tempo e a todo mundo. Essa sensação de enredamento, em instituições como escola e exército subsiste com outras lógicas aos dias atuais. Por outro lado, quanto mais coercitiva parece ser essas relações, mais evasão, desistência e astúcias de desvios assiste-se. Talvez sejam novos tempos, concomitantes a nem tão novas práticas, que no mundo da sedução, insiste na imposição.

Portanto, as interferências de um regime político, como a Ditadura Militar (1964-1985), fazem parte do lápis que uso para escrever a escolarização que aparece nas lembranças que Geni narra de si e de outros, sobre a década de 1970. Há uma complexa significação que correlaciona sua memória – mesmo que indiretamente – a eventos que extrapolam os muros da escola e as fronteiras do próprio município de Cubati. Dialogando com instâncias maiores, que se misturam a história da educação brasileira⁴⁰.

Pode-se entender a importância para essa mulher, de reafirmar a Escola Padre Simão Fileto, a qual vai diferenciando e descrevendo, das funções da escola, as operações e distribuições do seu interior, entrelaçadas as suas histórias de vida. Espaços de experiências que sua fala convida a conhecer. Para tanto, o provoço – leitor – a aproximar-se de suas memórias, no que se relaciona aos processos que transitam da disciplinarização ao controle do corpo⁴¹, em movimentos difusos. Como disse Geni, *essa escola foi para ela uma vida*, sendo assim, observar que trechos foram elencados em sua narrativa ao falar sobre esse espaço, faz-se interessante.

Assim como, é interessante pensar que ao re-cordar, re-cortar, lembranças de suas primeiras experiências como aluna e professora, Geni transborda a si, recontando também histórias dessa cidade pequena e familiar a ela, a mim, e agora, a todos nós. Ou seja, a Cubati da década de 1970, suavemente narrada por Geni, tem características sócio-políticas,

⁴⁰ Inquietar questões como essas é interessante, para que não sejam despercebidas, as armadilhas das naturalizações que acionamos ao narrar determinados discursos educacionais, inclusive, o que estamos eu e você, utilizando. Assim, não há uma correspondência unívoca, de identidades docente-discente, a determinados períodos históricos. Entretanto, os movimentos discursivos que compreendem essa construção enredada – para não dizer engessada – mesclam-se as subjetividades que atravessam Geni, eu e você. Por hora, ainda percebo que as subjetividades estão no espaço entre os lugares que eu caminho, as paisagens imaginárias que trago comigo, assim como as que escolhi deixar para trás. Logo, não será incomum perceber a construção das práticas pedagógicas que Geni vivenciou como aluna, também como, professora, como centralizada na figura temida do professor, onde os *conteúdos* eram aprendidos, havia rigidez em um sistema que cumpria seus “manuais” e papéis. Logo, ao entender que sua fala se remete a uma sociedade disciplinar que vivenciava um Regime Militar predominante, como o do Brasil na década de 1970, com tendências educacionais tecnicistas e autoritárias, de inspirações behavioristas, faz-se necessário, um deslocamento, uma relação de alteridade que, ajuda a todos nós, eu e você, a resignificar os ranços dessa educação mecanicista hoje e os distanciamentos de certas posturas pedagógicas na atualidade. Para buscar um maior aprofundamento, quanto às diversas “correntes” pedagógicas que o cenário nacional dialoga desde a década de 1970, ver: SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. O legado educacional do século XX no Brasil / Dermeval Saviani – 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea); SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

⁴¹ Pensando por esses vieses, da disciplinarização ao controle dos corpos, exercito em parceria com Danziato (2010, p. 431) divagações em torno das leituras de pensadores como Foucault e Deleuze. “Sugerindo que estaríamos vivendo um tempo que se caracteriza por uma passagem de uma sociedade ‘moderno-industrial’, descrita por Foucault como uma ‘sociedade disciplinar’, para outro tipo de sociedade, uma ‘sociedade do controle’” como propõe Deleuze. Que envolveria subjetividades sobre subjetividades, em um movimento de autocontrole que acompanha o ritmo do mercado, dispensa os “muros” institucionais e age em todos os espaços. Ver: Danziato, L. J. B. (2010). O dispositivo de gozo na sociedade do controle. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 430-437.

econômicas e culturais que, discursam historicamente. Cabendo aqui um exercício de deslocamento de si pelo tempo da memória. Aquela Cubati que aparece em sua fala tinha, nas *amizades verdadeiras*, a *segurança* de valores, trocados em conversas, nos banquinhos das praças. Espaço de encontros fraternais.

Ao passar por esses espaços, hoje pouco frequentados, assistindo bancos vazios e, ao perceber que muitas amizades hoje acontecem virtualmente, conversam utilizando da telefonia móvel, mesmo em uma cidade onde os encontros presenciais são tão facilitados, pelo seu tamanho aconchegante, proximidade entre as praças, as escolas, as casas e, os templos religiosos, se faz necessário um exercício de deslocamento. Nesse sentido, Geni está sendo parte de uma sociedade que recepciona códigos culturais muito diferentes, distantes de, tudo aquilo que fazia parte do *mundo que conta*, partindo do mundo *em que conta* suas sensibilidades.

Talvez, se estivéssemos em outro espaço e sob outras emoções, as narrativas de Geni ganhariam tons de outras falas, e seleções. “Essa” entrevista seria “outra”. Ainda assim, não haveria perda de confiabilidade, mais riqueza de novos detalhes. Como propõe Thomson (1997,p.57), “[...] Experiências novas ampliam constantemente as imagens antigas e no final exigem e geram novas formas de compreensão [...]”. Esse movimento de selecionar, lembrar e esquecer envolve e intersecciona a relação entre memória e história.

1.1 Memórias sobre a disciplinarização escolar: “do uniforme ao desfile de moda”

Geni registrou em sua fala seu tempo como aluna, mesclando suas experiências aos contextos que a cercavam, um mo(vi)mento de linhas tênues e indissociáveis entre memória individual e coletiva, para pensar a própria composição estética do vestir-se na escola, em co-participação com a distribuição das normas sobre o corpo, transpassando relações de gênero e sexualidades. Para tanto, colocou: “terminamos o médio em 78 né”, e os “tempos eram outros”;

O sistema de fardamento, o sistema era rígido ainda, nós inda estávamos na época da Ditadura, onde o fardamento tinha que ser comprido, tinha que tá tudo bunitinho, sapato, de meia, o diretor era muito rígido, seu Ademário. E a gente, muitas vezes, eu já ouvi no tempo de hoje, ah dez anos atrás, o povo dizer que se fosse no tempo de seu Ademário as coisas num andava assim, mais eu também acredito que não andava porque os comportamentos das pessoas foram mudando com o decorrer do tempo [...] Porque nós tínhamos um comportamento, já os jovens depois de mim já é um outro

comportamento, e os que nós lhe damos hoje nem se fala, você vê que eles preferem ir pra escola com roupa que mostre pra cada um ser um desfile de moda. Quando se dita farda isso é um deus me acuda, chega lá, eu tou lá na escola, você chega a falar em farda, eles bota uma blusa por de baixo pra botar outra por cima, quando entra na escola tira a blusa, ou se não dá um nó na blusa pra que a de baixo fique vendo, então, isso são comportamentos que foram mudando ao longo do tempo.

Recolocando aqui, a epígrafe com a qual abri o capítulo, “quem anda no trilho é trem de ferro, sou água que corre entre pedras: liberdade caça jeito”. E em meio a sua fala, Geni permite agenciar jeitos de caçar o que as estratégias da escola visavam conter, vedar, inibir e *disciplinar*⁴². Porque ainda próxima ao que sugere Albuquerque Júnior⁴³, a escola é uma das instituições que a modernidade construiu e que através do processo de normatização – que se soma a tantas outras instituições– produz identidades, identidades de sujeitos, em uma dança que negocia o lugar - também - do(a) aluno(a), e as normas sociais que estabelecem seus “não-lugares”.

O que Geni coloca nesse trecho de sua fala envolve dois mo(vi)mentos que transpassam suas subjetividades como sujeito escolar, um deles é a normatização dos corpos a partir de um investimento que passa por aquilo que se veste e aquilo que se desveste, o outro, é a relação de negação e complementariedade entre as estratégias e astúcias dos ordinários que transitam no cotidiano da escola⁴⁴. O recontar dela têm implicações no cotidiano dos transeuntes da escola em relações que insere e se vê inserida por esses sujeitos.

Sendo a escola construída como o lugar da norma, da hierarquia, daquele que dirige e manda em relação aos que (des)obedecem e seguem, os processos de normatizações nesse

⁴² Tomaz Tadeu (1999) usa da genealogia curricular para narrar concepções curriculares que tomaram por palco as escolas brasileiras no século XX, em suas apropriações, ressignificações, criações ou re-produções de determinados “modelos educacionais”. Esse movimento nos permite relacionar, questões curriculares como práticas de saber-poder que interferem na corporeidade do docente-discente. Sendo assim, as concepções curriculares que permearam o Brasil da década de 1970, com a legitimação governamental do MEC, diga-se “tecnicista-educacional”, tem no currículo rígido e, na burocratização da sistematização do ensino uma prática. São outros códigos de condutas que são legitimados pelo governo, mas, também, pelo governo de si. Havia uma atmosfera social centralizada em figuras hierárquicas, mandantes, como cita Geni ao falar sobre *seu Ademário*, o diretor escolar desses *outros tempos*.

⁴³ Refiro-me ao artigo de sua autoria já citado no texto: “Por um ensino que deforma: o docente na pós-modernidade”.

⁴⁴ O que entendo por astúcia é a percepção que Certeau lança para entender as práticas ordinárias de sujeitos anônimos que transitam no cotidiano, inclusive da escola, refazendo em mil maneiras as normas e delimitações sociais de instituições cercadas por estratégias. No que tange a estratégia e tática Certeau coloca: “Chamo de ‘estratégia’ o cálculo de relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’” [...], “Denomino, ao contrário ‘tática’ um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingui o outro como totalidade visível. A tática só tem poder no lugar do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância”. No mais, ver: CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano* : 1. Artes de fazer/ Michel de Certeau ; 13.ed Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petropolis, RJ: Vozes, 2007, p. 46.

espaço sofrem transformações que a historicização faz questão de apresentar. Mostrando que em plena Ditadura Militar, o modelo de escolarização que Geni vivenciou nos anos setenta, no qual “O sistema era rígido ainda, nós inda estávamos na época da Ditadura, o fardamento tinha que ser comprido, tinha que tá tudo bunitinho, sapato, de meia, o diretor era muito rígido”, surtiu o efeito de disciplinarização, a partir de códigos de ligações no processo de normatização que tanto a escola quanto a família, elaboraram, apreenderam, controlaram.

A memória que Geni operacionaliza, ao pensar os investimentos sobre o corpo, tem a escola como (mais) um dos espaços de normatização, memória pela qual a escola usou da disciplinarização para gestar corpos, localizando na autoridade do diretor Ademário, o funcionamento da disciplina. Esses processos dão-se nos corpos que transitam por tais instituições, corpos que são nomeados, classificados e laçados em jogos de identidades. É interessante entender que tais identidades são relacionais, históricas e discursivas, merecendo um exercício de re-territorialização, por parte e das partes que dão cor e tom a própria escola hoje. Lembrando que, talvez, nem tudo era tão preso ontem nem esteja tão livre hoje.

Schemes et al. (2012)⁴⁵, em um artigo feito em co-autoria, remonta que o uniforme escolar passa por diferentes significações. Tais autores partem de um estudo de caso, que envolve uma das escolas mais antigas do Sul do país, a Fundação Evangélica, situada em Novo Hamburgo. Para pensar o uniforme como parte do texto social que envolve as instituições escolares, a construção da disciplina, da uniformização as transformações que envolvem leituras da educação escolar. Somando as mudanças vividas ao longo de décadas de massificação do ensino no Brasil, assim como, dialogando com seus contextos de produções.

Para esses, o uniforme percorreu, da associação à disciplina e uniformização, até a busca pela individualização, em busca de novas estilísticas da moda, que envolve criatividade, rebeldia e desconstrução disciplinar. Sendo assim, como um texto, o que se usou na década de 1970 para reforçar ideais de disciplina, obediência e hierarquia, vinculados a um grupo social, distancia-se das experiências corporais que envolvem moda e novos cenários discursivos, em que o social e o cultural dialogam *com* outras construções de si.

Destarte, o viés aqui esperado, ao tratamento e análise de categorias que transversalizam sujeitos, normatizando-os (provocando-os as burlas), estabelecendo efeitos de verdades, naquilo que pensam na corporeidade, concomitantemente, individual e coletiva,

⁴⁵ O artigo referido é “‘nem tão distantes’: relações entre o uniforme escolar e a moda europeia – um estudo de caso”.
Encontra-se disponível em:
http://www.revistafenix.pro.br/PDF32/ARTIGO_17_SECAO_LIVRE_CLAUDIA_SCHEMES_DENISE_CASTILHOS_DE_ARAUJO_IDA_HELENA_THON_FENIX_JUL_DEZ_2013.pdf. Última visualização em 20-02-2014.

aglutinam suas experiências mais diversificadas, e passam por esse crivo discursivo que quebra essencialismos e naturalizações, pois, “[...] esses sistemas regulatórios não são estruturas intemporais, mas critérios historicamente revisáveis da inteligibilidade que produzem e submetem corpos que pensam (BUTLER, 1999. p.168)[...]”.

Entendendo tais temáticas como presentes nos discursos, na materialidade desses discursos, nos corpos que se tornam discursos nas cenas cotidianas, formulando como coloca Butler (2008), modelos de performatividade, que transitam entre a coerção coletiva e as escolhas individuais, que passam o cultural por natural. “Saudade”, talvez “desgosto”, mostra na fala de Geni o hoje como “um desfile de moda”, que estabelece que “[...] quando se dita farda isso é um deus me acuda, chega lá, eu tou lá na escola, você chega a falar em farda, eles bota uma blusa por de baixo pra botar outra por cima, quando entra na escola tira a blusa”.

Essa fala de saudade e apego a um “passado de maravilhas”, aquele onde a farda era usada de forma impecável, sob regras de condutas que eram cumpridas, por jogos cotidianos decifráveis, parecia mais seguro, – *casulo protetor*⁴⁶ que combina com seu rosto tristonho e desiludido – mesmo percebendo que os “comportamentos das pessoas estão mudando”, não parece produzir um sentimento positivo para essas mudanças.

E aqui, não se trata de deslegitimar ou não sua fala, mas perceber Geni, como mais um dos sujeitos pedagogizados a uma cultura escolar, que dava *claras* expressões de como deve ser o funcionamento racionalizado da própria instituição escolar, em co-dependência com a submissão das normas que a constitui. Entendendo, que nossos corpos e gestos, não foram educados para driblar as normas, para de forma astuciosa transformá-las em arte de sucata⁴⁷.

Sendo assim, o que está acontecendo na escola que as relações de disciplinamento parecem ter virado “ponta-cabeça”? Por meio da fala de nossa co-autora – Geni –, não ter resposta para tal questão é angustiante, e talvez – apenas talvez – não querer entender como a escola, é uma instituição, que vem perdendo cada vez mais sentido, diante dos múltiplos

⁴⁶ Guiddens coloca por casulo protetor a busca por algo que pareça seguro, algo com o que o sujeito se agarra mediante mutâncias e experiências que não reconhece como “do seu tempo”, do “mundo em que cresceu”, do que aparenta certa rotina, “território” próprio. Em contraste ao mundo cada vez mais veloz e pluricognoscível que vivenciamos hoje pelas rápidas relações que percorrem das instituições aos próprios corpos. Para mais ver: GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade* (P. dentzien, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003.

⁴⁷ Reutilizando o sentido Certeauiano do termo, o projeto de uma escola moderna, com corpos disciplinados, foi pensado de forma a sujeitar as individualidades em detrimento de uma totalidade, que desse conta dos corpos, pensamentos e práticas do corpo social, despercebendo o sujeito ordinário. Percepção de totalidade que não dá conta da diversificação que nos cerca. Nesse sentido, o que a sociedade exclui ou tira da agenda, é reutilizado em efeito de bricolagem e feito uma coisa outra. A escola tá cheia de arte com o “lixo excluído”, e os sucateiros fazem trabalhos que visibilizam seus desejos e anseios no mostrar-se. Mostrar-se enquanto sujeito único no coletivo, como um diferente, o que não busca ser negativo. Para mais ver: CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano** : 1. Artes de fazer/ Michel de Certeau ; 13.ed Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petropolis, RJ: Vozes, 2007.

espaços atraentes, que se permitem acompanhar os ritmos da “sociedade de redes”, a fluência das transformações, dos cenários sociais, seja um problema.

Na fala de Geni, um olhar panóptico⁴⁸ se abre para pensar o que está para além desse desregramento, que talvez esteja tornando-se norma, tratando estranho àquele que não burla, uniformiza-se. Para Louro (1999, p.5) “[...] treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam”.

Acrescendo que, “querem tá mais arrumadinho, farda normalmente você tá todo dia com ela, uma coisa mais simples né, eles querem tá mais bunitinho, pra se mostrar pras jovens e as jovens pra se aparecer pros meninos né”. Ou seja, o corpo movimenta-se como um discurso vivo e (i)material, a linguagem corporal aflora sexualidades que gritam por um olhar percebido das suas individualidades, do seu lugar de sujeito único, dentro de uma instituição de “uniformidades”, que tende a laçar alunos e alunas como *mais um*, despercebendo seus corpos, anseios, desejos, prazeres, como algo que *estar* em constante (des)construção.

Entretanto, nesse descompasso do qual Geni narra a si e aos outros, por meio da linguagem que constrói sentidos, parecendo *estranhar* esse universo de visibilizações, amostras, jeitos e trejeitos, os corpos de alunos e alunas (de)formam-se, corroendo o “sólido” espaço escolar, que vivenciou como aluna, na liquidez, que escorre como água, nas suas atuais experiências como professora. Objetos que compõem a cultura escolar e complementam hábitos, dão cores e significam sentimentos quanto à escola. Constroem propostas de vida, assim como de identidades coletivas (dito de outra forma, conjunto de individualidades).

Questões que relacionam corpos, identidades de gênero e sexualidades. Há uma relação entre sexualidade e vigilância que produz subjetividades. A partir de práticas sutis a sexualidade é policiada e o disciplinamento (des)construído na escola. O que me faz questionar, que práticas sutis de vigilância permeavam a experiência escolar que Geni vivenciou como aluna na década de setenta?

Na minha época Rafaella, assim, eu acho que existia mais fumantes, existia uma quantidade de fumante muito grande e na hora desse intervalo o que acontecia? O que era de fumante corria todo mundo pra dentro do banheiro pra fumar escondido porque o diretor não

⁴⁸ Utilizo ao falar em panóptico o sentido colocado por Foucault: “Daí o efeito mais importante do Panóptico [...] Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação”. Em: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 5.ed. Petrópolis: Vozes. 1987.

queria que fumasse, não sei se o mesmo acontecia com os meninos. Mais a gente mulher ficava o banheiro superlotado só pra fumar porque o diretor não deixava que a gente fumasse abertamente. As amizades era totalmente diferente, eram amizades limpa, pura, sem malícia. Era umas amizade pura realmente, sem falsidade, a gente era umas amigas muito leais.

Para o momento, produzo um comentário cauteloso, que busco relacionar a esse feminino “desviante” da Escola em Cubati-PB. Na década de setenta, fumar era símbolo de glamour, de uma linguagem de sexualidade, que o cigarro incitava, definindo um feminino seduzido e sedutor, produzido – também – pelos signos da modernidade como o cinema. Signos que lançavam novos códigos de feminilidade, ao mesmo tempo em que, questionavam esses novos territórios.

O século XX, desde suas primeiras décadas, trouxe o tabaco para o cenário social, propagando imagens de satisfação e sedução que atraía vários públicos, em especial o feminino, como uma extensão de seus corpos. Até então sem relação alguma com riscos de saúde ou malefícios, inclusive no inverso disso, o cigarro se propagou no Brasil e no mundo e, o cinema, os outdoors, as telenovelas, a rádio, os mais variados meios de comunicação, trabalharam nessa imagem desejante do hábito de fumar. “Como não se podia nem exhibir beijos na tela, os insinuantes gestos femininos ao fumar substituíram as cenas picantes”⁴⁹.

E é interessante, pois associo essa imagem de beleza e sensualidade a conversas que tive com minha mãe, quando a mesma contava que achava lindo ver uma mulher fumar, que na década de setenta fazia de tudo para fugir do olhar vigilante da minha vó, que não queria filha dela fumante, e que não conta às *surras* que levou sendo pega apanhando piola na rua, prática inclusive que reproduziu comigo em minha adolescência, quando astuciosamente fazia o mesmo.

E talvez, por esse mesmo viés, mesmo distante da possibilidade de ter uma TV em casa nessa época, do seu cotidiano ser permeado por essas imagens, Geni e suas amigas transitassem por essa prática cultural, prática astuciosa, que vez por outra se confirmava sedutora nas telas dos “cinemas itinerantes”⁵⁰, que percorriam as pequenas cidades daquela região até a década de oitenta, e que de alguma forma, ganhavam circularidade cultural.

⁴⁹Reportagem da super interessante acessada dia 01-06-2013. Buscar em: <http://super.abril.com.br/ciencia/ascensao-queda-tabaco-443925.shtml>.

⁵⁰ Quando falo em “cinema itinerante”, me remeto à prática de assistir filmes, que eram exibidos na cidade de Cubati-PB, inicialmente em um grande galpão, que posteriormente passou a “Boate de Orlando”. Prática que perdurou com a exibição de clássicos do cinema brasileiro e hollywoodiano entre às décadas de 1970/1980.

Eram alunas que exerciam suas escolhas “antidisciplinares”, no cenário escolar, que de forma irônica é vigilante e displicente, que as protegiam do olhar da rua, crente em suas atitudes rotinizadas e disciplinadas por meio da ideia de escola como lugar de norma, produzindo um lugar de feminino “livre” dos olhares punitivos, que usava do intervalo para saciar desejos, praticarem em seus corpos o que era inaceitável, para escola, para o espaço, para as normas que as configuravam, para o próprio masculino que não dividia esse espaço com as “desviantes”.

Há aqui, também, uma leitura de guetificação do feminino e do masculino, para essa forma de satisfação, que pode ter sido símbolo, de posturas de vigilância, relacionadas às questões de gênero e às diferentes distribuições do feminino e do masculino, assim como, das formas de normatizações que eram lançadas sobre esses sujeitos. Tanto na escola, quanto para além desta, diversas formas de coerções sociais operam nesse sentido.

Louro (1999, p. 19) coloca que “o olhar panóptico ia muito além das fronteiras do prédio escolar”. Entretanto, há quem ainda acredite na escola como instituição de contenção, disciplina e recato, que se estende para além de seus muros. E, talvez, seja essa crença da escola como lugar regulador, lugar de disciplinarização, que provoque a ideia de que a educação sistêmica é a salvação para solucionar os males sociais, o lugar para se buscar “modelos” de sujeitos que deem conta dessa indeterminação. Percepção já “pregada” pelos positivistas que se demonstra em desserviço por meio de muitas jornadas.

Assim, quando isso se vê ameaçado por comportamentos, que fazem arte de desvios, em performances que foram cuidadosamente montadas, para serem coercitivamente assumidas, nas diferentes identidades que formam a escola, faz-se interessante um elo, que busque entender o que leva “as sociedades urbanas, no entanto, ainda apostarem muito na escola, criando mecanismos legais e morais para obrigar que todos enviem seus filhos e filhas à instituição e, que esses ali permaneçam alguns anos” (LOURO, 1999, p.21). Questões como a que Geni compartilhou comigo e agora faço o mesmo jogando aqui com suas palavras;

[...] Com certeza, assim, num sei o que é que ocorre, havia mais uma força de vontade de estudar, havia mais aprendizado, apesar de que, de ser uma forma mais retrógrada, de passar esses conteúdos, mais todo mundo aprendia mais, acho que acontecia isso, a gente via mais o aluno estudar, sentar, sentar em grupo né, pra estudar principalmente matemática, a gente tinha o momento de se sentar pra estudar. Hoje a gente vê, entra numa sala de aula, é prova, o aluno diz, e hoje é prova de que professor? Num sabe nem de que prova é, a gente vê que eles não estudam, num pega num livro, nada disso, a gente vê bem maior do que da minha época [...].

O que isso tem haver com o que venho discutindo? Como estão sendo operacionalizadas essas mudanças comportamentais, ou melhor, transformações na educação que aparecem em sua fala? Pois a mesma escola que era palco da astúcia no banheiro, os alunos (as) tinham “mais uma força de vontade de estudar, havia mais aprendizado, apesar de que, de ser uma forma mais retrógrada, de passar esses conteúdos, mais todo mundo aprendia mais, acho que acontecia isso, a gente via mais o aluno estudar, sentar” e hoje estão nesse ‘não-lugar’.

Aqui se entende que, há um deslocamento contextual entre essas comparações. É interessante pensar, como se deu a formação das subjetividades, que norteiam a produção das identidades de alunos e alunas, que Geni reproduz, vivenciou, criando anseios, angústias, medos, em relação ao descaminho das práticas educacionais desejadas e cristalizadas. Subjetividades que como propõe Sibilia (2008, p.91) “[...] são modos de ser e estar no mundo, formas flexíveis e abertas, cujo horizonte de possibilidades transmuta nas diversas tradições culturais [...]”.

Seria interessante pensar – também –, outras centrais de agenciamentos que transformam a própria ideia de Educação, a exemplo, a ideia de prova como resquício de uma sociedade disciplinar, em meio às transformações que estamos vivenciando, exigindo certo acompanhamento, por parte do professor e da professora, pois, ao afirmar que o ensino era “retrógrado”, ela fala isso de outra forma. Alunos e alunas têm espaços que lhes dão sentido na internet, por meio de uma dança, música, filme, das redes sociais e centrais de bate-papos que os atraem, inserindo e sendo inseridos em outras redes de sentidos, práticas que envolvem escolhas, comportamentos, gestos, identidades e (de)formações.

Entretanto, o que discuto da fala de Geni, é que me aparece como leituras de uma disciplina (hetero)normativa do corpo e das subjetividades, que promove um roteiro a ser seguido – grosso modo – relacionado a um conjunto performático de submissão dos desejos e aceitação das normas, o que causa estranhamento quanto ao diferente, ao insubmisso. Salientando que o que a sociedade em seu tempo não constrói como norma, faz “desaparecer”, “silenciar”, “negar” e “excluir”.

E entre o sentar, o calar, o conter-se, o obedecer, a distribuição dos espaços, das salas, do banheiro aos pátios, como Foucault⁵¹ já propõe, aparecem formas de estratégias que

⁵¹ Recorro à leitura que Foucault faz em relação às instituições criadas da modernidade. “O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a administração dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças”. E essa distribuição simbólica e física dos espaços se estende da casa para

também falam da sexualidade e, falam por perceber o corpo nas suas (des)formas, seus modos de agenciamentos e expressões gestuais. Foucault vai além e, pensa como no século XIX, as distribuições simbólicas e a construção das espacialidades do feminino e masculino, é parte dos cenários de pedagogizações, que elegem a escola como lugar privilegiado, em um jogo que busca passar por natural, todas as outras centrais de agendamentos pedagogizantes que nos circulam, em casa, na rua, enfim, nos entremeios de múltiplas relações sociais.

1.3 Práticas de controle e antidisciplina de gênero

1.3.1 O tempo e o controle

Horário, um velho conhecido, regulador da sucessão de momentos na escola (horários de entrada e saída, permanência nas salas, intervalo) que se constrói em uma lógica linear, cronológica, “pronta”. Vindo a ser reproduzido, mas também, segmentado e fraturado, nas práticas cotidianas da escola, por meio de performances que refletem e deturpam o poder disciplinar a partir dos sujeitos e de suas astúcias.

Nesse ponto, apresento um dos aparatos de controle, presente na escola, que passa pelo processo de naturalização, o da distribuição do tempo. E por mais aparentemente banal, que seja essa colocação, por mais que inúmeros estudos, já tenham se debruçado sobre questões como essa, o que viso discutir, tomando para conversa leituras foucaultianas, é como se traduziam, nas décadas de 1970 e 1980, no cenário da atual Escola Padre Simão Fileto, percepções de tempo, de espacialidades, discursos e subjetividades, nas normatizações sobre o corpo, nas astúcias (Certeau 2007) que invertem a lógica da disciplina, pelas práticas ordinárias.

O exemplo do horário é apenas um, que se relaciona ao meu objeto, por ser uma das normas que permeiam o espaço escolar, no transitar dos corpos que entram, saem, caminham em seu interior. Ou seja, interseccionando a fala de duas mulheres, que vivenciaram o espaço escolar como alunas, entre as décadas de setenta e oitenta, a saber, Geni e Cristina⁵², busco

rua, indo “escola adentro”. Ver: FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

⁵² As duas foram alunas e professoras da atual Escola Padre Simão Fileto. No caso de Geni, esteve como aluna no decorrer da década de 1970, enquanto atuava como professora da primeira fase, em outro espaço de escolarização. Já Cristina, esteve como aluna nessa instituição, durante a década de 1980, tornando-se professora, como Geni, da primeira fase, na década de 1990. Ambas atuaram, na escola em análise, como professoras do Fundamental Maior, até cerca de dois anos atrás, período em que já ocupavam conjuntamente os cargos de vice-diretoras do Padre Simão (“cargos de confiança”), por cerca de quatro anos. Geni, mesmo aposentada pelo Estado na cidade, leciona História no Município de Soledade. Cristina, após concursar-se como professora de Português do Estado, em João Pessoa-PB, pediu licença da cidade de Cubati-PB, nesse último ano. Suas entrevistas foram concedidas, respectivamente, nos dias, 30-03-2013 e 26-10-2012.

pensar me utilizando da análise de seus discursos, como estas vivenciaram seus “horários”, seus “tempos”, seus espaços de fronteira entre a disciplina e seu “avesso”, (des)construindo identidades por suas astúcias cotidianas.

Elastecendo a percepção foucaultiana, em relação à caracterização das instituições elegidas pela modernidade, que legaram um modelo de sociedade disciplinar e reformularam a percepção de escolarização. Possíveis significados do “vigiar e punir” – em uma forma estrutural e por meio de um olhar panóptico faz-se interessante, assim como o que restou dessa forma talvez “cristalizada” de produzir a escola como espaço de saber, saber-poder, saber que (de)forma, disciplina – por isso também –questionável.

Foucault (1987, p. 164) nos apresenta um modelo de educação pensada para formar o sujeito em sua completude, não apenas no aspecto instrucional, mas, enquanto sujeito normatizado pelo sentar, o vestir, o falar, o calar, o conter e o obedecer. O que um dos ditos de Cristina, nos envolve a refletir de forma co-extensiva às relações de gênero e sexualidades presentes na escola; mas, antes me permita apresentá-la e expor sua fala.

Desse modo, fora da imagem, ou do contorno particular, que registrou a escola como espaço disciplinar, busco no rachar⁵³, da lógica linear do tempo, a partir de suas falas e memórias, como essas mulheres vivenciaram o tempo de ficar no banheiro, de estar nas aulas, de seus lazeres. O tempo e o lugar de falar em sexualidades, de experienciar relações, que estavam fora do roteiro normatizador da escola. De falar e construir suas identidades para além de sujeitos escolares. Reconfigurando suas práticas cotidianas de forma astuciosa. Para tanto, o texto segue para que possa conhecer Cristina.

1.2.2 Fora da agenda convencional: sexualidades e (dis)posições do sujeito

Tereza Cristina tem um longo envolvimento com a atual Escola Padre Simão Fileto, ponto em comum entre as mulheres que venho apresentando. Só de magistério já faz 18 anos, dez deles, na primeira fase, e os oito últimos no Fundamental Maior. E não apenas com a escola se envolveu nesse tempo. Seus relacionamentos sempre foram experiências que

⁵³ Partindo do que propõe Deleuze, em suas conversações e, leitura intensa de Foucault, “Não buscaríamos origens, mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegariamos as coisas onde elas crescem pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras. Não buscaríamos o eterno, ainda que fosse a eternidade do tempo, mas a formação do novo, a emergência ou o que Foucault chamou de ‘a atualidade’”. Ver: DELEUZE, GILLES. *Conversações/_____*; tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 1992, p. 109.

conversávamos aos risos ou prantos, por estarem fora da agenda convencional da pequena cidade de Cubati-PB. O que elegeu como tema para contar histórias de si, para apresentar-se.

Cristina passou por uma dupla violência, entre seus dilemas conjugais e os “olhares de fora”. Inicialmente, casada por um ano e três meses, com um jovem que provocava olhares na rua, por trejeitos que percorriam seu corpo, o que levou em certo tempo a separação e fim do casamento. Viu seu ex-marido ser tomado por interesses e desejos outros que não a envolviam. Como gay, demonstrou que o melhor a se fazer era mesmo o fim do matrimônio, gerado por um flagrante erótico com outro homem. Questão que os levou a longas conversas, e em certo tempo de amadurecimento a quebra de rancores, fez tornarem-se grandes amigos. Aqueles que juraram amor “até que a morte os separasse”, permanecem se amando de outra forma.

Ainda passeando sobre suas experiências e subjetividades, Cristina confidenciou a relação entre o fim do seu primeiro casamento e seu interesse por participar da liturgia da igreja, ampliando suas ações pastorais e dedicando tempo e envolvimento a um espaço que estava sendo confortante para suas dúvidas e anseios. Espaço-palco de um de seus relacionamentos mais duradouros, cerca de 11 anos, com o padre da Capela de São Severino Bispo. Na época que a mesma o conheceu, ele era seminarista e ela casada, em um momento delicado e confuso da sua vida, após sua separação se envolveram amorosamente. Com este teve um filho, que hoje a faz companhia e diz ser um presente em sua vida.

Mas, que já a fez experimentar as rudes farpas que atravessaram seu corpo, colocando-a sob os estereótipos mais difíceis que teve que suportar. Boa parte da “comunidade” cubatiense, não sabia como transitar muito bem, entre as várias Cristinas, que se somavam em uma mesma. Professora, liturga, ex-mulher de um gay, amante de um padre. Poliedro de feminilidade que foi questionado e fraturado. Experiências que me narrava contando suas “histórias de vida”, marcas corporais que elegeu para narrar a si mesma.

Marcas relacionais que somam a seu corpo e experiências, rompendo os muros da escola e retornando ao seu interior por meio das subjetividades (des)construídas por Cristina. Ou seja, ao sair da agenda convencional, utilizando-se de práticas sexualizadas desautorizadas pelo cenário social que convivia, ela enquanto “pedagoga”, tornava-se objeto de desejo e desejanete, do que se dizia “proibido”. Rompendo com fronteiras que a cobravam seu lugar como “professora”, lugar de “exemplo”⁵⁴.

⁵⁴ Para tanto, busco pensar a ideia de corpo diferenciado. Uma coisa é o corpo discente, outra o docente. São lugares diferentes. O docente é normatizado e ao mesmo tempo normatizador, logo, as cobranças sobre esse adquirem “dupla potência”.

No decorrer desses relacionamentos, as feridas eram espezinhadas por falas e olhares de fora. Seu ex-marido, na época em que passou a relacionar-se com outro homem, sofreu inúmeras retaliações na escola, com falas cortantes que o ridicularizavam e excluía, gerando a necessidade de ir embora não apenas da escola, mas, da própria cidade. Trecho de sua vida que Cristina retoma com pesar, lembrando que pôde passar um mês em casa, “por conta do trauma sofrido”, que provas, trabalhos, exercícios, eram levados para que pudesse fazer em casa. Que foi acolhida pela escola que a colocou como inocente por ter sido casada com alguém “sem moral”, “anormal”⁵⁵.

Relembra como esse sofreu, sendo excluído e achincalhado, até partir sem interesse de retornar a escola ou a cidade. E confidenciava-me, que hoje, entende que diante do que sofreram, o peso maior não ficou em suas mãos. O distanciamento pelo qual seu ex-cônjuge foi submetido enquanto aluno da escola – pelas sexualidades que traçava para sua vida – foi severamente reprimido por parte de alunos, alunas, professoras, professores, e diversos transeuntes da escola. Práticas que denotam significações de um modelo de sociedade que subjetivou como legítima a heteronormatividade.

Não bastasse a confusão, que parecia tomar conta de sua vida amorosa com o primeiro casamento, Cristina desbaratou seus novos anseios, mantendo um conturbado relacionamento com o padre – já citado –, pouco depois do seu divórcio. Este permaneceu padre para diocese, sendo apenas afastado e se mantendo distante da cidade, em outros contextos, que lhe davam um tempo para decidir entre o sacerdócio ou matrimônio. Nesse entremeio, cerca de oito anos, Cristina mantinha contato com o mesmo, que se especializava ainda, sob tutela da igreja. Viam-se uma vez por ano, enquanto o mesmo ainda padre celebrava missas⁵⁶. Passado esse tempo, decidiram viver juntos, o mesmo foi afastado da ordem eclesial igreja e vivenciaram um relacionamento em que dividiram a mesma casa, cama e outras experiências.

Vivência a dois, na qual construíram planos, “construíram até uma casa”, o que durou por cerca de quatro anos, se desfazendo por uma nova “aventura amorosa” do ex-padre, que se envolveu com outra mulher, com a qual convive nos dias de hoje e também tem um filho.

⁵⁵ O interessante ao escutar a fala de Cristina, é que ela me remetia a determinadas leituras que Bassanezi fez lembrando as práticas “douradas” que regiam o matrimônio na década de 1950. Um pouco aquela ideia de que cabe a mulher, mas também ao homem, o desejo de casar-se e constituir família. O cenário social não dispensa esse pré-requisito quando vai ler a figura dos jovens de bem. Buscar: BASSANEZI, Carla. “Mulheres dos anos dourados”. In: História das mulheres no Brasil/ Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. De textos). 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

⁵⁶ O padre da história de vida de Cristina foi retirado da paróquia regional e de Cubati, mas, manteve-se em exercício como padre da igreja católica. Inicialmente passou a celebrar missas em outro estado do Nordeste (Alagoas), depois no Sudeste (Espírito Santo).

Seu relacionamento com Cristina se divide entre a “decepção de ontem e a pensão de hoje”. Por um vínculo que não se rompe, o de um filho.

Por uma relação de alteridade, busquei colocar-me como Cristina, em meio ao humor com que reconstrói no presente suas histórias. Revisitei os “extremos” que experienciou entre um gay e um padre, em uma comunidade de individualidades que – grosso modo – parece subjetivar práticas e discursos heteronormativos (que a precedem⁵⁷). E, enquanto contava-me como foi problemático trabalhar a si, conversar com familiares e colegas de trabalho sobre suas dúvidas e anseios, pensei em como as relações de sexualidades transversalizam corpos, instituições e normas sociais. Em seu caso, especificamente, a escola esteve como palco de seus relacionamentos de forma direta ou transversal.

Histórias de vida, que conversávamos, em meio ao barulho do intervalo, que adentrava a porta da sala da diretoria da escola Padre Simão Fileto, na qual a mesma ocupava como diretora adjunta na época da entrevista, lugar de sua escolha, para partilhar histórias de si e de suas experiências como ex-aluna e professora nessa escola. Histórias que transitaram entre sexualidades, corpo, família, normas sociais e astúcias cotidianas.

Na inter-relação da memória com as particularidades do gênero autobiográfico, daquele que fala e, daquele que escreve. Na qual um exemplo particular conecta sua experiência subjetiva entre outras, convertendo em experiência coletiva. Logo, em um texto como esse, há uma intersecção constante de autobiografias, inclusive a que você ressignifica agora, sobre suas memórias escolares, como fizemos eu e Cristina, nesse momento catártico.

No mais, busco na transcrição de um dos trechos da fala de Cristina, a intrínseca relação das lembranças de si e dos outros, correlacionadas ao caráter normatizador da escola, que conviveu nos anos oitenta como aluna (depois professora a partir de 90), somadas a convivência recente como diretora;

Quando eu comecei a ensinar eu ainda estudava, fazia colegiado, ensino médio e há, entre os tempos de hoje e esses tempos em que eu fiquei aluna e simultaneamente professora, é uma diferença muito grande. Por que especialmente no comportamento a gente sentia assim os alunos, os homens eles eram mais ousados, no que diz respeito à questão de, é, de bular as leis né da escola, as regras, por exemplo: na

⁵⁷ Do rol dos estudos teóricos pós-coloniais, visto à quebra de paradigmas. Nesse sentido, quando Edward Said (1995) lança análises sobre o orientalismo, sobre as fabulações no dizer o oriente, esse nos permite uma fluência interessante às questões que teço nesse estudo, entre essas, as percepções de como certos sujeitos, modos de vida, costumes, estão sob textos que os precedem. Atos, gestos, pessoas, são construções de jogos de verdades, dos quais busco aproximação para explorar, não reforçar. Buscar aprofundamento em: SAID, Edward W. *Orientalismo – o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

época eu me lembro que o índice de suspensão na sala de aula eram mais pra os meninos, e as meninas eram mais comportadas né? Hoje e também na mesma época, em que eu era professora de primeira fase e terceira e quarta série a gente sentia também o maior comportamento nas meninas, as meninas eram mais quietinhas, eram menos respondonas né? Os meninos eram mais ousados, eles sempre num tinham muito medo de burlar a lei mesmo, a regra da escola. Hoje não, hoje agente vê, eu como diretora da escola e ensinando também, a gente vê que as meninas, elas estão assim com um comportamento igual ao dos homens de antigamente, dos meninos de antigamente, ou igual ou até pior, que elas não tem mais medo, de enfrentar as autoridades da escola. Professores, direção.

Nesse sentido, pode-se pensar por meio dessas histórias de vida, de uma ex-aluna e professora da escola Padre Simão, em um encontro quase causal, dentro do ambiente escolar do qual descreve e relembra, que nas sentenças que seguem, o aspecto da afirmação de si como sujeito histórico por sua memória faz sentir. Sentenças que parecem aproximar Cristina do projeto de escola racionalizante, ditado pela modernidade, reafirmando-o. Sob políticas de coerções, que trabalham sobre o corpo. “[...] Uma manipulação calculada de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que esquadrinha, o desarticula e o recompõe (FOUCAULT: 1987, p. 164)”.

De formas plurais, esses anseios de esquadrinhamento dos gestos e, comportamentos, dos diversos sujeitos que transitam a escola, se reproduzem na fala a cima, em um exercício que envolve relações de gênero, olhares panópticos, que constroem e estranham identidades de alunos e alunas, professores e gestores, em uma relação de subjetividade que a transpassa e a precede. Como coloca Foucault (1987, p. 163) ao referir-se a racionalização da instituição escolar na modernidade, “[...] é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. E para Cristina, o que acontece com esses corpos indóceis?

“[...] Por que especialmente no comportamento a gente sentia assim os alunos, os homens eles eram mais *ousados*, no que diz respeito à questão de bular as leis né da escola, as regras. As meninas eram mais *comportadas* né [...] (grifo meu)”. Leitura que solta farpas de subjetividades sobre os lugares delimitados ao masculino e ao feminino, sob um olhar educado para nomear a partir de uma análise comportamental o que são os papéis de gênero, por meio de ações rotinizadas e repetitivas dentro da cadeia de micro-relações cotidianas.

