



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES - CH
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA - UAG
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

VIRGINIA DE LOURDES GOMES ALVES

**AS TERRITORIALIDADES GAYS DO “ARMÁRIO” ESCOLAR:
MAPEANDO MENTALMENTE NOSSO “DALTONISMO”
CULTURAL**

CAMPINA GRANDE – PB
2017

VIRGINIA DE LOURDES GOMES ALVES

**AS TERRITORIALIDADES GAYS DO “ARMÁRIO” ESCOLAR:
MAPEANDO MENTALMENTE NOSSO “DALTONISMO”
CULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
Apresentado à Coordenação de Curso de
Licenciatura em Geografia do Centro de
Humanidades da Universidade Federal
de Campina Grande – Campina Grande,
como Requisito Obrigatório à Obtenção
do Título de Licenciatura em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Romeu de Souza

CAMPINA GRANDE – PB
2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

A474t Alves, Virginia de Lourdes Gomes.
As territorialidades gays do “Armário” escolar : mapeando mentalmente
nosso “Daltonismo” cultural / Virginia de Lourdes Gomes Alves. –
Campina Grande-PB, 2017.
54 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) –
Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.
"Orientação: Prof. Dr. Thiago Romeu de Souza".
Referências.

1. Espaços de Homossexualidade Masculina na Escola. 2. Daltonismo
Cultural. 3. Memória - Territorialidades. I. Souza, Thiago Romeu de. II.
Título.

CDU 911.3:316-055.34(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
CURSO DE GEOGRAFIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA DE: VIRGÍNIA DE LOURDES GOMES ALVES

TÍTULO: AS TERRITORIALIDADES GAYS DO ARMÁRIO ESCOLAR: MAPEANDO
MENTALMENTE NOSSO "DALTONISMO CULTURAL

Campina Grande (PB), 24 de março de 2017.

Prof. Dr. Thiago Romeu de Souza (UFCG - Orientador)

Prof. Dr. Augusto Cesar Dias de Araújo (IFPB) (Examinador Externo)

Profa. Dra. Sonia Maria de Lira (Examinadora Interna)

[...] muitas descobertas importantes continham um “momento eureka”. [...] queria muito ser o autor de descobertas importantes, o que fez perguntar a mãe [...].
- Mamãe, algum dia eu vou ter meu “momento eureka”? John Green em O Teorema Katherine.

Sim, este é um “momento eureka”. Dedico o resultado de meu “momento eureka” a minha mãe Lurdinha, meu pai Virginio, minha irmã Débora, minha amiga Edileide e meu noivo Jonailson.

AGRADECIMENTOS

Como já tinha falado anteriormente na dedicatória desse trabalho, esse é um “momento eureka” que só foi possível porque pude contar com o carinho e a gentileza da minha família e dos meus amigos. Com retribuição nomearei todos aqueles que tanto contribuíram na construção desse trabalho como na minha formação.

Não poderia deixar de agradecer minha mãe Lourdinha, meu pai Virginio, minha irmã Debora e meu noivo Jonailson, pelo incentivo e por sempre entenderem minha ausência.

Também não poderia de deixar de agradecer a meu orientador Thiago Romeu por todo o apoio e carinho, a ele, todos os méritos, não só por ter feito com que o meu trabalho pudesse ter sido lido, mas também, por ter conduzido tão bem minha vida acadêmica, abrindo a porta para novos horizontes. Obrigada professor por tudo, não tenho dúvidas que fiz a melhor escolha.

Meus préstimos ao corpo discente da UAG, em especial, aos professores Sonia Maria de Lira, Luíz Eugenio Carvalho, Sergio Murilo e Lincoln Diniz pela oportunidade em participar com eles de projetos tais como monitorias e de iniciação a docência.

A Edileide e Ednaldo por terem sido meus braços e pernas nessa longa jornada.