Uma leitura que não se fecha as paredes da escola, mas que transita entre os múltiplos espaços, estabelecendo efeitos de verdade naquilo que se entende como distribuição cultural – e desigual – dos “sexos”, sob linguagens e discursos disfarçados de naturalidade. Efeito –

também – de uma sociedade heteronormativa. E por que os homens eram mais ousados segundo a fala de Cristina? Talvez porque a normatização para as mulheres fosse mais rígida, a publicização masculina fosse o que se passava por natural e, uma série de permissões masculinas ia a contrapelo das proibições femininas no tempo que vivenciou as experiências narradas.

Sendo assim, peguei-me a lembrar, da leitura sensível de Bassanezi (2004), quando trata das “mulheres dos anos dourados”. Quando ao se remeter, aos anos 50 do século passado, a autora faz uma rebusca fina nas imagens de feminino que eram vividas e construídas no cenário pós-guerra no Brasil. Ela introduz – de forma “sarcástica” e interessante – subjetividades ordinárias que atravessavam homens e mulheres, sobre o lugar do feminino, por sua vez recatado, privado, frágil e subserviente.

Salienta que família e casamento, eram instituições subjetivadas em um zelo e cuidado afirmados dos lugares de recato e aceitação feminina (da traição, das adversidades, daquilo que não competia às mesmas questionarem). Enquanto o homem, quanto mais público e sexualmente experiente fosse, potencializando sua imagem viril, maior a possibilidade de se *encaixar* ao papel social que deveria assumir *naturalmente*.

Além disso, no momento que Cristina narra suas lembranças como aluna e, professora da primeira fase, que operacionalizações subjetivas permeiam seu discurso? Quando coloca que “[...] as meninas eram mais quietinhas, eram menos respondonas. Os meninos eram mais ousados, eles sempre num tinham muito medo de burlar a lei mesmo [...]”, essa narrativa envolve apenas a arte de contar? Por sua fala, ela descreve o *mundo que conta no mundo em que conta*, partindo de significações subjetivadas de leituras de gênero que percorrem corpos, delimitando lugares e práticas para cada “personagem”. Não há script, mas coerções que visam limites.

Schwade (2006, p.26), ao colocar que “[...] a escola é o espaço de socialização de meninos e meninas, o que justifica a reflexão acerca da utilização desse espaço, seja como espaço de reificação de estereótipos de gênero, seja como espaço para questioná-los e reinventar concepções, relações”⁵⁸. Compartilha possibilidades de entender o que da fala de Cristina se mescla a sensações que transpassam não apenas a ela, mas, se estende a cultura de gênero e escola que a mesma vivenciou e subjetivou. Questões que co-relaciono aos discursos sobre feminino e masculino, presentes no texto de Bassanezi, quando trata da década de 1950. O que Cristina (re)apresenta e resignifica.

⁵⁸ SCHWADE, Elisete. “Gênero em práticas educativas: uma introdução”. In: *Diversidade Sexual e Gênero na Escola*/Alípio de Sousa Filho (org.), - Natal, RN: Opção Gráfica e Editora, 2009.

Questões colocadas por Schwade, que instrumentaliza a pesquisa que vem se desenhando, a repensar que concepções de escola, de inter-relações entre as hierarquias, de pudor e de medo, que transversalizam o masculino e o feminino, na Escola Padre Simão, são (re)significadas nas falas que me foram cedidas. Em tons e letras multiformes, de configuração movente e contextual, como a própria cultura.

Para além, atento a jogar com um território que foi muito evitado e questionado como espaço de historicidade, o presente⁵⁹. E não exercito isso sozinha, Cristina é co-autora nesse texto, e coloca que “[...] hoje agente vê [...] agente vê que as meninas, elas estão assim com um comportamento igual ao [...] dos meninos de antigamente, ou igual ou até pior, que elas não têm mais medo, de enfrentar as autoridades da escola. Professores, direção”. Logo, ao referir-se assim, Cristina pensa o feminino a partir de que comportamentos que entende por masculino? Publicização, burla, ousadia, enfrentamento, quebra de medos, desautorizações, são algumas das caracterizações que parecem exercitar em sua fala essa troca de “papéis”.

Esse olhar miúdo, que trafega entre os sujeitos, regulando normas, estabelecendo espaços de trânsito, concepções de como comportar-se, do que não deve ser feito, por *medo* de um olhar multidimensional, que polícia gestos, atitudes, discursos, corpos, em uma ânsia de disciplinarização. Traz uma leitura de escola e, de espaço, que se sente estranho, com esses sujeitos *sem* fronteira, que rompem leituras rotinizadas de gênero, apontando corpos que se metaforizam na fronteira entre os “sexos”, borrando demarcações fixas sobre seus comportamentos, anseios, desejos. Em um conjunto de arranjos que constroem identidades de alunos e alunas, no interstício entre o ontem e o hoje.

1.2.3 Do professor pedestal ao liberal?

Fora da imagem e, do contorno particular, que a memória de Geni registrou do passado, a própria concepção de disciplina pode ser flexibilizada, tomando por artefato os comportamentos que enviesam alunos, alunas, professores, professoras e gestores. E em parceria com Geni, traduzo por meio de sua compreensão, como se constrói essas relações de forma tangencial à historicidade da escola;

⁵⁹ “A característica da História do Tempo Presente consistiria naquilo que se pode chamar de unidade temporal do sujeito e do objeto, daquele que estuda e o que estuda.”. Buscar: LAGROU, Pieter. “Sobre a atualidade da História do Tempo Presente”. In: **História do Tempo Presente**/ Gilson Pôrto Jr. (org). Tradução de Norma Domingos. – Bauru, SP: Edusc, 2007, PP. 31-63.

[...] Assim, porque a figura do professor hoje é mais liberal, você é mais amigo, naquela época o professor era mais a figura de que os alunos tinha medo. Hoje não, você tem um contato mais direto, mais logo quando eu comecei nos anos de 70-80 a figura do professor ainda era vista como uma figura diferenciada, uma pessoa superior. Mais hoje eles já veem como igual, como uma pessoa amiga que você tem ali. Num é aquele medo do que você tinha do professor até os anos 80 [...].

Que significações, nesse trecho da fala de Geni, pode ser co-extensiva à proposta de pesquisar relações de gênero e sexualidades na escola Padre Simão? Em um primeiro momento, viso correlacionar, práticas de saberes-poderes, que deram tom à escola. Em um segundo, perceber nas normatizações sobre o corpo e nas construções de identidades de alunos e alunas, professores e professoras, a contingência, com que as identidades dos sujeitos escolares, estão sendo resignificadas. Partindo desses pontos (por um ponto, passam infinitas retas), discuto junto a você – leitor –, os sentimentos contingentes que cercam os sujeitos na escola, para além de sexo, gênero e suas co-dependências.

Sendo assim, tanto Cristina como Geni compartilham de uma memória coletiva do *medo*. A palavra *medo* percorre não apenas a fala de Geni agora citada, como a de Cristina anteriormente, e aparece nesse texto como uma “palavra-livro”. Entenda como um jogo da *différance*, no sentido dado por Derrida⁶⁰, no qual o significado é tardeado, em um universo sem fim de significantes, “traíndo” o próprio signo. Alternando a “capa das letras”. E como em um caça palavras, os espaços podem ser preenchidos por outros nomes, mesmo que esses não preencham os significados esperados.

Medo como respeito, respeito como medo, medo comportando outros sentidos. Foi o sentido que associa medo a respeito colocado por Geni nas entrelinhas? Palavras e conceitos são campos abertos e escorregadios, deixo esse espaço para você leitor – outro e complemento desse texto – produzir suas impressões. Retomando a ideia de que talvez, suas falas apresentem certo temor, em não aceitar esse caráter contingente e concomitantemente diferente, que traça novas relações de hierarquia e práticas escolares.

E volto a pensar, como Geni operacionaliza, por meio de uma concepção binária das identidades docentes/discentes, as relações hierárquicas na escola, que “[...] hoje não, você tem um contato mais direto, mais logo quando eu comecei nos anos de 70-80 a figura do

⁶⁰ Entre as questões postas por Derrida no jogo da diferença, o que nos atrai é pensar a radicalidade com que trata as palavras, o rito de tardeamento dado aos significados e, em especial, o caráter indissociável da escrita e da fala na percepção do autor. Para uma interessante reflexão sobre tais questões ver: QUEIROZ, J.J. “*Filosofia da diferença e identidades Culturais*”. Eccos Ver.Cient., UNINOVE, São Paulo: (n.1,v.3): 25-40.

professor ainda era vista como uma figura diferenciada, uma pessoa superior [...]”, na ideia mesmo de professor e professora “pedestal”. Haveria uma (id)entidade de distanciamento, de contenção, que poderia ser beneficiada pela própria arquitetura e distribuição do prédio, das salas de aulas (grandes e cercadas por janelas), das carteiras estruturadas em filas, impecavelmente formadas e separadas, sob certa distância do quadro com giz, do “professor sem nome”.

Algo que ressignifico, por experiências que atravessam meu corpo, como docente nesses últimos dez anos. Esse caráter “anulador” das subjetividades⁶¹, em relação às identidades de professor e professora que comumente nos cerca, que tira do sujeito professor sua individualidade, seu espaço como sujeito desejante, com características próprias e multidimensionais do sentir. É como se a figura do professor, ou da professora, tivesse – também – que agir mecanicamente, em um ato repetitivo de repassar conteúdo, reforçar valores e ditar normas, ou seja, um corpo objetificado.

É como se Geni, Cristina e eu, como professoras, devêssemos nos comportar – também – de uma forma específica, regrada por normas que o espaço escolar constrói, fragmentando corpos que muitas vezes passam despercebidos. Uma vez que, as estratégias disciplinares não são de mão única, envolvem múltiplos sujeitos e sentimentos na escola. Algo que as normas que a circulam – grosso modo – despercebem, pois o modelo de escola remanescente da modernidade não foi projetado para sentir e sim para racionalizar relações, estabelecer metas, cumprir interesses e atender certas hierarquias.

E quando Geni coloca “assim, porque a figura do professor de hoje é mais liberal, você é mais amigo [...] eles já veem como igual, como uma pessoa amiga que você tem ali. Num é aquele medo do que você tinha do professor até os anos 80”, me parece uma análise de si, de suas próprias transformações, enquanto sujeito docente. Relações entre a mesma e, seus alunos e alunas, ao longo das últimas décadas, que vem quebrando certos racionalismos. Entre as identidades como contextuais e móveis e, aquilo que não aparece em sua fala, nesse momento, que são certas permanências, quanto ao aspecto normatizador dos “papéis docentes” na instituição.

Posto isso, por mais que a palmatória, e outros instrumentais, que violentavam duplamente corpos de professores e professoras, alunos e alunas, não permaneçam; outras coerções, punições e regulamentos, tomam esses espaços, esquadrinhando esses sujeitos. Seja

⁶¹ Reforçando essa questão, penso que é necessário que os professores também sejam colocados como sujeitos subjetivados, assim como os alunos e alunas. Entendendo que contemplam preconceitos e experiências de mundo, necessárias para refletir a si mesmos. Assim como, é necessário serem observados e respeitados como sujeitos de desejos e vontades, quebrando o mecanicismo que precedem e criam seus papéis.

por um pedido constante de “silêncio”, em sala de aula, sob ameaça de serem levados a direção, ou mesmo, a prática punitiva da “suspensão”, já posta por Cristina. Ou seja, por mais fluidas e fragmentadas que estejam às concepções sobre “disciplina” e identidades, essas ainda não são descartáveis.

Normatizações que transpassam os corpos dos sujeitos escolares, permeadas por leituras de gênero indissociáveis, narrando experiências que se desmancham em outras relações. Logo, é relevante negociar essas mudanças em meio a cada contexto. Nesse texto, parto da Escola Padre Simão Fileto, por entender a importância deste espaço para cidade de Cubati-PB. Por ser um lugar de intersecção de gerações, etnias, relações de gênero e sexualidades, de uma parte significativa da população cubatiense.

Além disso, matutando e, dividindo com você, uma questão que movimenta interesses, nas falas de Geni e Cristina, dos seus tempos e lugares como docentes e/ou discentes, se faz importante, o deslocamento para perceber que mesmo utilizando-se de normas e, vontades de controle, as diferenças no tom e na melodia que soam em suas narrativas, como alunas ou professoras, dimensionam um olhar atento.

Até porque, o corpo docente é um corpo mais ressentido. Na fala de Geni, mas também, na de Cristina, há uma angústia, traduzida talvez por não sentirem-se nem autorizadas, nem autoridades. Enquanto docentes, elas falam de um lugar de desautorização, diante da anti-disciplina de alunos e alunas nos dias atuais. Já como discentes, tem uma fala ressentida, por terem sido normatizadas.

Para não passar pela invisibilidade, pode ser percebido, na astúcia das mulheres, que como Geni, burlavam as normatizações da direção escolar, fumando no banheiro. Espaço de fuga que corta o tempo, mesmo que esse seja um “tempo rígido”. Mulheres, que como professoras, ou representantes da direção escolar, praticam em outros corpos, normatizações que não permitiriam esse hábito repetir-se nos banheiros escolares.

Consequentemente, ressentimentos, conflitos e outros mo(vi)mentos, que tratam das normatizações escolares, saltam as letras esborradas desse texto, provocando a mim, tanto quanto a você, movimentar-se. Movimentar-se na diferenciação das normas que recaem entre os corpos discentes, mas também docentes. Nas suas particularidades, em um exercício de alteridade e cruzamento de suas fronteiras.

1.2.4 Escritas de si: minhas lembranças sobre a arquitetura escolar

Acrescendo a discussão que já vem sendo feita, a redistribuição física-estrutural da escola, merece ser revisitada, para compreendermos que a distribuição dos espaços, aparece como “cenas repetitivas”, a saber, a escola permanece com salas amplas e janelas largas que dão para os corredores. Com amplo pátio que permite da sala da direção e secretaria visualizar qualquer movimento que nele ocorra, assim como vigiar a entrada e saída de qualquer uma das 11 salas, incluindo a dos professores.

Mesmo sabendo disso, a quantidade de alunos e alunas que transitam nos corredores por aulas e mais aulas é significativa, “para tomar água”, “ir ao banheiro” ou qualquer outra coisa. Quebrando antigas lógicas disciplinares e reutilizando o tempo de mil e uma maneiras na escola. Aparência de liberdade, liberdade vigiada. Talvez efeito de transformações profundas que vem ocorrendo fora da escola e a atingindo de forma impactante.

Abro aspas, para narrar uma sensação de (des)controle nas relações de poder que permeiam a Escola Padre Simão, no segundo semestre do ano de 2012, quando o pátio acima citado, largamente extenso a toda escola, foi tomado pela construção de um refeitório que veda a visão ampla e geral sobre os espaços que narrei, construído por ordem da Prefeitura Municipal de Cubati-PB.

Tal medida causou um “rebuliço” por parte da gestão da escola e de alguns educadores, por entender que a construção referida não modificou por si só apenas a estrutura física da escola, nem apenas lembranças sobre como se vivenciou aquele espaço; mas, a capacidade de continuar-se a estabelecer uma rede de vigilância rápida e constante que transpassaria o panoptismo. Logo, não saberiam, no momento mesmo, se estaria acontecendo brigas, namoros, burlas, por trás daquelas paredes.

Ou seja, compreensão de espacialidade “policiada”, alunos e alunas teriam, só não teriam “medo”. E não teriam medo porque hoje veem o professor e a professora “como uma pessoa amiga que tem ali”? São questões que divido com você – leitor – na intenção de entender as ressignificações que os vários espaços (i)materiais da escola vem construindo, mediadas pelas falas de transeuntes da escola, como Cristina e Geni.

Desta maneira, por entender que a geografia da escola é muito mais ampla e complexa que as estruturas de alvenaria que se alicerçaram nas décadas de 70 em Cubati. Ela é ultra-humana, trás curvas, ligas, correntes, trajetórias, fluxos que transpassam não apenas o concreto das paredes; mas, a linha da epiderme. É desse espaço físico-biológico – porque – *cultural*, que falo não como espaços indissociáveis nem sequenciais, todos estão imbricados e

aparecem como o próprio corpo, da escola, do sujeito. Esse lugar do indeterminado e surpreendente saber-fazer humano, que dá tom, cor e forma ao que aqui entendo por *escola*.

2.0 Intimidade na escola: “daquela época... não é como os de hoje, num tinha esse agarradi, esse pega-pega”

Nós vivemos debaixo do pano
 Entre espadas e rodas de fogo
 Entre luzes e a dança das cores
 Onde estão os atores...
 Nós vivemos debaixo do pano
 Pelo truque malfeito dos magos
 Pelo chicote dos domadores
 E o rufar dos tambores...⁶²

Nesses curtos trechos acima, Ivan Lins, compositor e cantor, canta em meio ao “rufar dos tambores” e, do “chicote dos domadores”, a década de setenta por tabela, ambiente em que a música foi criada e que as memórias de Geni hoje resignificadas, levam a repensar. Em seu caso, repensar as vivências escolares, que envolviam medo, respeito e vaidade, transversalizando histórias de amor, amor de escola que se leva para vida.

Mas, o que quero dizer com levar para vida? Partindo da narrativa dessa ex-aluna da década de setenta, levar para fora, fora da escola – território proibitivo das sexualidades visíveis – dando continuidade em enlaces matrimoniais. Sendo assim, Geni operacionaliza suas lembranças a partir da memória das relações de namoro na escola que reconstrói;

Quase não existia o namoro na escola né, na minha época, se tivesse também num chegaria nem perto porque a direção não admitiria. Isso acontecia depois da saída mais, olhe, veja um caso, a gente estudou junto muito tempo, a gente estudou da sétima série até o terceiro ano junto, foi Janúncio e Josélia, eles eram namorados, mais na sala era como se fosse dois colegas, não tinha aproximação, até mesmo que o namoro daquela época né, não é como os de hoje, num tinha esse agarradi, esse pega-pega, era até, eles dois na sala parecia até dois amigos.

Nessa fala, Geni transversalizada por subjetividades, traduz os territórios das normas e das vivências que envolviam sentimento e recolhimento sob o eixo de uma instituição rígida,

⁶² Composição e voz de Ivan Lins. Para ver a letra e ouvir a música “Somos todos iguais nesta noite” na íntegra, acessar: <http://letras.mus.br/ivan-lins/46449/>. Último acesso dia 06/08/2013.

me oferecendo instrumentais para entender que na escola, seu funcionamento era exercido por meio da hierarquia e, da imposição de regras às práticas cotidianas internas das artes de namorar. Estratégias que visavam a “obediência” de mão única, em uma postura pedagógica que entendia o ato de educar subjetivado pelos alunos, como obrigação da escola em extensão a concepções de valores e moral⁶³. Postura pedagogizante que em boa proporção, trafega entre as permanências que percorrem os espaços de escolarização ainda hoje.

O Educandário Municipal Padre Simão Fileto é apontado como espaço ausente de algumas formas de agenciamento das sexualidades, “quase não existia o namoro na escola né, na minha época [...]”. A não aproximação dos corpos era algo que permeava qualquer relação amorosa na escola⁶⁴, sob tutela da própria direção. E a percepção dos envolvimento amorosos, dos poucos casos de namoro que permeavam a escola, nas concepções de Geni, era distante do que eu já vivenciei na década de noventa e inversamente proporcional aos dias de hoje, “[...] até mesmo que o namoro daquela época né, não é como os de hoje, num tinha esse agarradi, esse pega-pega”.

Ou seja, os laços amorosos vêm tomando formas desconhecidas ao espaço escolar que Geni vivenciou como aluna nos anos setenta. E sua leitura quanto ao conjunto de códigos de condutas e trocas de carícias entre os sujeitos envolvidos no ato de namorar, permite com que, seja estendido, não apenas aos corredores escolares, mas, a própria cidade de Cubati-PB. Comportamentos rotinizados, que tinha como norte o recato em linhas de limites rigidamente demarcadas. “*A vida em preto e branco*⁶⁵” não poderia ser comparada aos dias “[...] de hoje,

⁶³ Nahra discute de forma interessante o termo moral, voltando as ressignificações feitas dos gregos aos dias de hoje, envolvendo instâncias entre o bem e mal, ética e antiética, entre outros. Ainda amplia uma interessante contribuição ao pensar os limites do uso comum que confunde moral com moralismo. “Conforme já vimos, moral exige um aporte universal. O aporte moralista, porém, é um aporte deturpado [...] os julgamentos moralistas são extremamente subjetivistas” (p.40). Para mais ver: NAHRA, Cinara. “Homossexualidade e moral”. In: *Diversidade Sexual e Gênero na Escola/ Alípio de Sousa Filho (Org.)*. – Natal, RN: Opção Gráfica e Editora, 2009.

⁶⁴ Quando escutava Geni falar dos relacionamentos amorosos, que vivenciou, ou viu vivenciarem, como aluna nos anos setenta, me reporteí constantemente ao texto de Bassanezi. Essa autora, dialoga com as leituras sociais sobre o feminino na década de 1950, como já citado anteriormente. E entre as concepções de feminino que a mesma pesquisa, encontra o lugar de recato das mulheres, que tinha o corpo como um invólucro de cuidado e zelo que a permitiria manter esperança de encontrar um bom matrimônio. Até porque, a tríade namorar, noivar e casar funcionava para aquelas, que eram tidas como “moças de família”. Logo, a ameaça de perder o destino, usando do corpo, descuidando da “moral”, em um espaço vigiado como a escola, talvez não fosse um cenário comum, de fato, a ser assistido. Para mais ver: BASSANEZI, Carla. “Mulheres dos anos dourados”. In: *História das mulheres no Brasil/ Mary Del Priore (org.)*; Carla Bassanezi (coord. De textos). 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

⁶⁵ Reporto-me aqui a uma metáfora da vida cultural que pode emergir no choque de valores, comportamentos e conceitos que dividem o mundo social entre códigos comportamentais corretos e errôneos. Como se existisse um abismo de distância entre uma sociedade da década de 1970 e uma de 2013. “*A vida em Preto e Branco*”, é um filme que transpassa comédia, drama e fantasia. Escrito e dirigido por Gary Ross, o filme é exibido em 1999, e trata de seguir a aventura de dois adolescentes da década de noventa que se veem teletransportados para a um seriado da década de 50 onde a TV e a vida das pessoas tinham cenários rotinizados em “tons de branco e preto”.

num tinha esse agarradi, esse pega-pega”, esse “colorido todo” que ofusca sua compreensão sobre formas múltiplas e diferentes dos sujeitos se relacionarem hoje.

E mesmo entendendo que “[...] não há totalidade prévia ou muito menos um quadro único, porque os relatos, longe de fixarem espaços e lugares, os recriam culturalmente (GUIMARÃES NETO, 2008, p. 161)”. No caso de Geni, que relatos sobre o que entendia como permitido ou proibido nas relações amorosas que permeavam a escola foram narrados? Suas seleções transpassam o ontem, como ficção do presente, sob as quais recrio selecionando a partir de seus relatos as peças que se encaixam ao texto em (des)montagem.

Talvez dissesse Baumam (2004), em relação às subjetividades e angústias que transpassam Geni, que as mudanças nas performances de namorar/amar, em meio a espaços-tempos distintos, agi por meio de sua fala munida de leis e lógicas próprias. Para Baumam (2004, p. 51), “[...] as comunidades da *mesmidade*, predeterminadas, mas aguardando serem preenchidas com matéria sólida, estão cedendo vez a ‘*comunidades de ocasião*’, que se espera serem autoconstruídas em torno de eventos, ídolos, pânicos ou modas”.

Retomando Ivan Lins, *nós vivemos debaixo do pano, entre espadas e rodas de fogo, entre luzes e a dança das cores, onde estão os atores*. E por isso, recoloco na narrativa uma personagem da vida escolar cubatiense, que sem script, vem se enviesando, sai *debaixo do pano* para contar histórias de amor sem temer *espadas ou rodas de fogo*. É assim que percebo Cristina, que quando nos narrou com riso frouxo que esse texto seria um livro sobre “Cristina in love adventures”, sugeri que esse texto surgisse como espaço para pensar em realizar sob sua autoria essa proeza, momento em que ainda sorridente contou-me que:

[...] Na época, isso década de 80, não podia namorar na escola. Isso era terminantemente proibido, inclusive lembro que o diretor passava nas salas para advertir sob pena de suspensão quem ousasse realizar o feito. Porém como para o amor não tem fronteiras e o que é proibido atrai, havia muitos casais que namoravam nos mais diversos lugares da escola, protegidos pelos outros companheiros. Na verdade era na escola mesmo que começavam os romances, pois muitos jovens só tinham direito de sair pra estudar e, neste meio tempo, aproveitavam para paquerar na hora do intervalo e, depois de muitos flertes, se

Porém, as transformações são abruptas por interferências que quebram a rotina da pacata cidade, em especial nas artes de amar que vão colorindo a cada grande quebra provocada por David e Jennifer, sendo o primeiro um amante da vida em preto e branco enquanto Jennifer busca “sacudir as estruturas” e romper com as atividades sempre limitadas e rotinizadas da pacata sociedade. Sendo, inclusive, a primeira a manter uma relação sexual antes do casamento com um jovem rapaz que passa a se ver como quem está além de seu tempo. O interessante da percepção do autor e diretor Ross é esse espaço flexível que não polariza comportamentos e épocas de forma estanque. Ele consegue ter a sensibilidade de narrar satisfações, prazeres e anseios de sujeitos que rompem ou reforçam certos estigmas sócias nas relações de gênero e sexualidades em tempos e momentos diferenciados e constantemente abertos e móveis.

arranjarem como casais de namorados. Tem gente desse tempo que está casada até hoje.

Astúcias, artimanhas, golpes cotidianos, que se disfarçam e correm solto em mil maneiras e fazeres. E Cristina, aparece por meio de sua narrativa, que trafega das estratégias as astúcias, demonstrando práticas ordinárias na Escola Estadual de 1º e 2º Graus de Cubati. Escapando das formas de controle preestabelecidas – também na fala de Geni – pela *direção* da escola, como foco de vigilância. E entre as proibições que delegam punições se descumpridas, “sob pena de suspensões”, estava o namoro que era “terminantemente proibido”, o que – grosso modo – nem sempre era admitido.

Proibição e coerções estão para escola como “lugar comum”, entretanto, como assinala o sociólogo polonês Bauman (2004, p. 50), “[...] as ferramentas do convívio eu-Vós, ainda que perfeitamente dominadas e impecavelmente manejadas, se mostram vulneráveis à variação, à disparidade e à discórdia que separam e mantêm em pé de guerra as multidões que constituem um ‘Vós’ potencial”.

E mesmo colocando-me como ex-aluna, sujeito da pesquisa por outro viés, o do trânsito e da vivência desses lugares que a fala de Cristina operacionaliza, vejo como se faz necessário entender que trabalhar com relações amorosas e sentimentais é adentrar territórios, muitas vezes inexplorados que aparecem como cartografias em (re)desenho. Agenciando uma linguagem sempre epidérmica, pelo caráter escorregadio dos conceitos, sob práticas e sensações que são incapturáveis nas escritas orais que aqui se emborram.

É como colocar-se a observar um espaço tomado por neblina, e o que acontece é que você não deixa de ver dependendo da proximidade e das condições, o *outro lado*, mas, de forma alguma vê de forma límpida. O que poderia me privar de descrever, entretanto, se metaforiza nas múltiplas outras possibilidades de narrar relações amorosas e sentimentais.

E o – melhor – perigo que isso acarreta é entender que entre as experiências que transversalizam a mim e meus interlocutores, as mutâncias entre o que se pergunta e respondi, transformam as expectativas e os olhares no percurso. Ou seja, depois que conversei com Geni e Cristina, que me re-contaram suas vivências escolares, respectivamente entre as décadas de setenta e oitenta, eu parti reescrevendo a mim e a década de noventa que vivenciei como aluna e, atualmente meus espaços e subjetividades como professora. Visto que, meus “personagens”, enfrentam labirintos que tive que adentrar pelo ritmo que a pesquisa me levou e não o inverso.

E ao que previamente marcava minhas lembranças, certas artimanhas trazidas nos discursos de Cristina, não ocorriam antes “do meu tempo como aluna” e, ao colocar que “para o amor não tem fronteiras e o que é proibido atrai”, fica sabido que, mesmo em meio às delimitações dos espaços, das saídas de casa policiadas, se encontrava um ambiente “acima de suspeitas” para paquerar, flertar e namorar. Recordo-me como utilizei dessas artimanhas na década de noventa, tempo que quando não ia “estudar” na casa de amigas, era na escola. Onde namorávamos “nos mais diversos lugares da escola (e fora dela), protegidos pelos outros companheiros”.

Como sugere Guimarães Neto (2006, p.49) “[...] inventar, descobrir, aprender: mesclam-se na riqueza da recordação. Aliás, recordar, palavra latina (re: de retornar; cor: de coração) exprime a imagem do retorno pelo coração, e só se retorna pelo coração a tudo aquilo que nos toca profundamente”. Assim, recordo por muitas cenas e imagens não lineares, assim como Cristina, como “tem gente desse tempo que está casada até hoje”, mas também, pensando em meu contexto, como outros tantos casaram, descasaram, e estão por aí recriando amores. Mesmo a descontento dos “vigilantes”.

Uma discussão que envolve sexualidades e controle, entendendo que o namoro era proibido porque podia levar a sexualidade, onde podemos elastecer essa ponte, repensando a escola como espaço que passasse por “assexuado”, nos silêncios⁶⁶, que ainda persistem em “tapar o sol com a peneira”, na busca por conter e inibir certas intimidades na escola, pois não seria “lugar para isso”.

Sendo assim, como propõe Guimarães Neto (2008, p.157) “[...] as narrativas assinalam as práticas de espaço que se tornam referências fundamentais, indicativas para produção discursiva do passado, entendendo que todo relato de memória é um relato de percurso. Desta forma, o ato de contar é criador, ele ‘dá a ver’”. E dar-se na perspectiva de Larrosa⁶⁷ é partir em busca do desconhecido sem pretensão de defini-lo, é deixar-se escorregar pelas letras dos sucos no ar que voam, se permitindo toques e massageando a alma.

⁶⁶ Como sugere Godoi, em seu artigo intitulado “governo dos corpos, gênero e sexualidade: reflexões sobre situações do cotidiano escolar”, “até mesmo quando a escola não fala sobre o assunto, a sexualidade e o gênero estão presentes, por meio das regras e normas de conduta, dos valores, dos códigos, dos padrões, dos silenciamentos, das proibições”. Acessível em: <http://www.efdeportes.com/efd134/governo-dos-corpos-genero-e-sexualidade.htm>. Último acesso dia 20-08-2013.

⁶⁷ Larrosa coloca que “somente aquele que não sabe ler pode dar a ler”. Os cenários da vida cotidiana são campos ininterruptos de provocação da curiosidade e da contingência, não da mesmice. Buscar: LARROSA, Jorge. “Ensaio pedagógico”. In: _____ *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. Cyntia Farina. Belo horizonte: Autêntica, 2004, p. 20.

2.1 Corpos sexualizados na escola, entre a disciplina e o “o toque livre”: “as meninas se deixando tocar na sala de aula livremente”

Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
 Que uma nova mudança em breve vai acontecer
 O que há algum tempo era novo, jovem
 Hoje é antigo
 E precisamos todos rejuvenescer [...]
 No presente a mente, o corpo é diferente
 E o passado é uma roupa que não nos serve mais⁶⁸

Canta Elis Regina no trecho acima, da música “Velha roupa colorida” que “o passado é uma roupa que não se usa mais”. Passado que não nos serve mais no sentido “original” ou cristalizado. Salientando que as fronteiras que delimitam o “que há um tempo era novo” e “hoje é antigo”, destoam dependendo do referencial.

Em acordo estamos em duas coisas, “uma nova mudança em breve vai acontecer” e “precisamos todos rejuvenescer”, pois a mudança se faz no espaço entre a mesma e as permanências que a compõem, como cantou cazuza, “o tempo não para”⁶⁹. E nesse jogo de lógicas próprias, re-convido a fala a professora Geni, para repensar as mudanças performáticas que envolvem múltiplas leituras de sexualidades historicizadas em sua fala, ao colocar que:

[...] Em termos de mudanças, assim, é esse comportamento muito liberal, de não terem um respeito de nada. A gente ser preciso tá chamando atenção, por que eles se agarra no meio do pátio, eles sabe, se beijam e isso não acontecia, ha uns 13 anos atrás e hoje. Quando acontecia era um rebu, até o namorado na sala[...], até nos anos de 80, a gente tinha uma menina na sala que começou a ficar com o namoradim sem dar nem atenção, aí a gente foi preciso chamar pai e a gente tudo assim, hoje não, se a gente chamar pai, eles ainda acha que a gente tá errado, a gente reclamar por que eles tão agarrados, abraçados, que aquilo ali é besteira. Aquilo, isso aí é normal, tudo pra eles hoje é normal, nada é anormal, num quer saber em que situações está nem que local estão, querem saber que estão vivendo o momento deles e acabou.

⁶⁸ Composição de Antônio Carlos Gomes Belchior, na Voz de Elis Regina. Para ouvir: <http://letras.mus.br/elis-regina/91023/>.

⁶⁹ Música de mesmo nome, “O tempo não para”, autoria e composição do cantor Cazuza.

Do “rebu” da década de oitenta, a uma hiper-sexualização⁷⁰, naturalizada nos corpos dos dias de hoje, é o que conta Geni em seu percurso narrativo. Trazendo imagens sexualizadas em que “[...] eles se agarra no meio do pátio [...]”, “[...] se beijam [...]”, “vivendo o momento deles e acabou”. Forma de dar-se a ver os comportamentos “[...] muito liberais [...]”. Por outro ângulo, é interessante como a compreensão relacional na sexualidade se manifesta nos/pelos corpos. Não de forma monótona, rotineira, mesma; mas, complexa, - quase – indizível.

Somando a isso, qual o lugar da norma na contenção do desejo? “[...] Nos anos de 80, a gente tinha uma menina na sala que começou a ficar com o namoradim sem dar nem atenção, aí a gente foi preciso chamar pai [...]”. E essa prática era realizada como uma lógica de disciplinamento que surtia efeito, na co-responsabilização família/escola (sob um modelo de família, escola, sexualidade e pedagogização específica).

Foucault vai sugerir que “[...] se é verdade que a ‘sexualidade’ é o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa, deve-se reconhecer que esse dispositivo não funciona simetricamente”⁷¹. Entre um lugar e outro, seus efeitos são poliédricos e dão-se nas diferenças. Daí, como é codificada uma sexualidade ilegítima ou não? Pensando o espaço escolar e as ligas que interconectam as relações de poderes e subjetividades, faz-se interessante buscar como funcionam os efeitos de normatizações em seu interior.

“[...] Hoje não, se a gente chamar pai, eles ainda acha que a gente tá errado, a gente reclamar por que eles tão agarrados, abraçados, que aquilo ali é besteira”, e nesse ponto, talvez o que desterritorialize Geni, é a perda desse espaço de controle localizável, funcional, sob um efeito de disciplinarização, que a mesma parece entender como caminho para a regulação das ações sistêmicas dos saberes e poderes, que se dissipam na escola. A ausência dessa rotina naturaliza o que não é “normal”. Em relação ao “roçar” dos corpos, “aquilo, isso aí é normal, tudo pra eles hoje é normal, nada é anormal, num quer saber em que situações está nem que local estão”.

⁷⁰ Baumam é um sociólogo polonês que vem a alguns anos adentrando questões sobre as relações humanas no que tange a um sobrevoo sobre as sexualidades. Para este, leitura com a qual compartilho, é possível perceber que a “economia libidinal” de antes *está* cada vez mais velozmente negada. Os relacionamentos atuais substituíram certa economia libidinal por explosões de sensações, na maioria das vezes permitidas. Sendo assim, visando aprofundar ver: BAUMAM, Zigmund. *O mal-estar da pós-modernidade*____:trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

⁷¹ Ver: FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988, p. 120.

Logo, “[...] em suma, trata-se de definir as estratégias de poder imanentes a essa vontade de saber. E, no caso específico da sexualidade, constituir a ‘economia política’ de uma vontade de saber (FOUCAULT, 1988, p.71)”. Proposta que o “estudioso das sexualidades” traça em relação às sexualidades e a censura, sugerindo três possíveis interdições: afirmar o que não é permitido, impedir que se diga, negar que exista.

Formas que Geni resignifica, no caso da menina que sem dar atenção, ficou com o namoradinho na sala de aula, em um tempo que isso era tido como um “rebu”. Em certo momento, fala negando a existência de relações de namoro no seu tempo, em um segundo momento, coloca que existindo, se afirmava que não era permitido e, em um terceiro se impedia que dissesse o contrário, agia por meio de espaços construtores dos dispositivos sexuais e da subjetivação individual, espaços como família e escola, na complexa rede de fiação que conectam tais instituições discursivamente.

Fiação que transversaliza Geni de uma forma dolorida, ao compartilhar, um extratexto de sua entrevista, que abro espaço para transcrever para ti – leitor –. Ao tratar que “[...] até mesmo esse respeito que a gente via antigamente, via nos anos 80-70 hoje não há mais. *O povo não respeita mais pais, os superiores dele, não respeita velho, isso é, esse tipo de respeito tá se acabando na sociedade, ninguém sabe como resgatar esse respeito*”. Desejo de “resgate” que parece deixá-la amedrontada e sem saída. Por linguagens que transitam entre seus gestos e falas.

Pedagogizações imprimidas no *corpo* (de Geni) da escola, que tem demonstrado certa inabilidade para tratar de assuntos que envolvam valores, mas também, relações de Gênero e sexualidades nas contingências do hoje. Situações que fazem do cotidiano escolar ao qual Geni faz parte, um lugar estranho em reserva ao que vivenciou nos anos 70-80. Por meio de sua fala, essas cenas erotizadas no meio do pátio em agarradi e beijos, significam mudanças relacionais que envolvem as (des)identidades de professores e professoras, alunos e alunas, gestores e demais transeuntes desse cenário (a própria escola).

Linguagem entendida como real, que materializa aquilo que fala (e até o que omite). Fazendo necessário entender que a sexualidade, a família e a escola que aparecem na fala de Geni, são discursos mencionados no *singular*. Atendi a uma compreensão heteronormativa, nuclear e burguesa de leitura dos espaços socioculturais. “[...] O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (FOUCAULT, 1988, p.96).

Poder que não está ou é a coisa em si da instituição escolar, a título de exemplo, mas, que produz efeitos subjetivos que (de)formam o próprio sujeito. Que *deforma* aos olhos de

Geni, corpos de alunos e alunas que não se percebem como parte de um lugar reservado a aprenderem certas sistemáticas que não envolvem a sexualização⁷². No mais, pensar o poder do (e por meio do) discurso é dar-se a buscar pensá-lo distante da uniformidade. O poder como difusão. A estratégia é múltipla assim como a tática.

Trazendo de volta a conversa Cristina, ex-aluna da mesma década em que “a menina que namorava sem importar-se com a sala de aula foi entregue a diretoria e aos pais”, narrada por Geni, essa lembrava que sofreu varias advertências por namorar na escola, e que a “relação de obediência à direção era muito severa”.

Estratégias como não permitir no horário noturno ir a “quadra”, restringindo ao pátio e às salas de aulas o transito de alunas e alunos no intervalo era uma constante. Quadra que era lugar de jogos não de namoricos. Sua extensão e localização por trás da escola não permitiria uma vigilância ampla. Seria uma “zona de perigo”. Mas, como Cristina comentou (e eu recordei), todos os lugares da escola, com a ajuda de companheiros, era lugar de paquerar, flertar, namorar. Entretanto;

[...] Era diferente sim, por exemplo, a noite, quando tinha os torneios né, eu me lembro muito bem que as meninas, elas, o time das meninas elas tinham que jogar mais cedo, porque os pais não permitiam ficarem na quadra até certa hora. E os meninos, os jogos dos homens sempre eram depois de dez horas. Hoje não né, hoje o pessoal pode ficar até mais tarde na quadra.

O que parece demonstrar diferenças significativas nas próprias possibilidades de vivenciar esses espaços nas fronteiras que permitia ao masculino o que proibia ao feminino, por nítidas demarcações, hoje em desuso, por novas dinâmicas de fronteira, e acrescenta:

[...] O que eu acho mais visível é a questão das meninas elas terem já esse grau de liberalidade muito alto, muito forte, elas tem essa liberdade maior de falar, se expressar, de falar palavrão né? De ser sensual sem pedir licença, elas tem esse, esse comportamento livre como eu comentei, como eu poderia dizer? Diferente de antes né, por exemplo, de infringir regras como a questão da roupa da escola, que a escola exige que as pessoas venham com uma roupa composta, adequada pro ambiente e elas insistem né, elas quebram essa regra, elas vem assim de cara limpa né, mostrando o corpo, é, quebrando a regra mesmo. E tentando desafiar as autoridades.

⁷² Thomaz Tadeu vai colocar uma interessante contribuição ao tratar do “currículo oculto” que muitas vezes não é explorado, quando não negado. Em uma cultura escolar que delimita currículos fechados e preestabelecidos de forma naturalizada, despercebendo que a própria cultura escolar é um artefato social que se submete a tensões e conflitos de poderes que merecem ser explorados. Ver: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, 1999.

Uma questão de visibilidade, expondo silhuetas, falas, sensualidades, roupas, que transgridem as normas, as regras, as autoridades. Grau de “liberalidade muito alto”, que quebra com os essencialismos de um feminino doce, passivo, materno, em um olhar compartilhado anteriormente por Geni, que Cristina exemplifica:

[...] A questão do *toque livre* né, as meninas se deixando tocar na sala de aula livremente, inclusive sem ter nenhuma relação sentimental com o outro, com outra pessoa, essa questão da sexualidade muito afluada né, com meninas de 12/ 13 anos. A gente vê exemplos de o colega chamar, a colega vim chamar, porque o outro, o coleguinha, tava acariciando os seios da outra, a menina com a blusa levantada e ele acariciando em plena sala de aula na frente de todos os alunos, como se isso fosse um fato natural, aí, o que é preocupante, é assim a banalização, banalização da sexualidade, do sexo em si né, elas estão valorizando muito o toque, a carícia, o sentir, o prazer, e sem nenhuma perspectiva assim, nenhuma perspectiva futura, sem nenhum pensamento. É o tocar pelo prazer mesmo [...].

Leitura que parece – agora – ter trocado de humor ao perceber que as formas de carícias e os envolvimento que tomam a escola têm interesses distantes dos que vivenciou na década de oitenta, pois se investia em relacionamentos que – grosso modo – geravam relacionamentos mais estáveis, que desembocavam em casamentos – *que estão ainda aí hoje* – diferente desse *toque livre*, que não envolve “[...] nenhuma relação sentimental com o outro”, “questão da sexualidade muito afluada né, com meninas de 12/13 anos”.

Compartilho por Foucault (1984) que “[...] é necessário, antes de mais nada, procurar saber como e por que essa prática da lugar a uma problematização moral singularmente complexa”⁷³. Insistindo que a visibilização dessa sexualidade que a sociedade disciplinar mantinha confinada a quatro paredes sai do quarto de forma escancarada. *Escancaramento* que envolve condutas, códigos comportamentais, que passam por um exercício de si que envolve o outro entre categorias em historicidade.

Há um perigo incitador de desconforto e angústia em certos “humores escolares”, levando-se em consideração as fronteiras de gênero que delimitam os lugares e as posições do sujeito. E as “situações limites” podem envolver desde um simples trejeito ao desejo de participar de uma atividade que pode ser subjetivada como masculina ou feminina. Passando

⁷³ Buscar: FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2*, o uso dos prazeres, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984, p.172.

pelo próprio usufruto do desejo que se estendia a condutas que negociam certos códigos de sexualidade, que a fala de Cristina parece denunciar como novos e diferentes da contenção do desejo a qual eram submetidos.

Relações que chegam à direção da escola a flor da pele, envolvendo um exercício de deslocamento e reterritorialização nessa relação entre o “eu” e o “outro”, entre tempos que se entrecruzam transversalizando e fragmentando as identidades escolares, que sua subjetividade rejeita e busca reapropriar-se. E como em um jogo de perguntas e respostas, se geram muitas opções. Transformações que passam na fala de Cristina por um feminino mais “livre”, que tem mais intimidade com o público, com horários elásticos, que tem o prazer como campo a percorrer.

Formas de experienciar o prazer que Bauman correlaciona a nossa cultura, “[...] e assim é numa cultura consumista como a nossa, que favorece o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas (BAUMAN, 2004, p. 21)”. Mesmo que o presente se rebele no encontro com o passado, é na quebra de rotinas, no trânsito entre o regular e o contingente, que *estamos* envolvidos – também – como sujeitos escolares.

Pela percepção desse autor, o “longo prazo” está cada vez mais “curto”. Uma questão possível, seria repensar a escola, como parte de um contexto maior, parte de transformações profundas, nas artes de amar pela posse duradoura ou usufruir de um desejo passageiro. Sem eleger aqui, quais dessas formas sexualizadas, seriam fórmulas de viver e amar. Entendendo que as artes sexualizadas vêm sendo significadas e resignificadas em diversos contextos históricos e culturais. E um mesmo espaço pode ser palco de muitas delas.

Assim, como o exercício de alteridade não se encerra na escola, uma das questões que Cristina me falava, inclusive com certo desconforto e pessimismo, era das consequências dessas “liberalidades”, para escola e para família⁷⁴. Como em Geni, são instituições que se inscrevem no *singular*. “A maioria dos alunos que a gente vê, com o comportamento fora dos padrões é justamente dessas famílias desestruturadas” colocava Cristina, em um momento que

⁷⁴ Refiro-me ao modelo monolítico de família burguesa que construiu uma ideia de simetria perfeita a partir do mando do homem (pai). Partindo da leitura que refaço em Philippe Ariès, ao narrar onde teria iniciado a construção de família burguesa que transpassa nossas subjetividades por um viés social construído demoradamente, em intrínseca relação com o racionalismo positivista, que passasse a naturalidade. Para o autor, “correspondeu a uma necessidade de intimidade, e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida”. Para mais ver: ARIÈS, Philippe. “A família”. In: *História social da criança e da família*__ Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT.1978.

entendendo que há na escola certas exigências quanto aos padrões de comportamentos, disciplina e estrutura, estariam como imagem invertida, às famílias “desestruturadas⁷⁵”.

Tanto Geni, quanto Cristina compartilham de uma memória constituída de códigos de posturas, de modos de viver, que compõem coreografias e cenografias específicas, significadas sob artefatos culturais. Nos casos citados, envolvem sexualidades e suas correlações com instituições (polimorfos) como escola e família. Certo desgosto é verbalizado, por tratarem de situações, diferentes das imagens que haviam memorizado quando de seus tempos como alunas e professoras em início de carreira. Os objetos que narram, sofreram uma perda de significação, que passam a ser resignificados, em jogos que reconhecem e estranham determinadas práticas.

Cristina acrescentou, que entende a família como a instituição que mais perde em termos de disciplina, controle e estabilidade. “[...] É, eu diria que é a família. A família, porque a escola é que sente o problema que já é da família, a escola sente isso, é o que já vem né? E aí, com essa questão da banalização do prazer é, banaliza-se também as relações, aí se banaliza consequentemente as famílias”. A partir de sua fala, a problemática de que os efeitos das mudanças na família vêm da escola e vice-versa, desasiste uma questão que está para além desse jogo, que seria a crise das instituições modernas, das suas elaborações disciplinares em uma sociedade de controle que não corresponde mais a tais construções.

Compartilha Cristina que “[...] a formação de família, esse conceito, de formar família, de criar filhos sabe, tá cada vez mais ficando pro segundo plano [...]”. E aí percebo, como sua compreensão, se remete a perda de significados e de “valores”, que foram sendo subjetivados ao longo de sua (de)formação e, como uma faca de dois gumes, atinge primeiro a família, e em sequência a escola. Sob relações de poderes banalizadas, em detrimento do prazer pelo prazer.

Destarte, outra questão seria buscar como o processo de escolarização provoca efeitos e constrói corpos? Entendendo, pelo viés da pluralidade de teorizações sobre escola e família hoje, possíveis de serem visualizadas, nas próprias falas, que tive contato, e pelas histórias de si que me confiaram. São muitas as “famílias desestruturadas”, que colocando seus sujeitos na escola hoje, transformam a mesma em espaço (anti)disciplinar, “desestruturado” e “desestruturante”.

⁷⁵ Elizabeth Roudinesco trás uma interessante contribuição analisando a família ocidental, narrando à história da construção da família. A autora faz um exercício da Antiguidade a Pós-modernidade. Para ela, não estaríamos vivendo a desestrutura mais a reestruturação em novos modelos familiares, onde homens e mulheres das mais variadas gerações e preferências sexuais reivindicam modelos próprios na contingência a qual se encontram. Ver: ROUDINESCO, Elizabeth. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

Talvez por isso, o dilema de uma escola em “crise”, com percepções de educação em aberto, agindo como dissabores e angústias de professores, professoras e gestores. Em um ambiente de rotina pesada e castrante, os poucos horários de trocas de experiências entre esses, se somem em críticas, desgostos, reclamações em relação ao salário, a indisciplina, as obrigações, a falta de investimento na estrutura, a carência de leis que beneficiem o educador e, nesse caminho, poderia elencar infindáveis pontos.

É uma instituição em descompasso, que não permitindo abrir-se ao jogo do deslocamento, retorritorializando-se, vai parar no tempo, esperando os personagens, que construiu sob sólidas identidades de sujeitos centrados e decodificáveis. No mais, ao articular os textos vividos, nas prozas que me foram contadas, com os Estudos Culturais, repenso práticas e representações, que partem de vários códigos de pedagogizações, presentes no cenário cultural. Outra questão, que gostaria de compartilhar, a partir da fala de Cristina, é que:

Pelo que a gente observa, a maioria das pessoas às vezes tão mais ficando, e esse ficar já é diferente né, não é mais ficar, namorar, dar beijinho, abraço, é transar, hoje ficar é transar né, e se perde a virgindade muito cedo, e não que tenha preconceito em relação a isso né, inclusive eu tava pensando nisso, como a escola poderia trabalhar em relação a essas questões, porque pra gente não ficar tão atrasados em relação ao progresso que o mundo tá tendo em relação a esse fator né. Por exemplo, a questão da homossexualidade, essa questão de ficar também, não é mais ficar como antigamente homem e mulher, tem os ficar, os ficares entre pessoas do mesmo sexo, e aí, diante disso agente fica questionando, qual será a atitude da escola? Como deveria ser a atitude da escola em relação a esses novos, a esses novos, como eu poderia falar? A essas novas ações sociais? Esses novos tipos de relação? Entendeu? Por que se agente, se agente não procurar entender, não procurar entender o jovem nas suas ansiedades, nos seus momentos né, nas suas descobertas, agente acaba sendo uma instituição que frustra pessoas.

Uma escola aberta, a acolher os sentimentos e sensações, que passeiam nos corpos de seus alunos e alunas, seria uma via para redefinir suas instâncias de “medo”, “desrespeito” e “crise”? Partindo com Albuquerque Júnior (S/D), talvez se abra uma via menos dolorida, nas trocas de saberes e relações de poderes, que (de)formam a escola na pós-modernidade. “[...] O ensino que deforma é aquele que investe na desmontagem dos sujeitos, dos modelos de

subjetividades, das identidades dos que chegam à escola, tanto de professores, como de alunos (ALBUQUERQUE JÚNIOR, S/D, p.10)”⁷⁶.

Isso passaria “[...] pelo que a gente observa, a maioria das pessoas às vezes tão mais ficando, e esse ficar já é diferente né, não é mais ficar, namorar, dar beijinho, abraço, é transar, hoje ficar é transar né, e se perde a virgindade muito cedo [...]”, assim como passaria “[...]por exemplo, a questão da homossexualidade, essa questão de ficar também, não é mais ficar como antigamente homem e mulher, tem os ficar, os ficares entre pessoas do mesmo sexo”. E esse percurso de viagem, entre as micro-relações, que narram pelo viés da sexualidade, os interesses e desejos dos sujeitos que compõem a escola, passaria por um novo olhar, um olhar que desmonte inclusive preceitos morais e éticos cristalizados socialmente.

Para Veiga Neto (2003, p.98), “[...] a ética, numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do *comportamento* de cada um e dos *códigos* que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos em termos morais”. Nesse sentido, seria necessário redefinir as concepções de ética e dos conjuntos de valores morais que julgam *pelo* comportamento o sujeito ético e não-ético. Ou seja, a escola teria que desmontar-se, “virar de ponta cabeça”, para se redefinir como uma instituição pós-moderna, que rejeite os ranços de universalismos e essencialismos construídos para o contexto de uma sociedade moderna.

E no momento que Cristina verbaliza, escrevi a si, na entrevista que me cede, contando cartografias de desejo que permeiam a escola, ela me possibilita, repensar questões, que transversalizam as sexualidades, fragmentando a heteronormatividade, agenciando, uma política de gênero que entende que os códigos corporais e, as negociações gestuais, desmontam as ossificações sobre o feminino e o masculino. Naquilo que tangia a um masculino público e um feminino privado. Tais fronteiras vem perdendo a razão de ser, caindo na malha social, na contingência do *estar* em mo(vi)mento.

No que delimitava um feminino de recato privado de prazeres, sujeitado ao casamento como mais uma de suas obrigações, em detrimento do masculino que tinha o prazer como norma para além do matrimônio, talvez estejamos assistindo, – cada vez mais –, tais scripts serem postos em cheque. Os discursos se modificam e os corpos também.

⁷⁶ Para acessar seu artigo intitulado “Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade”. Ver: http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf. Último acesso dia 23-07-2013.

É atraente, um olhar sincrônico para entender tais mudanças. O maternal e o frágil acompanham um ideal de feminino, que de muito tempo vem sendo subjetivado e naturalizado. Como repensar as feminilidades no plural? No sentido mesmo de desviante, contraditório, estranho a essas normatizações, que aparecem nos trechos de entrevistas, que vim expondo, como extratextos, co-responsáveis por essa produção.

E talvez, uma leitura a contrapelo, de questões ricas, deixadas nas falas, cedidas por Geni e Cristina, abra-se como deslocamentos, que devemos estar dispostos a agenciar, para fugir de uma leitura guetificada e normatizadora de gênero e sexualidades. O que faz com que vejamos os transeuntes da escola, quando distantes de papéis predeterminados, como o “estranho” de nós, como o “desconhecido” que nos distanciamos para reafirmar leituras cômodas, de uma *escola em preto e branco*. Em plena era digital, na qual as cores estão cada vez mais vivas, quase sentimos nos tocar do lado de cá da tela.

Associando a isso, Silva (2006, p.20) coloca que “[...] entre o homem e o homem está a tela. A vida não poderia mais ser uma obra de arte, mas apenas o *show* de auditório. Não se buscaria mais a transparência, mas apenas a visibilidade”. Sendo assim, essa visibilização, casaria com o que Maffesoli (2006, p.32) denomina como uma das monarquias da pós-modernidade, que “[...] seria justamente a ‘heterogeminação’, não mais a homogeneização, não mais a redução ao uno que caracterizou a identidade, as instituições, o Estado-Nação, mas, ao contrário, a pluralização da pessoa[...]”, seria o fim de um mundo que desemboca em outro mundo e não no fim.

É provocador quebrar os essencialismo e, cada vez mais, homens e mulheres, cruzam suas identidades sexuais com as de raça, classe, gênero e etnia. Desembocando em atravessamentos identitários que dispensam simplismos, em corpos que se tornam outros, em uma constante metamorfose. E a teoria *queer*⁷⁷, já fala da diferença como uma das possibilidades de minar as hierarquias sexuais. Na resistência as categorizações, e classificações, por meio de subjetividades criadas no descompasso do essencialismo.

Ortega (2008, p. 130), ao colocar que “[...] na sociedade vitoriana da intimidade e da sentimentalidade na qual raios X aparecem, o indivíduo protegia, com grande esmero, a sua interioridade emocional e moral da visibilidade do mundo”, fala de fronteiras entre o público e o íntimo rigorosamente delimitadas. Entretanto, não apenas o discurso médico e

⁷⁷ Louro lança uma interessante contribuição em relação à teoria queer. Para ela “[...] a teoria queer permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação”. Para mais: LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer/_____*. – Belo Horizonte; Autêntica, 2004, p. 47.

psicanalítico, por suas artimanhas, veio denudando esses sujeitos, tornando-os públicos, para normatizá-los por meio de coerções de identidades. Identidades de gênero, co-extensivas as de sexualidade.

Sexualidade no singular mesmo, como categoria heteronormativa, norma do “normal”, em nome de estudos que envolveram o corpo nos mais variados saberes, pondo-o como lócus discursivo. Discursos que materializam corpos, trazendo esses, a uma naturalização performática que consegue desperceber o quanto de cultural carrega no andar, na fala, nos gestos, mais aparentemente pré-existentes.

“Por exemplo, a questão da homossexualidade, essa questão de ficar também, não é mais ficar como antigamente homem e mulher, tem os ficar, os ficares entre pessoas do mesmo sexo, e aí, diante disso agente fica questionando, qual será a atitude da escola?” questão que Cristina coloca como o “outro” do hetero-normal, em relações “diferentes”, que exigem novas formas de lhe dar, com o que Louro⁷⁸ coloca, por nova experiência de *visibilidade* na escola. Tendo nas redefinições das posições de sujeitos, um novo e aberto olhar para o mo(vi)mento das relações de Gênero e Sexualidades (no plural).

Leitura que atravessa todo o corpo da escola nas mais variadas relações que constrói para seu funcionamento interno, por meio de regras, normas, condicionamentos, metas, aprendizagens, avaliações, punições e demais relações interpessoais que a (de)formam. Questões fragmentadas que foram sendo colocadas pelos discursos de Geni e Cristina. Gentis co-autoras dessa textualidade carregada de histórias de si e dos outros, para lermos juntas – inclusive com você, leitor – como suas memórias apresentam indicações do que seriam normatizações sobre o corpo e as sexualidades presentes na escola. Por meio de falas que narravam às décadas de setenta e oitenta, com os pés nos dias de hoje. Possibilitando instrumentais dos mais variados, que me serviram de inspiração, para intitular esse capítulo como: “memórias sexualizadas em mo(vi)mento: uma escola em (de)formação”.

Um mo(vi)mento envolvente é pensar essa escola hoje. Por que a escola hoje é tão desautorizada? Por que a escola está em crise e ela não se faz uma autocrítica? A escola ainda resiste na decadência moral dela. Não quer ser resignificada, é muito rígida. Conceitos de geração, gênero, família, são mais móveis, mas, a escola, ainda resiste. Sem desvestir-se ou reconfigurar-se. Estranhando a si e aos sujeitos que a (de)formam. Talvez, essas questões devam ser pensadas, entendendo que a escola de hoje ainda é a de ontem, “moderna” e,

⁷⁸ LOURO, Guacira Lopes. “Teoria queer – uma política pós-identitária para educação”. *Estudos feministas*. Segundo semestre, ano/vol.9, número 002, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, pp.541-553.

pensada para um público disciplinado, nesse sentido, estando em crise à disciplina, a escola não sai ileso.

Escola que aparece fracionada, aos poucos. E, como na metamorfose da borboleta, nela inúmeras fases vão sendo experienciadas, até que surjam seus tons e tomada pelo que parece ser uma paixão avassaladora possa voar. Convido-o(a) agora a conhecer outras experiências e fases desse texto, dessa escola, pela *jornada da borboleta*. Jornada que passa nos capítulos vindouros por outros sujeitos, outras relações de gêneros e sexualidades, que envolvem e transpassam o espaço escolar.

RELAÇÕES MOVEDIÇAS: NOVAS GRAMÁTICAS VERBAIS E CORPORAIS EM GÊNERO, NÚMERO E GRAU

Um dia, vivi a ilusão
De que ser homem bastaria
Que o mundo masculino
Tudo me daria
Do que eu quisesse ter
Que nada
Minha porção mulher
Que até então se resguardara
É a porção melhor
Que trago em mim agora
É que me faz viver⁷⁹

1.0 Provocando subjetivações que atravessam corpos

No transcorrer dessa *jornada*, ainda *casulo* em (de)formação, sigo – contigo – curiando relações de gênero que tomam a década de 1990 por palco de outras vivências escolares. Como faíscas que voam de uma década que transborda na virada do século. Digo com isso, que esse capítulo faz co-autoria com diversos sujeitos, que vivenciaram a década de noventa seja, como professor, aluno ou aluna na escola Iolanda Tereza Chaves de Lima. Ressalvando que, algumas referências pessoais neste texto, transbordarão essa década, desobedecendo ao que se busca passar por fronteira do tempo.

Abro esse capítulo, como *espaço entre* o primeiro, que trouxe histórias de vida de ex-alunas e professoras sobre as décadas de setenta e oitenta e um próximo, no qual pretendo pensar as subjetividades sobre o corpo e as sexualidades inventadas e resignificadas no cotidiano recente⁸⁰ da escola. No mais, o texto que aqui se desenha traz um “vozerio” de narrativas orais e escritas, nas quais busco analisar, sem estabelecer ordem sequencial ou hierarquia de importância, sendo concomitantes e co-dependentes.

Em um primeiro momento, teço considerações sobre a construção da docência de primeira fase como uma “escrita feminina”, que se esborra, na fala de um professor que exerceu essa função e, ao conversar comigo em entrevista gravada, cria sua história

⁷⁹ Trecho da música “Superhomem – a canção”, composição e música de Gilberto Gil.

⁸⁰ Recente nesse texto tem uma correspondência com o que Foucault chama de “atualidade” e, Deleuze se re-apropria ao colocar que, “não buscaríamos origens, mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegariamos as coisas onde elas crescem pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras. Não buscaríamos o eterno, ainda que fosse a eternidade do tempo, mas a formação do novo, a emergência ou o que Foucault chamou de ‘a atualidade’”. Ver: DELEUZE, Gilles. *Conversações!* (Tradução de Peter pal Pelbart. – São Paulo: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS).

profissional, agindo em (des)montagem de *dadas* leituras, que essencializam e associam o ensino básico dos primeiros anos, ao lugar do feminino. Assim como, resignifica de maneira astuciosa o masculino e suas subjetividades, transpassando – e transpassando-se por – esses espaços.

Indo além, em um segundo momento, sugiro leituras de performances femininas e masculinas, por meio de ditos e, escritos, de sete ex-alunas e dois ex-alunos (um deles também professor) da Escola. Ou seja, utilizo nesse capítulo, tanto da entrevista oral, como de textos virtuais escritos. Na busca por, aglutinar discursivamente a escola, como *espaço de (des)construção* das práticas cotidianas dos seus transeuntes. *Corpo e órgãos*, espaço de vidas.

Aproximando-me da canção de Gilberto Gil, partindo da epígrafe que abre esse capítulo, entendo que a linha tênue que separa masculino e feminino não dá conta daquilo que transpassa a ambos gerando um sujeito outro, no entrecruzar de “pernas”, características, gostos, deslocamentos e reterritorializações. Sendo assim, como são significadas e resignificadas as memórias de gênero cedidas nesse reencontro com os anos noventa? Dos quais a distância e a proximidade dessas lembranças percorrem corpos em escritas de si e dos outros. Escritas que somo a minha em relações de confronto e encontro, por tratar-se da década em que vivenciei nessa escola, do ensino fundamental até o segundo ano médio⁸¹.

Lembranças que correlaciono à construção da identidade docente do professor de português Alexandre⁸², na época professor de primeira fase. Agindo em um mo(vi)mento no qual a sua trajetória escolar percorre leituras de gênero que o aproxima e distancia do que alunos e alunas, interlocutores desse texto, experienciaram na atual Escola Padre Simão Fileto. Questões que o convidado – leitor – a conversação, apresentando e situando o professor.

⁸¹ Prosseguindo pelos rabiscados de mim, não cursei o terceiro ano médio em Cubati-PB. Meus pais acharam melhor que eu viesse concluir em Campina Grande/PB meus estudos e buscar uma vaga universitária, prática pouco comum até o início desse século nessa cidade, onde poucos continuavam os estudos depois da escola, e o número era ainda mais ralo quando se pensava no público feminino. Boa parte dele já sabia do seu “destino”, depender do pai ou do marido, casar-se e cuidar do interior da casa, cuidar da roça quando a família tinha um sítio qualquer, e, claro, cuidar do “bem precioso” quando ainda solteira, a “virgindade”, com todo um cuidado em deixar aquele *himén intacto*, deixando assim *intacta* a família também. Seria esse script mesmo? Talvez não mais, hoje passado quase uma década e meia, é crescente o número de estudantes mulheres nas mais variadas formações acadêmicas que vem e voltam de Cubati-PB para Campina Grande-PB, ou já nem moram mais lá, concluindo suas graduações e boa parte partindo para “pós”. No mais, é como se Cubati estivesse no *espaço entre*. Nem muito nem tão pouco, pois tais mudanças vêm acontecendo, mas, ainda atingem uma parcela mínima da população.

⁸² Os trechos de fala de Alexandre que aparecerão no decorrer desse texto é parte da entrevista que me concedeu dia 16-11-2012. Pela qual utilizo do método de “história de vida”, associando a análise do discurso, para pensar as significações e ressignificações das histórias narradas.

1.1 Pseudo-rota ou sentindo-se deslocado?

Convidei Alexandro para que pudéssemos conversar e saber se o mesmo poderia me ceder em entrevista, dentre suas histórias de vida, algumas de suas experiências como docente. Era um intervalo matinal na Escola Padre Simão quando isso aconteceu. A sala dos docentes, palco do convite, estava repleta e boa parte conversava, enquanto outra merendava⁸³, quando não se fazia as duas coisas ao mesmo tempo, em uma bagunça saudável de descanso da jornada de trabalho.

Interessou-me ouvi-lo narrar, para um conjunto de professores, como uma turma de oitavo ano (na época), estava “encabulando” alguns professores, inclusive a ele, por tratar-se de uma turma formada por faixas-etárias diferenciadas, que tinha em pré-adolescentes e adolescentes, de contextos e interesses múltiplos, uma convergência: falas sexualizadas sobre “seus” corpos e o de “outros”, “pornografias” e, práticas sexualizadas que envolviam namoros “acalorados”, entre outros temas. Feito o convite, Alexandro aceitou na mesma manhã e, após procurar uma sala de aula vaga, iniciamos uma conversação ali mesmo⁸⁴.

Para minha surpresa, “magia” da labiríntica pesquisa que nos redimensiona constantemente, o professor de língua portuguesa, atualmente Secretário de Educação da Prefeitura Municipal de Cubati-PB⁸⁵, após ser envolvido quanto ao que tratava a pesquisa, não selecionou as histórias que narrara há poucos minutos a colegas de trabalho, no intervalo para merenda.

Contudo, partiu em uma (auto)biografia, na qual contou histórias do início de sua profissionalização – que confesso: desconhecia, mesmo sendo sua colega de trabalho a dez anos – experiências de um *corpo masculino* lecionando nas *séries iniciais – grosso modo, comumente – associadas ao lugar de “excelência” do feminino*. Momento de sua fala que aqui “recorto e colo”;

Eu sou Alexandro, professor de português, mais iniciei é, ha uns dezessete anos atrás trabalhando como professor de primeira fase. E,

⁸³ Essa palavra está sendo usada, para narrar o ato de alimentar-se da merenda (alimentos) que vem para as escolas públicas e são fornecidas a alunos e alunas, mas também docentes e corpo funcional. Nesse contexto, merendar pode ser entendido como momento de descanso para alimentar-se. Geralmente, acontece em um intervalo de cerca de vinte minutos no turno diurno e quinze minutos no noturno. Para aqui, me refiro à sala dos docentes. Entretanto, os discentes merendam concomitantemente, grosso modo, no pátio amplo da escola.

⁸⁴ Como na conversação que tive com Cristina, uma das personagens do primeiro capítulo, Alexandro escolheu o próprio ambiente da escola para narrar suas experiências de anos de vivência nesse espaço. Os barulhos e ruídos de alunos e alunas em aula e no pátio dividiam no gravador espaço com suas falas e recordações.

⁸⁵ Alexandro assumiu a função de Secretário da Educação em janeiro de 2013. Hoje, dia 23-02-2014, o mesmo ainda ocupa o cargo.

essa minha vivência inicial na profissão, ela foi, digamos, um tanto quanto, até constrangedora. Por que sempre houve na, não só aqui falando de Cubati, mais de um modo em geral, uma tendência pra que a primeira fase fosse composta por pessoas do gênero feminino. Então, dificilmente você encontrava um homem nesse contexto. E quando eu comecei, é, num universo de 40 professores, por exemplo, você detectava ali a presença de dois do gênero masculino. Quando você, por exemplo é, saía daqui do município e ia participar de um treinamento, você também acabava tendo um contexto no qual o gênero feminino prevalecia, predominava. Então, pra mim, pra minha identidade é, aquilo era um tanto quanto desafiador, porque eu gostava, sempre gostei da profissão, mais naquele contexto eu não me sentia totalmente inserido por conta dessa situação de uma presença feminina muitíssimo maior, é como se desse a entender que eu não tinha um papel ali, ou seja, a minha profissão estava deslocada, eu estava deslocado como pessoa num contexto em que a profissão praticamente se resumia ao sexo feminino. É, passei muito tempo nessa primeira fase, até entrar num curso que de alguma forma tem um número também maior de mulheres do que de homem, que é o curso de letras [...].

O início da carreira de Alexandro como profissional do magistério da primeira fase não foi farsa, mas, farpa. Não foi uma pseudo-rota, mas, teria sido uma trajetória de sentimentos confusos que o deslocavam. Logo, como se deu a construção de si, como sujeito de angústia, que aparece nas primeiras experiências do Alexandro docente? Que sentimentos arregimentam sua fala? Nesse extratexto, o mesmo colocou que trabalhar com o público infantil era algo gostoso, lhe dava prazer. O que era *desafiador* era dar-se a ver a predominância feminina, não apenas no interior da escola. Sentimento estendido aos treinamentos e planejamentos nas áreas de atuação pedagógica da primeira fase, inclusive, fora da cidade.

Como uma *identidade desafiada*, Alexandro em uma fala ansiosa, parece sentir no olhar do outro a denúncia de que aquele não era seu papel, estava em seu não-lugar, significados coercitivos, em um ambiente um tanto quanto inibidor de cruzamentos nas fronteiras de gênero⁸⁶, recodificados sob “invasão de lugares alheios”, estratégias que traduzem o cultural por natural, produzindo “posições-de-sujeito” e, lugares que admitem e excluem.

Jogo de subjetivações, que interfere não apenas no olhar do outro para com Alexandro, mas, dele consigo, como sujeito *deslocado e fragilizado*. Por *estar* em um quebra-cabeça em que lhe faltam peças. “Falta vagina, não gozo”, pois a anatomia passa por relações

⁸⁶ “A fronteira é lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confronto”. Ver: LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer/* _____. – Belo Horizonte; Autêntica, 2004. p.19.

de poderes que atravessam não apenas corpos, mas profissões, e o que está para além de ambos, sob artifícios que se passam por “pré-existentes”, quanto mais históricos sejam.

(Des)percebe-se que as práticas educativas do identificar-se com a docência na primeira fase não se limita aquilo que está posto como natural em um corpo anatômico, subjetivado por significações e ressignificações de genitálias. Sendo assim, como se construiu essa *história única* do lecionar a primeira fase no *feminino*? Sem as exigências e olhares vigilantes que sobrecarregam o *masculino* exercendo a mesma função. Nesse instante trago de volta a discursividade de Alexandro que ensaia justificativas para tais distinções;

[...] Nós não tínhamos FUNDEF, nós não tínhamos FUNDEB, e essa profissão ela não dava ao homem a condição digamos de subsidiar uma família, ela, talvez a mulher porque o marido subsidiava a casa e ela trabalhava apenas como um complemento. Mais o homem mesmo teria que buscar uma profissão na qual ele pudesse como sempre foi culturalmente aquela pessoa que mantém a casa, né? Como hoje tem inversões, que agente sabe que essas inversões inclusive se, a situação até se opôs hoje. Então naquele contexto, o homem praticamente não ia pra sala de aula, primeira fase. Hoje nós temos uma situação diferente, se você observar, é, ainda há essa quantidade maior de mulheres na primeira fase, mais são elas talvez que mantenham hoje um poder aquisitivo melhor, né? Então assim, apesar de não haver uma procura muito grande de homens pra primeira fase, pra serem pedagogos. Mais essa questão financeira que talvez explique a presença de um número maior de mulheres na primeira fase, ela se deva em função desse contexto histórico, que num determinado momento é, não era possível um homem sustentar sua família sendo professor de primeira fase. Então assim, em torno de quinze anos você teve essa mudança de situação econômica. Agora quanto ao perfil que forma a primeira fase, ainda, isso ainda não acontece, daí assim, talvez se deva a fatores históricos. Agora a presença masculina é maior, porque ela era praticamente nula, era praticamente inexistente. Hoje não, hoje você já vê é, homens circulando nessa primeira fase. Então quando eu terminei a graduação em letras, que comecei a lecionar na segunda fase, então já comecei a ter um, ter a convivência com o corpo docente mais diversificado [...].

Inversões de papéis que descontroem dadas identidades, entre essas, a de um lugar de provedor, de “chefe da casa”, para o homem que teria sua esposa e família como extensões de completude, ranços de um patriarcalismo (que se projeta ainda hoje em determinados arranjos familiares)⁸⁷. Extensão que secundariza lugares, como o da entrada de “renda” da mulher na casa, (apenas) complemento do salário do homem que, “permite” a mulher dadas profissões,

⁸⁷ O discurso “infalível” da mulher mãe e cuidadora do lar, dar aporte a estabilidade de um masculino “bem cuidado”. Quando o discurso e as ordens são quebradas, suturadas, meche-se com o “ego-masculino”.

como a de professora do maternal, prolongamento de um lugar cuidador de mãe que já leva de casa⁸⁸.

É uma fala e leitura de espaço que passa por códigos culturais subjetivados nos cenários escolares – mas também para além desses –, que tratam professora por tia, em uma familiaridade que *veda* outros atravessamentos, a exemplo, outros sujeitos, escritas *masculinas* no ato de lecionar na primeira infância. Essa mulher só seria pública *em e para* certos lugares legitimados socialmente. O lugar da tia na escola (fora de casa) aparece como extensão do seu papel de mãe e esposa cuidadora (dentro de casa).

Essa mulher, como representação da mãe está então para primeira fase, lugar também da infância, como uma adequação performática. Sendo assim, essa criança que precisa de cuidados, concepções do discurso higienista, que reaparece subjetivado na fala do professor Alexandro, é dependente e responsabilidade da *professora*. Aqui, ele historiciza como a escola produziu um discurso de subjetivação da profissão da professora da primeira fase como sendo *coisa de mulher*.

Dito de outra forma, a fala de Alexandro, envolve a percepção dos *efeitos* de um mo(vi)mento histórico interessante, sendo esse, o processo transitório da docência na primeira fase, do masculino pelo feminino, do século XIX para o início do XX. No qual, emerge discursivamente, o lugar da professora, sensível e cuidadora, de seus alunos e alunas. Em extensão as imagens de *mulher do lar*, aquela que cuida (também sentimentalmente) e, anula-se, pelo outro (masculino), que re-aparece constantemente como provedor desse espaço.

Além de que, a *feminização do magistério* tem, ironicamente, pela historicização, levantado fortes indícios de ligação com a *desvalorização do magistério*. Tendo como na casa, um lugar secundarizado, a mulher-professora, recebe o referente a um “emprego-pela-metade”, pois – grosso modo – esta não é a provedora do lar. Concomitante a isto, a perspectiva do desestímulo masculino, mediante os baixos salários, deve-se a esse lugar de provedor. Reforçando, ainda mais, as polarizações e naturalizações hegemônicas das relações de gênero.

Essa *feminização da docência*, como propõe Louro (2004), parte da ideia de que as Escolas Normais, quando criadas no século XIX, eram formadas por homens e mulheres,

⁸⁸ É interessante perceber, que a fala de Alexandro, levanta questões que estão correlacionadas ao início da profissionalização do magistério, ao movimento de aproximação das mulheres e afastamento dos homens, ainda no início do século XX, de uma profissão que não dava ao homem o sedimento da sua masculinidade como provedor. Uma interessante contribuição sobre essas experiências históricas pode ser encontrada em: LOURO, Guacira Lopes. “Mulheres na sala de aula”. In: História das mulheres no Brasil/ Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. De textos). 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

tendo um número de professores, inicialmente, sido maior em determinadas províncias. Porém, em pouco tempo, o estímulo feminino seria o movimento inverso masculino. O desprestígio salarial da profissão docente foi surtindo, o efeito cada vez maior de mulheres entrando na docência, enquanto os homens saíam em busca de outras profissionalizações⁸⁹, que dessem condições de manterem o *lar*.

Logo, falar das condições que deram ao feminino, possibilidades de adentrar a carreira do magistério, é provocante. Buscar, nas relações de poderes, distribuições sociais de gênero dentro das profissionalizações, é pensar também, no caminho percorrido para legitimar o magistério como um espaço que aparece como lugar do feminino, em adequação, as condições e atividades femininas no lar. Figuras cuidadoras e dependentes.

Quase um século depois, Alexandro se utiliza de referências sociais e, distribuições de gênero, relacionadas à feminização – desvalorização – do magistério, para justificar a evasão masculina nas séries iniciais. Por vezes, são os baixos salários, a inabilidade de determinados cuidados com a criança e, no caso de Alexandro, soma-se, o sentimento de deslocamento, diante de tantas professoras e um número escasso de professores, que redefinem posições-de-sujeitos nesse campo educacional.

Questões, como as que Alexandro apresenta, agem codificando esses sentidos, pois trabalha com subjetividades quanto aos arranjos de gênero e família criados sob uma lógica nuclear e natural de ser. Mesmo diante de *inversões* de papéis quanto a quem é o chefe da casa, se homem ou mulher, o que delimita isso são fronteiras *em reais*. Entretanto, mesmo *invertendo-se* e até *opondo-se*, “o homem (que) praticamente não ia pra sala de aula, primeira fase”, ainda não tem com esse espaço uma relação tranquila de pertencimento, mesmo diante das “melhorias salariais” em comparação a década de noventa, que o mesmo narra transversalmente em sua fala.

Ainda não haveria uma equivalência de profissionais homens e mulheres na primeira fase, o que na fala de Alexandro “[...] talvez se deva a fatores históricos [...]”. Historicizo na tentativa de analisar discursos e, “fatores históricos”, que contribuem para tal cisão, nas relações de gênero, que permeiam a primeira fase da docência e, de forma co-extensiva, em suas ações e colocações dos atravessamentos e distribuições de gênero aos discentes, pais, mães, avós, irmãos e outros responsáveis pelos “pequenos adultos”. Entendendo que essas teias discursivas perpassam os “muros” da escola e mantêm relações de (des)legitimação no *corpo social*.

⁸⁹ Elastecendo essa questão, o movimento de desapego da docência, em alguns casos, relacionava-se a migração para as hierarquias mais altas da educação.

No momento em que Alexandro coloca que “[...] agora a presença masculina é maior, porque ela era praticamente nula, era praticamente inexistente [...] hoje você já vê é, homens circulando nessa primeira fase [...]”, esse estaria operacionalizando um olhar mais flexível quanto as redistribuições de gênero na funcionalidade da educação básica da primeira fase em Cubati-PB? Entendendo que no seu tempo eram “dois para um universo de quarenta”, até o ano passado tínhamos um único professor de primeira fase em atuação e, nesse ano de 2013 o número passou para três⁹⁰. Talvez a preocupação de Alexandro não esteja na quantidade de homens atuando nessa área, mas na presença ou não de preconceitos com os homens que trabalham na educação infantil hoje. Ou seja, aponta para uma transformação nessa relação.

Eugênio (2010) reforça que, “[...]no entanto, a feminização não deve ser compreendida apenas como a presença maciça das mulheres nos quadros docentes, mas a adequação do magistério às características como cuidado, associadas historicamente ao feminino”⁹¹. O autor acresce que, é importante termos, de forma concomitante, o cuidado de visibilizar a massificação feminina (mais de 94%) na docência dos anos iniciais, sem invisibilizar a de homens como Alexandro.

Como compreender suas trajetórias profissionais e pessoais? É uma questão que passa por diferentes possibilidades de significação, de interesses e discursos sobre o que o levou a adentrar o espaço do magistério que – comumente – é associado ao *dom* feminino. No qual a presença e a visibilidade destas concepções docentes, nas subjetividades de Alexandro, podem resignificar leituras *masculinas* e leituras de vida sobre as *masculinidades*. Em leituras mais abertas e plurais sobre as performatividades que (des)constróem seu lugar de homem e professor.

Redefinindo não apenas o que Alexandro elege para a *construção* de sua identidade docente, como alargando a desnaturalização dessas *posições-de sujeito*, que passam como propôs Eugênio (2010), por mutabilidades ao longo da história da Educação no Brasil, que teria tido a figura do homem pai, religioso e público, como os norteadores das iniciações e, processos de formação dos sujeitos, em um patriarcalismo que se estendeu até o final do século XIX. No qual, passa a haver, uma redefinição, e permissão do feminino, como

⁹⁰ Informação cedida pela ex-coordenadora de Educação Básica da primeira fase, que se manteve em exercício como coordenadora até dezembro de 2012. Benvinda Ataíde de Sousa Silva (minha mãe). Hoje professora do 5º Ano na Escola Justiniana Ribeiro. Cedida dia 04-05-2013.

⁹¹ Trata-se de um trecho do artigo de Benedito Gonçalves Eugênio, Doutor em Educação, intitulado: Narrativas de professores homens no magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278277656> ARQUIVO NARRAVITVASDEPROFESSORESHOMENSNOMAGISTERIODASSERIESINICIAIS.PDF. Acesso dia 20-08-2013.

“cuidador” da educação infantil, estreitando subjetividades que atravessam discursos religiosos, escolares e familiares.

Esse movimento, que reconfigura o lugar da mulher pedagogizada, ressignifica os papéis femininos que foram cuidadosamente construídos pelos discursos patriarcais, logo após, médico-higienista, que se consolidam no século XIX e se estende sem maiores rompimentos até a década de 1970 do século XX.

Um feminino lido no singular, que passava por um *termo de acordo* como menciona Costa⁹², “lugar comum e natural”. Com os movimentos de reivindicações feministas, gays, lésbicas, entre outros, há como coloca Costa (2013), a partir dos últimos trinta anos, uma transformação significativa nessas re-distribuições. Desde a ideia de uma liberdade libidinal feminina até a passagem de uma educação do status para a de desejo.

Sendo assim, o que se modifica, (assim como o que se cristaliza) tem historicidade e merece ser tratado além de essencialismos naturalizados, que se normatizam institucional e subjetivamente, marcando corpos, lugares de sujeitos e posições de gênero, as quais elasteço, pensando outros espaços docentes, ocupados por Alexandro, na mesma escola, que talvez, resignifique as identidades de gênero e, os limites, confrontos, cruzamentos e nodoas, desse espaço relacional, entre homens e mulheres, em gênero, número e grau.

Na saída desse “lugar comum” de cuidadora, muitas mulheres deslocaram suas posições quanto ao prazer, profissão, publicização, e isso de alguma forma movimenta novas sensibilidades e lugares masculinos. Talvez, seja silenciosamente esse, o sentido que a fala de Alexandro projeta, quanto à atuação do masculino na primeira fase, como algo mais presente. Tais vieses históricos abrem possibilidades, para entender, como novas subjetividades e discursividades vêm agindo fora de escola e, como essas transformações vem atingindo seu interior ressignificando certas práticas docentes, porque não dizer, ressignificando identidades de gênero na escola.

1.2 Diferentes linguagens: narrativas de um professor de português sobre gênero

Após cursar Licenciatura em Letras, Alexandro transita do pedagogo da primeira fase, para o professor de português do Fundamental Maior, que por sua experiência, trata-se de *um*

⁹² Ao falar em *termo de acordo* me remeto ao uso feito pelo psicanalista Jurandir Freire Costa em uma conversa no “café filosófico” que tinha como eixo de discussão “Sociedade Contemporânea: vida, perigos, oportunidades”, quando tratava de certos lugares de “conforto” localizáveis construídos para/nas famílias nucleares. Como o papel de cuidadora e dessexualizada mulher-mãe que vem nos últimos trinta anos passando por significativas alterações. Disponível em: <http://www.cpficultura.com.br/2013/07/19/o-filho-e-o-casamento-jurandir-freire-costa/>. Visualizado dia 24-09-2013.

*corpo docente mais diversificado*⁹³. Com expressões e falas mais leves, parecia narrar outro contexto, quebrando com o *constrangimento* e *deslocamento* que o rondava quando professor dos anos iniciais.

Em sua sequência discursiva, não parecia mais sentir necessidade de narrar a si e, justificar *estranhamentos*, ou do corpo docente que o cercava ou de si mesmo imerso nele. No mais, selecionou de sua trajetória, como professor de língua portuguesa, outras questões e atravessamentos de gênero, *amostras* de identificações e performances de alunos e alunas em suas aulas. Contou que:

[...] Depois na convivência de sala de aula, como eu trabalho com linguagens, é, visivelmente detectado a facilidade do gênero feminino com essa área, com a oralidade, com a comunicação, com a produção. Mais em termos quantitativos, se você fizer uma análise geral, as mulheres, as alunas, elas em linguagens conseguem ter um desempenho melhor. Eu acho que existe até pesquisas nesse sentido [...] Quando você trabalha uma aula expositiva de gramática, que exige mais a questão do raciocínio lógico, talvez exigido em disciplinas de cálculo, aí você consegue perceber uma atenção maior dos meninos. E é nesse momento, sempre ressaltando as exceções né? Mais é nesse momento, que as meninas tendem a não ter tanta atenção, aí é quando elas conversam, quando elas se distraem mais [...] Fatores como por exemplo o próprio talvez estilo de vida. Né? A mulher por talvez ficar mais em casa tenha mais contato com a leitura, o homem por ter uma liberdade maior pra sair, inclusive já desde adolescência, desde a fase de adolescência, né? Desde a fase até mesmo de infantil, ele é mais liberado digamos assim pelos pais. Então talvez ele se envolva com outras atividades né? Jogar bola, ficar na rua conversando com os amigos, a mulher não, ela, ela, principalmente dependendo do contexto familiar e da idade, ela é mais mantida em casa [...].