Aos meus amigos Luiz Manoel companheiro de todas as horas, Alisson Venício por ter me emprestado seu computador e ser essa pessoa maravilhosa, a Analú uma querida que eu tanto amo, a Mary sempre tão doce comigo, Lucas, Gel, Cleiston e Deza pelo companheirismo. Aos meus amigos de sala que estiveram dividindo comigo os meus melhores momentos, em especial a Yasmim, Noemia, Felipe Bertolini e Socorro.

Aos meus companheiros do grupo de estudo com quem criei laços profundos, Nicolly, Poliana Esteves, Iluliane, Brenda e Yure Almeida, meus sinceros agradecimentos.

Ao meu querido Thamenson Prieste responsável pela impressão desse trabalho, a seu João, Joelio e Lenilda funcionários terceirizados com quem desenvolvi um carinho enorme.

A Augusto, membro da banca e seu companheiro João, por todas as contribuições deixo aqui meu sinceros agradecimentos.

RESUMO

Habitualmente ouvimos falar que, “alguém está no armário” ou que “saiu do armário”. A verdade é que poucos sabem do “armário” ou o que ele representa para quem está nele, sobretudo quando se é jovem e frequenta a escola. Sob o olhar metafórico, buscamos com esse trabalho, compreender os espaços de homossexualidade masculina na escola a partir do “daltonismo” cultural, uma vez que, é fundamental que a ciência geográfica compreenda “juventudes” e suas culturas, porque são às práticas espaciais dos jovens escolares produtoras de Geografia. Lançar mão de um objetivo como esse só foi possível recentemente quando os “novos outros” até então inferiorizados passaram a serem vistos pela sociedade. Foi a partir da percepção desses novos outros que podemos construir os territórios escolares, esquadrinhando as mais invisíveis relações de poder que fazem da escola um espaço “armário”. Com auxílio da história oral, pudemos desenhar a escola do ponto de vista daqueles que sofrem violência e não vivem os mesmos espaços que os “normais”.

Palavras-chave: Escola, Armário, Daltonismo Cultural, Memória, Territorialidades

ABSTRACT

Usually we hear that "someone is in the closet" or that "he came out of the closet". The truth is that few know the closet or what it represents for those who are in it, especially when you are young and attend school. Under the metaphorical look, we seek with this work to understand territoriality of male homosexuality in school based on cultural color blindness, since it is fundamental that geographic science understands "youths" and their cultures, because the space practices of schoolchildren the producers of Geography. To seize such a goal was only possible recently when the "new others" until now inferiorized had come to be seen by society. It was from the perception of these new others that we can construct the school territories, scanning the most invisible relations of power that make the school a "closet" space. With the aid of oral history, we were able to design the school from the point of view of those who suffer violence and do not live in the same spaces as the "normal" ones.

Keywords: School, Closet, Cultural Daltonism, Memory, Territoriality

SUMÁRIO

Introdução.....	9
1. Vamos falar de "Daltonismo"? Das misérias epistêmicas ao pensamento escolar.....	12
1.1 Abrindo um parêntese para falar das misérias epistêmicas da colonialidade do poder.....	14
1.2 Para não dizer que não falei de "Daltonismo".....	16
1.3 O "Daltonismo" na escola.....	17
2. A visibilidade dos "novos, outros sujeitos", os gays vão a escola!.....	21
2.1 Escola, onde nossas diferenças começam.....	22
2.2 Entre o eles, o nós e os muitos corpos estranhos.....	22
2.3 A escola e a política do "armário": um retrato do nosso "Daltonismo".....	24
2.4 Caminhando dentro do "armário" escolar.....	25
2.5 Que educação, para qual escola e para qual sujeito?.....	27
3. O que dizem os sujeitos ao viverem suas identidades na escola?.....	29
3.1 Sobre nossos procedimentos metodológicos.....	29
3.1.1 O uso da memória.....	30
3.1.2 As entrevistas.....	30
3.1.3 Mapa mental.....	31
3.2 Visitando a memória: delineando a escola!.....	32
3.3 Mapeando nosso "daltonismo" entre os muros da escola :das territorialidades impostas aos sentimentos mapeados.....	36
3.3.1 O que acontece no banheiro? O que nunca foi dito?.....	39
3.3.2 Evitando a quadra.....	42
3.3.3 Meu lugar na escola.....	44
3.3.3.1 "Eu me sentia bem onde tinha as meninas" – "O Arco e o Cesto" na Escola.....	45
3.3.3.2 Uma passada pela biblioteca: se aventurando a uma "ligeira saída" do "armário".....	47
Deixando a porta entreaberta: algumas considerações para não concluir.....	49
Referências Bibliográficas.....	52