Meninas boas de línguas, meninos de contas. “Sempre ressaltando as exceções né?” colocou Alexandre, quando fez uma narrativa das práticas cotidianas de suas salas de aula, assim como, das distribuições de conteúdos e identificações – grosso modo – do feminino com a leitura e oralidade e, do masculino com o raciocínio lógico, que de forma certa e “inquestionável”, envolve o pensamento que consegue decodificar uma resposta única para a única possibilidade de responder certa pergunta. Códigos culturais, que por meio do discurso

⁹³ Essa percepção de diversidade de gêneros, assim como de sexualidades no quadro docente da “segunda fase”, ou seja, no “Fundamental Maior”, que compreende atualmente do 6º ao 9º ano, aparece na fala de outros dois professores que conversaram comigo em forma de entrevista gravada e serão apresentados no próximo capítulo, sendo esses, Walber e Valquíria, profissionais da Educação que lecionam a mais de uma década na Escola Padre Simão Fileto, Cubati-PB.

médico-biologizante, no decorrer do século XX, legitimou uma distribuição desigual dos sexos, tendo o homem como capaz, a mulher como sensível.

Para Louro (2004), tal normalização das identidades sexuais e de gênero, ganha um destaque extraordinário em discursos que homogeneizam. A escola se empenha absurdamente em garantir que seus meninos e meninas tornem-se homens e mulheres “verdadeiros”, ou seja, que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade. Acionando nos sujeitos, a partir de “órgãos naturais”, marcas sociais, viagens sobre gênero – mas, também – raça, etnia, profissões ou aptidões que podemos, ou melhor, devemos questionar. Entre outras coisas, para refletir; mas o que é ser homem e mulher aqui na minha casa ou ali na escola que leciono?

Trazendo para mim tal imbricação, como ex-aluna da década de 1990, da escola em que Alexandro é professor, ter feito História e não Engenharia foi acionar o depósito de menina que tenho em mim preferindo as linguagens não numéricas? Ou apenas uma escolha entre outras que não envolve aptidões, pesquisas, anatomia ou conjunção neurológica? Na perspectiva da teoria queer, desconstruir é apontar que o natural é antinatural; é cultural.

Indo além de binarismos e leituras cômodas de guetificação dos sujeitos. Questionando o que geralmente não se questiona, mas, o que o envolve como pessoa. Em minhas experiências como aluna, os números não me atraíam nem expeliam, sempre me dei muito bem, apenas preferi seguir a área de humanidades. Teria eu, sido parte da “exceção” visibilizada pela fala de Alexandro? Visibilização que aparece como sensibilidade, dispositivo de percepção (LARROSA, 1994).

Em um segundo momento, as subjetividades de Alexandro, ao dar-se a ler *comportamentos* e *interesses* pela disciplina que leciona, são parte de um vértice docente observador que talvez veja o “outro” – alunos e alunas – e desperceba a si como um contraponto daquilo que subjetiva de forma tão natural. Desde suas experiências como professor da primeira fase, até sua percepção de uma tendência feminina à oralidade, leitura e escrita; Alexandro se utiliza de signos culturais que decodificam suas práticas no “outro-feminino”. Logo, essas ações estilizadas negociam linhas tênues entre os territórios de gênero.

Não tratar-se-á, de construir aqui, uma literatura que entenda as relações de gênero apenas como uma construção textual, que não traz impacto para as ações cotidianas da escola (e o que está co-extensivo a esta), ao contrário. Até porque, as linguagens que dão sentido as distribuições desiguais de gênero, de forma superlativa ou diminutiva, aparecem como representações de realidades sociais que não se constroem para além da linguagem, ganham existência por meio desta. Apresentando-se por meio de coerções que estão longe de parecer à

escolha de um “sapato para sair”, trás implicações na forma como – nós, eu e você leitor – nos vemos no espelho e enxergamos o “outro”, em um jogo de aceitação e exclusão.

Destarte, tais provocações de gênero, remetem a uma redefinição não apenas dos papéis, identidades ou identificações (HALL, 2000) dos sujeitos para com aquilo que precede, localiza e identifica a estes, mas que pulveriza uma rotina normatizada em seus corpos. A contrapelo do que Alexandro elege para narrar a interação com a leitura, ao colocar que “a mulher por talvez ficar mais em casa tenha mais contato com a leitura, o homem por ter uma liberdade maior pra sair, inclusive já desde adolescência, desde a fase de adolescência, né? Então talvez ele se envolva com outras atividades né?”, a teoria gueer (des)constrói essa mesmidade.

Trânsito discursivo que permite pensar os sujeitos para além dos modos de vida que, parecem precedê-los, como algo que representa o “normal”. Entretanto, as subjetividades que constroem certos apegos e anseios, em Alexandro, foram construídas por ritmos e discursos que se somam em experiências pessoais e profissionais. “[...] O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...]”⁹⁴.

Whitelaw (2000) abriu seu artigo intitulado “Questões de Gênero e Educação”, dizendo que “a relação do indivíduo com a educação é, por conseguinte, claramente uma relação *gendrada*, isto é, afetada pelo gênero”⁹⁵. Como parte da identidade pessoal, gênero não se mostraria apenas nos comportamentos – mas, também – em instituições e práticas que (des)qualificam o sujeito. A questão não seria vitimar-se quando se é colocado à mulher o espaço da casa, talvez algumas venham a sentir-se mais realizadas com isso que chefiando uma grande empresa e sim, porque tal posição na empresa é *estranhada* quando ocupada por uma mulher.

Nesse sentido, que relações *gendradas* aparecem na fala de (ex)alunos e (ex)alunas da atual Escola Padre Simão? Quais percepções de gênero dividem espaço entre as lembranças que trazem da década de 1990 e as subjetividades que os atravessam? Para sobrevoar tais questões abro um novo espaço de conversação.

⁹⁴ Essa reflexão sensível que Larrosa faz me seduz, e permitindo, seduzirá você, a uma releitura das nossas próprias subjetividades contadas, escritas, rabiscadas, porque vividas. Ver: LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86. Disponível em: <http://grupodec.net.br/ebooks/TecnologiasdoEuEducacaoLarrossa.pdf>.

⁹⁵ Esse artigo parte de experiências de pesquisas desenvolvidas em escolas públicas de João Pessoa, capital da Paraíba, transversalizando, questões de gênero e sexualidades. Para mais ver: WHITELAW, Sarah A. “Questões de Gênero e Educação”. In: *Consciência de gênero na escola/* (Organizadora) Maria Eulina de pessoa Carvalho [et AL]. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2000, p.34.

2.0 Uma gramática (des)montada: os artigos se esgotam ao dizer se feminino ou masculino?

Há um tempo – grosso modo – das últimas três décadas do século XX para cá, em meio a várias formas de comunicações e linguagens, alguns ditos sobre sexo-gênero-desejo vem sendo rompidos. Não que não fossem antes, de alguma forma e, por muitos sujeitos, mas, os inúmeros movimentos sociais nos quais feministas, gays, lésbicas e outros, reivindicavam seus direitos, colaboraram para visibilização de uma série de reivindicações e transgressões das fronteiras de gênero. Entre essas fissuras, a ideia de uma “natureza” de assujeitamento das mulheres, que vão das relações de trabalho as amorosas, cortando inúmeros vértices em múltiplas relações.

Sendo assim, essa leitura das transformações apontadas por inúmeras feministas, filósofas(os) e estudiosas(os) de gênero, de formas variadas e – talvez – borradas, caem na malha social, sendo resignificadas, subjetivadas, também, negadas e rejeitadas. Cada contexto, melhor dizendo, cada sujeito, vai inserindo e sendo inserido pelo coletivo a partir daquilo que se faz confronto e encontro entre coerções e escolhas. Escolhas que são transpassadas por códigos culturais interseccionados por aquilo que trazem de continuidades e rupturas.

A fissura de alguns essencialismos, relacionados a questões de gênero e sexualidades, como as *inversões de papéis* narradas por Alexandro, em vários pontos, que acompanham esse texto, traduzem que de uma pluralidade de formas, os sujeitos, como as professoras que dividem o espaço escolar com ele hoje, “chefes de casa”, colocam em questão o “falocentrismo patriarcal”. No entanto, a resignificação do patriarcalismo não significa sua dissolução. E o corpo⁹⁶ é o lugar de escritura dessas relações em mo(vi)mento.

Diante disso, “[...] entender o sujeito através de *co-formações* é pensa-lo tanto como sujeito-efeito [...] quando como sujeito-em-processo (BOCCHETTA, 2009. p.56)⁹⁷”. Concebendo o sujeito dentro de um conjunto de poderes, uma nódoa por assim dizer, sendo esse sujeito à própria intersecção desses poderes. Na surdina, as fronteiras podem ser

⁹⁶ Como propõe Sant’anna, “lugar da biologia, das expressões psicológicas, dos receios e fantasmas culturais, o corpo é uma palavra polissêmica, uma realidade multifacetada e, sobretudo, um objeto histórico [...]”. Para mais ver: SANT’ANNA, Denise. “Apresentação”. In: *Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais*/ Organização Denise Bernuzzi de Sant’anna. – São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p. 12.

⁹⁷ Esse trecho faz parte de um artigo que soma ao primeiro volume de “Leituras de resistência: corpo, violência e poder” publicado como livro, resultado do evento de mesmo nome e de grande porte quanto ao tratamento das relações de Gênero e Sexualidade ocorrido em Santa Catarina. Uma coletânea que corrobora em uma interessante e densa contribuição na leitura dessas categorias. Para visitar tais textos buscar: *Leituras de resistência: corpo, violência e poder*/Carmen Susana Tornquist... [et al.]. – Florianópolis: Ed.Mulheres, 2009.

ultrapassadas, borradas e superadas. As melhores estratégias de poder são as que agem passando-se a invisibilidade.

Desnaturalizar as relações assimétricas que perpassam o discurso binário de gênero é uma forma de analisar como “dadas práticas” são subjetivadas. Sobremaneira, as comunicações entre mim, amigos, familiares e colegas de turma e/ou trabalho, saem do corriqueiro banalizado, “comum de dois”, para ser compartilhado em intertextos que possam trazer suportes analíticos, para se pensar as relações do “novo-natural-feminino” e o “novo-natural-masculino” que, posto em questionabilidade, abrem novas rotas à história que conto de mim e de outros.

Nesse sentido, me aproximo de (ex)alunos e (ex)alunas que, em suas falas, ditas e escritas, reconstroem experiências escolares vivenciadas na década de 1990, para repensar tais problematizações (no melhor sentido da traquinagem). Para tanto, organizo essa parte do texto em bricolagem, partindo de fragmentos dos textos remontados das falas que me foram cedidas. Passo-a-passo-descompassado, trago Mônica⁹⁸ a conversação, escrevendo a si na década de noventa e transbordando-se em vidas alheias. Quanto ao que chama de tradicionalismo na escola;

Na minha época a escola era bastante tradicionalista, normalmente as meninas ficavam em grupinhos, suas conversas se resumiam a estudos, moda, paqueras e festinhas e os meninos costumavam juntar-se para falar sobre carros, jogos e etc, coisas típicas de homens. Diferentemente dos dias atuais, o gênero masculino era muito reconhecido principalmente por suas atitudes, exemplo disso é que os homens poderiam namorar mais cedo, podiam beber, ir festas e pelo fato de serem homens a sociedade concordava. Já as meninas deviam ficar mais reservadas e certas atitudes não lhes convinham por serem do sexo feminino, como jogar bola com os homens, que com o passar do tempo foi se quebrando [...]. Além disso, Com certeza, naquele tempo virgindade representava a moral da menina e de sua família, era comum adolescentes de 16 a 18 se casarem por "perderem a virgindade" ou engravidarem. Não era nada comum falar sobre virgindade, sexualidade e outros assuntos relacionados, isto podia comprometer a reputação da menina, já para os meninos tal assunto era livre entre ele [...].

Acrescenta:

⁹⁸ Hoje com 28 anos, Mônica estudou na Escola Iolanda Tereza Chaves de Lima de 1995 até 2001. Graduada em Direito exerce a profissão de Advogada. Foi uma das amigas que percorreu comigo todo o período do Fundamental Maior, (da antiga 5ª série a 8ª). Cedeu-me “referências pessoais” sobre a escola por meio do facebook, uma das redes sociais mais utilizadas por ela. Na data de 04 de março de 2013.

Em relação a namoro na escola, ainda existia um certo impedimento. Os meninos e as meninas não podiam namorar na instituição, e caso isto acontecesse à direção comunicava aos pais da menina, justamente porque naquele tempo ainda havia um certo conservadorismo em relação ao gênero feminino, geralmente essas situações só ocorriam com os meninos e as meninas do turno da tarde, para os alunos da noite já não havia essa repressão por serem adolescentes mais velhos. [...] As meninas sempre demonstravam sentimentos com mais facilidade, através de abraços, carinhos e até expressões escritas e verbais, os meninos se mostravam mais frios e mais fechados em demonstrar tais sentimentos. [...] Recordo-me bem de alguns meninos, que apresentavam características semelhantes a das meninas, como a maneira de falar, de andar, as quais eram motivos de zombaria e fofocas, por não exteriorizarem os mesmos padrões que os outros meninos. Lembro-me de algumas meninas, uma delas tinha o cabelo cortado no estilo "masculino" e apresentava comportamentos semelhantes aos dos meninos, como palavrões com naturalidade, e isto fazia com que as meninas se afastassem e rissem dessas atitudes.

As possibilidades de estarmos outros, não é descartável nem deplorável. Entretanto, aqui me interessa pensar a “mesmidade” que aparece na fala de Mônica. Na qual, anatômica e fisiologicamente, preexistem corpos de meninos e meninas que por si só não originam essências, mas por meio de diferenças “biológicas”, constroem o masculino e o feminino de forma polarizada e binária. Salientando que a categoria gênero é cultural, ela não traduz um corpo “biológico-natural”, ela estabelece a resignificação do sexo-gênero como efeitos discursivos.

Sobre a forma com que Mônica articula sua narrativa, lembrei-me de Larrosa (1994), ao trabalhar as possibilidades de uma narrativa, seja ela oral ou escrita, como traços pessoais em que autor, narrador e, personagem, pressupõe-se ser a mesma pessoa. Assim como, recordei pela amizade de infância que tenho com Mônica, algumas referências sociais e culturais que vivenciamos em comum na própria escola e, gritei comigo mesma, como era necessário exercitar – aqui – certo desapossamento do passado.

Talvez, tanto Mônica quanto eu, tendo Cubati como uma cidade na qual não moramos mais, tenha outras formas de contar essa cidade e as vivências escolares de uma adolescência hoje um tanto quanto distante. Oportunidades, escolhas, coerções diferentes, driblaram a mim como professora-historiadora e a Mônica como advogada, múltiplas formas de re-lembrar traços de masculinidade e feminilidade que se construíram em nosso processo de escolarização.

Nesse sentido, passei a analisar as *histórias virtuais temáticas*, que Mônica selecionou, sobre suas experiências como aluna, assim como, a escrita de si que realiza ao escrever suas

memórias escolares, como sendo, ao mesmo tempo, que particular e singular, coletiva, naquilo que remete ao corpo social. Isso me aproximou de Larrosa (1994) ao entender que “o ver-se, o expressar-se e o narrar-se no domínio da moral se constituem como atos jurídicos da consciência. Isto é, atos nos quais a relação da pessoa consigo mesma tem a forma geral do julgar-se.”⁹⁹

Assim sendo, como sistematizar comportamentos? E assim fazendo, como a partir disso, sistematizar a que gênero pertence ou em que se perdem determinadas normas e moralidades? Retomando a leitura feita por Mônica em seu tempo de escola, estava nítida a fronteira entre meninos e meninas. “[...] normalmente as meninas ficavam em grupinhos [...]”, os meninos em outros.

A mesma acrescenta, que em se tratando desse tradicionalismo, a liberalidade dos meninos para atividades extraescolares, como beber, festejar e namorar, era afirmada socialmente e, subjetivada pelos sujeitos, em oposição ao que era permitido ao feminino de recato. A casa, a escola, a rua e suas interpelações, teriam quebrado o dualismo polarizador do público e do privado, escrito no masculino e feminino com o “passar do tempo”.

“Tempo” esse, que a narrativa de Mônica menciona sem deter-se a traduzir os significados dessas transformações, que vem se apresentando, tomado por mo(vi)mentos contestatórios, já citados anteriormente, que correlaciona Cubati, Paraíba, Nordeste, Brasil e o mundo, de forma acelerada nessas últimas décadas. Sob efeitos discursivos e práticos, as reconfigurações de gênero e sexualidades vem traçando novas normatizações ao corpo, ao mesmo tempo em que o abre a experiências de liberdade aprisionantes. “Enfim, refletir sobre destradicionalização não é dotar o passado da aura que o magnifica, nem reduzir o presente às ruínas do que passou [...] (COSTA, 2005, p.20)”.

Outra percepção, cabe aos efeitos de verdade, nas construções discursivas do “sexo” original, na perspectiva de Hall¹⁰⁰, naquilo que alguns pós-modernos apostam e denominam por *performatividade*, um questionamento a própria categoria da identidade (seja essa de gênero ou sexual). Como estratégica e posicional, a identidade para ser posta em questão, deve estar no “lugar entre” a subjetivação e o social. Quanto à subjetivação, melhor falarmos em identificação. Pensando *com* Mônica, as coisas “típicas” de homens e mulheres são compreendidas e lidas a partir de atos *performáticos* estilisticamente repetitivos e distribuídos de forma desigual ao feminino e ao masculino.

⁹⁹ Citação referente ao artigo sobre “tecnologias do eu” de Larrosa, já citado nesse texto.

¹⁰⁰ HALL, Stuart. “Quem precisa de identidade?”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

Por atravessamentos subjetivos, perceber-se-ia, que “[...] as meninas sempre demonstravam sentimentos [...], os meninos se mostravam mais frios e mais fechados em demonstrar tais sentimentos [...]”. E nesse lugar de docilidade e sentimentalismo que “fragiliza” o corpo feminino, a escola tomava partido para proibir o namoro na escola, levando em consideração a “imagem” da *menina*, que enquanto estava em tempo, deveria ser vista pela direção em co-parceria com a família, para que fossem tomadas providências cabíveis. Atentando que mesmo o namoro sendo uma proibição para os sujeitos escolares, se descoberto, a maior penalização era do *feminino*.

De forma suave, esse ponto da narrativa de Mônica, me reportou a um artigo de Silva (2012), que se propôs a olhar “pelo buraco da parede”, como nas relações de namoro, nos envolvimento que fluem, nesse caso, entre homens e mulheres, na cidade de Caicó-RN da década de 1940, vivia-se uma atmosfera de referenciais sociais e morais, na qual o gozo e o prazer se inscrevem e prescrevem no masculino, cabendo as mulheres zelarem por um nome e uma domesticidade monogâmica, romântica e conjugal.

Logo, as práticas amorosas femininas eram tomadas por inúmeras representações culturais de recato, docilidade e obediência. Até onde e quando isso se estende, recai numa fronteira subjetiva muito tênue. Ranços dessas práticas discursivas sobre o feminino aparecem cortando o enredo da narrativa que Mônica estabelece, para contar os “limites” que, as *alunas* deveriam seguir para não ficarem “mal faladas” na escola, e além desta. Com o “passar do tempo”, talvez mais relacionado à flexibilização de categorias como gênero e família, que da própria escola, essas investidas amorosas se inscrevam no feminino de desejo e desejante, que tenha a escola – também – como palco de carícias.

Uma interessante menção em sua fala dava-se a diferença entre os turnos. Ou seja, na década de noventa quando aluna da Escola estadual ITCL¹⁰¹, Mônica entendia que essas práticas repressivas eram pluralizadas por turnos e geração. Uma possibilidade outra de pensar esses espaços como um conjunto de símbolos e códigos culturais que se readaptam a situações em um mesmo tempo. Sendo assim, se fissa os tratamentos lançados na forma binária de dar-se a ver o feminino e o masculino, a relação entre esses, relação de gênero. A ideia de gênero não existe antes ou depois do espetáculo da representação cultural.

Representação, nos modos de construir sentidos em ações e concepções sobre “nós” e os “outros”. As identidades de gênero são genericadas. O lugar secundarizado ao feminino em relação aos valores da “brasilidade”, talvez colocasse Hall (2003), está relacionado aos

¹⁰¹ A sigla refere-se ao momento em que a escola tinha por denominação Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Iolanda Tereza Chaves de Lima.

significados e associações com o masculino. Mesmo questionadas, as generificações de gênero ainda tem forte aceitação no “deixar-se passar por natural”.

Como colega de turma de Mônica, no decorrer de todo ensino fundamental e, boa parte do médio, a partir de lembranças relacionadas aos temas que a mesma narrou, (eu) reforço que tais separações para além dos banheiros não eram delimitadas pela estrutura da escola. Mas, que eram reforçadas nas próprias práticas docentes que faziam (fazem) essa espacialização desde o ensino infantil. Não se trata de questionar se professor ou professora não se inquietam com isso, é ir além, é buscar pensar sob que efeitos discursivos, foram construídas suas subjetividades e, de que formas, essas ganham visibilidades em suas práticas, nos atos de lecionar e pedagogizar.

Sendo assim, buscar como se constroem relações *gendradas*, é dar-se a ver, ouvir e sentir corpos que se comunicam pelo que vestem e desnudam. Narram a si naquilo que praticam e (auto)nomeiam, esticam a linguagem até um ponto em que ela fragmenta de tanto tentar definir. Fazendo sabido que o espaço escolar não é dessexualizado, por mais que se “mascare” do contrário. Transpassando essa questão, sexualidade não é a mesma coisa da genitalidade. Apoiando-se em teorias freudianas, Costa (2005) possibilita a esse texto, um exercício de reflexão sobre a escola, naquilo que comporta as pulsões¹⁰², dos sujeitos que dão vida e tom a escola.

Partindo de um trecho da fala de Mônica, no qual “[...] alguns meninos, que apresentavam características semelhantes a das meninas, como a maneira de falar, de andar, as quais eram motivos de zombaria e fofocas, por não exteriorizarem os mesmos padrões que os outros meninos [...]”, passasse a entender a importância política de visibilizar tais situações na escola. Ou seja, da indispensabilidade de tomar a escola como um espaço formado por múltiplos corpos sexualizados, femininos e masculinos, e que se reconheça como tal. Não se anulando como espaço dessexualizado.

Ainda seguindo essa lógica de explicação de um “dado” contexto escolar, Mônica pensa o “feminino invertido”, colocando que se lembra de meninas e em específico de uma que “tinha o cabelo cortado no estilo ‘masculino’ e apresentava comportamentos semelhantes

¹⁰² Costa assinala que “[...] a pulsão seria o resultado da conversão em *estados mentais* das *excitações físicas* internas e dos *estímulos externos* que a produziram”. Buscar: COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*/ _____. – Rio de Janeiro: Garamond, 2005, p.34.

aos dos meninos, como palavrões com naturalidade, e isto fazia com que as meninas se afastassem e rissem dessas atitudes”.

Dário Caldas (1997, p.9) questiona "o que será, então, ser homem neste conturbado fim de século?" Redefinindo tal questão, o que ainda significa ser homem em pleno século XXI? Se "[...] no sistema patriarcal, esse é o canal que identifica um menino com o outro homem, reduzindo-o a um pênis" (NOLASCO, 1997, p. 25). É por essa anatomia que ainda agem não apenas alunos e alunas, professores e professoras, transeuntes da escola, mas, pais, avós etc.? É perceptível que esses corpos marcados biologicamente compõem uma normatização na forma como vejo e sou vista no/pelo “outro”.

Como me veem e como me vejo, depende de relações de visibilidade que nos envolvem para além de nós mesmos e apenas em nós. É o histórico e o singular. Nolasco (1997) vai lançar sobre novos jogos de palavras que o *homem de verdade* construído por códigos falocêntricos e patriarcalistas, trás “[...], portanto, o modelo de masculinidade a ser seguido pelos meninos [...] é solitário e reservado”¹⁰³, sendo socializado para silenciar sentimentos e aparentes fraquezas e frustrações, pois emoções estão para a mulher, sujeito autorizado para expressá-las. Posições e expressões de sujeitos que são resignificadas nas histórias que Mônica nos narra.

Dando a entender que o *homem de verdade* e *consequentemente a mulher de verdade*, foram construídos não apenas atendendo uma unicidade e identidade estritamente relacionada às identificações sexuais, como o lugar de um seria o não-lugar do outro e, tais limites, rigidamente pré-estabelecidos teriam funções de ordenamentos sociais localizáveis e rotinizados.

Nesse sentido, o que fazer com os sujeitos que atravessam e são atravessados por essas fronteiras de forma a apagá-las em meio a tantos rastros? Nomeando-os de *mulher-macho* ou *homem-fêmea*, rindo desses e deixando-os as margens por rituais de exclusão é o que aparece dizer a fala de Mônica referindo-se aos anos que vivenciou como aluna na década de 1990. E hoje, como *estão* sendo vivenciadas tais travessias?¹⁰⁴

Apresentar características de meninas no corpo de meninos soava pela narrativa de Mônica, uma transgressão fatal, que acarretaria a não aceitação no grupo de meninos que estão dentro dos “padrões-normais”. E não se trataria apenas de ser ou não aceito, mas, de ser

¹⁰³ NOLASCO, Sócrates. “Um homem de verdade”. In: *Homens/Dário Caldas* (org.). - São Paulo: Editora SENAC. São Paulo, 1997, p. 13-29.

¹⁰⁴ No próximo capítulo tento aprofundar tais questões, pensando a educação contemporânea na Escola Padre Simão Fileto perpassando relações de (homo)sexualidade e travestismos nesse espaço, convergindo categorias como corpo, gênero e sexualidades.

vexaminado, enquadrado a cenas de zombaria (que talvez hoje ganhe o nome de bulling. E talvez ganhando nome seja visto e repensado).

"[...] Ademais 'virar mulher' era tornar-se um inferior e ficar satisfeito de ser uma reles imitação, pois os veados eram seres intermediários e ambíguos. Não eram bem mulheres, embora procedessem social e sexualmente como tal (DAMATTA, 1997, p.40)". Suponho que as meninas de estilo "masculino", por estarem em um espaço intermediário e ambíguo, seriam uma "imitação barata", agindo performaticamente, na mesma medida em que eram ridicularizadas e *afastadas*.

E no sentido que o texto escorre identidades, identificações, atos performáticos de gênero e sexualidades, vêm em um "conflito astral" sendo (des)montado. Em um conjunto, muitas vezes amorfo, ou de múltiplas formas, representado para narrar se masculino, feminino, porque ambíguo. Se há um esgotamento, por um vazio de sentidos, ou uma "reificação" de signos que denominam as distribuições binárias dos sexos e do gênero, utilizarei de outras conversações para pensar *com*.

Na conversa com outros sujeitos escolares, vamos – eu e você – tateando corpos, mesmo que epidermicamente, no cruzar de questões que vem sendo apresentadas, correlacionando mutabilidades e permanências que contam histórias de gênero na escola, em co-extensão com a cidade de Cubati-PB. Para tanto, as narrativas que me permitem *fazer com*, como veio sendo a de Mônica, merece aplicabilidades diferentes. O som que chega e *me invade*, como nas narrativas orais de Geni, Cristina e Alexandro, até aqui apresentadas, agem na contingência do instante e trabalham com linguagens corporais diferentes, da escritura *que invado*, nas linhas que seguem.

2.1 "Com a alta das redes as relações acontecem de uma forma extremamente rápida"

"Permitindo fazer dos estudos de gênero estados de gênero, permitindo fazer da escrita dos estudos de gênero, a escrita de novos gêneros e gêneros novos da escrita"¹⁰⁵

Quando escrevo sobre relações gendradas, de que ansiedades busco livrar-me – como se assim pudesse –? Ao ler esse texto, que limitações, impedimentos e ansiedades você como

¹⁰⁵ Durval Muniz de Albuquerque Júnior em seu artigo: *Escrever como fogo que consome: reflexões em torno do papel da escrita nos estudos de gênero*. Último acesso dia: 09-03-2013. Ir para: http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/escrever_como_fogo_que_consome.pdf

leitor busca deixar para trás? São questões perpassadas por subjetividades tão íntimas, tão coletivas, no rol de palavras soltas que voam, embaralham-se e recaem presas ao papel. Uma possibilidade das possíveis convergências de interesses que atrai você até aqui, faz referência ao que me levou a escrever e historicizar o cenário da escola, a saber, como estudos de gênero, envolve estados de gênero, de forma (extra-intra-trans) escolar, no atravessando das cenas cotidianas, no que há de mais vivo e real.

Permitindo-me usar *dos estudos de gênero, a escrita de novos gêneros*. Continuo nossa conversa trazendo para prosa, quatro grandes amigas de escola e da vida, são elas, Palova, Karina, Najara e Ambiara¹⁰⁶, as duas últimas, irmãs. Ambiara, assim como Mônica (já apresentada), foi minha colega de sala de aula no decorrer de todo ensino fundamental e parte do médio, histórias que guardo com muito carinho e, assumo que colaborou para que me levasse a procurá-la, pedindo que operacionalizasse sua memória, em um conjunto de lembranças sobre suas *histórias de vida*, associada à *temática*, das relações gendradas na escola.

Assim como Ambiara, minhas doces amigas, Palova, Karina e Najara¹⁰⁷, foram interlocutoras de vivências escolares, que esborrotaram a década de 1990, na virada do século. Hoje, com exceção de Karina, as demais passam por Cubati para visitar parentes e amigos, mas, não continuam morando na cidade. O que pode trazer outros atravessamentos, interesses e subjetividades na arte de narrar a si. Uma questão possível pode ser o que foi amenizado pelo tempo nas lembranças e, escolhido como foco de memória? Levando em consideração algumas de suas travessias, apresento, selecionando um pouco do que as envolve.

Ambiara e Najara hoje moram juntas, na cidade de Campina Grande-PB. Ambas cursam faculdade, respectivamente, a primeira de Comunicação Social, com habilitação em jornalismo e, trabalha em secretaria escolar; enquanto a segunda, faz Contabilidade e já trabalha no setor administrativo de um banco. Por sua vez, esses novos trânsitos corridos, distantes da rotina mais serena, como a de uma cidade do porte de Cubati-PB, não tirou delas, o “jeitinho manso” de falar comigo, de forma educada e prestativa, por meio de redes sociais.

¹⁰⁶ A forma como estabeleci uma conversação com as quatro mulheres citadas, deu-se por meio de uma apresentação temática da pesquisa em um pré-questionário aberto, que direcionava a revisitarem suas lembranças e vivências escolares que passam gendradas, por questões sobre sexualidades. Nossas conversas aconteceram por meio dos contatos que tenho com as mesmas em redes sociais como facebook e e-mail (referências pessoais). De suas falas, são das questões relacionadas à sexualização dos corpos e distribuição dos gêneros que foquei meu olhar.

¹⁰⁷ Suas falas me foram cedidas como “referências pessoais”. Respectivamente, Ambiara dia 07-04-2013; Palova 09-04-2013; Karina 04-05-2013 e Najara 05-04-2013. Ambiara (30 anos) e Karina (24 anos) falaram de suas lembranças relacionando-as à escola via facebook, enquanto Najara (26 anos) e Palova (27 anos) via e-mail. Para todas, foi colocada uma rápida apresentação do tema da pesquisa e um pré-questionário direcionado por mim. Seus olhares, escolhas e discussões sobre a escola foram subjetivadas e escritas de múltiplas formas.

Essa experiência de reencontro virtual me reportou quanto de real existe nessas novas e práticas formas de comunicação. A saudade de “outros tempos” termina sendo abrandada por nossas conversas não presenciais. Sendo assim, as filhas do caminhoneiro Vavá, enquanto conversavam comigo por celular e internet, também despertavam em mim trechos de uma memória feliz, em que fofocávamos na cozinha de sua casa, enquanto tomávamos café. Naquele tempo, o pai delas acordava cedo para cumprir uma vida árdua de caminhoneiro, enquanto a mãe trabalhava fora, como secretária. Foi no ritmo dessas lembranças, que negociávamos o desenrolar da minha pesquisa.

Assim como Najara, Palova cursou contabilidade e, já atua como contadora. A filha de Ninha e Paulo, a costureira e o pedreiro, encheu-os de orgulho ao ser a primeira filha formada da casa. Esses personagens, que configuram tal mosaico familiar, prescindiu de outra peça, a irmã mais velha Carla. Guardo-os com um sentimento muito tranquilo de carinho. A mãe de Palova é como se fosse minha mãe e, assim a chamo, nesses anos de convivência. Mesmo na distância do tempo corrido, que muitas vezes nos castiga em desencontros, foi e está sendo rico esse mo(vi)mento de vidas cruzadas.

Como muitas vezes acontece em uma cidade pequena, os círculos familiares e de amizades são muito estreitos. Quem acha que não se conhece é conhecido de alguém. Entre as ruelas da Cubati, conheci Karina (ainda criança), prima de Palova, neta de Dona Maria, que mora vizinha da minha vó. Essa amiga cativante, teve sua primeira filha com 14 anos, hoje com mais um filho, e após ter morado um tempo em Natal –RN a trabalho, retornou para Cubati e permanece morando na cidade, diante dos atropelos da vida¹⁰⁸.

Partindo de suas falas, fiz uma revisitação ao meu tempo de aluna e perpasssei a esse, provocando-me a entender o poder discursivo que constrói sentidos para categoria gênero e as correlações com as artes de envolver-se com o “outro”, em atos sexualizados. Trago questões que não se fixam em um ponto marginal, mas transpassam as marginalidades, redefinindo centros de poder, agindo em uma sensibilidade aberta a deslocamentos plurais. Para tanto,

¹⁰⁸ No ano de 2007, quando montava um conjunto de entrevistas orais, tive a oportunidade de compartilhar dessa experiência rica que é a história oral com Karina. Na época, estava realizando a feitura da minha monografia de conclusão do curso de história da Universidade Federal de Campina Grande. Eu trabalhava com as representações de masculinidade na cidade de Cubati-PB. Procurei Karina por saber um pouco do seu contexto e para termos oportunidade de conversar. No final de 2007, havia tido o segundo filho a pouco tempo, ainda era de berço e, recordo, como sua narrativa estava dolorida e chorosa. Foi mais de uma fita cacete que utilizei e, nessa conversação, baseada em história de vida, Karina tanto me falava do pai violento e das marcas que trazia por saber disso, por não sentir-se procurada, quanto das experiências de ser mãe jovem, em uma situação financeira extremamente dependente, em meio referências culturais de que quem cuida de criança é a mãe e não pai. Só tenho a agradecer-la por esses momentos de trocas de experienciais, que aqui se renova. Da fita cacete para a internet, quanta coisa vem mudando e, isso é bom. Karina hoje cresceu junto aos filhos e, os sorrisos quando nos encontramos, substituíram as lágrimas. Outros mundos talvez tenha ajudado nisso.

retomo o *efeito* da bricolagem para intercalar em co-autoria, trechos das falas que seguem com o texto. Nesse sentido, para Najara:

[...] Antes, a proximidade entre as pessoas e a forma como as amizades e namoro evoluíam se davam de uma forma muito mais lenta, restrita e inibida... Hoje com a alta das redes sociais e a evolução do pensamento e da modernidade, as relações acontecem e se desenvolvem de uma forma muito mais natural e extremamente rápida. Se conhece uma pessoa, por exemplo, em uma "balada" hoje, e amanhã já se sabe muito sobre aquela pessoa, já se estabelece um tipo de relação estreita e forte [...].

Corroborando Ambiará:

As festas eram regadas a mais risos e namoros duradouros e menos bebidas e "troca" de pares amorosos, ou seja, quem ficava com um menino geralmente a amiga não ficaria [...] Apesar de vivenciarmos o tempo das tecnologias, das mais diversas formas de comunicação, ainda observa-se o tabu sobre sexo e em muitas vezes a cobrança, principalmente com meninas, sobre virgindade. Algumas famílias não conseguem debater abertamente tais temas. Na verdade muita coisa mudou, mas ainda existem "freios" para se falar nesses temas, é tanto que ainda se observa, mesmo com tantas formas de contracepção, meninas jovens e grávidas, muitas vezes isso ocorre por uma falta de informação pela família. O sexo, o ato sexual sempre existiu e sempre existirá independente da época, o que tem que mudar é a forma como ele será informado e vivenciado [...].

Tangenciando falas que enriquecem esse texto, percebo que se há mudança, há permanência, se há esse jogo, há historicidade. Nesse primeiro momento, pego pela fala das irmãs Najara e Ambiará, na convergência de lembranças compartilhadas, no jogo das relações – amorosas – processos plásticos se sobressaindo às afetividades morosas. Na perspectiva de Filho (2009, p. 15) “[...] tudo é precário, contingente, histórico e convencional e por ampliar o horizonte de possibilidades das configurações sociais humanas em todos os domínios [...] é importante entender como se *constroem* dadas verdades”.

Consequentemente, essa construção da sociedade de redes, tecnológica, na malha cultural, deve ser entendida de forma plástica, contextual e móvel. Essa rapidez com que enlacs amorosos estão sendo (des)feitos, permeiam a fala das irmãs que apontam não apenas para efemeridade dos namoros, fiances ou paquera; mas, quanto a rotatividade entre os pares amorosos. Ambiará chegara a colocar que o riso solto de ontem, perde-se no copo de bebida

de hoje, e tais proposições fazem com que seja repensado ao que parece entender como um grau de liberalidade significativo dos sujeitos cubatienses, *homens e mulheres*, também *alunos e alunas*.

Se os códigos culturais do envolvimento entre os “pares-heteros” mencionados em suas falas sofrem uma ruptura abrupta na velocidade cadenciada de novos tempos, essas percepções levam em consideração que modelos de relacionamentos na denúncia do que se deixou para trás? Pois como coloca Louro (2004), meu interesse em estudar questões como essas, converge teoria e política. “[...] Interessa-me entender como se construíram essas posições-de-sujeito, mas analisar como a oposição binária subjacente a esse regime se inscreve na produção do saber, na organização social, nas práticas cotidianas (LOURO, 2004, p.57)”.

Ou seja, na fala de Ambiara, quanto às trocas de pares amorosos, ao descrever um feminino hiperssexualizado, parece *estranhar* tais práticas, que seriam rotineiras aos dias atuais. Ou seja, a sua formação intersubjetiva a direciona *de* e não *ao* encontro com novas práticas e atos estilizados, sob outros sentidos e códigos culturais dessa pós-modernidade, que segundo Bauman (2004), vem fragilizando os laços humanos. Estamos sob um novo exercício de experiência sensorial, novas geografias de habitação do mundo. O que envolve, inclusive, novas relações com a memória da percepção de corpo e dos gestos que resignificamos.

As novas e velozes relações faladas por Najara prezam pela ideia de que o estático e o universal, se já conseguiram dar conta de uma identidade de gênero ou sexualidade unívoca, dissolve-se de forma líquida (BAUMAN, 2004) e, escorre entre as mãos. Não estabelecer novos conceitos talvez seja uma forma de desestruturar outras hierarquias. Mas, na impossibilidade de narrar sem conceituar, entendo que os conceitos escorregam resignificando encontros virtuais da sociedade de rede hoje.

Como historiadora, também professora, categorias como história do tempo presente colocam-me como testemunha do que narro, assim como os transeuntes que *estão* na escola. Questão que merece ser contada e problematizada no campo educacional. Co-autores historicizando a história da escola, provocando-se a novas e abertas subjetividades. “[...] Muitos alunos e professores pensam as tecnologias como o *artificial*, opondo-o, enquanto tal, as relações sociais, que seriam *naturais*. A pergunta é: quando foram naturais as relações sociais? (MARTIN-BARBERO, 2008, P.23) [...]”. Somando essa questão com a percepção de que a virtualidade é tão real quanto qualquer outra forma de relação social.

Pela fronteira tênue desse passado presente, essas cenas cotidianas atraem desabafos, redimensionam leituras sobre as sexualidades, “[...] O sexo, o ato sexual sempre existiu e

sempre existirá independente da época, o que tem que mudar é a forma como ele será informado e vivenciado [...]” me disse Ambiara. Atos sexuais que envolvem legitimidade e denúncia no *corpo* social. Fazendo necessário provocar, em que momento, essa “ética” do relacionamento duradouro, em que uma amiga não traia a outra nesse troca-troca de “pares”, tornou-se algo em desuso, na sequência narrativa que passeia pelas subjetividades de Ambiara, causando *estranhamento*, angustiando-a.

E para tanto, Ambiara aciona um *casulo protetor*, em meio a esse “tempo das tecnologias”, tempo em que a liberdade dada ao corpo *feminino* hoje, ainda cobra as transgressões do *feminino* construído ontem, em relação ao sexo livre, a “virgindade”. “Na verdade muita coisa mudou, mas ainda existem "freios" para se falar nesses temas”, o que acarreta em meio a uma sociedade hiper-informacional a gravidez de meninas jovens. E sobre que discursividades sobrevoa Ambiara? Quais subjetividades a transpassam *estranhando* essas ambiguidades da identidade de gênero? Que *efeitos* de verdades derrama Ambiara?

Tais questões relacionadas às transformações nas artes sexualizadas, trazem uma importante convergência com a sociedade tecnológica contemporânea e pós-moderna, como as menções de Najara e Ambira. Entretanto, as transformações históricas das últimas décadas, assumem um papel fundamental, que transpassa as políticas feministas, que se mobilizaram em práticas de desidentificações, com *dadas* normas regulatórias (BUTLER, 1999), como casamento, maternidade, monogamia, família nuclear e, um montante de perspectiva que estão para além da negação da heteronormatividade.

Ou seja, a legitimação crescente de movimentos, como o feminista, nessas quatro últimas décadas, pode ser re-lido como espaço de construção, de outras formas de agenciar o corpo, em negação a essas instituições que passavam-se por naturais e sólidas. As novas tecnologias não podem ser condenadas a uma influência negativa nas sensibilidades jovens. Há mais questões, há plurais questões.

Soma-se a isso a percepção de que o jovem – grosso modo – é, estudado pelo que lhe falta, ou sobra de “negativo”. Nesse sentido, o envolvimento com as novas mídias de comunicação, leia-se aqui a internet, tem sido associado da insubordinação ao aumento da criminalidade e sexualização precoce. Mas, é útil uma ressignificação desse jogo de culpabilizações.