INTRODUÇÃO

Abrindo a porta do “armário”, começemos falando sobre “O que é homossexualidade”. Em 1980 na tentativa em descobrir o que seria a homossexualidade, Peter Fry & Edward MacRae, argumentava que a resposta a essa pergunta seria uma infinidade de variações sobre o mesmo tema, impossível de definir, a discussão ainda tangia vislumbrando que um dia esse fosse mais um tema bizarro da década de 80. É bem verdade que, de lá para cá, já se passaram aproximadamente mais de três décadas e, no entanto, as mesmas questões, que ainda vigoram, continuam fazendo da sexualidade um paradigma moderno. E isso graças a nossa hipocrisia em silenciar as “identidades sexuais ilegítimas”.

Tomando como ponto de partida o silenciamento, no espaço escolar, desses “novos outros” sujeitos (que embora nunca tenham sido novos porque sempre tenham existido, só recentemente passaram a ser reconhecidos como outros sujeitos agora contemplados pelos debates científicos). É fundamental que a ciência geográfica compreenda as questões das “Juventudes” e de suas culturas, porque são as práticas espaciais dos jovens escolares produtoras de Geografia (CAVALCANTE, 2012).

Ainda sobre esses “novos outros” Souza (2015, p. 15) alerta para

[...] a necessidade de inseri-los nos trabalhos acadêmicos porque é deles os fenômenos sociais e deles a possibilidade real de mudanças na perspectiva dos trabalhos acadêmicos e nos projetos de autonomia e emancipação sociais, ou ainda de sociedades mais plurais e democráticas, além, é claro, de uma mudança qualitativa no modo como as academias devem prestigiar estes sujeitos do saber.

Ao abrir a porta do “armário”, símbolo de toda opressão e resistência, temos a pretensão de “arrancar a homossexualidade do campo da psicologia [uma vez que durante muito tempo ela era diagnosticada por médicos como doença], para colocá-la no campo do estudo da cultura e da política no seu sentido mais amplo (FRY; MACRAE, 1985, p. 10)”, para assim, compreender nossa questão principal, em entender as territorialidades de homossexualidade masculina a partir do que o “Daltonismo” cultural promoveu na escola. A fim de alcançar esse objetivo nos propomos a lançar luz aos seguintes temas: identificação das relações desiguais de poder que se espacializam na escola, explicação do “Daltonismo” cultural” na inclusão precária dos sujeitos

homossexuais no espaço escolar, reconhecimento de como os sujeitos homossexuais vivem suas territorialidades e na caracterização do “armário” como estrutura definidora da vida gay na escola.

Para contemplar os objetivos propostos, dividimos o trabalho em três partes, assim no primeiro capítulo, apresentamos um panorama epistemológico de uma ciência daltônica, o viés tomado no trabalho parte da ciência geográfica para a ciência hegemônica, nesse contexto tratamos da supremacia científica e da inserção de “novos outros” sujeito. Em um segundo momento ainda nesse capítulo, defendemos a ideia de que a escola é reprodutora de um projeto científico hegemônico.

A proposta do segundo capítulo toma como ponto de partida os “novos outros” que agora se dão nome, e as muitas diferenças existentes na escola que separam “eles” como a parte que é diferente de nós. O “nós”, na perspectiva aqui adotada, representa todos aqueles que aceitos normalmente pela sociedade passam pelo processo de docilização (FOUCAULT, 2014). As ressignificações desses pronomes marcam os sujeitos que vão à escola, de modo que, essas partículas não se percebem como parte de uma construção. Ainda nesse capítulo entramos, metaforicamente, no interior do “armário”, para assim, dar voz aos nossos sujeitos de pesquisa, tidos sempre como o “eles” nos ambientes escolares.

No terceiro capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa feita com o auxílio da história oral desses indivíduos, para só a partir dos discursos daqueles que são estigmatizados, delinear o território escolar tal como ele é para esses sujeitos. O traçado proposto nesse capítulo aponta tanto para lugares de violência como para lugares da inclusão precária na sociabilidade gay.

De modo geral, norteamos nosso pensamento na reflexão do modelo de escola adotado por muitas instituições de ensino, uma vez que, em momentos de crise como esse tanto se questiona a sobrevivência de um modelo de escola, como a garantia de direitos. Seguindo ainda na direção dos direitos, se é a escola um direito então deveriam ser garantidos seu uso e a segurança de todos que a ela frequentam, visto que os sujeitos modernos já não têm mais uma identidade fixa e vivem assumindo posições, logo não são mais únicos em uma identidade.

Esse trabalho é uma construção política e de resistência que surge da necessidade de lutar contra modelos de violência proposto pela escola, para que não mais aconteça o que postula Miskolci (2013) que é o amoldamento de crianças e adolescentes às demandas escolares (algumas delas violentas) na busca por aceitação,

sujeitando-se a negar suas identidades, e nesse sentido esperamos ter cumprido o nosso papel.

1. VAMOS FALAR DE “DALTONISMO”? DAS MISÉRIAS EPISTÊMICAS AO PENSAMENTO ESCOLAR

A política dos estudos culturais vive hoje um momento de grandes debates intelectuais, fundamentada na ideia de “lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem [e] lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize” (SANTOS, 1995, *apud* AGUIAR 2006, p. 188)”. Ao que parece, segundo Nelson *et al* (2013), negociações complexas nos mais diversos campos científicos reivindicam integralmente o rótulo cultural, contudo, já nos lembra Bonnemaïson (2012, p. 289) que

[...] alguns autores, em particular os geógrafos, parecem não conseguir admitir que o campo cultural possa ter uma existência própria; eles (os geógrafos) pensam que ao discutir o sistema social estarão ao mesmo tempo esgotando tudo sobre cultura. Nessa perspectiva, a cultura se reduz a um simples “resíduo”, ou a uma vaga superestrutura uma espécie de “guloseima” intelectual oferecida aos pesquisadores que buscam esteticismo ou religiosidade. Já as pessoas sérias se dedicam aquilo que é “científico”, isto é, o social e o econômico. Essa abordagem, essencialmente redutora, separa o homem de uma parte de si mesmo e empobrece a pesquisa.

Conforme se depreende da citação, a cultura é rica de significados, porque é tida como resposta ao conflito do existir coletivamente num espaço, e dentro de uma conjuntura histórica na qual cada geração é colocada. Todavia, ele ainda nos evidencia que assumir uma pesquisa dentro de um “campo cultural” acaba sendo vista como uma ideia nova para os geógrafos, mas será que essa é mesmo uma ideia nova? Então o que dizer de debates culturais, sobretudo geográficos que lançam mão de categorias como: gênero e sexualidade, identidades, raça e culturas globais na pós-modernidade?