São outros tempos, novidades artificiais, construídas historicamente. Tomo cuidado para não didatizar o sexo e enquadrar a sexualidade. Salientando que “embora cada uma de nós seja um ser sexual, os significados que produzimos a partir de nossos próprios corpos –

aquilo que cada uma de nós vê como erótico e prazeroso – serão bastante diferentes (BUTLER, 1999, p.91)”.

Além disso, “A tecnologia é, hoje, uma das metáforas mais potentes para compreender o tecido – redes e interfaces – de construção da subjetividade (MARTIN-BARBERO, 2008, P.20)”. E a escola, como tateia essas novas zonas de experiência? Os jovens hoje não são reduzidos a sujeitos de saber. A escola precisa reconhecer isso. Entretanto, a escola não vem se resignificando para lidar com esse sujeito emocional, virtual e imaginário. Insistindo, ainda, em uma racionalidade pedante (por sua vez, distante, dos alunos e alunas dos dias atuais).

Quer dizer, as subjetividades que atravessam falas como a de Ambiara, reafirmam uma nova liberdade libidinal feminina, ao mesmo tempo em que, descreve uma economia moral, que a precede e transpassa, ao se referir à virgindade. São identidades de gênero e sexualidades, que (des)legitimam discursos médicos e religiosos, que adentraram o século XX, como um solo seguro, que transpassa o cenário social – inclusive o escolar – por meio de normas.

Partindo de Foucault (1984), tais questões bulnam preceitos sociais, que se tornam morais, mediante o exercício entre o permitido e o interdito, na mediação que faço por minha subjetivação. Não fazem parte apenas da compreensão cristã ou moderna, de uma moral sexual, mas, trazem muitos dos seus ranços. Se os antigos tinham formas outras de narrar e viver tais experiências, mais uma relação impulsiva de historicização, das formas de vivenciar a sexualidade, se apresenta como possibilidade discursiva. Tratar de moral (sexual)¹⁰⁹ é falar daquilo que tem formas moventes de codificação.

Karina, em extratexto, relembra que vivenciou um momento, o que reapareceu na fala de Mônica e Ambiara, em que a virgindade era um tabu, para Ambiara esse tabu sequer foi desfeito, amenizou não normatizou. Karina lembra que “principalmente quando uma menina não era mais virgem as mães não queriam que suas filhas se acompanhassem da mesma por medo de serem influenciadas”. Narrativa que passa por uma palavra ambígua como “moral” e, por um ditado que se tornou popular, no qual “dize-me com quem andas que te direi quem és”.

¹⁰⁹ Tratar de percepções de moral sobre as sexualidades no contexto escolar é um exercício de despojar-se de certos ranços religiosos e heteronormativos que permeiam muitas subjetividades, não apenas entre os discentes mais dentro de uma cadeia hierárquica que muitas vezes vem do professor para aluno, da direção para professor ou professora, ou seja, é necessário compreender-se parte de um Estado Laico que desde a constituição de 1891 já estabeleceu tal propositura.

Foucault (1984, p. 26), já havia colocado que “por ‘moral’ entende-se um conjunto de valores e regras de ação, propostas aos indivíduos e aos grupos, por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas, etc.” Em um olhar minucioso, compartilho como espaços e discursos, que constroem determinadas condutas, agem coercitivamente no sujeito, provocando *mortes sociais*, na rejeição de certos atos sexualizados em detrimento de outros.

Ainda utilizando-me da discussão de moral feita por Foucault (1984), quando pesquisou o caráter tardio da construção da sexualidade, como um termo que surge no início do século XIX, atendo-se a delimitar, denominar e esquadrihar sujeitos dentro de uma lógica heteronormativa. Sugiro entender que isso envolve “[...] as mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos [...] (FOUCAULT, 1984, p.9)”.

Sendo assim, aproximo tais normas de condutas e discursos sobre o *homossexual*, para analisar trechos das falas de Palova, Najara e Karina, quando narram suas memórias escolares sobre esses sujeitos. Palova narrou:

[...] Que eu lembre apenas uma de nossas colegas, que sempre teve um jeito mais rude de ser, menos afeminado, era "mal interpretada", motivo de polêmicas, tanto com meninos quanto com meninas. Hoje fica claro que as relações sexuais dela foram bem confusas, acredito que até mesmo pra ela era de difícil compreensão. Pois a mesma já se relacionou com todos os meninos, viveu um bom tempo com um homem separado, já se separou e hoje não sei como vive realmente, mas acredito que não seja mais com homens.

Enquanto Najara diz:

Na minha adolescência, na escola, a questão do homossexualismo era muito mais inibida e muito menos frequente, tanto é que, quando muito esporadicamente, acontecia em nossa volta um caso, o "absurdo" com o qual a situação era encarada e a discriminação eram bem maiores. Hoje, apesar de ainda ser motivo de muitas discussões e vista grossa, o homossexualismo é tratado com uma maior naturalidade [...].

Karina compartilha com Najara:

[...] Eles tinham medo de se expor, dependiam dos pais e tinham medo da reação dos mesmos, tentavam esconder a opção sexual, mais tinha as indiretas e provocações na escola. Diferente de hoje que não escondem mais sua opção, tem as leis a seu favor, e tanto que não me vem à mente ninguém que tenha assumido a escolha sexual.

Karina compartilha com Najara de uma leitura comum quanto à *invisibilidade, inibição, desnaturalização, esporadicidade e esconderijo* do sujeito homossexual na década de 1990 na escola cubatiense. Para ambas, esse nem se apresentava como questão para escola na época, tanto porque não “apareciam”, mediante o medo da rejeição, da construção de si como sujeito exótico, da despersonalização que sofreriam. Quanto ao medo de discriminações, em um ambiente que ao mesmo tempo é extremamente vigilante, quando busca dar conta da normatização dos corpos que transita seus espaços e, ironicamente, faz *vista grossa*, para atos reprovativos, que beiram e chegam à violência física *contra* o “homonormal”. Essa é uma questão, que aparece transversalizando as falas de Karina e Najara.

Em um segundo momento, elas reverterem essas situações, situando o sujeito *homossexual* como aquele que vem sendo *naturalizado, visibilizado* e inclusive *legalizado*. O que me fez lembrar que “[...] o poder jurídico ‘produz’ inevitavelmente o que alega representar [...] (BUTLER, 2003, p19)”. E na aparência da representação positiva, não fica sabido, se ocorre uma emancipação ou uma nova forma de repressão. E nesse sentido, quando Karina colocou que diferente de ontem “[...] não escondem mais sua opção, tem as leis a seu favor [...]”, penso nas subjetividades construídas a partir de novas realidades jurídicas.

Resta-me questionar, por que o *invisível* de ontem é o *visível* de hoje? Em um curso tão curto, historicamente falando. Uma possibilidade é pensar quais as condições que cercam a década de noventa aos dias de hoje, tendo no cuidado com as palavras, a sensibilidade de entender que a fronteira entre aparecer e anular-se não podem ser entendidas de forma universal e irrestrita.

Retornando a escola, essas visibilidades, inclusive legais, *estão* transversalizando a instituição escolar? Como professora na escola Padre Simão no decorrer dos dez últimos anos, não tive acesso a nenhuma literatura, propaganda, projeto, ou discussão nesse sentido, que tenha sido trabalhado de forma ampla e transdisciplinar na escola.

Outro ponto, da discrição ressignificada por Najara, que pode ser situado, é a utilização da palavra *homossexualismo*, para definir um conjunto de atos performáticos, em pessoas que se relacionam (ou desejam) sexualmente com outras de um mesmo sexo biológico-cultural. Pensando na ordem teórica, há uma obscuridade nesse termo, que é

cunhado dentro de um discurso médico, que produz o sujeito não-hetero como anormalidade, em “miúdos”, doente.

Como se existisse uma substância orgânica-psíquica, legitimada pela ciência médica higienista nos séculos XIX e XX, ou seja, hoje as flexões do próprio termo, redimensionam não apenas um modo de narrar diferente, mas, uma forma de pensar *sobre/com*, que mesmo não aparecendo na nomeação, aparece na flexibilização do olhar sobre esse “outro”.

Destarte, é dentro da própria logística da heteronormatividade que seu contrário se apresenta na transgressão. O Brasil vai experienciar um duplo movimento entre a década de 1970 e as precedentes na percepção de Louro (2004). Para a autora, a recepção e produção dos movimentos de defesa da causa gay fez emergir a partir de 1975, movimentos como o Movimento de Libertação Homossexual no Brasil, o que vai construindo identificações e comunidades homossexuais. Nesse sentido, vai haver a fomentação entre sair ou permanecer no “armário”, metáfora que traduz uma sexualidade velada ou assumida publicamente. A década de 70 já sinalizava a ruptura com projetos unívocos de sexualidade, de identidade de gênero.

Já “no início dos anos 1980, o surgimento da Aids [...] renova a homofobia latente da sociedade (LOURO, 2004, p.35)”. Os discursos e as agências políticas que circularam de forma positiva construindo sentidos e abrindo espaço para as comunidades gays, tiveram uma ruptura na eminência da AIDS como uma ameaça e sua associação negativa ao público gay.

Mesmo assim, esse movimento não deve ser entendido como uma leitura positiva, logo depois negativa da homossexualidade no Brasil, são *visibilidades* imbricadas entre a legitimação e a negação. Logo, são mudanças que caem na malha social, dividindo áreas fronteiriças de conflito com o modelo heterossexista normativo. A década de 1990 recebe e ressignifica isso, na casa, na rua e na *escola*.

Posto isso, algumas leituras impactaram meu olhar para sensibilizar-me quanto a essas questões. Como Katz (1996, p.24), entendo que “[...] embora a palavra *heterossexual* possa ter sido inventada há pouco tempo, certamente os sentimentos e atos não o foram [...]”. Já ouvi, vi e senti, professores e professoras falarem de formas tão negativas de homossexuais, que me senti provocada a desnaturalizar certas colocações, buscar meios na linguagem falada e escrita para reconfigurar certos arranjos. Por entender que o próprio ato de insultar é produto da linguagem e que eu poderia pensar isso levando em consideração como as palavras ferem pessoas próximas a mim.

Como já tive amigas feridas, por certas palavras carregadas de subjetividades negativas, em relação as suas sexualidades, que temiam nomear e falar de sentimentos e

desejos que sentiam por outras meninas dentro da escola e, por conseguinte, fora também. Que disfarçavam em cartinhas e presentes seus carinhos, temendo falar que ali, aqui e acolá, o que desejavam não era apenas a amizade da “outra”. Mas, como falar sobre isso sem escorar-se a nada que as dessem legitimidade? Esconder-se em relacionamentos heteronormativos foi o desenlace que preferiram ao *vexame*, *humilhação* e até *expulsão* de suas casas.

Ao rever a fala de Palova, “que eu lembre apenas uma de nossas colegas, que sempre teve um jeito mais rude de ser, menos afeminado, era ‘mal interpretada’, motivo de polêmicas, tanto com meninos quanto com meninas [...]”. Katz (1996) vai me fazer pensar, em seu livro, sobre a “invenção da homossexualidade”, que para além da mulher de mentira – feminista –, ainda existe a mentira da mulher – a lésbica –. Nesse sentido, como falar criticamente de questões tão *dadas* a naturais?

A “figurinha-lésbica” que completa os álbuns dos diferentes na década de 1990 – até que ponto isso foi dissolvido? – teria traído duplamente sua “natureza”. Em um primeiro momento por escapar das normatizações de uma sociedade heterossexista, somando a isso, ainda traía seu lugar de procriadora naquilo que seria o ideal de toda mulher, associando diretamente o “instinto” materno ao desejo de casar-se na igreja e formar uma família nuclear *historicamente* mapeada no primeiro capítulo desse texto.

Passados quase um século e meio de formulações como essas: “em 1897, *The New York Times* publicou uma crítica severa do reverendo Charles Parkhurst à *andromania*, uma *doença feminina* que provocava uma *imitação obsessiva de tudo que era masculino* (KATZ, 1996, p.97)”, assistimos Marco Feliciano, presidente eleito da Comissão dos Direitos Humanos da Câmara, pastor e deputado pelo PSC de São Paulo, colocar que “o meu Jesus não foi feito para ser enfeite no pescoço de homossexual, nem de lésbica”¹¹⁰, em um de seus cultos em pleno século XXI.

Tais formas de pensar e narrar um corpo “refugado” – talvez dissesse Baumam (2004) – tem uma visibilidade polêmica na mídia atual e, de muitas formas, chegam a alunos e alunas, professores e professoras e demais transeuntes da escola. O discurso das sexualidades aparece minado por muitas redes de inteligibilidades e, fontes de codificações, que bombardeiam diversos públicos, em horários e redes amplas de negociações, com o público que assiste e é assistido.

¹¹⁰ Acessível em texto e vídeo pelo site: <http://www.anonymousbrasil.com/brasil/meu-jesus-nao-foi-feito-para-ser-enfeite-em-pescoco-de-homossexual-nem-de-lesbica-diz-pastor-marco-feliciano/>. Última visualização dia 06-09-2013.

O que se ganha e o que se perde nesse jogo de palavras, está para escola em que sentidos? Esses e outros cruzamentos sexualizados são visibilizados – também – por meios tecnológicos e hipermidiáticos na escola? Sendo *visibilizados*, de que forma isso acontece e como a escola está lhe dando com isso? Passeando por algumas questões, colocadas tanto nas entrevistas orais, quanto nos textos digitais, endereçados a mim e utilizados como fonte nessa pesquisa, temos feixes de problematizações, nesse sentido, que desembocam no próximo capítulo. É *Dar-se a ver*.

2.2 Tempo entre tempos: sexo explícito na escola pós-moderna

O século XXI engole e vomita tangencialmente aquilo que o precedeu. Na velocidade com que são (des)feitas inúmeras relações interpessoais, as identidades e subjetividades sexuais e de gênero intrincam-se, tomando formas escorregadias. *Estão* lançadas nas prateleiras do “mercado-global” uma pluralidade cada vez maior de rótulos sexualizados – não que não existissem no estoque, mas – que ganham novas roupagens e consumidores, que passeiam com olhos de desejo por corredores sob *efeitos* de luzes, som e propagandas.

São esses *efeitos*, retomados constantemente na fala dos interlocutores desse texto, que vem chamando atenção. Por muitas formas e discursos, essas novas realidades, são construídas sobre a corrosão de outras, e isso tem provocado *estranhamento* nos diversos transeuntes do espaço escolar. Tanto é que, para falar sobre esse espaço, uso da co-autoria que estabeleço com duas (ex)professoras da escola (de Biologia e Português), dois ex-alunos, também secretários escolares, para tratar de uma discussão atualizada, das práticas cotidianas, que vem conseguindo desestabilizar, “verdades-sólidas”, sobre os papéis de alunos e alunas nos dias de hoje.

Leituras sobre o espaço escolar, que traçam a *identidade* da escola, até os anos noventa, como a *diferença* dos dias atuais. Em alguns momentos, narrando com olhos desgostosos a velocidade, os impactos e as novas relações dos alunos com seus próprios corpos e, os dos outros. Envolvendo códigos comportamentais, que parecem desmontar uma pirâmide de cartas, que talvez tenha sido montada, com a intenção de durar por tempos.

Estaríamos – pelas narrativas que me foram cedidas – como se tivéssemos vivido três séculos em menos de duas décadas e, boa parte dessa sensação de temporalidade é associada aos aparatos tecnológicos (não só) móveis, que são partes co-extensivas dos sujeitos

escolares, (mas, não apenas destes). Partindo da interlocução de Neilton, Fabiana, Ceíça e Cristina¹¹¹; algumas dessas sensações serão provocadas.

Neilton e Fabiana atuam na secretária da escola, respectivamente a quatro e vinte anos, ambos foram alunos na escola no decorrer da década de 1990. Neilton completaria cinco anos nessa função, quando foi relocado, para trabalhar na secretaria do prédio da prefeitura no ano de 2013. Fabiana permanece no mundo de papéis, fichas, arquivos e cadernetas, que fazem parte do seu ofício. Duas pessoas pelas quais nutro um carinho imenso, por aguentarem meus aperreios naquela salinha transitada.

Neilton e Fabiana não conversaram comigo ao mesmo tempo, mas, escolheram o mesmo espaço para me narrar suas “crônicas” cotidianas, a sala de informática da escola, após o turno de trabalho. Para Neilton a apresentação de si deu-se como alguém que está no espaço-entre o “aplicado” e o “relaxado” ex-aluno. Confidenciou que não era bom em todas as disciplinas, mas tinha uma predileção por língua portuguesa, oralidade, análise e interpretação de textos, considerando-se um bom aluno (mais-um que quebra com o inatismo do masculino propenso a exatas e devedor na oralidade).

Tanto Fabiana, quanto Neilton compartilharam lembranças, que narram mudanças rápidas no curso das relações na escola. Transformações que passam da antiga disciplina, hoje indisciplinada, as identidades de alunos obedientes que temiam e não temem mais as autoridades. Naquilo que convergiram e intensificaram suas narrativas, estão às novas subjetividades construídas em meio a uma sociedade informacional-tecnológica, que envolve os sujeitos escolares, traduzindo novas histórias de si.

Referem-se densamente as tecnologias móveis, possíveis de serem acessadas pelos aparelhos celulares¹¹², que seriam uma febre atual em alunos de gerações, classes, raças, gênero, sexualidades e etnias variadas. Tematizando suas narrativas, sobre o eixo da sexualização dos corpos, em um espaço que tem sido forjado para aparentar-se como dessexualizado, como a escola.

Silva (2008, p.311), contribui com o debate sobre as novas tecnologias, ao colocar que, “num cotidiano em que o telefone celular demonstra – literalmente – as proposições de McLuhan (1971) e torna-se uma extensão do corpo humano, as relações entre produções

¹¹¹ No mo(vi)mento de trás para frente, temos Cristina, Ceíça, Neilton e Fabiana. Cristina por sua vez já foi apresentada no decorrer do primeiro capítulo. Ceíça cedeu-me referências pessoais via e-mail. Os dois, Fabiana e Neilton, secretária e ex-secretário, ex-alunos da Escola Padre Simão Fileto, conversaram comigo em forma de entrevista oral, melhor dizendo, relatos orais de história de vida. Neilton conversou comigo dia 23-11-2012, Fabiana dia 10-11-2013. Por uma outra forma de conversação, Ceíça encaminhou-me via e-mail seus relatos e impressões pessoais sobre a escola dia 28-10-2012.

¹¹² O celular é a interface que permite a conexão entre muitos jovens, com suas próprias relações de práticas e saberes heterogêneos.

identitárias, corporalidade, sociabilidade e tecnologia merecem reflexão”. Algumas dinâmicas da utilização de aparelhos como o celular, modificam, entre outros rituais, o da aula. Jeitos e trejeitos, associados à tecnologização, tomam formas móveis e flexíveis, no feminino ou masculino, como extensão de seus corpos¹¹³.

Em suas narrativas, a escola por meio de seus diversos transeuntes, tem experienciado novas sensações e identificações, plugadas ao mundo da telefonia móvel¹¹⁴, que atualmente vem jogando no mercado, aparelhos com funções cada vez menos restritas ao ato de “ligar-desligar”, em um mundo de opções que chegam e atingem a escola, possibilitando na internet, disponível pelos aparelhos, meios imensuráveis e hiper-informacionais, que dão acesso a vídeos, músicas e uma infinidade de discursividades sedutoras¹¹⁵.

Práticas presentes no cotidiano escolar astucioso que traz certa *visibilidade* a desejos que – grosso modo – são severamente punidos no espaço (extra)escolar. Onde crianças, meninas e meninos erotizados, passeiam nas salas de aulas, corredores, banheiros e pátios, portando vídeos de sexo explícito, alguns dos quais cheguei a ver, assim como fui apresentada a partir da fala de interlocutores como Neilton e Fabiana – também Ceíça e Cristina, com as quais retorno mais a frente à conversação –. Para continuar tratando dessas questões, Neilton disse que:

Sendo que esse aluno do século XXI ele tem suas mãos dentro do aparato da informática, o acesso à informação mais fácil, diferentemente dos alunos da década de noventa que não tinham esse acesso. Porém, eu acho que o comportamento muda a partir o momento que eles ganham uma certa liberdade sem limites né, que se inverte os valores e o aluno passa a pensar que ele tem todos os direitos e não tem deveres dentro da escola. A mudança que eu vejo é que as informações elas são passadas com uma rapidez muito forte, ou

¹¹³ Uma leitura próxima e, de interessante correspondência, sobre a indissociabilidade entre corpo-máquina, pode ser encontrada na literatura de Donna Haraway. Tal autora denomina essas práticas de tecnologização do corpo humano, por meio manifesto ciborgue. Como um mo(vi)mento que envolve ciência, tecnologia e corpo no final do século XX. Para mais ver: Donna J. Haraway. “Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano / organização e tradução Tomaz Tadeu – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p.33-119.

¹¹⁴ É interessante pensar, que essas relações podem ser localizadas historicamente, pois a primeira empresa de telefonia móvel, que chegou a cidade, foi da Operadora Oi, no final do ano de 2009. O que torna possível pensarmos nessas relações como algo recente, que vem se propagando e tomando novas formas ainda nos dias atuais. Por não ter conseguido maiores informações com a empresa de telefonia, não tenho como disponibilizar números, que nos provoquem a dimensão da quantidade de cubatienses, que já tem acesso a essa rede de comunicação, de forma comparativa aos cinco últimos anos.

¹¹⁵ Ampliando a discussão, busco pensar a partir das narrativas que me foram cedidas como esses novos meios de inteligibilidades, a exemplo da internet, têm entrado na escola persuadindo um público que se encontra cada vez menos atraído por uma instituição que não acompanha o ritmo da “pisadinha” veloz dos tempos pós-modernos. E ao permanecer com determinadas práticas behaviorista, também chamadas de comportamentalistas, perde de entender e atrair o aluno atravessado por múltiplas subjetividades que o cercam no mundo informacional que está para além da escola.

seja, dentro da escola existe vários casos de que alunos estão portando em seus celulares vídeos pornográficos e que são transferidos de um celular para outro de forma muito rápida e que se espalha e os alunos perdem de estar tendo atenção da aula pra tá vendo esses vídeos. Porque uma coisa é os assuntos que nós poderíamos abordar na década de noventa, outra coisa são os assuntos que podemos abordar no século XXI. Estamos vivendo um ano extremamente tecnológico, onde as pessoas tem acesso a informações com mais facilidade e, que, o mundo a nossa volta muda constantemente, então nós não podemos ficar presos ao século passado sabendo que as coisas estão diante de nós, e que nós podemos contribuir pra que esses alunos eles tenham uma vida melhor dentro das escolas.

Fabiana acrescenta:

[...] Teve aquela questão de um vídeo né? Que mexeu com a escola em um todo. Tanto alunos quanto professores, todos ficaram curiosos, pra assistir esse vídeo e assim gerou até um conflito na escola, porque não tinha condição nem às vezes, de um professor ministrar aulas, porque os alunos ficaram voltados só praquele assunto. Sobre sexo explícito, de cenas de sexo explícito. [...] Inclusive esse ano já a gente pegou o celular de crianças de dez anos com vídeos pornô né, e foi recolhido esses celulares e chamado os pais para tomar providências porque tinha crianças de até dez anos com esses vídeos. Com certeza, uma evolução muito grande né, porque ha alguns anos atrás isso era tido como assim até um tabu né? E hoje tá de forma bem clara, principalmente na escola. Porque naquele tempo até os pais se fossem vistos com uma questão dessa, com um vídeo desse, quer dizer era um absurdo e hoje acontece com crianças de nove dez anos até menos. Então com certeza é um avanço muito grande.

Ao dar-me a ouvir e olhar nos olhos de Neilton e Fabiana, narrativas sobre os (des)caminhos que essas práticas astuciosas de sexualização, que envolvem da infância a outras gerações na escola vem tomando, me lembrei do que Baumam¹¹⁶ colocou ao pensar o contrário da ambivalência. De forma atraente, lê o que seria um *mundo ordeiro, ilusório*. “Um mundo ordeiro é um mundo no qual ‘ a gente sabe como ir adiante’ (ou o que vem a dar no mesmo, um mundo no qual sabemos como descobrir – *com toda certeza* – de que modo prosseguir) (BAUMAM, 1999, p. 10)”.

Sendo assim, a ausência de uma superdefinição, compartilhada na fala de Neilton e Fabiana, de forma diversa e co-dependente, traduz a efemeridade da vida pós-moderna e, o descentramento de estruturas, que foram construídas, nomeadas e classificadas, dentro de uma *ordem* moderna, que tem o *caos* como um efeito dela mesma. Nesse jogo de palavras revisitadas, os deslocamentos provocados pelo ritmo das tecnologias, que encurta distâncias e

¹¹⁶ BAUMAM, Zygmund. *Modernidade e ambivalência*/ Zygmund Baumam; tradução Marcus Penchel. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.

passeia por múltiplos lugares, inclusive de dentro da própria escola, quebra com certas *estruturas* disciplinares, que foram construídas, juntamente com a ideia de “Educação Moderna”, que projetou muros para isolar a escola. Concepção da qual, as atuais escolas ainda são herdeiras diretas.

Dessa maneira, ao buscar reconstruir a década de noventa, colocada como desprovida das tecnologias informacionais rápidas e práticas, que temos hoje¹¹⁷, assim como, distante do *avanço* de ter acesso a vídeos, que seria um *tabu* e, um *absurdo* até para os pais verem. Os interlocutores desse texto, constroem um *outro* mundo. Era um mundo menos informacional, que tinham limites reconhecidos, traçados e seguidos. Um mundo *ordeiro*. Esse mundo está em vias de extinção, pois não para de dar voltas e, isso faz com uma velocidade incapturável. Um *avanço*?

Na forma como se expressa, Fabiana diz ter ocorrido um *avanço* muito grande, tendo por meio da tecnologia, a sexualidade, o sexo explícito, tomado fronteiras movediças, nas quais crianças de nove/dez anos veem vídeos que nem os pais, no tempo deles, ousariam tal absurdo. Modo pelo qual, palavras como *evolução* e *avanço*, de forma ambivalente são tomadas por uma linguagem negativa, de perda do *mundo ordeiro*. Há uma negação ao relembrar do mundo que não era assim...

A velocidade da informação sobre sexo e sexualidade tem gerado um sentimento de perda da autoridade¹¹⁸, que seria um chão comum reconhecido em instituições como a *escola*. As vivências sexuais nos atos ou idealizações escapam do *segredo* da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1987) para hiper-exibição da sociedade do controle (DELEUZE, 1995). O sexo está presente no celular, na internet, em todo lugar e, em um ritmo imensurável de tempo.

Compartilhando desse sentimento, Neilton coloca que nesse mo(vi)mento eminentemente tecnológico, já foram pegos inúmeros alunos com vídeos pornográficos e,

¹¹⁷ O sistema de internet no Brasil inicia com um circuito fechado, que atendia professores, estudantes e funcionários de universidades e instituições de pesquisa. Prática que perdurou dos finais de oitenta até o ano de 1995. Lentamente, a partir desse ano outras oportunidades de manipulação da rede surgem no Brasil, associando a interesses comerciais. Em curto prazo a iniciativa privada foi alargando o acesso ao uso da internet fora dos circuitos universitários, possibilitando, por inúmeros interesses e movimentações, milhares de sujeitos terem acesso à rede. No caso de Cubati-PB, isso só vem acontecer no ano de 2006. É um fenômeno muito recente, ainda assim, de significações culturais relevantes à pesquisa. Para mais, veja o conjunto de dados que a UFMG disponibilizou sobre a história da internet no Brasil no site: <http://homepages.dcc.ufmg.br/~mlbc/cursos/internet/historia/Brasil.html>.

¹¹⁸ A crise da autoridade aparece como eixo, da roda das mudanças nas esferas dos valores. Costa coloca que “[...] em última instância, os preceitos morais dominantes permanecem os mesmos, modelados, é claro, pelo colorido da atualidade”. A atualidade de dadas moralidades é o que as mantém vivas. Para mais ver: COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo!*____. – Rio de Janeiro: Garamond, 2005, p.15.

para aqui não se faz necessário artigos, se feminino ou masculino, por tratar de mudanças comportamentais dos diversos sujeitos da escola que *estão* (des)territorializando-se em identidades tão velozes quanto o mundo informacional que narra. Entretanto, cabe aqui perguntar, se essas novas e rápidas relações subjetivadas pelos sujeitos escolares seriam desterritorializações ou reterritorializações das normatizações de gênero?

Normatizações essas que – grosso modo – são subjetivadas sob *efeitos* quase imperceptíveis de artificialidade. Para o sociólogo polonês, “[...] viver de acordo com a natureza requer um bocado de planejamento, esforço organizado e vigilante monitoramento. Nada é mais artificial que a naturalidade [...] (BAUMAM, 1999, p.15)”. Ou seja, aceitando a ideia de que os limites existiam em si na década de noventa e, conseqüentemente a obediência a esses naturalmente se estabelecia, talvez estejamos recriando a ilusão de um mundo *ordeiro*. Entretanto, se esse mundo (en)cantado existiu por si só, é interessante repensarmos como foram construídas suas *estratégias* de uma forma a não dar espaço as *astúcias*, como se assim fosse possível.

Para tanto, percorrer quais os *efeitos* de verdade, que ajudam a construir @s @lunas¹¹⁹, como refugos que desafiam a *ordem* escolar, assim como, construir esses sujeitos plugados, como o “outro” não simétrico do aluno que tinha limites e, compreendia a “natureza” do seu lugar, pode fazer com que planejamentos pelos mesmos, e dependentes destes, sejam pulverizados. Ajam em desserviço. Como propôs Neilton “[...] nós não podemos ficar presos ao século passado sabendo que as coisas estão diante de nós, e que nós podemos contribuir pra que esses alunos, eles tenham uma vida melhor dentro das escolas [...]”.

Retomando um trecho da fala de Fabiana, quando a mesma comenta, o caso de um vídeo que circulou na escola, gerando curiosidade não apenas em alunos e alunas, mas, professores e professoras, assim como neles da própria secretária, diretores e demais funcionários da escola, recoloco que faz menção a um vídeo feito pela lente da webcam do computador de um jovem casal, ambos de menor idade, namorados, que tiveram o fetiche de se filmarem.

Por tratar-se de um casal da região, não de Cubati-PB, mas, de uma cidade próxima, isso já causara reboliço e curiosidade. Adicional a isso, duas coisas alargaram a vontade de diversos sujeitos presentes na escola e fora desta assistir, a saber, o fato de parte do vídeo, tratar da penetração entre eles (o que não foi o foco dos falatórios), e outra parte, do que

¹¹⁹ O uso desse artifício, que busca o *efeito* de esgotar os artigos, se “o” ou “a” para o masculino ou feminino. Visa repensar os sujeitos escolares a partir de práticas que atravessam e transbordam uma leitura binária de gênero. Focando na ideia de como os transeuntes da escola estão vivenciando, as novas gramáticas sociais nessa sociedade hiper-informacional.

acontecia na pausa entre a primeira penetração e o que seria uma próxima “transa”. Desta parte, destacava-se nos comentários, a masturbação da menina frente à câmara e, o menino não ter conseguido voltar à ereção nos minutos que seguiam do vídeo.

Somado a “não-ereção”, que assim como a “masturbação feminina”, foram o foco das atenções, a menina cantava marchinhas de carnaval como “a pipa do vovô não sobe mais”, havendo risos e, chingamentos, direcionados ao jovem rapaz, quando se chegava a essa parte do vídeo. Uma ridicularização da figura do menino, que passa a ser associado a um “não-homem”, por ser falível e avesso ao falocentrismo, que construiu a ideia de homem, como sujeito insaciável, que representa seu papel de homem por meio do tamanho, ou no mínimo, a ereção imediata e constante do seu pênis, principalmente se tratando de um adolescente que deveria estar com os “hormônios a flor da pele”.

Ou seja, me permiti contar esse caso, para compartilhar um exemplo entre tantos e tantos outros, que fazem parte da escola no seu cotidiano ordinário, “na velocidade dos bluetooths”, que trazem leituras calcificantes sobre as identidades de gênero, que envolve estruturas extremamente rígidas sobre as sexualidades, e geralmente é silenciado pela(s) escola(s). Ainda tratando do vídeo citado, se resignifica uma pedagogia sexual masculina, ereta, firme e unívoca. Em contraponto a uma dessexualização do feminino que estaria sendo ousado, desejante e praticante de atos como a masturbação, que quando mencionada é escrita no masculino. Partindo do que os sujeitos escolares passam a comentar.

Sendo assim, Trevisan (1996, p.54), remetendo-se a sociedade patriarcal vai dizer que “[...] no contexto falocêntrico das sociedades patriarcais, cria-se um quadro de inflação fálica no qual se determina que a ausência (ou não-uso) do falo, se torna o mais desprezível dos fatos”. Passando pela sociedade disciplinar e estando na do controle, vê-se o jovem rapaz divulgado como um “homem-do-não-uso”, logo, “não-homem”. Até que ponto, pode-se negar tais idiossincrasias, como algo que transpassa delimitações temporais?

Portanto, independente das peraltices *eretas*, que tenha feito no início do vídeo divulgado em toda região, em uma velocidade imensurável, acarretando não apenas a despersonalização de si, como o *temor* dos outros meninos, inclusive os que assistiram e riram, por não terem uma nova pedagogia, na qual conhecer o próprio corpo e as redefinições de sua potencialidades seja algo praticado. E, por não transitar por essas questões, sugere-se que a *escola* pode estar distanciando o sujeito que poderia atrair.

No caso desse vídeo, o jovem rapaz saiu (em *fuga*) da cidade onde morava por um tempo, por ter se tornado uma aberração pública. Mas, *ouvi dizer*, que chegara a cometer tentativa de suicídio. Independente de até onde seus sentimentos de vexame e vergonha o

levaram, saber como determinados efeitos discursivos são subjetivados, em uma perspectiva de novas pedagogizações, para desconstrução desses efeitos, é uma possibilidade que pode vir a ser menos sofrível.

Assim sendo, como as instituições colaboram para formulação e manutenção de certos códigos culturais? Uma questão é buscar se, em meio ao alvoroço que se gerou na escola, algo no sentido de pensar categorias de gênero e sexualidades foi trabalhado, desconstruindo certos essencialismos, possibilitando um espaço de discussão da própria categoria corpo, ou deixara-se o silêncio falar. Lembro-me de gritos dados pelo silêncio. O que de outras formas é reproduzido nos exemplos colocados por Cristina e Ceixa, a qual apresento – leitor – se decidir permanecer com teu mundo no mundo do texto.

Antes disso, abro esse parágrafo, para reafirmar a importância de pensar *com* Fabiana e Neiton, sujeitos do corpo funcional da escola. Atentando, que os significados das suas estratégias interpretativas, envolvem operacionalizações que estão na ordem do dia da escola Padre Simão Fileto. Os valores subjetivos de suas narrativas são complementares e fundamentais não apenas a mim enquanto historiadora, que utilizo da história oral, mas para ressignificação das próprias identidades e histórias que circulam no cenário escolar. Em um sentido co-extensivo, entendo que há importância em contar histórias para (sobre) essa comunidade escolar.

2.2.1 “Foi-se o tempo... A sensualidade e as aspirações ao sexo estão aflorando cada vez mais cedo”

Dentre os diversos sujeitos escolares, que foram somando-se nesse texto, Ceixa é a única ex-professora da instituição que não estudou na escola. Que passou toda sua escolarização em uma escola particular da cidade de Campina Grande-PB. Escolhe-la, me soou como uma possibilidade de somar ao leque dos olhares da escola, quanto às questões de Gênero e Sexualidades, transversalizando o texto por suas subjetividades, a partir – também – do que a mesma conta do seu lugar como professora de Biologia na escola.

Como amiga de infância e colega de trabalho, Ceixa mandou-me referências pessoais via e-mail, contando desde os sonhos projetados ao ir lecionar suas primeiras aulas na escola, até uma certa decepção confidenciada. Tentou encontrar nas salas de aulas de Cubati-PB, nessa última década, alunos e alunas, que como ela iam para escola “estudar” e o que encontrou a surpreendeu. Eram múltiplos sujeitos com gostos, jeitos, aptidões e habilidades

múltiplas também, que não seguiam a *rotina* que tinha esquematizado e isso provocou certo *medo*.

Entretanto, não foram apenas essas características, que me atraíram a convidar Ceiça, a me narrar sobre sua experiência docente na escola. O seu exercício como professora de Biologia, matéria que quando se associava a falar do corpo, *sobre* o corpo, geralmente era mencionada (como espaço para) traria uma boa contribuição. Somando a isso, sua fala engrossava o caldo da discussão, posta à mesa, em relação à utilização das tecnologias no cenário recente da escola. Ceiça conta:

[...] Fico abismada também com o fato dos nossos jovens de 8º, 7º e até 6º ano mesmo hoje viverem assistindo e compartilhando vídeos de sexo nos celulares explicitamente nos corredores e até nas próprias salas de aula. Estas e muitas outras mudanças sociais eu pude acompanhar durante esses anos em que estive como professora de Ciências e Biologia no Padre Simão. Outro fenômeno que acompanhei na escola durante esses quase 6 anos foi a mudança no pensamento dos nossos jovens, a sensualidade e as aspirações ao sexo estão aflorando cada vez mais cedo. Lembro-me das minhas turmas de 7º ano em 2005, 80% formadas por meninos que gostavam de jogar bola e meninas que costumavam ajudar a mãe nos afazeres domésticos e ou gostavam de assistir as novelas, esta era a desculpa na maioria das vezes por não fazerem a tarefa de casa. Hoje, 80% das nossas turmas de 7º ano são formadas por meninos que passam horas jogando ou acessando as redes sociais na internet. As meninas cada dia mais se insinuam para os meninos e não tem nenhum escrúpulo em discutir sobre temas que antes eram considerados tabu, como virgindade, relações sexuais, gravidez na adolescência [...].

Cristina dilata:

[...] Por exemplo, em um dia nós, conseguimos observar, os celulares dos alunos e na maioria nesta turma todos os celulares tinham vídeos de pornografia, com cavalo, com pessoas do mesmo sexo, e “n” filmes pornográficos né. Primeiro agente percebeu o comportamento, e quando a gente começou a observar mais, mais através dos discursos deles né, na sala de aula, então a gente investigando encontramos isso também, e entrevistando a gente sabe que eles veem isso na internet. Independente da idade é, são todos, meninos e meninas, inclusive os meninos passando, as meninas pedindo aos meninos pra passar pelo Bluetooth, pra o delas [...].

Em relação à Cristina, já apresentada no transcórre do primeiro capítulo, sua fala descritiva, explora um caso, epidermicamente tocado acima por Ceiça e, um pouco atrás por Neilton. Compartilham mudanças comportamentais que interseccionam o íntimo e o público. A *internet* seria o veículo desse deslocamento. Em extratexto, Cristina comentava que (em

relação aos alunos que assistem a tais vídeos) se trata de jovens que gritavam por ajuda da escola, não sabendo lidar com as “mudanças a flor da pele”, que enquanto jovens passam *naturalmente*.

E nesse caso, o papel da escola seria conversar, acompanhar, trazer profissionais, como psicólogos, “psicólogos educacionais ou clínicos mesmo”, para conversarem *sobre*. Uma questão que passa pela consolidação da psicanálise, como um saber autorizado para falar do que a escola não estaria “preparada” para tanto. Em relação às fissuras provocadas ao sujeito cartesiano e racional, a psicanálise, a partir de Freud, trouxe contribuições significativas, pensando o inconsciente humano e os sujeitos de desejo.

Para mim, vejo como atraente, repensar essa escola inserida em um contexto informacional, midiático e consumista, que a atravessa de ponta a ponta. Para tanto, retomo a leitura cultural do corpo (humano-social) que apresenta Costa (2005). Para o psicanalista, o corpo é composto de pulsões, representações e subjetividades. Não é o outro dos fenômenos psíquicos ou apenas invólucro desses. Ele é também, todos esses conflitos e sensações. Sendo, indissociáveis e indivisíveis, o físico-psíquico. O próprio corpo-físico está para além do anatomofisiológico.

Indo mais longe, o autor argumenta que “[...] o gozo extático sempre existiu em todas as sociedades conhecidas, na forma de rituais moralmente legitimados ou de rebeldia transgressora. Nesse domínio nada foi inventado (COSTA, 2005, p.94)”. Ou seja, sempre há regras de condutas convenientes a cada tempo e experiência, elas mudam, mudando também a ideia de transgressão. Outros espaços discursivos servem os sujeitos de outros valores e normas. Não há fim da normatização, há reorientações.

Acrescendo a isso, estamos vivendo um tipo de cultura somática, na qual, a valorização do corpo físico, age como um eixo rotatório. Em outras palavras, “a era dos sentimentos”, vem sendo substituída, cada vez mais velozmente, pela “era das sensações”. E, nesse sentido, a satisfação do prazer tem urgência e não espera. O prazer das sensações se importa com o agora, não se contenta nem com imagens do passado nem do futuro.

O que envolve relações de consumo, inclusive de imagens midiáticas, sobre corpo e sexualidades, usadas e descartadas, diante da legitimação contingente da “moda”. Por vezes, o volume dessas “novidades”, está nos corredores da escola, passando *naturalmente* pelo rótulo da *destradicionalização*, sem que aja uma ressignificação dessas práticas sexualizadas. “[...] Dois fatores sociais (estão) associados à destradicionalização: o consumismo e o culto ao corpo [...] (COSTA, 2005, p.16)”.

Em outro sentido, alguns teóricos queer, tem por ressalva, a consolidação de leituras binárias de gênero a partir do “complexo de Édipo” freudiano (BUTLER, 2003), ao mesmo tempo, que percebem a necessidade de articulação com a psicanálise para refletir sobre sexualidades. Dessa forma, até que ponto, os traços sexuais mencionados por Cristina, não são tidos como anormalidade ao se pensar em uma intervenção médico-psicanalista? Como propõe Foucault (1984), a “natureza” da necessidade sexual bateria de frente ao espaço dado pelo “outro”. Naquilo que envolve conduta e status social.

Ainda assim, se faz interessante pensar, que tais discussões, são negligenciadas ou desconhecidas, de boa parte do “corpo docente”, de inúmeras escolas públicas (também privadas) em nível de Brasil. O que pode resignificar, inúmeros estereótipos de gênero e sexualidades, nos discursos dos próprios professores, professoras e outros. Talvez por isso, o governo brasileiro tem investido em alguns programas de promoção de gênero e sexualidades, em instituições escolares no decorrer da última década¹²⁰.

No mais, na descrição de Cristina e Ceiza, temos convergência no que entendem por mudanças *comportamentais* co-relacionadas à utilização de celulares e exibições de vídeos – também – pornográficos. Ceiza – mais que Cristina – *estranha* de forma dolorida à construção dessas novas realidades. Fica *abismada* com o fato de alunos e alunas assistirem e compartilharem tais vídeos *até na sala de aula*. Questões que passam pelo “corpo biológico” no que há de mais subjetivo e que suas subjetividades estranham, afastam, “refugam”.

Refuga-se em sua fala, não apenas a hipersexualização presente na visibilidade de atos performáticos, como a sensualidade e aspirações ao sexo que afloram “cada vez mais cedo”. Com mais tonalidade, quando essas *transformações* são visibilizadas em meninas, meninas que antes “ajudavam nos afazeres domésticos” e hoje estariam insinuando-se sem *escrúpulos*, para os meninos envolvidos em uma nova percepção de realidade, a virtual, sensual, provocante e ousada. O que sua fala parece traçar como um conjunto veloz de mudanças *reprovadas, inescrupulosas*.

Uma deformação do presente, ao falar deslocando-se para o *mundo ordeiro*, onde o passado era remoto e seguro. “[...] O presente está sempre querendo, o que é feio, abominável e insuportável [...] No momento em que aterrissa no presente, o ansiado futuro é envenenado pelos eflúvios tóxicos do passado perdido [...] (BAUMAM, 1999, p. 19)”. Nesse sentido, às

¹²⁰ É interessante percebermos que ocorre no decorrer dessa última década uma inversão dos incentivos governamentais em relação a políticas de promoção de gênero e sexualidades. Sugiro que a visibilização de sujeitos de plurais gostos, jeitos e trejeitos tenha acordado o governo a pensar nesse outro-imenso público, (e)leitor.

subjetividades relacionadas aos papéis de gênero, vem sendo desconstruídas, minadas, mas também, resignificadas e ossificadas.

Sendo assim, quando questionei o *esgotamento* dos artigos no dizer *se* feminino ou masculino, estou sugerindo uma possibilidade de quebrarmos com determinismos que engessam os limites do corpo dentro de um binarismo (hetero)normativo e performático, entendendo o espaço da escola como uma *vitrine* de sexualidades e sujeitos múltiplos, que escapam a leituras unívocas de gênero.

O espaço acadêmico institucional, co-extensivo ao escolar, pode ser utilizado no sentido proposto por Albuquerque Júnior¹²¹. "Ao invés de se pensar a teoria modelando à escrita e a vida, fazer da escrita uma nova maneira de experimentar a vida e o pensamento, uma nova maneira de se produzir teoria, entendida não como modelo, mas, como um estilo de pensar e de viver".

Pensar e viver, como são movediças as fronteiras de gênero e sexualidades. E nesse capítulo, pela vida do ex-professor de primeira fase, de homens e mulheres, que romperam os limites *performáticos* do próprio corpo, dos meninos e meninas que tangenciam inúmeras práticas e atos, que esborram as linhas epidérmicas dos seus corpos, reescrevendo as relações de gênero, no real do virtual, se escreve esse texto. Texto que veio passeando por histórias de vida dos outros, também nossas, minhas e suas.

Trata-se do amadurecimento do *casulo* que vem apagando e, reacendendo, as fronteiras de tempos sobre tempos, e apresentando a escola pelo viés das relações mais aparentemente naturais de gênero, desnaturalizando-as. Assim como, transversalizando o corpo escolar como sexualizado, historicizando-o. E assim, a *jornada* continua no próximo capítulo, na discussão das subjetividades e dos corpos, de interlocutores presentes na escola. Desejando voar, siga o curso, permaneça em jornada.

¹²¹ Albuquerque Júnior em seu artigo "Escrever como fogo que consome: reflexões em torno do papel da escrita nos estudos de gênero" me inspirou a escrever novos significados às relações de gênero. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/escrever_como_fogo_que_consome.pdf

CAPÍTULO III

CORPOREIDADE PLÁSTICA: GÊNERO E SEXUALIDADES EM INTERSECÇÃO

"A alma é uma borboleta...
há um instante em que uma voz nos diz
que chegou o momento de uma grande metamorfose..."¹²²

1 Um modo queer de ler e sentir o que me narram

Para este capítulo, pretendo dar continuidade a *jornada* desse texto, ressignificando negociações entre mim e três outros transeuntes da escola na contemporaneidade. Por alguns apontamentos, já vim traçando as características pretendidas a essa fase (escrita) do texto, que por sua vez, transpassasse pela questão de como estão sendo produzidas memórias sobre gênero e sexualidades, no cenário escolar dos dias atuais. No título acima, trago uma sugestão, pelas fontes analisadas, de que estamos vivendo uma *plasticidade* corporal e subjetiva.

Pela lei da física, a plasticidade, dar-se-á quando um corpo, exposto a uma tensão, deforma-se irreversivelmente, não podendo voltar ao normal. Já pela proposta deste texto, busco redimensionar essas sentenças, entendendo que o ato de “deformar”, assim como o de classificar por “normal” um corpo, tem por irreversível, apenas a abertura movente de tais conceitos, na envolvente intersecção das relações de gênero e sexualidades. Logo, desejo pensar contigo, como são construídas e esquematizadas, as escritas de si e dos outros, naquilo que colocam os interlocutores desta textualidade.

Para tanto, exponho outra questão proposta a essa fase do texto. Trata-se de discutir as subjetividades sobre corpo e sexualidades, presentes nas narrativas dos interlocutores da escola na contemporaneidade e, as transformações e permanências de identidades sexuais e de gênero. E acrescento, há um modo *queer* de ler e sentir as falas que me foram cedidas, seja oral, por meio das entrevistas gravadas, seja escrito, a partir de relatos digitais em redes sociais.

Apresento as ferramentas que tenho em mãos, dizendo que entre os dados da pesquisa a serem operacionalizados aqui, estão duas entrevistas orais, de dois professores da Escola

¹²² Frase de Rubem Alves.

Padre Simão Fileto. Sendo uma, a entrevista da professora de História Valquíria e a outra, a de um professor da mesma disciplina, que se encontra como diretor da instituição, Walber. Assim como, procuro analisar discursivamente, as referências pessoais cedidas em textos escritos virtuais, como o de Naldinho, professor de Matemática e ex-aluno da escola.

Sujeitos que me fazem repensar relações homoeróticas e homoafetivas no contexto escolar, assim como, o que é polarizado como o inverso destas. Levando esse texto a novas dimensões de corporeidade, naquilo que está para além dessas categorizações. Agenciando ousadamente, um novo olhar para as relações do corpo *com* a mídia e as novas tecnologias.

Os envolvidos nessa trama, logo acima citados, serão devidamente apresentados daqui a pouco. Para agora, gostaria apenas de reafirmar meus laços fraternais com esses, que de múltiplas formas vivenciaram comigo experiências de trabalho, academia, que seja de bar, na rua ou em suas próprias casas. Ou seja, há muita cumplicidade envolvida na discursividade política, que trazemos sobre as relações de sexualidades, transversalizadas na aconchegante e pequena Cubati-PB.

Ainda sobre esse prisma, tento colocar nesse texto, que a indissociabilidade entre teoria e prática faz com que a separação desses termos perca o sentido. Assim, teoria é a mais prática escrita de vida que podemos realizar, quando feita de corpo e alma. E aqui, o texto abriu espaço para refletirmos – eu e você – as transitoriedades que se metaforizam nos corpos, para dizer que é necessário refletir a perda de sentidos que trazem os essencialismos – e demais ismos – sobre o corpo escolar e suas (des)construções sexuais e de gênero.

Investigar o mo(vi)mento e, a intersecção das relações sócio-culturais, que envolvem discursos de gênero, identidade e sexualidades, requer um desprendimento de qualquer calcificação no dizer o outro. A final, somos – eu e você – muito interessados em dizer o outro¹²³, em abafar o que o outro tem a dizer de nós, nesse movimento de defesa ou apenas comodidade, às vezes perturbadora. Essas questões colocadas aparentemente soltas, tem nas leituras e escritas que envolvem esse texto, assim como na vida de quem escreve, um agenciamento de modos de viver, que visam à desconstrução, e reterritorialização dos olhares e vivências sexuais.

¹²³ Silva assinala um sentido de entender o outro que cabe ao que quero narrar: “O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é o corpo diferenciado”. Para mais ver: SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença”. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*/ Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópoles, RJ: Vozes, 2000, p. 97.

4.2 Sentimento aguçado: identidades sexuais camufladas e/ou reveladas

Aguçar no sentido de afiar, amolar, terminar em ponta, tem nesse subtítulo, toda uma imaginação ao se relacionar com a metáfora do outro, acima comentada. Em outras palavras, o outro como a outra sexualidade na proposta de Silva (2000), ínsita a um exercício de alteridade enriquecedor. No qual, no diálogo com discursos como o de Walber¹²⁴, tenho a sensação de que – ontem mais que hoje – há um corpo que fala e, na ausência de quem escute, aprende a aguçar os sentimentos de forma afiada e desafiadora. Mas, permita-me lançar mão de flechas de sua trajetória, para que, na medida em que seja apresentado, torne-se mais familiar e conhecido a você.

Walber, hoje com 34 anos, tem 12 destes dedicados a lecionar História na cidade de Cubati-PB. Lecionava, concomitantemente, em escolas particulares da cidade de Campina Grande-PB. Hoje dedica-se apenas a Cubati. Graduou-se jovem em História e passou a buscar entender a si mesmo e as práticas pejorativas relacionadas ao público gay ainda na academia. Algumas de suas experiências, como corpo praticado por uma sexualidade fora da convenção heteronormativa¹²⁵, pode a partir dos trechos que selecionou para contar a si, como *forasteiro*¹²⁶, narrar suas primeiras impressões ao desembarcar em Cubati e nas salas de aula da cidade.

A sexualidade é o vértice que corta sua fala no decorrer de quase uma hora de gravação. Engraçado que hoje, ele mora alugado em um primeiro andar, no centro da cidade, da qual fala com um carinho imenso. Isso aparece na sua fala lisonjeira e, em seu olhar solto na praça e no cenário que contempla. Ao conversarmos em sua casa, tínhamos pouco tempo entre um expediente e outro da escola, mais a riqueza de detalhes e os muitos tons que sua fala contava, me invadiram para pensar *com*, como os espaços desse interior constroem concepções de sexualidades normais ou anormais, certas ou erradas e, as influências nas inter-relações no interior da escola e fora desta. Assim; ao referir-se ao amigo que o levou a conhecer Cubati, coloca:

¹²⁴ Realizei a entrevista da qual utilizarei trechos para discussão desse capítulo dia 23/11/2012, com Walber Ferreira, na casa em que mora, em Cubati-PB, por volta de meio dia.

¹²⁵ Entendo por heteronormatividade a associação entre a heterossexualidade compulsória e o falocentrismo, no sentido e compreensão proposta por Judith Butler (2003), ou seja, regime de poder e discurso culturalmente estabelecido, sob aparência de curso natural, normal, por sua vez, substancial.

¹²⁶ Logo ao iniciarmos uma conversa, Walber me narrou que se sentiu muito desafiado nos primeiros momentos que passou ao chegar em Cubati-PB, por sentir que alguns alunos o viam como um *forasteiro, almofadinha* que falava difícil e educadamente. É como se dissesse que os homens que estavam na sua sala de aula, em sua maioria, falavam “rusticamente” e trabalhavam no braçal, logo ele não seria homem para estar em Cubati. Sensações que foram sendo quebradas com o tempo e a diminuição das relações de estranhamento. Hoje diz sentir-se em casa.

[...] Ha 12 anos atrás fui trazido por um amigo meu professor de Matemática [...] Nem ele e nem a cidade sabiam que eu era gay né, e assim que eu trouxe o meu primeiro conflito pessoal, era esconder a minha sexualidade. Ha doze anos atrás as relações de gênero eram bem diferentes da de hoje na própria cidade né, o preconceito que existia naquela época e eu posso comparar isso com hoje, era bem maior do que, do que realmente é hoje, então, meu primeiro conflito foi esse. [...]E aqui em Cubati eu era um profissional, é tanto que quando eu cheguei aqui é, as pessoas de fato não sabiam que eu era gay, eu acho que era mais discreto do que sou hoje, não é que eu fosse mais discreto, eu tinha mais cuidado com a minha própria, o meu próprio corpo, pra que meu corpo não falasse por mim né, mais hoje eu não tenho mais esse cuidado porque as pessoas sabem de mim. As pessoas me cobravam aqui uma relação né, e me cobravam de que forma? Diziam que eu namorava Valquíria né, e quando eu saía tarde da casa de Valquíria diziam que eu tava comendo ela, que eu tinha alguma coisa com ela [...].

É interessante perceber as impressões que o gay e professor Walber¹²⁷ tem da cidade nessa última década do século. Utilizo das palavras gay e professor, por entendê-las como as identificações que mais aparecem em sua fala. O que me reporta a construção das suas subjetividades, assim como, as de diversos sujeitos que dividem com ele o palco da vida cubatiense, em um diálogo estreito entre a escola e o que está para além desta. Percebe-se discricção, omissão, silenciamento, negação, cobrança, coerção e, por fim, uma sexualidade legítima a ser assumida, na qual não se permite sair tarde da casa de uma mulher sem que seja bem servido, tendo a essa como “prato da noite”.

O que se quer falar é das diferentes formas de sentir e viver os prazeres, sem buscar enquadrar em certos conceitos. Ao fazer uma relação da palavra gay que o nomeia e, fala de seus sentimentos, Walber me fez lembrar da interessante e ousada contribuição de Katz (1996), um estudioso das sexualidades. No que tange a concepção bipolar de sexualidade, entende como sedimentada pelas teorias psicanalíticas. E insiste: “eu compreendi: meus sentimentos homossexuais tornavam, a mim e a outros, objetos de *preconceito* (KATZ, 1996, p.16)”. Talvez, buscando fugir do lugar de objeto de *preconceito*, as astúcias de Walber naquilo que omitia, tenha funcionado para atender aquele *de fora*.

Entretanto, revisitar os mecanismos, que levaram a uma transição, na postura do omitir ou dizer-se gay, requer um olhar histórico cuidadoso e uma política de sentimento que transversalize seu corpo, ao mesmo tempo em que, transversalizava o de outros. E ainda

¹²⁷ Walber, desde janeiro de 2013, tornou-se diretor da escola Padre Simão Fileto em Cubati-PB. Cargo em que permanece ocupando nos dias atuais (fevereiro de 2014).

usando desse cenário e leitura social narrada, chamo a conversa Valquíria¹²⁸ (a amiga que ele não comeu), na intenção de entrecruzarmos suas falas para uma melhor visitação da trajetória de Walber nos primeiros contatos com a cidade de Cubati e a escola ainda estadual, ITCL¹²⁹.

Valquíria, nossa amiga em comum (refiro-me a mim e Walber), foi uma das pessoas mais próximas de Walber logo que chegou a cidade, na época, era sua aluna no Ensino Médio e, laços de afeição e carinho logo foram se estreitando. Hoje aos 39 anos, ela me contava como foi acompanhar as primeiras experiências de Walber em Cubati e aguentar os inúmeros boatos de que a mesma saía com o novo professor, que a comia e, saía na calada da noite de sua casa.

Pela fala ousada e desprendida que carinhosamente me cedia, me fez repensar, inúmeros estereótipos de gênero, que envolvia a cidade, a cerca de uma década. Conversávamos na casa de esquina que havia alugado. Lembro agora, como um dos pontos conturbados da nossa conversa, havia sido o barulho forte, que entrava pela frecha da telha, por estarmos vizinhas a uma oficina de moto. O que não soou como empecilho para uma conversa gostosa e detalhista sobre suas relações com Walber, com o ambiente escolar, assim como, com o espaço da secretaria de assistência social, na qual é vice-secretária, e lida diariamente com uma pluralidade de sujeitos.

É sabido, quanto à amizade desenvolvida com Walber, que essa relação não se dava sem espinhos, ao tratar do corpo social, pois a mesma que servia de “álibi” para Walber, era a que se “difamava”, por permitir um “cara de fora” entrar tarde em sua casa. E esses conflitos, terminam por invadir uma imaginação sempre suspensa e incompleta, sobre as subjetividades sexuais e de gênero que tomavam Cubati, nos primeiros anos deste século. E ao me reportar ao verbo tomar, como pretérito, que fique entendido que falo – grosso modo – de um lugar que não quer desperceber, que certas colocações e, leituras dessas práticas, ainda fazem parte do cotidiano cubatiense, para alguns, outros não. Walquíria disse:

[...] E aí Walber passou o ano inteiro é, com esse lance de até se envolver com algumas meninas pra esconder ainda mais, camuflar ainda mais a sexualidade dele. No ano 2000, ele não se revelou tanto, mais aí agente tava no 2º Ano, e dentro da escola eu lembro pouquíssimo de meninos que tenham se revelado também [...].

¹²⁸ Com Valquíria, estabeleci uma entrevista, em forma de história de vida, dia 15/12/2012.

¹²⁹ Relembro aqui, que a atual escola Padre Simão Fileto é municipalizada e, nomeada, desta forma a partir de 2004. Antes disso, era uma instituição estadual que atendia pelo nome de Iolanda Tereza chaves de Lima. Entre os anos de 1995 a 2003. Logo, Walber começa a lecionar no prédio que assiste essa transição, mas, quando chegou, suas primeiras aulas se deram na escola estadual mencionada.

Walquíria me desperta, nas palavras que usa para diferenciar mo(vi)mentos, tais como, camuflar e revelar, um voo raso na literatura de Katz (2006). O autor explora a ideia de que os determinismos biológicos “enformam” os sujeitos, legitimando-os como heterossexuais, provocando uma exclusão ou pormenorização do sujeito homossexual. Entende que o século XX sedimentou a construção do lugar comum e normal do heterossexual. E consegue perceber, que na década de 1960, muitos gays e feministas não negavam os rótulos a esses colocados, mas, invertiam suas lógicas, saíam do armário, se *revelavam*, construindo uma contra-identidade. Se isso reforçava a divisão, também a desconstruía, elencando novos sentidos.

Toda essa miscelânea de denúncia social, somada a exposição de si, para legitimação de uma sexualidade, questionadora dos padrões heteronormativos, se entrelaça e, é recepcionada, de formas e em tempos diferentes, aqui no Brasil, na Paraíba e por sua vez na cidade de Cubati-PB. Essa assertiva utiliza-se dos trechos das falas de Valquíria e Walber, que partem de suas experiências, para dizer um cenário que reporta os primeiros anos do século XXI, como um ambiente conflituoso, onde o *preconceito* era bem maior que hoje. Então, essas manobras de envolver-se com *meninas*, *camuflar-se*, talvez fosse à via utilizada para proteger-se de um cenário cultural, marcado pela rejeição a homossexualidade.

O que provoca a pensar que “por isto, muitos alunos, e também educadores homossexuais adotam uma estratégia de sobrevivência no ambiente escolar, ocultando sua identidade sexual (JOHNSON apud. LOURO, 1999b, p. 30)”. Como uma forma de organizar ou esconder-se para viver uma sexualidade não hegemônica. Entendida pelo (des)encontro das polarizações, masculino/feminino, homossexual/heterossexual, aceitação/exclusão. O que leva a um paradoxo sombrio: a escola esvazia-se de conhecimento para negar ou omitir as diferenças sexuais que a constitui. Torna-se lugar de ocultamento.

Para mais e, rachando qualquer percepção de vitimização da homossexualidade, Katz (1996) faz um exercício genealógico da literatura médica e midiática dos séculos XIX e XX, para refletir sobre a invenção da *heterossexualidade*. O autor pontua o discurso médico-psiquiátrico da virada do século XIX ao XX como espaços que colocavam o homo e o hetero como “perversos”. Percebe que é necessário questionarmos os aparatos culturais. Provoca ao dizer que “a não ser que pressionados por vozes muito fortes e insistentes, não damos nome à *norma*, ao *normal* e ao processo social de *normatização* (1996, p.27)”.

Nesse sentido, partindo do espaço norte-americano do século XIX, o autor vai pensar o mo(vi)mento do sexo como desejo procriativo, ou desejo pelo desejo, apenas na busca de prazer, que não necessariamente atrairia a procriação. Isso seria uma *nova ética do prazer*

entre os sexos diferentes. Conta que a palavra heterossexual é ligada ao conceito pejorativo de perversão. E acrescenta que, da última década do século XIX até a segunda do século XX assim se pensava, dizia, escrevia. Os homossexuais eram “desviantes” e “confusos”; mas os heteros pior ainda, pois traíam a procriação meramente pelo prazer.

Para Katz (1996, p.55), “no início do século XIX, foram defendidos ideais particulares de masculinidade e feminilidade, o que criou o culto do homem e da mulher de verdade”. Ainda não era uma mulher “assexuada”, assim como os homens estavam relacionados à sensualidade com amor (por mais que os homens sejam potencializados). Leitura que Katz faz em um exercício de buscar diversos discursos médicos, para pensar essa transição da prática invertida, não procriativa, para o homossexual das décadas finais do século XIX.

Por meio dessa rápida historicização, consegue-se perceber, como os termos e categorias que nomeiam os corpos praticados, transformam-se naquilo que vivem e dizem. “O heterossexual e o homossexual apareceram em público pela primeira vez como gêmeos siameses, o primeiro bom, o segundo ruim, ligados por toda a vida em uma simbiose antagônica e inalterada (KATZ, 1996, p.75)”. Logo, a vida pós-moderna, traz contingências de objetificação das sexualidades, mas também da quebra de universalismos. Reportando-se a Cubati, na fala de Walber, estamos no tempo de novas experiências, onde “[...] o *preconceito que existia naquela época e eu posso comparar isso com hoje, era bem maior do que, do que realmente é hoje* [...]”.

E talvez, leituras que ousem romper com a naturalização dos próprios termos e, ressignificação daquilo que se entendia como práticas desviadas, independentemente das escolhas e classificações sexuais, permita que seja relido a contrapelo e desautorizado, o *preconceito*. Que perde sentido diante da historicização das práticas, atos e omissões dos sujeitos e daquilo que se utiliza para dizer a si mesmo e o outro.

4.3 “Não faça assim com a mão, porque se não você vai ser fresco...”

Perceba como se polariza de forma binária, uma figura de vértices incontáveis, a saber, a sexualidade. E após buscar entender essa frase curta: *não faça assim com a mão, porque se não você vai ser fresco*, proponho que essa conversa seja lida por você – leitor – como se estivesse no pátio da escola, em um intervalo matinal e, ao passar, você escutasse uma professora que leciona para crianças entre 7 e 8 anos, falar a um de seus alunos, em tom de reprovação, que seu comportamento, o ato gestual de movimentar de certa forma a mão, distorce do que deve ser o de um *homem de verdade*, tornando-o um *homem fresco*, o

contrário, da “essência” verdadeira de homem, que dele se espera, em um tom pejorativo, que tem o dizer fresco, como a enunciação de um insulto.

Fugindo um pouco desse tom irônico, gostaria de lançar mão, de um trecho da entrevista realizada com Walber, da qual foi retirada a frase, que iniciei a discussão. Para que possamos, eu, você e ele, voltar à contextualização que o mesmo faz da escola e das diversificações do próprio corpo docente, como um corpo praticado de múltiplas formas. Para Walber:

[...] Eu já vi sim né, preconceito do tipo é (silêncio), da primeira fase (silêncio), uma mãe e professora, dizer algo do tipo com o aluno, não faça dessa forma não com a mão, porque se não você vai ser fresco, e o menino reproduziu essa mesma fala pra os pais, os pais vieram pra direção e foi uma confusão. E, isso é muito forte ainda. Eu acho que é mais forte esse preconceito com as professoras da primeira fase, do que do ensino da segunda fase, porque no ensino da segunda fase você tem primeiro com relação ao gênero você não tem só professoras, você tem professores e professoras né, então nessa saladinha toda você tem de tudo, você tem o homem que é solteiro professor, a mulher que é solteira professora, o homem que é casado pai de família professor, a mulher que é casada mãe de família professora, o gay professor é, já teve casos aqui em Cubati de ter a professora gay também que não é casada e tal e, isso já dá uma quebra na cabeça dos alunos e também é, dos professores em si, agora na primeira fase não, eu acho que na primeira fase pelo fato da primeira fase ser majoritariamente mulheres e mães elas tem um cuidado e medo [...].

Acredito que quanto às discussões realizadas sobre o ensino de primeira fase e a presença maciça do feminino, exercendo esse magistério, a discussão feita em co-autoria com Alexandro, no capítulo anterior, tenha sido de estimada valia, para relacionar a fala acima transcrita. Para aqui, gostaria de comungar com Walber, quando trata do caráter “ecclético”, o que não quer dizer desprezado de determinismos biológico-culturais ou religiosos, para exercer uma diferenciação sensitiva desses quadros educacionais, que convivem dentro da própria escola Padre Simão Fileto.

Para tanto, entendo que a sexualidade não pode ser entendida isolada de todo um conjunto de outras identidades, que marcam os corpos dos sujeitos na/para além da escola. Mas também, espero poder responder contigo, a partir de que práticas sutis, a sexualidade é policiada e o disciplinamento estabelecido na escola? Somando a esta questão outra: quais as marcas escolares que trago em meu corpo? Louro (1999) dirá a partir de uma perspectiva foucaultiana, que o cuidado de si e o autopolicamento, está para além da escola. Trata-se do

olhar de fora para conosco, mas, excede a isso e é muito mais eficaz, quando trata de uma autovigilância.

Levando em consideração, alguns questionamentos, que já vem sendo feitos nessa produção, vê-se que a percepção de fardamento, a posição ao entrar e entoar o hino, permanecer calado, temendo o professor, vem se perdendo, entretanto, novas tradições surgem, outras permanecem, enquanto as velhas são dispensadas. E o espaço escolar, entre aquilo que muda e o que permanece, pelo tempo em que é praticado, pela corporeidade de todo conjunto funcional em seu interior, tem um peso significativo na formação intersubjetiva do sujeito.

Nesse sentido, pensar que existe um gênero inteligível, que (d)escreve o masculino, o que deve ser sua forma de comportar-se ou movimentar-se é, também, uma forma de entender que ha intencionalidades na gramática corporal. Que a ausência de inquietações de gênero por parte d@s professor@s, passa a presença, na crítica daquilo que foge de padrões heteronormativos. Infelizmente, por uma presença coercitiva e negativa *sobre* o corpo que pratica.

Desta maneira, a performance é relacional, sob esse gênero inteligível, de uma masculinidade compulsória. A escola que descrevo – grosso modo, como quase todas – é heteronormativa, por ser uma das instituições, que foram construídas, para atender esse princípio de distribuição bipolar dos lugares sexuais. E o problema não é a intencionalidade corporal heterossexual, como sendo a prevalecente na maior parte das escolas, mas, a leitura imperativa da heteronormatividade.

Nessa leitura naturalizada da sexualidade, acompanha uma concepção binária e linear, que reforça a dicotomia, a hierarquia, a polarização e a desigualdade. Afinal de contas, não temos uma visão cromossômica ao nascer um bebê. Logo, como sendo da/na cultura que se forjam essas construções discursivas, a escola pode ser uma instituição reconhecadora e afirmadora da diversidade, não um lugar de ocultamento ou vexamento.

Hoje, se faz necessário cuidar, para não patologizar o menino que tem performance feminina, desde cedo na escola (excluindo ou chamando os pais). Assim como, cuidar para que não aja a normatização do hetero em detrimento da patologização do homo. Entendendo que os discursos agem na materialidade dos corpos. Que se os pais vieram, por entender que o *fresco* da professora era um insulto, ou se a professora souu *fresco* como sendo um erro, trata-se de uma gramática dita, escrita e vivida, que marca o sujeito, marca negativamente a este.

Como propõe Preciato, “a necessidade de evitar a criação de hierarquização entre as políticas de classe, raça, nação, sexualidade ou de gênero e, ao contrário, apelar ao

estabelecimento de uma ‘interseccionalidade política’ de todos esses pontos de estratificação de opressão”¹³⁰. É vital perpassar a pele e, questionar as relações de poder que circundam as relações escolares. Salientando que a estrutura espacial não delimita lugares na escola, mas professor@s, na educação infantil – mas, não apenas nessa –, tem na distribuição de espacialização, poder de rachar ou reforçar desigualdades e segmentações. Logo, levando em consideração o que Valquíria expõe, a gente acresce essa discussão;

[...] Aqui em Cubati, na primeira fase agente tem crianças que não estão na faixa-etária, e nós temos crianças que estão na faixa-etária mais estão inseridos com outras que já despertaram a sexualidade antes do seu tempo, antes do período normal. Nós temos crianças com 6/7 anos que falam de filme pornô, que falam de sexo com animais, de uma forma muito natural né, então são crianças que convivem com isso na sua realidade de casa, na sua realidade de coleguinhas que brincam com eles e, é uma, são relações que são sabidas por todos, que sabemos todos no município né, ou a maioria. Agente sabe que tem, mas infelizmente o professor que tá ali na sala de aula finge que não sabe. É tanto que muitos alunos tocam nesses assuntos entre primeiro e quinto ano, o professor diz né assim não menino (entonação), isso é pecado. O menino já está lá com a sexualidade despertada muito antes da idade que se considera fisicamente aceitável né, mais ele já despertou por conta da questão cultural, então a criança despertou antes, mais o professor teima em tentar não ver que aquilo aconteceu né, aí chega um menino e diz assim: tia, fulaninho estava brincando com a porca lá de casa, aí ela finge que não escutou né, a mais fulaninho brincando com a porca lá de casa, ou então, a tia, fulano pegou cicrano que é menor e fez enxerimento a força, foi um estupro, uma criança estuprou outra, e o professor finge que não escutou né. É mais fácil você fingir que não sabe, do que você entrar na questão, e aí você fica naquela, e estamos fazendo quem? Que cidadão nós estamos criando?

Talvez estejamos aqui, com uma das questões das mais delicadas trabalhadas nesse texto, que transpassa e vai além das próprias polarizações dicotômicas que apresentei até aqui. Visto que as expressões sintagmas como, fulano, cicrano, crianças, e coleguinhas, apagam a noção de gênero inteligível¹³¹, se meninos ou meninas e mais que isso, denuncia o espaço

¹³⁰ Esse trecho da fala de Beatriz Preciado se refere a uma entrevista concedida por ela, que foi publicada em julho de 2010. Disponível no site: <http://pt.scribd.com/doc/62741654/Entrevista-com-Beatriz-Preciado-por-Jesus-Carrillo>. Última visualização dia 20-01-2014.

¹³¹ Na leitura de Butler “gêneros ‘inteligíveis’ são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os aspectos da descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação as normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a ‘expressão’ ou ‘efeito’ de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual”. Para mais ver: BUTLER, Judith.

escolar como negador da sexualidade infantil. Demonstra a tentativa de dessexualização do espaço escolar. Foucault (1988), em seu primeiro livro da história da sexualidade, fala que a infância aparece, com a modernidade, como geração proibida de falar, agir e pensar em ter sexualidade.

Se a modernidade trabalhou um discurso da repressão e, isso Foucault localiza, é interesse a história não contar apenas isso. Mas, construir um espaço interpretativo que entendendo que o sexo é colocado ainda hoje com certo pudor cármico, é necessário, ir a contrapelo dessa postura. Localizar as reminiscências da modernidade dentro das escolas brasileiras nos dias atuais, visando problematizar o sexo para além do campo teórico, anunciando um discurso outro.

É sugestivo entender que o sexo dentro de instituições como a escola, reforça um controle, um autocontrole, um biopoder, mas também, um cuidado de si. Que mesmo quando aparece como problema público, ao tratar-se do que Valquíria denominou por estupro, ainda utiliza-se do ato de calar para não se envolver. Daí, como falar daquilo que se exige o silêncio? “fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz” (FOUCAULT, 1988, p.14).

Que tipo de morte social você pode sofrer no momento que não é parte da “norma”, que escapa a mesmice? Como cicrano, se senti quando fulaninho maior, faz com ele enxerimento à força e, ao conseguir falar sobre isso a professora, ela cala em um silêncio ensurdecedor? Não se trata de pensar o sexo em si, mas, a sua possibilidade de constituição no (e por meio do) que é dito discursiva e sutilmente sobre ele. Logo, o agenciamento de mecanismos, que discuta para além da omissão e do silêncio, talvez seja uma urgência.

Referindo-se a eclosão de sexualidades e a heterogeneidade destas, que o século XIX apresenta, Foucault (1988, p. 39) sugere que “sem dúvida, o ‘contra-a-natureza’ era marcado por uma abominação particular”. Nesse sentido, as percepções de *natureza* da *geração infantil*, nas quais foram construídos os mecanismos de sexualidades, que envolvem professor@s e alun@s, podem entender por abominável e por sua vez, inominável, as manifestações sexuais que envolvam diretamente fulano, sicrano, a infância em si.

O que parece não distanciar-se da construção discursiva sobre o sexo em nossa própria sociedade. Uma sociedade que nega o erotismo, mas, constrói pela ciência a verdade sobre o sexo. Que nos três últimos séculos retirara o sexo do sótão e o deixara passear por todos os

cômodos, por sua vez, em uma “liberdade-presença”, um polimorfismo pedagógico. Logo, o que está fora da pedagogização escolar, pode ser negado e omitido por meio da ação silenciosa.

Elastecendo a discussão, tal como o sexo, a sexualidade se materializa de forma real no corpo. Posto isso, constrói-se estigmas que se inscrevem no corpo e agem a contrapelo pelo próprio corpo. Que constituído por relações de poder, que ocorrem constantemente, utiliza-se das instituições para manter-se alimentado. Um movimento de governo e governamento. Visto que, “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares [...] é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1988, p.89).

4.3.1 Retira o cartaz... Dar pra ver o contorno da bunda da mulher!

Aqui novamente, a sexualidade é representada na escola como um mecanismo a ser abafado¹³². Ao falar assim, me remeto à fala de Valquíria, naquilo que tange o espaço que a escola dá e retira, quando aparece uma proposta de trabalhar com o tema, seja em um projeto isolado, seja em um projeto inserido em uma amostra cultural (como a narrativa abaixo conta). Outro aspecto interessante, é perceber que a sexualidade, geralmente é representada, associada à doença, grosso modo, a doenças sexualmente transmissíveis e, era sobre esse tema o projeto que desenvolveu, sentindo-se acuada, ao perceber, que falar *disso*, não era tido e visto como papel de historiadora. Valquíria contou-me que:

[...] Agente vivenciou uma coisa interessante nesse projeto, porque agente fez um cartaz que era uma mulher com um homem, era baseado no cama sutra, era o cartaz de chamada pra sala, e não apresentava o sexo, apresentava as costas da mulher, dava pra ver o contorno da bunda dela e ela taria sentada no homem e dava pra ver só as costas dela e o rosto do homem e mesmo assim não dava pra ver as partes sexuais. E mesmo assim a direção mandou retirar o cartaz porque achou que era[...] A direção foi na verdade é, convocada por outros professores, não foi a direção exatamente que quis tirar o cartaz, foram outros professores que se sentiram ofendidos com o cartaz e mandaram retirar e agente antes de começar o projeto, antes de abrir para o público fomos obrigados a tirar o cartaz da frente da sala né [...].

¹³² Walber em extratexto disse-me: “eu já dei aula em colégio particular e da rede pública, e tanto na rede particular quanto na rede pública, é, não há espaço pra se discutir sexualidade, não há espaço, e isso na rede privada é ainda mais fechado. Na escola pública não há espaço, há um silêncio, pra mim há um silêncio porque quando agente tenta abrir esse espaço as pessoas silenciam”.

Optar pela desconstrução implica em agência. “Ao fazer a história ou as histórias dessa pedagogia talvez nos tornemos mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural” (LOURO, 2004, p.33). Vejamos como parece contraditório; primeiro, a sexualidade dificilmente é tema de uma discussão planejada na escola; segundo, quando trabalhada, geralmente é a partir da percepção de que o sexo é uma zona de perigo que exige cuidados e autopolicimento. Daí, a escola é espaço de aprendizagem, para falar dos perigos das DST’s e da contenção do prazer.

Em contrapartida, o Brasil é um dos países que mais gasta horas com a TV. Homens e mulheres, de diversas faixas-etárias, de diferentes classes sociais e etnias diversas assistem discursos midiáticos que associam sexo, romance, sedução e prazer. Mais que isso, que visibilizam tais coisas pela telinha mais popular do Brasil. Temos alunos de baixa renda que moram precariamente, mas, tem sua parabólica ou TV por assinatura no telhado. Assistem a programas nos quais o corpo nu “rola solto”. Como conversávamos, eu e você, no capítulo anterior, os celulares e as novas mídias também são aparatos presentes, no dia a dia, de alunos e alunas, inclusive dos que estavam no projeto censurado, e serve de veículo para assistir cenas do tipo.

Logo, ofender-se de um desenho sobre o cama-sutra, na porta de uma sala que aloja um projeto sobre sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis, nos dias atuais, pode ser um sinal agravante de que a escola não está dialogando com as inúmeras redes informacionais e de vida que está fora de seus muros. A nova gramática virtual dispensa pontos e normas cultas. Os novos meios de comunicação: eletrônicos, digitais, interativos, constroem novas mídias comunicacionais. E como fica a escola? Adequasse a esses novos diálogos, ou renuncia e se fecha, a uma visão arcaica e negadora da corporeidade sexual, visível e acessível dos dias de hoje?

Da mesma forma, que a professora da primeira fase, recepciona o ato do menino de movimentar a mão em um trejeito, que a mesma entende como feminino, e causa um comentário negativo dessa atitude. A reprovação, quanto à permanência do cartaz na porta da sala, acessível aos alun@s, professor@s e comunidade no geral, parece conter um teor de ignorância, que como propõe Louro (2004), é uma questão central a ser problematizada pela *teoria Queer*. Visto que a ignorância seria o efeito de um jeito de conhecer.

“[...] Assim, a ignorância da homossexualidade poderia ser lida como sendo constitutiva de um modo particular de conhecer a sexualidade (LOURO, 2004, p.50)”. Tal percepção me incita, a questionar a própria oposição entre conhecimento versus ignorância; para analisar os resíduos de conhecimento na “ignorância sobre a forma como a sexualidade é

moldada”. Há conhecimento sobre conhecimento, a ignorância poderia, melhor, pode também, ser tida como o uma forma de conhecer fechada e inegociável, por fugir das subjetividades que construiu como certo ou errado.

A ignorância nesse sentido não seria a falta de conhecimento, mas um conhecimento outro que rejeita de certa forma se abrir para certas possibilidades. O que é alvo de questionamento na teoria queer. “[...] A teoria queer permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação (LOURO, p.47)”.

5 Sou eu que penetro, então eu não sou homossexual...

O cotidiano, nas mil faces, nos interroga até no silêncio dos gestos e das falas. Construindo assim experiências de vida, marcas corporais. Os órgãos “naturais” são marcas sociais que lançam o sujeito em uma viagem sobre raça, etnia, gênero e sexualidade. O estranhamento provoca relações de espelho e, aquilo que não reforça a sexualidade heteronormativa a questiona. Tentar entender a condição de “naturalidade” que se faz “dada” a sexualidade é despontar que o natural é cultural. É perceber os limites da gramática escrita, ao lidar com uma gramática corporal movente e aberta, tanto que, como coloca Valquíria:

[...] Embora eu lembre que havia muitos meninos que sabíamos que tinham o contato homossexual, mais que não deixava revelar de forma nenhuma né. Havia inclusive no meio das conversas, o tipo assim: *eu como*, então se eu como eu não sou homossexual, eu sou o que como né, então numa palavra bem de baixo escalão, como era dito no meio do círculo de conversas né. Então era assim, eu não sou homossexual, porque quando eu tenho uma relação com outro homem sou eu que como, sou eu que penetro, então eu não sou homossexual, o que não é verdade né, mais bom. Era a justificativa dada nos meios de bate papo né, então durante o período, eu lembro de pouquíssimos meninos, se colocarem como tendo relação com outros homens né. Homem com homem ou mulher com mulher. Pouquíssimo, bem pouquíssimo, só veio a acontecer mais no processo quando eu já tava como professora. Então, como professora, depois que eu saí em 2003, eu entro como professora, ainda tava muito básico, muito camuflado tudo isso, mais a partir de 2005 mais ou menos, agente começa a detectar alunos ou alunas que já se revelam na sala [...].

Anatomicamente, não há relevância se homem ou mulher não fossem os arranjos de gênero e, as construções culturais, que reforçam papéis e identidades, que potencializam diferenças, hierarquias e desigualdades. No cenário escolar, a título de exemplo, falas de determinados educadores reforçam ou desconstróem certos lugares para o feminino ou masculino. Lembro-me agora, que em uma colocação pejorativa, ouvi um aluno¹³³ mencionar que não sabia como um macho se agarrava com outro, porque, além de ser pecado era um troço muito nojento. Nesse mesmo instante, um gritou lá atrás: professora isso fala assim mais comi um veado por semana e, a sala toda caiu na gargalhada.

Como no círculo de conversa que Valquíria menciona, um comentário de baixo escalão como coloca, emerge na sala de aula. O episódio a que se remete tem alguns anos, entretanto, remeto a um discurso que se encontra na mesma rede de significados e ocorreu agora em 2013. Posto isso, a atitude em sala de aula de silenciar, continuar nos conteúdos, seria uma cômoda opção, entretanto não foi a que escolhi. Passo esse episódio aqui, para dividir com você, a fragilidade que uma discussão como essa passa nos dias de hoje.

Lembro que, em tom de descontração, eu perguntava por que tudo isso soou tão engraçado e a turma se dividia dizendo: um fresco desse falando de veado é a mesma coisa de cuspir no prato que comi. Outros diziam que ninguém era melhor que ninguém para estar falando isso. Outros ainda insistiam que concordavam que não era coisa certa e, elencavam a bíblia para reforçar a ideia de pecado que havia colocado no comentário inicial.

Tentando não adentrar nos discursos religiosos, para não ampliar a discussão, de forma a afastar os que mencionaram a ideia de pecado, busquei historicamente conversar com a turma, sobre os limites que as nomeações de determinadas práticas tomam. Práticas que se alteram e recebem diferentes significações em diferentes contextos. Claro, que é preciso exercer uma sensibilidade aberta, quanto a uma conversa do tipo em sala de aula, pois, diante das subjetividades de gênero e sexualidade que trago, assim como as que outros trazem, nossas opiniões podem e devem ser diversas. Entretanto, o ato de falar *sobre* e *com* ainda me atrai mais que expele.

¹³³ O aluno a que me refiro era um adolescente de 16 anos. “[...] Encarados, amiúde, como fenômenos biológicos universais, a *adolescência* e a *juventude* devem ser compreendidas, ao contrário, como *artefatos de governamentalidade*, construídos e operacionalizados na intersecção de discursos políticos, acadêmicos e mercadológicos que estabelecem ser aceitáveis, desejáveis ou temerárias determinadas características, configurações, associações e atitudes das populações características [...]”. Ver: FILHO, João Freire. “Retratos da nova geração e a regulação do prazer juvenil”. In: *Culturas juvenis no século XXII* orgs. Sílvia H.S. Borelli, João Freire Filho. – São Paulo: EDUC, 2008, p.33-57.

Mencionei tal cenário discursivo, para reabrir as colocações de Valquíria, quanto à conversa informal que menciona. Trata-se de um mecanismo discursivo de perpetuação de estereótipos negativos sobre a figura homossexual masculina e feminina e, é extremamente atual nas salas de aula, não apenas cubatienses. Nesse sentido, como construir uma literatura que monte uma rediscussão pulsante de questões, que passam a naturalidade e a estigmatização, é um ponto queer de partida.