Ancorada no trabalho de Bonnemaïson (2012), acreditamos que, toda cultura se encarna em uma territorialidade, não existindo grupo cultural que não tenha investido em um território. Para este autor, a noção de territorialidade se situa na junção entre fixação e mobilidade, são, portanto, “os itinerários e os lugares” (p. 287). É igualmente compreendida menos pelas noções biológicas e da macropolítica, e muito mais “pela relação social e cultural que um grupo mantém com a trama de lugares e itinerários que constituem seu território” (p. 287). Esta perspectiva se alinha a de Benhur Costa na qual afirma que

As territorialidades são formas, ações e identificações simbólicas construídas nestes territórios de partilhas de gostos, referências, preferências e rituais. Elas transitam além dos territórios, porque são elementos constituintes da subjetividade dos sujeitos, originadas da partilha coletiva objetivada nos territórios (COSTA, 2016, p.12).

O território, conceito de significativa importância para esse trabalho, nos é concebido por Costa (2016, p.12) como sendo “[...] uma extensão espacial cotidiana definida como uma fratura material e simbólica, construída pela apropriação coletiva de sujeitos sociais marginais”. Tais “fraturas” seriam as “construções territoriais” produzidas por sujeitos não pertencentes às condições hegemônicas, nesse caso como já colocado por Bonnemaïson (2012), o território seria essencialmente um lugar de mediação entre os sujeitos marginais e os sujeitos hegemônicos (COSTA, 2016).

Negar a existência de um campo cultural é também omitir a geografia. Freire (1979), já dizia que “o homem em sua vida cotidiana enche de cultura os espaços geográficos e históricos”. Lima afirma que (2014, p.9)

Tudo leva a crer que a geografia só sustentará sua própria démarche na atual conjuntura se o seu domínio de significações contemplar o homem reproduzindo e compreendendo a si mesmo à medida que reproduz e compreende o espaço [...].

Para ele, a geografia furtou-se de problematizar o sujeito em sua institucionalização como saber científico em detrimento de sua visão holística, o que foi um grande erro. A geografia da cultura e do sujeito não são ramos distintos da geografia, mas a própria geografia em sua completude na tentativa de explorar o espaço e seus mistérios.

Admitir o homem como produtor do espaço, seu objeto geográfico é admitir que suas realizações repercutem em um significado particular do espaço concernente à sua experiência conjunta a tantos outros sujeitos, enquanto este (o espaço) o excede sob todos os aspectos sem deixar de retribuir um sentido especial que preenche o seu ser ao mesmo tempo em que o impulsiona a perseguir seu devenir histórico (LIMA 2014, p.10).

Assim sendo, o espaço só é espaço porque o ser humano está nele, ou seja, ele (o espaço) é resultado daquilo que o homem faz dele, se o objeto da geografia é o espaço e os muitos conceitos que o relacionam, logo, os sujeitos aquele que tem a ação, são o objeto de estudo da geografia.

Não é exclusividade do geógrafo se esquivar da discussão de sujeito, a ciência como um todo parece estar alheia. Nessa questão, a ciência que tanto se proclama o ponto de chegada de todo conhecimento e forma de saber, chega ao seu ápice em seu discurso epistêmico totalitário, de um mundo visto pelo lado ocidental das coisas.

Para discutir a deficiência da ciência com o que está à margem do que é moderno, abriremos um parêntese, a fim de lançar luz de tal debate, como postula Lima (2014, p. 11)

Essa reconfiguração epistêmica é parte integrante de uma crise sistêmica, produto da ampliação em uma escala planetária. Essa crise abre perspectivas até mesmo para o surgimento de *novos* (outros) sujeitos históricos no atual cenário político-social, manifesto na atualidade dos mais variados gêneros de vida – ou seria esta evidência concreta uma condição para um rearranjo na ordem do saber?

Enveredamos por esse caminho por acreditarmos que se tal discussão está em voga é porque talvez exista de verdade uma crise, que esteja se acentuando ainda mais com todos os debates incipientes.

1.1. Abrindo um parêntese para falar das misérias epistêmicas da colonialidade do saber

Segundo Foucault (2014, p.31) poder é saber, “[...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber”. O desaparecimento do sujeito na ciência não é um problema epistemológico nosso enquanto geógrafos, mas, um problema científico reproduzido pela geografia. Para Lima (2014, p.301)

A supressão do sujeito do conhecimento nos mais variados contextos da modernidade consistiu, igualmente, em um expediente político de ocultamento dos diferentes sujeitos sociais que não se adequassem ao perfil das classes hegemônicas da sociedade capitalista. Assim indivíduos brancos, cristãos, de sexo masculino, de classe alta e, pelo menos na vida pública, heterossexuais teriam uma condição de sujeito garantida em prejuízo de todos os outros que não se enquadrassem nesse perfil. Tais agentes seriam convertidos em não sujeitos, ou seja, em objetos daqueles que investiriam do estatuto (universalista) do sujeito histórico. Essa imagem atravessa toda a modernidade, tendo como núcleo de sustentação um logocentrismo europeu que institui a partir de um processo de colonização do conhecimento.

Edificado sobre o projeto hegemônico, a ideia de ciência no mundo moderno celebra, sobretudo sua opressão epistêmica. Como evidencia Lima (2014, p.301)

Além de todos os malogros por que foi responsável, de toda a exploração e expropriação infligida aos povos e às nações colonizadas, o colonialismo também empreendeu uma relação extremamente desigual entre os saberes, o que conduziu à supressão de inúmeras formas de conhecimento.

Para Mignolo (2004), a epistemologia moderna hegemônica tal como conhecemos hoje, é masculina e branca, e é um triunfo à negação da capacidade de pensar do resto da humanidade.

A colonialidade (do poder, do conhecimento e do ser) aponta, por outras palavras, para a sempre oculta implicação de negação e repúdio em nome dos valores da modernidade ocidental (valores cristãos, entenda-se de base católica e protestante: a fé, a ciência, a liberdade, a democracia, a justiça, os direitos humanos, etc) (MIGNOLO, 2004, p.670).

Ainda conforme o referido autor, a gênese do problema emerge na forma como foi idealizada a revolução científica, concebida a partir da celebração da superioridade de brancos e europeus, invisibilizando qualquer outra forma de pensar que não a hegemônica. Para Lima (2014, p.303)

[...] a reafirmação dos saberes subalternos, como são qualificados os conhecimentos que foram relegados à margem do horizonte objetivo dominante, perpassa o reconhecimento de aspectos da experiência humana negligenciados por um saber em cujo consenso objetivo repousam formas políticas de imposição de conhecimento.

Na geografia as mudanças epistemológicas só foram possíveis a partir da emergência de debates de cunho descoloniais trazidas pelas ciências sociais que apontavam não só para novos tempos, como também, para a leitura de novos outros sujeitos e saberes que sobreviveram a toda opressão colonial. Os “novos outros” só foram vistos a partir da crítica científica destinada a colonialidade, e são assim chamados porque

[...] esses sujeitos que muitos chamam novos, embora não o sejam tanto, põem em debate outras questões, outras relações, ele (a) que tiveram que se forjar em situações assimétricas de poder mais que nem por isso se anularam e, mais do que resistir, R-Existirem, se

reinventaram na sua diferença, assim como o europeu é, também, uma invenção na diferença embora na condição dominante do “sistema-mundo” Porto-Gonçalves 2002, p.23 *apud* LIMA, 2014, p. 307.

Nesse caso, pensar a colonialidade como um passo necessário à ciência moderna torna-se uma questão significativa na discussão do sujeito haja vista que “a colonialidade nunca foi externa às sociedades das metrópoles imperiais. Sempre esteve profundamente inscrita nelas – da mesma forma como se tornou indelevelmente inscrita nas culturas dos colonizados (LIMA, 2014, p.306)”.

O peso epistemológico da cultura hegemônica se faz sentir até os dias de hoje, não à toa os sujeitos rotulados como diferentes não aparecerem frequentemente em discussões científicas, Lima (2014) nos elucida que, colonizador e colonizado não são sujeitos distintos, mas sujeitos produzidos por determinações históricas e geográficas, não sendo esses sujeitos distintos, porque não analisar gênese de nossa cegueira?