Levando em consideração que, estar-se tratando até aqui do corpo discursivamente significado. Como remete Louro (1999, p.14), “os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma ‘marca’ definidora da identidade”. Porque determinada marca se tornou definidora da identidade de gênero? No caso acima mencionado, de uma identidade desviada do “*curso natural*”, que trai os padrões vigentes de uma masculinidade compulsória.

Além disso, identidades sexuais e de gênero devem ser entendidas dentro de relações de poder. Levando em consideração que em uma sociedade falocêntrica, pesos sociais se constroem. Pensando o lugar de mulheres como coadjuvantes e gays e lésbicas como desviantes. Tomando novamente a contribuição de Louro (1999, p.15), teórica que relaciona discussões de gênero e sexualidades ao campo educacional escolar, “treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam [...]”.

Uma vez identificadas, segmentadas e classificadas, as múltiplas formas de relacionar-se com o gênero e as vivências sexuais, o ato de nomear e ser nomeado leva um número aberto de sujeitos, a negar práticas que os caracterizem, parte de lugares apontados a gays ou lésbicas, na fuga – e por sua vez reforço – dos estigmas sociais construídos para enquadrar as práticas corporais, que diferem do que parece pré-determinado, como próprio do feminino ou masculino heteronormativos.

Ou seja, se naquilo que tange o papel masculino de relacionar-se apenas com mulheres, infringe-se. É bom que se afirme que o caráter *ativo* de comer, mas não permitir ser comido, parece atender a uma rede de significados, que entende como compensadora do

preenchimento do papel de gênero que o sujeito desenvolve, por ser o *ativo*, o *penetrante*, o *homem* nessa história¹³⁴.

Para Butler (2003, p. 178), “[...] claramente, essa maneira de pensar as trocas de desejo marcadas pelo gênero permite uma complexidade muito maior, pois a interação entre masculino e feminino [...] pode constituir uma produção altamente complexa e estruturada do desejo [...]”. Pensando isso entre gays e lésbicas, o trocadilho entre ativo-passivo e, as características originais, porque sempre únicas a cada casal, ou aparentemente parodístico, em relação a casais heteros, demonstram a complexificidade do corpo sexuado.

Além de que, como não perceber casais gays utilizando-se de constructos culturais heterossexuais? Agindo na redefinição entre @s parceir@s, associando papéis feminino ou masculino, dentro da relação homoerótica e por consequência homoafetiva. “Assim, o gay é para o hetero não o que uma cópia é para o original, mas, em vez disso, o que uma cópia é para outra cópia (BUTLER, 2003, p. 57)”. Consequente, quando falasse em sexo e gênero, os aparatos culturais que preexistem ao próprio sujeito, trazem coercitivamente o desenvolvimento estilístico de determinadas práticas a seguir.

Na mesma rede de significação, daquilo que menciona Louro (1999), ao referir-se a gramática corporal significada culturalmente, tange pensar sobre o que menciona Walber, ao dizer que:

[...] Então eu vejo, eu consigo ver nos meus alunos quem é e quem não é, claro que eu não vou questionar a sexualidade deles porque eles estão se descobrindo nesse instante, mais o fato de é, eu trabalhar com o próprio tema dentro da sala de aula comigo mesmo é, meio que costurando o meu discurso com outros temas que não tem nada haver como eu falei da história que eu falei da descolonização, isso faz com que eles se sintam mais a vontade, inclusive para se descobrir, inclusive com relação a seu próprio corpo, ao seu próprio desejo, com relação aos seus próprios interesses. E, eu acho que o nosso preconceito ainda é muito disfarçado né, agente tem muito preconceito com a sexualidade, agente tem muito medo da sexualidade. A sexualidade é um campo muito minado né, então eu tenho colegas professores que são amigos meus e que muitas vezes eles tem discursos e práticas preconceituosas, eles não percebem isso, mais eles tem, e eu acho que seria um trabalho que deveria ter um certo cuidado

¹³⁴ “Trata-se do princípio de isomorfismo entre relação sexual e relação social. Deve-se entender por esse princípio que a relação sexual – sempre pensada a partir do ato modelo de penetração e de uma polaridade que opõe atividade e passividade – é precedido como do mesmo tipo que a relação entre superior e inferior, aquele que domina e aquele que é dominado, o que submete e o que é submetido, o que vence e o que é vencido”. Ver: FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade* 2, o uso dos prazeres, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984, p.190.

[...]. Tem um outro caso, por exemplo de um aluno, que eu vejo que é gay, mais que ele senta lá atrás, que ele não fala com ninguém, que ele não abre a boca porque ele tem a fala, a fala dele é fina, a voz dele é fina, então ele tem vergonha de falar porque sabe que os meninos da turma dele vão rir dele, tá entendendo. Eu já vi com relação à cor de pele né, já vi alguém dizendo “é negro por derradeiro”, por tá fazendo algo do tipo é [...].”

Trazendo para cá, uma frase que achei bastante reveladora de sua fala, Walber ao dizer que a sexualidade é um campo minado, introduz uma complexificação das falas e dos trejeitos, que parecem banais ao cotidiano da sala de aula. Dizer o outro, classificar, agir em descontentamento daquilo que foge a norma e, ao conjunto rotinizado de atitudes ditas femininas ou masculinas. É um celeiro propício para o relacionamento de muitos e a rejeição de outros tantos. Um espaço que – hoje mais ainda – inclui para excluir. Utilizando do discurso da diversidade e do multiculturalismo, por vezes prendendo-se a práticas homogeneizantes.

Ou seja, na medida em que, Walber aponta o que leva ao isolamento um de seus alunos, ele elenca um conjunto de códigos corporais que o identificam como gay, que o faz sentir-se retraído em sala de aula, por ter características físicas e subjetivas que fazem com que aja uma performance inibida e envergonhada. “Ele senta lá atrás, ele não fala com ninguém, que ele não abre a boca porque ele tem a fala, a fala dele é fina, a voz dele é fina, então ele tem vergonha de falar porque sabe que os meninos da turma dele vão rir dele”.

E aqui, cabe ser pensado um movimento de mão dupla. Há um reconhecimento de si como diferente da “*maioria*” da turma e parece haver um mo(vi)mento de inferiorização de si e para consigo, por portar trejeitos que diferem do que caiu na malha social, como o comumente aceito, para dizer quem você anatomicamente é e, por sua vez, o que deve ser de você por assim ter nascido.

“A declaração ‘É uma menina!’ ou ‘É um menino!’ também começa uma espécie de ‘viagem’, ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção [...] (LOURO, 2004, p.15). A heteronormatividade se torna o campo por excelência do que pode ser lido como normal. Deixando ao que a isso escapa o ranço de desvio e estigma.

Weeks (1999), trabalha de forma interessante o mo(vi)mento das relações gendradas e sexuais, nas últimas décadas do século passado. Entende que até os anos 50 havia uma atmosfera de caça aos degenerados, que entre os anos 60,70 e 80 vai mudando perceptivelmente de forma significativa. Entretanto, é necessário entender que o contexto de

reivindicação do qual trata o autor, no cenário norte-americano, arregimenta outras relações, que como podemos vir exercitando de forma comparativa, distorce de um espaço para o outro.

Determinadas atividades políticas de inserção e direitos gays, lésbicos, negros e feministas ocorrem em lugares, momentos e públicos diversificados. Provocando deslocamentos e desencontros dentro dos próprios grupos de reivindicação política de uma identidade afirmativa. Pensando as questões de gênero relacionadas à de raça, implica a exemplo, perceber como algumas mulheres negras, não se sentiam pertencentes, aos discursos de algumas feministas brancas. E isso pode significar, ao mesmo tempo, enriquecimento na diversidade, mas também, dificuldades com as divisões internas.

Questões que devem ser interpretadas, pelo viés da linguagem, na tentativa de entender formas diversas de recepção dos discursos gays no Brasil. Que vive um dos momentos de maior construção legalista para as chamadas “minorias” sexuais e de raça, (o que nos deteremos mais a frente a refletir). E, mesmo diante dessa produção jurídica, os significados culturais das identidades homossexuais ou negras, ainda parecem se arrastar, para chegar a algum lugar, que deixe as margens sociais, ou utilize-se destas, para questionar o próprio espaço que lhes foi delegado.

E tais proposições, emergem por colocar-me no lugar do menino gay, da fala fina, que senta separado da turma. Ao que parece surtir uma denúncia situacional, ou mais que isso, algo que não tenha nome, que apenas constranja, que tenha dentro do cenário escolar, força de delegar a ele mesmo que por não ser “como os outros”, deve “afastar-se” destes. Mas, espere um pouco, não estamos tratando de um caso que generalize o todo ou sequer a maioria dos homossexuais hoje em Cubati-PB, entretanto, é um caso a ser pensado, para rachar com o discurso, de que os tempos hoje, são tempos, em que a diversidade, tem campo e respeito comum a todos.

Cada sujeito está para uma cadeia de significados, como está para distorção-criação de novos mecanismos culturais de significação. Porém, não há como esquecer, “[...] gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser (BUTLER, 2003, p. 59)”. Ainda assim, Butler rompe com o caráter epidérmico do dizer o que vê, desafia leituras de teóricas como Beauvoir e Wittig, em especial, a ideia que trazem, de que não se nasce mulher, tornar-se mulher, para dizer que, não nascemos mulheres e, para além, nos tornamos *indefiníveis*.

5.1 “Melhor mesmo era evitar a exposição, porque se pegasse a fama de bicha... Nunca mais limpava o currículo”

Acrescendo a discussão complexa, dos envolvimento amorosos, que borram a fronteira entre o homo e o hetero, nos corredores da escola, trago ao texto, histórias escolares, que partilham histórias de si, contadas por Naldinho¹³⁵. Um colega que nunca encontrei cabisbaixo. Coisas de um moreno, magro e alto, que irrequieto e sorridente me disse que colaboraria tranquilamente com a pesquisa. Naldinho é ex-aluno da escola e começou a menos de dois anos, a lecionar aulas de matemática, no Padre Simão. Hoje, encontra-se como um colega de trabalho e profissão, entretanto costumávamos nos encontrar, com maior frequência, em espaços de distração e lazer.

Amigo íntimo de Walber, pessoa com a qual convive constantemente, Naldinho é “filho de Cubati” e, como o mesmo narrou sobre si, “desde que se entende por gente tem trejeitos “homo afetivos”¹³⁶. Sendo assim, correlacionar Naldinho a Walber é uma forma de entrecruzar no texto, vidas que já fazem isso na prática cotidiana. Trata-se de demonstrar carinhosamente a amizade que eles tem e o respeito pela construção de suas histórias homoeróticas e homoafetivas na interiorana Cubati-PB.

Para tanto, gostaria de diferenciar, metodologicamente, como chegamos a desenvolver nossas conversações. Diferentemente de Walber e Valquíria, com os quais conversei pessoalmente, Naldinho mandou-me referências pessoais, das relações escolares gendradas, que experienciou como aluno e professor da escola, via e-mail. Processo de escrita que não demorou. Após tê-lo convidado a conversar comigo sobre a temática abordada.

Diga-se de passagem, para esse capítulo, como no anterior, divido-me entre o som que me invade e a escrita que eu invado. Como Valquíria mencionou anteriormente, Naldinho escolheu iniciar discursivamente, contando o caráter ficcional – porque real –, da figura masculina que, para ele, poderia ser colocada como a de um gay que evita exposição. Disse Naldinho ao iniciar seu texto;

[...] Alguns até se aproximavam na intenção de que eu ajeitasse uma de minhas amigas até porque o mais chegado nas garotas era eu e não

¹³⁵ Naldinho tem 26 anos, conversou comigo via e-mail, no qual respondeu um conjunto de questões temáticas que o mandei. Após uma semana do envio, o mesmo me retornou dia 08/08/2013.

¹³⁶ Quanto ao caráter escorregadio desse conceito, elenco que alguns classificam por homoafetividade todo sentimento afetivo que parte de um sujeito para outro, independente do sexo. Entretanto, utilizo da forma e dos significados postos na fala de Naldinho, entendendo que se trata de relações que, transpassam a afetividade, entre pessoas do mesmo sexo. Surtindo um efeito erótico naquilo que diz.

eles, era mais ou menos isso. Tinha que namorar para não deixar desconfianças sobre sua opção sexual, muitos que eu na condição de gay, sabia que também eram gay, uma vez ou outra, aparecia com uma namorada, pois o melhor mesmo era evitar a exposição, porque se pegasse a fama de bicha [...] nunca mais limpava seu currículo. Até mesmo alguns dos machões alfas nas escondidas curtiam, só que era em off absoluto [...].

Algumas relações amorosas nos dias de hoje, provocam a busca por novas subjetividades. Entretanto, é sob as construções cartesianas que se apresentam boa parte das representações masculinas ainda hoje. Nesse sentido, em uma coerção de mão dupla, exige-se do homem virilidade e identidade fálica ativa. Tratando o significado de ser homem como aquele que tem um pênis. Um homem que precisa atestar sua virilidade, nas histórias de aventuras que o fazem (des)aparecer.

Na perspectiva de Nolasco (1993, p. 124), "impedidos de reconhecer e expressar os afetos entre si resta aos homens senão erotizarem-se mutuamente, e a partir daí adotar atitudes homofóbicas ou homoeróticas". Mesmo atenta a essa polarização, entendo que há sujeitos despreocupados em se encaixar entre os que desejam o outro ou os que repudiam o outro. Mesmo assim, a leitura desse psicólogo, interessa a este texto, para pensar as linhas tênues entre o desejo e a norma.

Nesse sentido, resta questionar por que, "tinha que namorar para não deixar desconfianças sobre sua opção sexual, muitos que eu na condição de gay, sabia que também eram gay"? E, para tanto, buscar entender que a partir da genitália, os valores de distribuição dos sexos e daquilo que é permitido ou interdito a cada qual, atua por meio de relações de poder que envolve uma rede vastíssima de significados.

"O reforço recebido em família, na escola e nas relações sociais os levava a adotar modelos viris, determinados e agressivos. Ser homem ficou reduzido a ser macho" (NOLASCO, 1993, p.11). Logo, nesse processo de subjetivação, ainda muito forte, quando se trata das práticas sexuais e eróticas entre homens, está-se indo contra a natureza de macho que foi culturalmente estabelecido como matriz tradicional, que diz o que é próprio do homem ou próprio da mulher.

E essa matriz referencial, que estabelece ao homem os lugares que deve adotar e os que deve excluir, tem sido abalada teórica e cotidianamente. Freud e Nietzsche, pelo inconsciente e negação da verdade que institui a moral, de alguma forma mexeram no cenário social (Nolasco, 1993). Reforçaram algumas coisas, mas, fissuraram outras. Questionou-se a

exigência de um casamento “monogâmico”, quando se insiste nas plurais relações que o homem pode ter (como oposto da mulher).

Logo, Naldinho, vivendo entre o reforço de modelos machistas, e a crise da(s) masculinidade(s), permite nesse texto, questionarmos, eu e você, se a “fórmula” em que se constroem imagens masculinas distantes do sensível, “lobotomizados” por relações penianas e epidérmicas, faz sentido aos dias atuais.

Talvez dissesse Nolasco (1993, p. 28) que, "nos relatos destes homens percebemos que as tensões vividas por eles decorrem de uma tentativa de se alinharem a uma expectativa de desempenho social com o qual não se adequam nem suas limitações nem seus desejos". “[...] Esses machões, esses alguns, esses gays [...]” que trata Naldinho, podem estar sentindo-se desterritorializados no limbo entre o desejo e o apresentável. Entre a forma com que a erótica e os desejos distorcem do socialmente aceitável e a omissão (que pode ser dolorosa, angustiante) que prevalece. Ou ainda, uma erótica desejada, por não ser mostrada.

O reforço dessa masculinidade compulsória, que nega e, rejeita o sexo entre homens que se erotizam entre eles, pode fazer com que, uma série de violências físicas e simbólicas se estabeleçam entre a ideia de quem é normal ou anormal nas histórias que Naldinho conta. É uma situação tocada por ele e Valquíria, que termina por denunciar uma prática constante na cidade de Cubati-PB. A qual, muitas vezes, parte da escola, no flerte, na paquera e, voltam a essa, em forma de xingamentos e distanciamentos entre os que “curtem” e os que praticam. Se é que a linha de limite entre essas partes existe.

Essa aparente substância da masculinidade, no ser macho, agi em disfarce ao caráter plural das masculinidades. Mesmo a heterossexualidade sendo *muitas* formas de viver a sexualidade, ela é atraente e compulsoriamente colocada como o centro, o eixo das vivências sexuais, do masculino singularmente legitimado.

Como coloca Ortega (2008, p. 194), “no caso da homossexualidade, “X” remete tanto aos indivíduos que se denominam homossexuais, mas também à cultura homossexual, ou às práticas homossexuais, assim como aos genes homossexuais, e ao homossexual como um tipo de pessoa”. Logo, se esse texto fala de corpo, de que corpo fala? Escutemos mais Naldinho:

[...] Sempre fui muito tranquilo em relação a quase tudo, o que realmente me perturbava era quando algum engraçadinho gastava seu tempo me fazer ofensas, elas aconteciam por um simples motivo, desde muito cedo, ou melhor, desde que me entendo por gente, tenho trejeitos homo afetivos, foi algo natural que se desenvolveu de acordo com meu amadurecimento, então outros alunos que se viam diferente de mim se achavam no direito de fazer xingamentos com palavras que

para eles era um máximo como: veado, fruta, escorrega do barbante, cai do banco, bocal, gilete, bichinha entre outras e sempre vinda dos meninos, pois as meninas eram bem mais tranquilas em relação a esse tipo de assunto, mais bastava uma discussão com uma delas que logo vinha à frase: “e é seu veado?”. Acredito que essas atitudes homofóbicas interferem e muito na opção sexual de uma pessoa [...].

E ai, o que fazer, dentro de uma instituição escolar, quando cenas assim acontecem? Afinal, quem nunca escutou ou disse uma dessas chacotas na escola que atire a primeira pedra. Outra coisa, como tornar-se o alvo dessas piadas é algo que já vem sendo bolinado nesse texto. Trata-se da noção de *performatividade*, naquilo que soma entre o que vê, ouvi e diz. Você é o que seu comportamento demonstra que seja e, se nessa demonstração, você não satisfizer o que é constantemente reconstruído e adaptado como o normal, o comum a “maioria”, pode ser o próximo a ir para o paredão de fuzilamento.

Cada bala tem um nome: “veado, fruta, escorrega do barbante, cai do banco, bocal, gilete, bichinha, entre outras”. E talvez, quem escute não se sinta tão à vontade quanto aquele que fala. Mais que isso, quais as redes discursivas que sustentam práticas heterossexistas como essas? Em um cenário cultural cada vez mais unissex como o nosso, falo do meu e seu.

Estamos – eu e você – assistindo ao desmoronamento do mundo que criou inúmeros fossos entre homens e mulheres, entre homens gays e mulheres lésbicas, levando nas entrelinhas toda uma multidão de nomeações¹³⁷ para as sub-ramificações das distribuições de gênero que vão, cada dia mais, sendo construídas, em grupos dentro de grupos. Isso tudo em um polimorfismo que escapa a compreensão das letras, que lida com sensibilidades e necessidades humanas cada vez mais multi ou pluri, inter ou trans cognoscíveis.

E a escola, naquilo que tange o corpo funcional e a circulação de saberes, tem feito um (mesmo rápido) acompanhamento dessas diversidades? Ou tem insistido como já citado, no discurso da educadora que diz “não faça assim com a mão senão vai ser fresco”? Nesse texto, não vim pronta a dar resposta, mas, embaralhar coisas como essas, para provocar uma necessidade de pensar *com e pelo* outro¹³⁸.

¹³⁷ Butler coloca em um de seus artigos, que tratam de problemas de gênero e sexualidades, que “a nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma”. Ver: BUTLER, Judith. “Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**/ Guacira Lopes Louro (organizadora); tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 161.

¹³⁸ Se esse outro for correlativo ao que denominamos por cidadão, acredito que venha a calhar esse trecho da fala de Walber: “Será que ser cidadão é só o meu espaço? E o espaço do outro né? Então o que é o espaço do outro? Se esse outro quiser ser gay né? Quiser se mostrar gay? Quiser se mostrar gay afeminado? Quiser se mostrar gay não afeminado? Ele não pode? Então eu acho que ser cidadão também é isso, é respeitar esse espaço do outro, e não há uma, eu acho que se fosse pra é, disciplinar o corpo, seria disciplinar o corpo pra mim nesse sentido de,

3 O jovem escuta muito na mídia falar sobre sexo e tudo mais...

"Pode avisar que hoje eu não vou dar não, eu vou é distribuir"
 (Bruna Surfistinha)
 “Joga o cabelo e desce até o chão... Ela dá pra nós que nós é patrão”
 (Mr. Catra)

Partindo da co-autoria que desenvolvo com Valquíria, neste trecho do texto, busco tratar do público escolar, como aquele que é público alvo e reinterprete de um cenário social efusivamente midiaticizado. Que escuta de Mr. Catra a Roberto Carlos, que assiste a filmes baseados em clássicos literários, assim como, a filmes eróticos como o de Bruna Surfistinha. Algo que acontece, por meio de muitos filtros de inteligibilidades e, que escapam as discriminações por geração, que aparecem na telinha da TV, que pode desaparecer na telinha do computador, tablete, celular e, inúmeros outros aparatos que passaríamos tempo elencando.

Ao citar a letra musical do fanqueiro Mr. Catra¹³⁹, ou uma das frases que Bruna Surfistinha, interpretada por Débora Seco, lança no filme¹⁴⁰ que leva seu nome, quero entrelaçar um conjunto plural de valores, sobre as representações que o masculino e o feminino vêm construindo sobre si mesmo e o outro, transpassadas por questões sobre corpo, sensações, desejo, sexo, prazer e ostentação.

É bom que fique sabido, que não me proponho uma análise discursiva e detalhada da construção do fank ou do cinema “para maiores de dezoito”, no Brasil. Uma vez que, o que percebo, o que parece ser percebido por Valquíria e, talvez despercebido por outros sujeitos, seja que, frases como “pode avisar que hoje eu não vou dar não, eu vou é distribuir”, ou “joga o cabelo e desce até o chão... Ela dá pra nós que nós é patrão”, fazem parte de um universo midiático amplamente recepcionado entre alunos e alunas, assim como boa parte do corpo funcional escolar.

Temáticas que se utilizam do sexo explícito de forma nítida e direta. Que trazem cenários imagéticos discursivos, o que no caso da música se completa pela exibição de vídeo-clips, disponíveis a um clicar. E nesse sentido, o enredamento dessas experiências de ouvir, desejar, imitar, perceber, negar, estão dentro de atitudes complexas sendo vividas, muitas

fazer com que as pessoas elas respeitassem o espaço do outro”. Trocaria apenas o termo disciplina por algo novo, para mim, ainda sem nome, mas, com características de liberdade de escolha e de vivência, que abalam as coerções pelo bem-estar.

¹³⁹ Nome artístico de Wagner Domingues da Costa, compositor e cantor brasileiro.

¹⁴⁰ Refiro-me ao filme nacional, chamado Bruna Surfistinha, de 2011, dirigido por Marcus Baldini, de caráter autobiográfico, que constrói o enredo que conta a história de vida de uma garota de programa de classe média, que abandona a família e passa a viver da venda do seu corpo, tratando entre outras coisas, de erotismo, prazer e comércio.

vezes, dentro da sala de aula, precisamente, a partir de uma carteira que pode estar do “fundão” a primeira fila e, aqui me remeto a facilidade de acesso, que um sujeito tem, a partir da tela de um celular, por meio da internet, do Bluetooth, do sistema de arquivo ou do próprio cartão de memória, nos dias de hoje.

Estamos vivenciando um tempo limítrofe, uma ruptura abrupta na história. O Brasil aparece, cada vez mais, como um espaço crescente de comunidades virtuais. Nas quais, a hipervisualização de textos seus, meus, nossos, explodem nas telas. É a exposição ilimitada da intimidade, dos diários íntimos para o diário *éxtimo*, como coloca Sibília (2008). Em que as intimidades aparecem nas vitrines mais inusitadas. O que para autora, comunga com a ideia de que, “[...] o século passado assistiu ao surgimento de um fenômeno desconcertante: os meios de comunicação de massa baseados em tecnologias eletrônicas¹⁴¹ [...] (SIBILIA, 2008, p. 11)”. Talvez, o que a mesma entende por desconcerto, pode ser correlacionado ao que propõe Valquíria, nas palavras que seguem:

[...] Eu percebo assim, o jovem ele escuta muito na mídia falar sobre sexo e tudo mais. A relação, as relações sexuais, as relações homoafetivas e tudo mais. Se fala muito sobre isso, se diz ser naturalizado, mais na escola eu ainda não acho que isso esteja naturalizado. É muito fácil no meio de uma aula você comentar alguma coisa, mais esse comentário é breve, é muito superficial, não se tem, eu não vejo um trabalho realmente nesse sentido. Mesmo que esteja no PCN, mesmo que esteja nos planejamentos de início de ano, no decorrer do ano se prende as disciplinas, quem geralmente fala sobre isso e em alguns capítulos é biologia, ciência. É tanto que mesmo quando agente fez o projeto né, eu fui bastante criticada porque minha disciplina era história, e eu estava com um projeto de DST. É como se por eu ser professora de história eu não tivesse direito de falar sobre sexualidade, enquanto que no PCN diz que todas as disciplinas tem que envolver, é um tema transversal [...] Tivemos, inclusive, o caso dos vídeos de sexualidade vindos do MEC, apropriados para faixa-etária infantil que foram proibidos de serem exibidos no PET e na escola [...]

Em sua fala, Valquíria produz múltiplos sentidos, que direcionam meu olhar, a partir de duas matrizes em primeira instância. Sendo essas, a escola e a mídia. O que de certa maneira, merece ser observado, atentando a ideia de que a possibilidade de existência, de certos objetos, nasce de um feixe discursivo, que está ligado às inúmeras relações sociais,

¹⁴¹ Trazendo do global para o local, as primeiras linhas de internet via rádio chegam a cubati-PB a menos de uma década, mas, sua popularização foi eficientemente rápida. Para ter-se uma noção desse fenômeno, mesmo sem uma pesquisa mais aprofundada sobre a chegada e distribuição de internet e acesso na cidade, a criação de inúmeras lan houses demonstra a necessidade de manter-se plugado mesmo quando a falta de condições de realizar isso na própria casa são evidentes.

econômicas, históricas. O que no desenho do contexto midiático da publicidade e propaganda, do marketing, da novela, dos programas distribuídos por inúmeras centrais de agenciamentos, que estamos eu e você vivenciando, já diz muito.

Uma outra questão, é que na balança dessas matrizes, naquilo que tange a divulgação, aceitação e ressignificação de discursos sobre as sexualidades, a escola parece estar anos luz atrasada do que expõe a mídia e, a partir disso, – também – os próprios sujeitos que movimentam seu cenário. Sendo assim, o que parece “estar para o mundo” isoladamente, disfarça a intrínseca relação do sujeito com a política, às linguagens e os demais constructos culturais. O que me leva, a partir dessa fala de Valquíria, a questionar por que, às instituições escolares, por meio de uma rígida hierarquia curricular, insiste em manter alunos passivos ou opacos, falando de temas que não os redimensionam sobre suas próprias práticas, quando não omitem?

Fischer (S/D, p. 218) diz que “se os acontecimentos são apenas marcados pela linguagem e dissolvidos pelas ideias, há um lugar em que definitivamente se inscrevem: a superfície dos corpos”¹⁴². Assim, como estão se inscrevendo, nos corpos masculinos, a construção da vaidade, ou do pai presente e carinhoso? Como essa cultura unissex, que transformou em uma nódoa, o que é do/para o homem e o que é do/para mulher, em novelas, seriados, notícias jornalísticas, está sendo recepcionada e resignificada? Salientando, que o discurso midiático é pluricognoscível, recheado de polivalentes paisagens sexuais, para além de um mero reflexo social, é alteridade.

Como propõe Britzman (1999, p, 91), “embora cada uma de nós seja um ser sexual, os significados que produzimos a partir de nossos próprios corpos – aquilo que cada uma de nós vê como erótico e prazeroso – serão bastante diferentes” (BRITZMAN, 1999, p.91). Isso independente dos parceiros sexuais. O que vem sendo amplamente divulgado pelas inúmeras mídias e redes de construção de saberes e práticas. Caracterizando o que Louro diz, ao colocar que “para construir a materialidade dos corpos e, assim, garantir legitimidade aos sujeitos, normas regulatórias de gênero e de sexualidade precisam ser continuamente reiteradas e refeitas (LOURO, 2004, p.89)”.

Nesse sentido, se faz interessante, certo desprendimento da instituição escolar, dessa estrutura rigidamente estabelecida, de um autocontrole e de uma autoprodução do sujeito e das sexualidades, que transitam o seu espaço, limitando e fazendo passar por reconhecível,

¹⁴² Para mais ver: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Último acesso dia 23-12-2013.

aquilo que está para além dos livros didáticos ou da opção do pedagogizador “x” ou “y”. É preciso um novo olhar, mais aberto e envolvente.

Correlacionando outro trecho, que envolve a fala de Valquíria e a problemática da sexualidade na escola, a mesma expõe que se diverge da prática, a própria leitura que os parâmetros norteadores trazem no que tange o tema da sexualidade. Naquilo que está para escola como “transversal”, ao referir-se ao PCN. Nesse norte, tem-se que levar em consideração, que falar em sexualidades, requer um vocabulário bem mais amplo que a palavra sexo, pois podemos falar de um (sexualidade), sem falar do outro (sexo). Mas, não podemos falar do segundo sem remeter ao primeiro.

Ou seja, há condições de co-dependência, que por sua vez, possibilita um olhar para além do “transversal”. Poliédrico. Entretanto, aquilo que aparece como proposta no PCN, que visa trabalhar a “pluralidade cultural e orientação sexual”, mesmo nos limites de um texto, que aparece na década de noventa, buscando atender inicialmente aquele contexto, é interessante para cá, mencionar o não exercício desse dispositivo de sexualidade dentro da escola hoje. E isso, aparece na fala angustiada de Valquíria, quando se sente incomodada, pelo olhar do “outro”, que não conseguia ver sentido em uma professora de história trabalhar com um projeto que envolvesse sexualidade.

Desse modo, familiarizando-se ao texto, fica perceptível que a co-autora desse texto, propõe um repensar na escola hoje, como um espaço amplamente complexo, transpassado por mil fios, por um aparato midiático vasto, no qual, as sexualidades aparecem de múltiplas formas e, mesmo assim, não escolhemos por em agência sequer o que o documento mencionado por Valquíria propõe. Que seja, rever a urgência de um tema relevante como as relações de gênero e sexualidades, que já emergiram por redes de significações desde a década de 1970.

Traduzindo em outras palavras, o PCN referido, faz uma rebusca na década de oitenta, com a fomentação da AIDS e a gravidez na adolescência, incita pensar a relação primeira da sexualidade infantil com a pedagogia familiar. E acresce: “a TV veicula propaganda, filmes e novelas intensamente erotizados [...] há programas jornalísticos/científicos e campanhas de prevenção da AIDS que enfocam a sexualidade [...] (1997, p. 112)”¹⁴³. Redes de informações que mesmo quando dirigidas a públicos adultos, são assistidas por crianças e adolescentes.

Corroborando com a fala de Valquíria, “[...] indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reuni contribuições de várias áreas [...] (PCN, 1997, p. 117)”. Incluindo

¹⁴³ Para mais ver: PCNs: orientação Sexual. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1999.

a de História, na percepção da construção cultural das sexualidades, relacionada a diferentes sociedades, da sexualização do corpo infantil, e da exposição de temas considerados “tabus” *na escola*, como homossexualidade e pornografia. Em uma discursividade, que traz imagens do pai que cuida do jantar, ou balões que dizem o que é próprio do menino ou da menina.

Portanto, a não apresentação, ou discussão de temáticas como essas, seja no planejamento de início de ano, ou em reuniões anuais, negociações entre os pares da escola, pode estar associada, à dualidade corpo/mente, que faz com que professores e professoras, despercebam os desejos e corpos de alunos e alunas, por acreditar piamente que dar-se apenas com a mente e a produção conteudista de saberes. “É essa possibilidade – a insuficiência do conhecimento – que eu acho que o campo da educação ignora” (BRITZMAN, 1999, p.101)

Para Parker (1999, p.135), “é através desse processo de socialização sexual que os indivíduos aprendem desejos, sentimentos, papéis e práticas sexuais típicos de seus grupos de idade ou de *status* dentro da sociedade, bem como as alternativas sexuais[...]”. Logo, se o PCN sobre orientações sexuais, para os dias atuais, ainda traduz uma série de essencialismos, para o masculino ou feminino. Seja em relação ao ato de caracterizar a “homossexualidade”, como aquilo que está para polêmica, seja em relação a papéis familiares nucleares, como aqueles que estão para normalidade. Este ainda pode ser usado para provocar, no contexto polimórfico e movente dos dias de hoje.

A título de exemplo, Valquíria cita “[...] o caso dos vídeos de sexualidade vindos do MEC, apropriados para faixa-etária infantil que foram proibidos de serem exibidos no PET e na escola [...]”. A mesma citou-me em extratexto que uma das pedagogas chegou até ela e disse não sentir-se preparada para trabalhar com temas polêmicos como sexualidade. O que deixa visível o caráter fantasmagórico da sexualidade, que quando lida encontra-se no singular. Mas, ainda assim, o desconforto que acompanha tal temática omite mais do que a permite aparecer em cena, de forma sistematizada.

O que obstaculiza expressões de intimidades, muitas vezes, pela homofobia. Por não se falar *sobre*, muito menos *com*. O que pelo viés discursivo, pode ser representado pela desconfiança do regime de verdade e de modelos de sexualidades hegemônicas e legítimas. Entendendo aqui, que sequer esses blocos estanques: homossexual, heterossexual, bissexual, não representam a movência complexa da sociedade em que vivemos.

4 “... As coisas precisavam evoluir, não dava pra parar no tempo e continuar na idade da pedra...”

Gostaria de trazer para esse momento –escrito– do texto, sabendo que se aproxima o final da escritura (de uma pesquisa que permanece aberta), um conjunto de falas, que reuni com parceir@s e co-autor@s desse capítulo, para utilizar, como ferramenta narrativa das reconfigurações de gênero e sexualidades, com os quais nos deparamos, eu e você, nos dias de hoje. Desejo ainda ir além, permitindo que os ventos soprem na direção das muitas pontas da estrela, permita-se, como eu, ser levad@.

Com Foucault, permiti-me ser levada, por uma forma de pensar as sexualidades, não como desenvolvimento ou identidade, mas como historicidade e relação. Com Weeks (1999), “a sexualidade é, entretanto, além de uma preocupação individual, uma questão claramente crítica e política, merecendo, portanto, uma investigação e uma análise histórica e sociológica cuidadosas”. Somo a eles, acreditando que o caráter relacional da alteridade, que compõe os discursos sexualizados, tem na historicidade, que percebe o aspecto fantasioso, da naturalização das práticas e negociações de gênero, um ponto de partida.

Para tanto, farei uma exposição, de trechos das falas de Valquíria e Naldinho, no que trazem de impressões sobre o espaço extra-intra-trans escolar, nos dias de hoje. Falas que tratam com zelo das transformações, mas também, permanências, do conjunto estilizado de práticas, que marcam relações de gênero e sexualidades. Na nomeação, classificação, exclusão e construção de si.

Disseram Valquíria e, logo em seguida Naldinho, por estilos e escritas diferentes, como percebem essas relações. Pude ver no olhar da primeira, um feixe de luz que gritava: nossa, como quase tudo mudou de uns anos pra cá! E, no caso de Naldinho, pela tela do PC, pude sentir que as transformações que me narrava era algo que vivera intensamente nessa última década. Formas diferentes de contar a si, forças sensitivas semelhantes. Naquilo que contam e na forma que provocam. Nesse sentido:

[...] Tantos anos se passaram e as pessoas não tinham aprendido que todos têm o direito de escolher, seja em relação à sexualidade, emprego, modo de vida, o direito é seu, e quando eu disse que a implicância com a minha sexualidade diminuiu eu não menti, mas diminuiu pra mim, outros jovens sofriam com os mesmos preconceitos, só que, em contextos e situações diferentes, era mais ameno, os olhos da população estava se abrindo, as coisas precisavam evoluir, não dava pra parar no tempo e continuar na idade da pedra [...] Os anos foram se passando e ficando mais comum se falar em sexo

bem como em sexualidade, alguns jovens da cidade assumiram abertamente sua homo afetividade, passaram a se vestir como mulher e algumas barreiras foram sendo quebradas [...] (Naldinho).

Acrescenta Valquíria:

[...] As brincadeiras homofóbicas ainda são muito evidentes, mais no município temos pessoas, nós já temos professores que se declaram realmente gay, alunos que também já estão morando sozinhos, ou que estão morando com outra pessoa né, ou num relacionamento afetivo, então, tá mudando com certeza [...]. Aquela primeira rejeição, se é amigo também é. Com o passar do tempo você vai sentindo que isso vai amenizando, então atualmente agente já vivencia uma coisa muito mais leve. Então na escola nós temos meninos que são homossexuais, meninas que são homossexuais, e que num entanto, os amigos dessas pessoas não são considerados homossexuais né, não são gays [...].

A escola é apenas uma rede de agenciamento e, campo de experiências¹⁴⁴, onde são construídos mecanismos de sexualidades. Campo pedagógico que está para esse texto como eixo propulsor da discussão, mesmo entendendo que os discursos sexológico, religioso e médico são contribuidores das “marcas corporais”. Mais que isso, é sabido que existem diferentes abordagens e que, crenças e concepções individuais ainda envolve a cada um de uma forma sempre única, por mais social que seja. Logo, a escola é composta de muitos *cada um* e, entre estes, há possibilidades de coerções que partem de uma leitura hegemônica. Pela qual, os comportamentos sociais, delegam formas de *estar*, propensas a preconceitos de muitas vias.

Valquíria e Naldinho, interseccionam suas falas em um ponto, ao tratarem do homossexual dentro da escola Padre Simão, nos dias de hoje; primeiro, “com o passar do tempo você vai sentindo que isso vai amenizando, então atualmente agente já vivencia uma coisa muito mais leve” e, segundo, “os olhos da população estava se abrindo, as coisas precisavam evoluir, não dava pra parar no tempo e continuar na idade da pedra”. Logo, “por certo os próprios sujeitos estão empenhados na produção do gênero e da sexualidade em seus

¹⁴⁴ Na perspectiva de Larrosa, “no campo moral, a construção e a mediação da experiência de si têm a ver, então, com uma dimensão de juízo que pode ser estritamente jurídica (baseada na lei), normativa (baseada na norma), ou estética (baseada em critérios de estilo), e todas essas dimensões aplicam-se por meio do sujeito de forma entrelaçada. Para mais ver: LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86. <http://grupodec.net.br/ebooks/TecnologiasdoEuEducacaoLarrossa.pdf>

corpos (LOURO, 2004, p.17)”. E esse empenho é subjetivamente interseccionado as contingências do tempo que vivemos.

Para tanto, partindo – agora – do local para o global, em um movimento potencial, que percebe as comunicações que se estabelecem entre diversos espaços e práticas, contribuindo para emergência de mudanças no “olhar da população”, “amenizando” determinadas colocações pejorativas, ou potencializando-as. O contexto, o receptor e, as subjetividades de cada sujeito, permitem um número sem fim de redes dialogais e construções de novas ideias sobre si mesmo e o outro.

A título de Brasil, temos assistido de forma efusiva, o aparecimento de um espaço judicial que vem exercitando um ideal de cidadania voltada as diversidades sexuais, legitimadas na lei. O que termina, sendo muito mais uma produção de um tipo de conduta sexual – validamente legalizada – que uma legitimação. Entretanto, faz aparecer e ganhar um status social de conquistas, gays, lésbicas, transexy, transgêneros, dentre outras tantas palavras, que visam comportar a diversidade de seus interiores. Negociando a partir de certa unidade, a existência de espaços, como o mencionado (neste caso, o jurídico).

Pelas novelas, sobre esses temas, têm-se tratado de uma nova gramática e, levantado também outras leituras. “Amor á vida”¹⁴⁵, uma novela das oito, que não me perguntem por que passa as nove, pela Rede Globo de televisão, exibida de maio de 2013 a janeiro desse ano (2014), vem trazendo a cena, um roteiro diário, no qual a leitura jurídica do direito a adoção e, ao casamento entre pessoas do mesmo sexo, é parte de cenas de protagonismo da trama. Concomitante a cenas de ojeriza a tais práticas. Dialogando com *efeitos de verdade*, de representações sociais, sobre transformações, materializadas no próprio cotidiano brasileiro.

Questões que acrescidas ao direito de serem efetivados, casamentos homoafetivos, em todo e qualquer cartório do país, desde o dia 14 de maio de 2013 e, conseqüentemente, a adoção de medidas regulamentadoras, nos Estados brasileiros, como a Paraíba¹⁴⁶, que se torna a 13º unidade federativa brasileira a regulamentar essa questão. Provoca, uma circularidade cultural que se utiliza da negação ou aceitação do princípio de isonomia, próprio de um país

¹⁴⁵ Cito essa novela, como veículo de imagens, de gênero e de sexualidades nos dias de hoje, mas, não despercebo que essa gramática novelesca vem aqui no Brasil, desde a década de oitenta, trazendo a cena temas como “barriga de aluguel”, casais homossexuais, mães solteiras, mulheres empresárias, homens donos de casa e tantos outros cruzamentos que dialogam com cenários que estão para além da novela. Sendo assim, ha uma efusão discursiva nesse espaço da mídia que vem demonstrando novos arranjos de gênero e sexualidades, que dialogam socialmente.

¹⁴⁶ Desde a constituição de 1988 já vem sendo pleiteados incisos que estabelecem direitos iguais a todos perante a lei, para além da escolha sexual. Para mais ver: http://pt.wikipedia.org/wiki/Direitos_LGBT_no_Brasil. Última visualização dia 27-01-2014.

laico como o Brasil, para garantir direitos iguais, legalmente falando. No ato de transgredir com outras roupagens.

Roupagens essas, que não garantem o acesso pleno e irrestrito, de todo um conjunto de pares do mesmo sexo, de um dia para noite, poder disso usufruir. Por conter em si um capital simbólico ameaçador de determinados aparatos hegemônicos. O que, em uma sociedade como a brasileira, construída sob parâmetros ocidentais brancos, letrados, masculinos, heterossexuais e cristãos, feitos para durarem a vida toda. Está-se, por um conjunto circunstancial e lentamente estabelecido, sendo postos em um “regime de conflitos”.