1.2 Pra não dizer que não falei de “Daltonismo”

O que é “Daltonismo” Cultural? Segundo a literatura médica a *Discromatopsia*, é o termo usado para designar a deficiência na visão de cores, deficiência essa conhecida popularmente como “Daltonismo”. Para Stoer & Cortesão (1999, *apud* CANDAU, 2012, p. 27)

O mundo é um “arco-íris de culturas”. Ora partindo desse conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia e admitindo que é importante ser capaz de “ver” este e outros conjuntos de cores, poderemos recordar que algumas pessoas apesar de disporem de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda a gama de tonalidades que compõem o arco-íris. Alguns ficam com a capacidade reduzida de identificação de tons cinzentos: são os daltônicos. A analogia proposta aqui é a de que a não conscientização de diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações constituiria uma espécie de “daltonismo cultural”.

Nesse trabalho a expressão “Daltonismo” serve como metáfora para caracterizar uma escolha dos sujeitos ditos hegemônicos em “lidar” com os distintos, e em nada diz respeito a um distúrbio fisiológico. Apropriamo-nos dos termos médicos por acreditarmos que pela etimologia da palavra tanto o “Daltonismo Metáfora” quanto o “Daltonismo Distúrbio” apresentam uma conotação semelhante, embora a distinção seja dada, pois, enquanto que o último seria uma patologia hereditária na visão, o primeiro é

uma decisão em não enxergar que somos todos diferentes culturalmente falando, e tornar invisível aqueles a quem não segue os mesmos padrões que nós.

As cores do arco-íris nos são concebidas como sendo um elemento de comunicação, o “daltonismo” enquanto deficiência em nosso aparelho morfológico ocular obstrui nossa capacidade em perceber estas cores. O “daltonismo” metafórico por uma escolha, obstrui nossa capacidade em perceber as múltiplas cores dos diversos arco-íris presentes no espaço, isto é, os outros e os muitos fenômenos que acontecem produzindo o espaço, afinal como considera Peter Fry & Edward MacRae (1985, p.79)

O mundo não está dividido em ovelhas, carneiros. Nem todas as coisas são negras, nem todas são brancas. É um princípio fundamental do sistema de classificação que raramente na natureza se encontram categorias nitidamente separadas. Só a mente humana inventa as categorias e tenta abrigar os fatos em compartimentos separados. O mundo vivente representa uma continuidade em todos os aspectos.

E como bem coloca Mbembe (2013, p.45)

Por mais que insistamos em criar fronteiras, erguer muros, diques e cercas, dividir, selecionar, classificar e hierarquizar, tentar excluir da humanidade aqueles que desprezamos que não se parecem conosco ou com quem pensamos não ter nada em comum à primeira vista, existe um único mundo apenas, e todos temos direito a ele. [...] Existe, portanto, apenas um único mundo, ao menos no presente, e esse mundo é tudo o que há. Isso vale para toda a humanidade [...].

Tratemos de nosso “Daltonismo” enquanto há tempo, lembrando sempre que, “O que os sujeitos têm em comum não é mais o domínio abstrato definido pela universalidade efetiva da espécie ou mesmo pela própria vontade geral [...], mas aquilo que faz do grupo “natural” o portador de uma diferença significativa [...]”, assim é o que evidencia Pierucci (1999, p.110). Adiante, abordaremos o modelo daltônico do espaço escolar.

1.3 O “Daltonismo” na Escola

Pensada para ser uma extensão do espaço onde os sujeitos vão a fim de serem docilizados para a cidadania, a escola é, pois, na opinião de Facco (2011), a reprodução de um microuniverso social, uma vez que é a representação do espaço, a escola também apresenta o mesmo discurso academicista daltônico da ciência advindo com a

colonialidade do saber. Não ingenuamente ou sem perceber que, como ilustra Lopes (2012, p.134) a escola tem um papel importante na nossa vida social.