Como “efeitos das instituições, dos discursos e das práticas, o gênero e a sexualidade guardam a inconstância de tudo o que é histórico e cultural” (LOURO, 2004, p. 17). O que passa a possibilitar uma mudança de curso, ou ao menos uma fissura, nos bipolarismos homem/mulher, homossexual/heterossexual. Afinal de contas, são categorias que *estão* conflituosamente passando por transformações bruscas e rápidas, que questionam a própria existência de conceitos que os caibam, naquilo que significa um conjunto de práticas comportamentais no que tange um ou outro. É muito além.

O que deu ‘errado’ no modelo ‘perfeito’ de sociedade sólida? O que aconteceu aos casamentos? O que é ser família? São questões que demonstram por existirem, que instituições como, família, casamento... Se alteram no tempo. Demonstram que “metamorfoses nas relações de gênero e nas relações sexuais, em nível social, refletem sempre mudanças políticas, econômicas e culturais amplas” (PARKER, 1999, p.139). Servindo a proposta deste texto, podem ser correlacionadas e interseccionadas a colocações como as de Naldinho e as de Valquíria.

Pensando *com* e a partir desses, de forma afirmativa, os tempos são outros e as coisas estão mais amenas. Ao mesmo tempo em que, por outro lado, encontrando-se em mo(vi)mento de transição, “tantos anos se passaram e as pessoas não tinham aprendido que todos têm o direito de escolher, seja em relação à sexualidade, emprego, modo de vida, o direito é seu”. Assim como, “as brincadeiras homofóbicas ainda são muito evidentes”. O que talvez, apenas talvez, possa ser utilizado para pensar questões complexas que estão na malha social, merecendo um olhar que visibilize e faça conhecer.

4.1 Corporeidades plásticas: novas intersecções das relações sexuais e de gênero!

Estamos, eu e você, vivenciando experiências corporais de alta exposição de nós mesmos. Somos bulinados e fraturados na escavação feita pelo “de fora/de dentro”. Deleuze

(1995) pode chamar a isso de sociedade do controle, Ortega (2008) de bioascese, Foucault (1985) de estética de si, Baumam (2004) de vida líquida, Butler (2003) de performatividade, Haraway (2009) de sociedade máquina (de ciborgues). Eu, aproximando-me dos conceitos desses autores, reafirmo a partir da expressão sintagma sujeito, que agimos para além da pele de homens e mulheres. Prendemo-nos a essa superfície de essência, quando nos é interessante, mas, cruzamos, quando não apagamos suas fronteiras, a partir de práticas corporais (des)construídas astuciosamente.

Com Weeks (1999), percebi que o sexo significou num momento primeiro, a divisão entre homens e mulheres e as formas de relacionarem-se. De uns dois séculos pra cá uma especificação voltada ao biologismo e a idéia de sexo natureza ganha sentido, constrói redes de poderes, marcando os corpos, diferenciando-os, dando uma camuflada na cultura com a fantasia de aparatos naturais. Essencializando corpos, rigidamente marcados pelas discursividades, (não apenas) biológica e médica. Na pretensão de associar o corpo anatômico as necessidades “biológicas” e práticas comportamentais a serem seguidas.

Para esse mesmo autor, as identidades sexuais deveriam ser pensadas como *destino, resistência ou escolha*. Respectivamente: aquela usada e rotulada como normal, o que não me sacia; aquela que é um processo de busca entre pessoas tidas por desviantes, anormais, usando de uma identificação que *some*. E por último, não menos interessante, a que operacionaliza sensibilização, significação, subculturização e estabilização. O que é mais atraente ao texto.

Não uso nesse texto, da inocência de acreditar que aquilo que me atrai, atrai o “maior número”. Muito menos busco a inocência de crer que esse processo de significação sexual esteja próximo de interseccionar a todo aquele de fora, mas, a cada um que lê esse texto, quem sabe. Ou seja, pensar a partir das margens pode ser uma interessante experiência, de enxergar, o que busca se passar como centro, por outros ângulos.

As coisas mudaram, mudam muito rápido, mas não tem nada que traga mais permanências que aquilo que muda. Logo, melhor interseccionar a ambos, buscando dobrar e fragmentar, o que calcifica, engessa. Flexibilizando os novos objetos que, aparecem de acordo com a dança movente dessa sociedade insana. Leia insana em um sentido positivo, aquela que se lança, brinca com a racionalidade, não se define facilmente.

Hoje se tem novas relações face-a-face. “Embaladas pela ameaça da AIDS e pelas possibilidades cibernéticas, práticas sexuais virtuais substituem ou complementam as face-a-face” (LOURO, 1999, p.10). Eu até acrescentaria, que esse termo, face-a-face, à moda que vivi há dez anos atrás, na experiência virtual dos dias de hoje, para alguns, pode estar sendo reconfigurada naquilo que há de mais íntimo.

“De maneira que as formas de subjetivação, seus lugares e seus efeitos de gozo ganham uma nova roupagem e um novo campo: o mercado (DANZIATO, 2010, p.431)”. “Mercado” que quanto mais abstrato, mais material. Quanto mais virtual mais real. As novas tecnologias tem dentro da lógica analítica de Ortega (2008) feito uma neocolonização do corpo, uma desnudez do seu interior, com uma série de aparatos que invadem nossos corpos, naquilo que existia de mais misterioso e escondido. Tudo ganha visibilidade, inclusive a interioridade. Na cultura somática você é vigiado por todos os ângulos.

O sexo sem segurança pode ser uma reação ao conjunto de normas e anestésias, que tomam corpos na cultura contemporânea. Trata-se de analisar os efeitos, na subjetividade, do que vem sendo chamado de culto ao corpo, ou de cultura somática (ORTEGA, 2008). Na qual a virtualidade, das imagens moldáveis, distanciam-se de uma percepção ‘original’, a exemplo dos photoshops. O que arregimenta outras redes de significações. E a escola, dialoga com isso? Mães, professoras, pais, professores, homens e mulheres, de gerações e predileções sexuais diferentes, que estão na sala de aula, falam sobre isso? Até porque, uma vez *ouvi dizer* que falar é a forma mais prática de fazer ver e conhecer.

Quando li “o corpo incerto (ORTEGA, 2008)”, passei a questionar mais veementemente os limites da própria superfície do corpo. Ortega falava de como, por meio de aparatos tecnológicos, cada vez mais eficientes em desnudar o corpo, em visualizar seu interior, a fragmentação desse corpo era irreversível. A medicina, no sentido de intervenção e controle, utiliza-se muito bem desses meios, para dizer o que comer beber, vestir e praticar. É um discurso legitimado e subjetivado socialmente.

Essa noção de fragmento vai ao discurso *sobre* o corpo, o corpo autopsiado, interferido pela medicalização. Entretanto, essa mesma operação de separação e divisão que coloca cada parte do corpo como capítulo independente, não dá conta do corpo experienciado, o corpo sentido por sua totalidade, naquele que se entende no completo, que age de corpo todo. “Esse corpo, o corpo que somos e temos, não é apenas um objeto de controle a vigilância, nem uma construção discursiva, midiática ou espetacular, mas o sujeito da experiência e da ação” (ORTEGA, 2008, p.180).

“De fato, ganhamos autonomia para nos vigiarmos, a autonomia e a liberdade de nos tornarmos peritos, *experts* de nós mesmos, da nossa saúde, de nosso corpo” (ORTEGA, 2008, p.37). Muitas vezes por uma busca desenfreada por padrões corporais que quando não atingidos geram depressões, profundas doenças psicossomáticas. Em sujeitos que transitam a escola, que praticam essa “auto-peritagem”, construindo uma identidade a partir do ato de si periciar.

Para Ortega (2008, p.60), “o investimento no corpo é uma resposta à desagregação dos laços sociais, ao afastamento do outro e à perda de valores e significados coletivos que estruturavam o mundo simbólico do indivíduo”. Para mim é, além disso, uma correlação profunda com a mercantilização da imagem de si. Vende-se de tudo, sexo, beleza, remédios para emagrecer, ou para o “falo crescer”. Envolvendo um conjunto de imagens objetivas sobre nós mesmos.

Estendendo essa discussão, a linha entre o corpo objetificado e o corpo sentido, é muito tênue. Refazer-se esteticamente, quando se tem uma percepção transexu do próprio corpo, pode ser uma forma de “plastificar” seu corpo, naquilo que o sujeito vê e senti de si. Veja, eu estava assistindo ao fantástico¹⁴⁷, em abril do ano passado (2003), quando fora exibida uma reportagem sobre um menino de seis anos, classificado por transexu¹⁴⁸, por ter um corpo “biológico” de menino, mas, sentir-se menina. Na mesma reportagem, mostrava pessoas que ao tornarem-se adultas optaram pela operação de “troca de sexos” e deixava no ar a pergunta se quando adulto @ menina faria o mesmo.

Para os pais da criança, tratava-se inicialmente de um menino que gostava de coisas de menina. Entretanto por volta dos três anos o sentimento do menino afluou de tal forma que dizia estar “no corpo errado”. Questão que no caso dessa família norte-americana, despertou brigas judiciais com a escola da qual retiraram sua filh@, por não permitir que utilizasse o banheiro feminino, para não causar constrangimento a outras crianças.

Cito esse episódio, por ele desencadear, nos domingos de muitos brasileiros, de diversas gerações, uma audiência¹⁴⁹ fiel. E mesmo que fosse esporádica, como em meu caso, a reportagem chamou minha atenção por tratar de questões de gênero dificilmente tratada na telinha. Despertando uma série de questionamentos sobre como lhe dar com um corpo praticado, que escapa a padrões heteros, dentro da escola, na fase infantil ou adulta, pois assistimos na escola Padre Simão, a diversas gerações e realidades sociais. Que podem ter

¹⁴⁷ Programa exibido aos domingos pela rede Globo de televisão, no horário noturno, com ampla audiência entre os telespectadores brasileiros. Completando em cinco de agosto desse ano (2014), 41 anos de exibição.

¹⁴⁸ Essa reportagem está disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=bHhHRV04kT0>. Último acesso dia 27-01-2014.

¹⁴⁹ Para Martin-barbero, “[...] a televisão cria um curto-circuito nos filtros da autoridade dos pais, transformando os modos de circulação da informação no ar”. Ver mais em: MARTIN-BARBERO. “A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens”. In: *Culturas juvenis no século XXII* orgs. Silvia H.S. Borelli, João Freire Filho. – São Paulo: EDUC, 2008, p. 17.

saído de uma exibição como essa, curiosos a reinterpretar seus corpos, e desejos, chegando à escola interessados a conversar *sobre*.

Nesse sentido, como do global ao local, negociamos – se abertamente – as transformações *visibilizadas* no corpo dos outros, mas também no meu e no seu? Para Valquíria:

[...] Sobre a questão de gênero eu acho muito interessante mostrar o pulo que Cubati deu da década de 80 pra cá. Porque parece que a gente viveu não vinte, trinta anos, parece que a gente viveu centenas de anos. Da década de 80 pra cá agente não tem quase nada de igual. Todas aquelas coisas que tínhamos na década de 80 de festa de misses, São João, mudou completamente a parte cultural, a parte educacional 100% mudou, e frisando mais uma vez a questão de que agora agente tem professores que são gays e que são respeitados como professores, a sexualidade deles não é a primeira coisa que o aluno coloca pra ou criticar ou elogiar e sim sua capacidade profissional. Isso tem sido muito legal pro município. A questão de alunos que sentem o desejo de expor sua sexualidade e sentem espaço pra isso e tem o espaço pra isso, inclusive de como eu falei antes, de ter relacionamento fixo, de ter essa, eu escuto eles já falando em adotar crianças, então nós estamos mudando, de verdade, nós ainda não conseguimos mudanças como alguns municípios vizinhos, que já tem a parada gay e tudo mais, mais agente já tem grandes mudanças no município. Porque Cubati é um pouco contraditório nisso. Ele é moderno demais em alguns setores e ainda arcaico em outros né, na relação do dia a dia [...].

A ideia de *tempo real* faz com que estejamos eu e você, ou nos sintamos *estar*, no instante do outro. “[...] Sobre a questão de gênero eu acho muito interessante mostrar o pulo que Cubati deu da década de 80 pra cá. Porque parece que a gente viveu não vinte, trinta anos, parece que a gente viveu centenas de anos [...]”. Um mo(vi)mento talvez explicado pela fluidez das fronteiras entre público e privado, onde a imagem sobressai ao referente. Algo que parece estar entre o extremamente privado e o absolutamente público.

Com a inserção dos espaços midiáticos, pela TV, pela internet, pelos aparelhos celulares, --não apenas-- Cubati-PB vem experienciando novas percepções corporais. Plugadas a um número de informações, que transpassam questões sobre corpo, gênero e, sexualidades, na rapidez de um fleche, um clique. O que traz sentido na fala de Valquíria, que anuncia estar vivendo um tempo, no qual, parece ter vivido centenas de anos em vinte/trinta.

Para Silfília (2008), esse mo(vi)mento dar-se quando historicamente passeamos pelas técnicas confessionais. “[...] Se ela foi transferida dos âmbitos eclesiásticos e jurídicos (a partir do século XIII) para os campos médicos e pedagógicos (na era industrial), agora a técnica de

confissão aparece com toda sua pompa nas telas midiáticas [...] (SIBILIA, 2008, p. 72)”. São os novos diários *éxtimos*, onde o corpo aparece como design. “[...] Nesse monopólio da aparência, tudo o que ficar do lado de fora simplesmente não é (SIBILIA, 2008, p.112)”.

Com a autora, entende-se que algumas leituras “[...] aludem à sociabilidade *líquida* ou à cultura *somática* do nosso tempo, onde aparece um tipo de *eu* mais epidérmico e flexível, que se exhibe na superfície da pele e das telas [...] (SIBILIA, 2008, p.23)”. Estamos, eu, você e outros, sob uma estilização alterdirigida, em uma exteriorização constante do eu. Achamos atraentes as narrativas que encurtaram. Temos por “natural” o casamento rapidamente sucedido pelo divórcio, porque “a fila anda” e as relações são facilmente descartáveis. Narramos, filmamos e publicamos a própria vida na Web 2.0.

E relações como essas, arregimentam outras percepções de corpo e de tempo. “[...] Assim como toda subjetividade é necessariamente *embedded*, encarnada em um corpo, ela também é sempre *embedded*, embebida em uma cultura intersubjetiva [...] (SIBILIA, 2008, p. 16)”. Dos regimes disciplinares para as práticas de si, muitas coisas mudaram, transformando também, paisagens culturais. São outros tempos, que talvez entrelace a percepção de si e o campo para além de nós mesmos.

Pela fala de Valquíria mudaram-se relações sexuais e comportamentais, assim como as práticas pedagógicas e o conjunto de atividades culturais que constroem novas subjetividades. “Da década de 80 pra cá agente não tem quase nada de igual. Todas aquelas coisas que tínhamos na década de 80 de festa de misses, São João, mudou completamente a parte cultural, a parte educacional 100%”. Talvez, se deva partir da ideia de que o público é outro e, quando se acha o mesmo, consegue-se perceber que é o mesmo dentro de outras práticas e outros mundos.

E perceber isso, tem sido para mim uma tarefa fascinante, de autodescoberta, de re-encenação das práticas escolares, que estão intimamente relacionadas a esse novo “eu”, que se expõe e, aparece sem pedir licença, mostrando-se, aparecendo e reconfigurando de muitas formas os espaços que narra. Para outros, pode ser angustiante. A escola, o corpo funcional, a rua, a casa, enfim, tudo que está envolvido direta ou indiretamente vem ganhando novas roupagens que espero ter conseguido nesse texto, mostrar alguns deslocamentos e mo(vi)mentos, que passaram e chegaram a dar a escola Padre Simão, novas leituras de si, nos dias de hoje.

Nessa última fase da jornada, espero ansiosamente ter sido provocadora. Para que possamos, “eu e você”, perceber que *estamos em mo(vi)mento*. Uma forma de estar caminhante, entendendo que as relações de gênero e sexualidades estão interseccionadas em nossos próprios corpos. Corpo praticado, corpo escolarizado, corpo categorizado historicamente. Agora, pelos fios narrativos que foram entrelaçando-se, penso que estamos prontos para voar, arremessados em inúmeras

possibilidades de repensar o espaço escolar para além do fracasso, tendo em vista uma reconstrução, uma nova escola.

Não há fórmulas nem tamanha ousadia. Não há um texto que estabelece uma verdade *sobre*. Há vontade, de visibilizar leituras subjetivadas, que interseccionam relações de gênero e sexualidades, questionando as redes de naturalizações que cercam as relações escolares. Nessa escola interiorana da Paraíba, a partir do conjunto de falas ricamente contadas, novas corporeidades podem ser vistas pelo viés da desconstrução, naquilo que conta à cultura que dá condição de existência, as práticas pedagogizantes, que forjam o espaço escolar, no singular. Colaborando para pensar além deste, pluralizando-o. Para tanto, sugiro agora, que cheguemos à fase em que a borboleta rompe o casulo, logo, vistam suas próprias asas e, permitam-se alçar voo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Não tenho asas para tanto paraíso.
Sou como a palavra: minha grandeza é onde nunca toquei".
(Mia Couto)

No transcorrer dessa escrita de muitas fases, tentei me engajar em uma aventura, que fazia daquilo que é próximo a mim, algo estranho. Traduzindo em outras palavras, me reaproximei da escola Padre Simão Fileto, de forma interessada e, por meio de um olhar treinado, para potencializar, as relações de gênero e sexualidades, que dão tom a esse espaço. Realizei para tanto, a construção de fontes discursivas próximas e ao mesmo tempo, diferenciadas. Sendo uma, as entrevistas orais gravadas e a outra, os roteiros temáticos virtuais, digitalizados e enviados por mim, as redes sociais de (ex)alun@s e (ex)professor@s.

A construção das fontes citadas serviu ao fio discursivo, que construiu uma possibilidade de responder, como foram construídas, as memórias de gênero e sexualidades, na escola municipal Padre Simão Fileto (Cubati-PB), dos anos 1970 aos dias atuais. Mais que responder a essa inquietação, que transpassa todo o texto, pretendi provocar o espaço escolar, negociando com os transeuntes desse espaço, suas experiências de vida, de corporeidade sentida, de crenças, sonhos e valores.

Dediquei a Geni, Cristina, Alexandro, Mônica, Carina, Neilton, Fabiana, Ceíça, Walber, Valquíria e Naldinho; seguindo a ordem de suas co-participações nesse texto, a melhor sensibilidade de escuta que trago comigo. Sentindo *com* esses sujeitos, que suas experiências corporais têm muito a dizer. Que a escola aprende *com* ela mesma, mas que é preciso utilizar-se da fala provocadora e insistente, que faz *ver* e *acontecer*.

Algo que acontece, quando são desnaturalizados certos essencialismos, no mo(vi)mento e intersecção, das relações de gênero e sexualidades, que transpassam os muros da escola. Ao mesmo tempo em que, visibilizam, sob que modelos pré-determinados, são construídas concepções de educação sistêmica e pedagogizações corporais, carregadas de *efeitos de verdade*, que nesse texto, estão entre as permanências e as transformações, que a transição da sociedade da disciplina para a do controle anunciam.

Cada um daqueles, que (com)igo conversou, marcou meu próprio corpo com suas experiências, me lançando *além*. Fazendo com que, esse texto, possa ser agenciado por muitas fontes de inteligibilidades e, múltiplas formas de *viver* e *fazer ver* as sexualidades e as relações gendradas.

De Geni a Naldinho, a história se comportou como uma diva, mostrando o aspecto relacional e histórico que compreende as relações entre homens e mulheres. Assim como, as contingências do mo(vi)mento e a mágica da interseccionalidade. Pela qual, posturas pedagógicas, performances, valores morais, sentimentos e sensibilidades, cortaram esse texto e os corpos de quem com ele se envolveu, para anunciar, as marcas que sua superfície e alma trazem.

Tentei também dizer que, esses sujeitos que atravessaram décadas nessa escola ou, a ela chegaram recentemente, *estão* envolvidos hoje, mesmo quando falam de ontem, em um mundo de espetacularização e controle de si, que cerca o indivíduo por inúmeras redes comunicacionais, contribuidoras de novas construções subjetivas. São novos tempos, talvez! E as subjetividades desses tempos outros, provocam posturas diversas, de defesa, estranhamento, retração, audácia, ousadia, exposição de si.

No primeiro capítulo, falando *com* Geni e Cristina, tive o prazer de conhecer, pelos seus filtros de memórias, mo(vi)mentos corporais das relações de gênero e sexualidades, entre as décadas de 1970 e 1980 na escola. Assim como, acompanhar as transformações e as angústias, em dar-se com novas referências subjetivas de alunos e alunas, nos dias de hoje. Acresci a essas questões, os descolamentos das mesmas, de alunas para professoras e, as novas arregimentações de disciplina e relações de poderes que passam a utilizar. Em um jogo de estratégias e astúcias.

No segundo capítulo, naveguei por águas pouco visitadas, passando por várias centrais de pedagogizações do corpo, percebendo os lugares que foram sendo construídos, para dizer o que está para o masculino e o que está para o feminino. Usando a década de 1990, mas também, aquilo que extrapola a esta, para frente e para trás. Realizando expedições de navegação em terras pouco conhecidas¹⁵⁰, a saber, aquela onde o sujeito, está para além do gênero, no contato com redes de significações, como as midiáticas.

No mais, o terceiro capítulo, tratou de questões que sempre me chamaram uma atenção diferenciada. Trato aqui da vida extra-inter-trans escolar, de homens – ditos infames – por se erotizarem por pessoas do mesmo “sexo”. Sendo estigmatizados, com o peso de uma diferença negativa. Mas também, trato do voo raso que vêm rachando paredes, desconstruindo preconceitos, que marcam seus corpos e os de “outros”. Trata-se de um mo(vi)mento de muitas vias.

¹⁵⁰ Para tanto, contei com a ajuda de colegas de trabalho, amigas de infância, amig@s que fazem parte do melhor de mim. O que fez o curso do barco, ser menos tormenta e mais calma. Foi uma longa, cansativa, porém, boa viagem. Agradeço a tripulação.

Para isso, parti da escrita de si, traduzida de Walber e Naldinho e, acresci, pessoas muito próximas destes e, assim, re-apareci, junto a valquíria, nesse trecho do texto. Buscando mostrar como *contam* e o *mundo em que contam*, as relações gendradas, associadas a discussões que estão na ordem do dia, mo(vi)mentando corporeidades. Provocando a escola, a estabelecer novas redes discursivas com a mídia, a moda e as novas tecnologias – porque não dizer @s nov@s alun@s e professor@s–.

Utilizei da metáfora da borboleta, que um dia, de lagarta tornou-se casulo, para só depois estar pronta para ter asas e voar. O que parece engraçado, pois desde criança, *ouvi dizer*, que borboleta cegava se pegasse nos olhos e, sempre trouxe medo dela e da possibilidade de um dia isso acontecer. Foi preciso tornar-se borboleta, para perceber o preconceito que tinha e os temores que trazia.

Entendi que ela, permite alçar voo, e enxergar por outros ângulos, coisas que minha cegueira impedia. Logo, depois de tanto medo, causado pelo desconhecimento, esse texto e, as categorias que o serviram como eixo, permitiram-me rachar *preconceitos*. Assim, concepções de gênero e sexualidades abertas, me levaram a tatear e sentir outras experiências. Agora, pelos limites da escrita, resta-me despedir-me, pela conclusão que o texto escrito exige. Sabendo que a pesquisa, como um dia propôs Certeau (1982), corre campo e não tem fim. Até mais, pelos campos da vida.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. FGV Editora, 2005.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. “Escrever como fogo que consome: reflexões em torno do papel da escrita nos estudos de gênero”. Página Consultada em 09 de março de 2013, <http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/escrever_como_fogo_que_consome.pdf>.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. *Nordestino: uma invenção do falo – uma história do gênero masculino (Nordeste – 1920/1940)*. Maceió: Edições Catavento, 2003.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. “Por um ensino que deforma: o docente na pós-modernidade”. Página visitada dia 23 de julho de 2013. <http://www.ufrn.br/pphg/docentes/Durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf>.

ARIÈS, Philippe. “A família”. In: *História social da criança e da família*__ Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT.1978.

BACCHETTA, Paola. “Co-formações/ co-produções: considerações sobre poder, sujeitos subalternos, movimentos sociais e resistência”. In: *Leituras de resistência: corpo, violência e poder*/Carmen Susana Tornquist... [et al.]. – Florianópolis: Ed.Mulheres, 2009.

BASSANEZI, Carla. “Mulheres dos anos dourados”. In: *História das mulheres no Brasil* Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. De textos). 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

BAUMAM, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

_____. *Modernidade e Ambivalência* / ____; tradução Marcus Penchel. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama, Claudia Martinelli Gama. – RJ: Jorge Zahar, 2004.

_____. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro : J. Zahar. 2005.

BRITZMAN, Déborah. “Curiosidade, sexualidade e currículo”. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*/ Guacira Lopes Louro (organizadora); tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUTLER, Judith. “Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*/ Guacira Lopes Louro (organizadora); tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

CALDAS, Dário. “Apresentação”. In: *Homens*/Dário Caldas (org.). - São Paulo: Editora SENAC. São Paulo, 1997, pp. 9-11.

COSTA, Marisa Vorraber; MONO, Mariangela. “Sobre a ‘conveniência’ da escola”. In: *Revista Brasileira de Educação*. 2009, n.42, v.14, PP. 521-604.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. “Estudos Culturais, Educação e Pedagogia”. In: *Revista brasileira de Educação*. 2003, n.23, PP. 36-61.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano : 1. Artes de fazer*/ Michel de Certeau ; 13.ed Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petropolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. A Operação historiográfica. In: *A Escrita da História*. Rio de Janeiro. Editora Forense Universitária, 1982, p. 65-119.

COSTA, Jurandir Freire. “O filho e o casamento”. *Café Filosófico cpfl*. Página consultada em 24 de setembro de 2013, <<http://www.cpflcultura.com.br/2013/07/19/o-filho-e-o-casamento-jurandir-freire-costa/>>. Visualizado dia 24-09-2013>.

COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo* _____. – Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

DAMATTA, Roberto. "Tem pente aí? Reflexões sobre a identidade masculina". In: *Homens/Dário Caldas* (org.). - São Paulo: Editora SENAC. São Paulo, 1997, pp. 31-49.

DANZIATO, L. J. B. (2010). O dispositivo de gozo na sociedade do controle. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 430-437.

DELEUZE, Gilles. *Conversações/_____*; tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 1992.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e Esquizofrenia*, Vol.1/ Gilles Deleuze e feliz Guattari; tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. – Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. "Narrativas de professores homens no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental". In: *Fazendo gênero 9: Diásporas, Diversidades. Deslocamentos*", 2010. **Anais...** [S.I], p. 1-9. Acessível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278277656_ARQUIVO_NARRATIVA_SDEPROFESSORESHOMENSNOMAGISTERIODASSERIESINICIAIS.pdf.

FILHO, Alípio de Sousa. "A concepção construcionista da realidade e o estudo da diversidade sexual e de gênero". In: *Diversidade Sexual e Gênero na Escola/ Alípio de Sousa Filho* (Org.). – Natal, RN: Opção Gráfica e Editora, 2009.

FILHO, João Freire. "Retratos da nova geração e a regulação do prazer juvenil". In: *Culturas juvenis no século XXII* orgs. Silvia H.S. Borelli, João Freire Filho. – São Paulo: EDUC, 2008, p.33-57.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. Página consultada dia 20 de janeiro de 2014, <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>.

FOUCAULT, Michel. "A escrita de si?". In: *O que é um autor?*. Trad. : Antônio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Ed Passagens. 1992, p. 129-160.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo, Loyola, 1996.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*; Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1998.

_____. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*/ Michel Foucault; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*/ ____; Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque: revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto. Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade* (P. dentzien, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003.

GODOI, Marcos Roberto. “Governo dos corpos, gênero e sexualidade: reflexões sobre situações do cotidiano escolar”. Página visitada dia 20 de agosto de 2013. <<http://www.efdeportes.com/efd134/governo-dos-corpos-genero-e-sexualidade.htm>>.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. *Cidades da mineração: memória e práticas culturais: Mato Grosso na primeira metade do século XX*/ _____. – Cuiabá, MT: Carlini&Caniato; EdUFMG, 2006.

_____. “Espaços e tempos entre cruzados na história: práticas de pesquisa e escrita”. In: *História Cultura e Sentimento: outras histórias do Brasil*/ apresentado e organizado por Antônio Torres Montenegro... et al. – Co-edição – Recife: Ed. Universitária da UFPE; Cuiabá: Ed. Da UFMT, 2008, pp. 135-166.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Quem precisa de identidade? In. SILVA, Thomaz Tadeu da (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 03-133.

HARTOG, François. *O espelho de Heródoto: ensaio sobre a representação do outro*. Tradução de Jacynho Lins Brandão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

KATZ, Jonathan Ned. *A invenção da homossexualidade* _____; prefácio Gore Vidal; tradução Clara Fernandes. – Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LAGROU, Pieter. “Sobre a atualidade da História do Tempo Presente”. In: *História do Tempo Presente*/ Gilson Pôrto Jr. (org). Tradução de Norma Domingos. – Bauru, SP: Edusc, 2007, pp. 31-63.

LARROSA, Jorge. “Ensaio pedagógico”. In: ____ *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução, Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, pp. 15-62.

_____. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LOURO, Guacira Lopes. “Pedagogias da sexualidade”. In: *O corpo Educado: pedagogias da sexualidade*/ Guacira Lopes Louro (organizadora); Tradução dos artigos: Thomaz Tadeu da Silva – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Teoria queer – uma política pós-identitária para educação. Estudos feministas*. segundo semestre, ano/vol.9, número 002, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, pp. 541-553.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*/ _____. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAFFESOLI, Michel. “O retorno das emoções sociais”. In: *Metamorfoses da cultura*/ Fernando Schuler e Juremir Machado da Silva (orgs.). – Porto Alegre: Sulina.2006. p.27- 37.

MAIA, Vanessa; SOARES, Conceição. “Imagens Efêmeras: sociedade de controle, sexualidade, performatividade e educação”. In: *INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática*. Porto Alegre, v.13, n.2, jul./dez.

MARTIN-BARBERO. “A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens”. In: *Culturas juvenis no século XXI*/ orgs. Silvia H.S. Borelli, João Freire Filho. – São Paulo: EDUC, 2008, p. 9-32.

MIMESSE, Eliane. “O Ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de história”. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.26, p. 105-113, jun. 2007 – ISSN: 1676-2584. Acessar em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art06_26.pdf. Última visualização dia 22-02-2014.

MONTENEGRO, Antônio Torres. *História, Metodologia, Memórial* Antônio Torres Montenegro. – 1. ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2010.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. “Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente”. *Pro-Posições*, v. 15, n. 2 (44) - maio/ago. 2004, pp. 165-173. Acessível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/44-artigos-moraesaaa.pdf>.

MUDROVIC, María Inés. “Por que Clio retornou a Mnemosine?”. In: *Cultura política, memória e historiografia* Orgs. Cecília Azevedo... [ET AL.]. – Rio de Janeiro: editora FGV, 2009.

MULLER, Ricardo Gaspar. “História e Narrativa”. In: *História do Tempo Presente* Gilson Pôrto Jr. (org). – Bauru, SP: Edusc, 2007. PP. 65-84.

NAHRA, Cinara. “Homossexualidade e moral”. In: *Diversidade Sexual e Gênero na Escola* Alípio de Sousa Filho (Org.). – Natal, RN: Opção Gráfica e Editora, 2009.

NOLASCO, Sócrates. "Um homem de verdade". In: *Homens/Dário* Caldas (org.). - São Paulo: Editora SENAC. São Paulo, 1997, pp. 13-29

ORTEGA, Francisco. *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*/ _____. – Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PARKER, Richard. “Cultura, Economia política e Construção social da sexualidade”. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*/ Guacira Lopes Louro (organizadora); tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Portal do governo (2013), “Plano Nacional de programação da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais)”. Página consultada dia 10 de agosto de 2013. < Portal.mf.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf >.

PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de História Oral* [seleção de textos Alessandro Portelli e Ricardo Santhiago] . – São Paulo: Letra e Voz, 2010. – (Coleção ideia).

_____. “Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI”. In: FERREIRA, M. M., FERNANDES, T. M., ALBERTI, V. (Org.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz /Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC-FGV, 2000, p.31-45.

PRECIATO, Beatriz. Entrevista com Beatriz Preciado, por Jesús Carrillo. Página consultada dia 20 de janeiro de 2014, < <http://pt.scribd.com/doc/62741654/Entrevista-com-Beatriz-Preciado-por-Jesus-Carrillo>. Última visualização dia 20-01-2014 >.

QUEIROZ, J.J. “Filosofia da diferença e identidades Culturais”. *Eccos Ver.Cient.*, UNINOVE, São Paulo: (n.1,v.3): 25-40.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*/ tradução: Alain François [ET AL.]. – Campinas, SP: Editora da Unincamp, 2007.

ROUDINESCO, Elizabeth. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

ROUSSO, Henry. “A história do Tempo Presente, vinte anos depois”. In: *História do Tempo Presente*/ Gilson Pôrto Jr. (org). Tradução de Norma Domingos. – Bauru, SP: Edusc, 2007. PP. 277-309.

SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*/_____; Tradução Denise Bottman. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANT'ANNA, Denise. "Apresentação". In: *Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais*/ Organização Denise Bernuzzi de Sant'anna. – São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p. 11-18.

_____. "Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil". In: *Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais*/ Organização Denise Bernuzzi de Sant'anna. – São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p. 121-139.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. O legado educacional do século XX no Brasil / Dermeval Saviani – 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea).

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*/ Paula Sibilia. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Juremir Machado da. "O fim das palavras e as palavras do fim: modernidade, pós-modernidade ou hipermodernidade?". In: *Metamorfozes da cultural*/ Fernando Schuler e Juremir Machado da Silva (orgs.). – Porto Alegre: Sulina.2006. p.20.

SILVA, Edivalma Cristina da. "Pelo Buraco da parede"! Uma análise das representações culturais do namoro e das múltiplas práticas amorosas femininas". In: *Gênero e identidades sexuais práticas e representações sociais* / Organizadores: Fábio Ronaldo da Silva, Roilena Dias Montenegro, Sandra Raquew dos Santos. – Campina Grande: EDUFCG, 2012, pp. 19-35.

SILVA, Rafaella de Sousa. *Ser ou não ser? Nódoas de masculinidade na Cubati contemporânea*. 2008. 55f. Monografia (Graduação em História). – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2008.

SILVA, Sandra Rúbia da. "Vivendo com celulares: identidade, corpo e sociabilidade nas culturas urbanas". In: *Culturas juvenis no século XXI*/ orgs. Silvia H.S. Borelli, João Freire Filho. – São Paulo: EDUC, 2008.

VALE, Alexandre Fleming Câmara. “O riso da paródia: transgressão, feminismo e subjetividade”. In: *Estilística da sexualidade*/ Antonio Crístian Saraiva Paiva e Alexandre Fleming câmara Vale (orgs.) – Fortaleza: programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade federal do Ceará; Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 61-82.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*/ _____. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

THOMSON, Alister. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. In: FERREIRA, M. M., FERNANDES, T. M., ALBERTI, V. (Org.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz /Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC-FGV, 2000, p. 47-65.

_____. *Recompondo a Memória: Questões sobre a relação entre história oral e as memórias*. In: PROJETO HISTÓRIA 15, Revista do programa de estudos pós-graduados em história. PUC-SP, 1997.

THÖN, Ida Helena et al. “Nem tão distantes: relações entre o uniforme escolar e a moda europeia – um estudo de caso”. Página visitada dia 14 de janeiro de 2014. http://www.revistafenix.pro.br/PDF32/ARTIGO_17_SECAO_LIVRE_CLAUDIA_SCHEMES_DENISE_CASTILHOS_DE_ARAUJO_IDA_HELENA_THON_FENIX_JUL_DEZ_2013.pdf.

TREVISAN, João Silvério. “O espetáculo do desejo: homossexualidade e crise do masculino”. In: *Homens*/Dário Caldas (org.). - São Paulo: Editora SENAC. São Paulo, 1997, pp. 52-91.

WHITELAW. Sarah A. “Questões de Gênero e Educação”. In: *Consciência de gênero na escola*/ (Organizadora) Maria Eulina de Pessoa Carvalho [et AL]. – João Pessoa: editora Universitária/ UFPB, 2000. 85p.

Como citar artigos da net:

ANEXOS

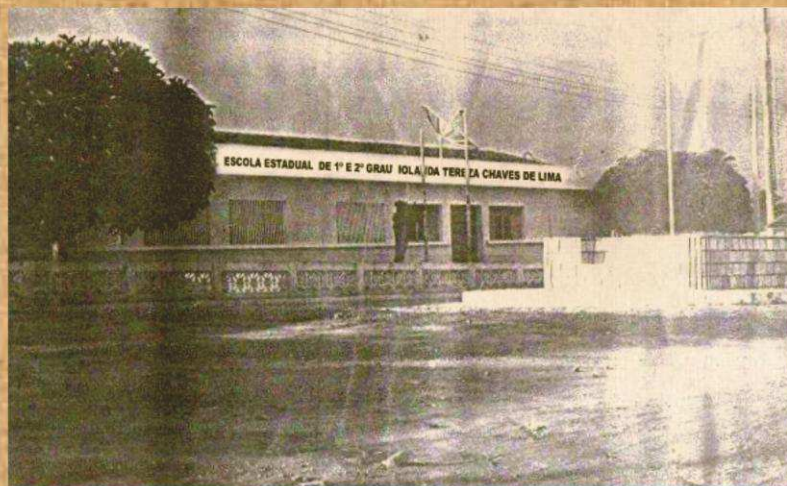


Desfile 07 de Setembro (década de 70):
Bila Souto (meu avô) comandando o
pilotão masculino.

(Foto cedida por Benvinda Ataíde)

Fachada do colégio na década de 70.

(Foto disponibilizada no site
<http://escolapsf.no.comunidades.net/>)



Fachada da Escola entre 1995 a 2003.
Na frente, a pracinha.

(Foto disponibilizada no site
<http://escolapsf.no.comunidades.net/>)

Fachada atual da escola (2014).

(Foto por: Rafaella de Sousa)



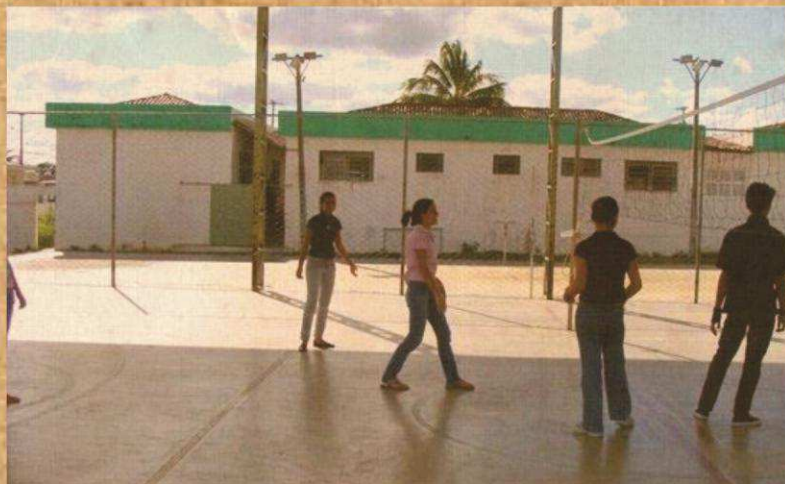


Pátio interno da escola (da inauguração até 2012).

(Foto disponibilizada no site <http://escolapsf.no.comunidades.net/>)

Cristina, Valmir e Geni (da esquerda para direita). Foto de 2010, diretores da escola Padre Simão Fileto.

(Foto cedida por Tereza Cristina Alves)

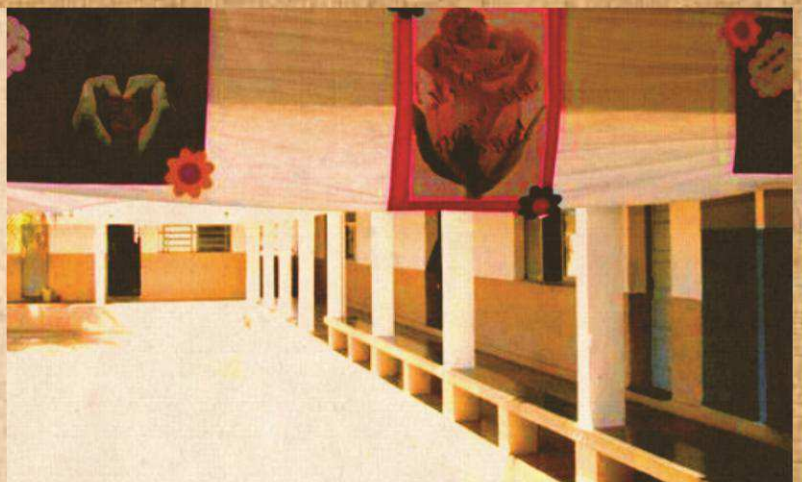


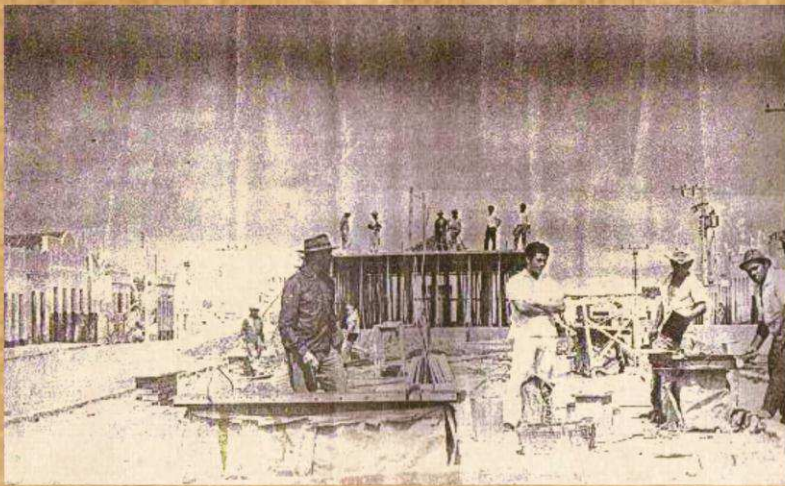
Quadra escolar na atualidade

(Foto disponibilizada no site <http://escolapsf.no.comunidades.net/>)

Corredores da escola, ao lado direito os banheiros.

(Foto disponibilizada no site <http://escolapsf.no.comunidades.net/>)





Construção da praça central (década de 70).

(Foto disponibilizada no site <http://escolapsf.no.comunidades.net/>)

Praça central na atualidade.

(Foto disponibilizada no site <http://escolapsf.no.comunidades.net/>)



Principal evento festivo de Cubati/Pb (enduro de supercross). Foto de 2010.

(Foto disponibilizada por Benvinda Ataíde)

Desfile de 07/09/1976 - Turma concluinte / 8ª série do Educandário Mul. Pe. Simão Fileto

(Foto disponibilizada por: Lúcia Faustino)