A escola é uma agência importante na constituição de quem somos e seus discursos podem legitimar outros sentidos sobre quem podemos ser ao apresentar outras narrativas para a vida social menos limitadas/aprisionadas e mais criativas para nossas histórias e orientadas por um sentido de justiça social. Isso é especialmente importante se pensarmos que a escola é um dos primeiros espaços públicos a que crianças/jovens têm acesso, que pode contemplar alternativas para os sentidos do mundo privado da família ou de outras instituições sobre quem podem ser.

É ela, a escola, que institui o que cada um é ou pode fazer. Ela também é responsável por produzir sujeitos e “Daltonismo” cultural. De acordo com Miskolci (2013), é na escola e nas suas mediações que nossas diferenças ficam em evidência, é lá que cruzamos com outras identidades que não as nossas.

[...] e é aí que descobrimos que somos acima do peso, ou magros demais, feios, baixos, gajos, negros e afeminados. Em suma é no ambiente escolar que as ideias coletivas sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo como imposições, muitas vezes de forma impositiva? (MISKOLCI, 2013, p.41).

Candau assegura que, a educação está imersa nos processos culturais em que se estabelece, ainda conforme a referida autora, tais questões são importantes na discussão de escola, uma vez que, “no momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas, [...] sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje (2011, p. 16)”.

A escola e seus lugares são fundamentalmente espaços heterogêneos onde se materializam o encontro com o outro que me é estranho e diferente, onde os jovens escolares elaboram territórios que passam a ser extensão de si enquanto sujeitos. O espaço escolar é para nós, aquilo que a cidade é para a análise de Carrano (2012, p.188), e devem ser concebidas como

[...] uma referência material e simbólica de nossas sociedades. [...], que, não devem ser pensadas como espaços físicos, com características específicas no modo de ocupar o espaço, mas também como lugares onde ocorrem fenômenos expressivos que entram em tensão com as pretensões dominantes de racionalização da vida social.

Uma vez convocada a curar de seu “daltonismo”, é porque entende-se que agora mais do que nunca, como reitera Candau (2003, p.161) “a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para manifestação e valorização das diferenças”. Mas acontece que

Ao se abrir ou ser aberta por práticas coletivas juvenis, que penetram em seus tempos e espaços administrativo-pedagógicos, em geral fechados e pouco tolerante ao diverso, a escola pode se perceber desorganizada e despreparada ou mesmo se enxergar em situação de reorganizar seu cotidiano institucional – em geral orientada para uniformização e o anonimato – [...] até que ponto os jovens podem se identificar com o espaço escola, considerá-lo interessante e habitar uma instituição que não permite que suas culturas se realizem ou mesmo sejam visíveis? [...] a escola apesar de ser um espaço onde jovens podem gostar de estar presente, ainda não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação. É exatamente isso que tais culturas (re)clamariam: inclusão, reconhecimento e pertença (CARRANO, 2012, p.192).

O grande problema como afirma Candau (2011) é que a escola sempre teve dificuldades em trabalhar com as diferenças e as pluralidades, tende a silenciar o diferente sentindo-se mais confortável em padronizar os corpos. Poderíamos pontuar duas ideias que confirmam a não ingenuidade e o desconforto do aparelho biopolítico escolar (definido por Negri e Hardt [2005] como a forma de poder que regula a vida social por dentro).

- a) A escola sabe de sua responsabilidade na criação de corpos, pois como destaca Miskolci (2013, p.19) ela (a escola) “[...] participa e é um dos principais instrumentos de normalização, uma verdadeira tecnologia de criar pessoas “normais”, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer”

[...] o corpo está diretamente mergulhado num campo político das relações de poder [que] tem alcance imediato sobre ele; [...] o corpo é investido por relações de poder e dominação; [...] o corpo se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso[...] (FOUCAULT, 2014, p.29).

[...] [*portanto a*] docilidade; foram – lhe [*à sociedade*] necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar; se o desenvolvimeto dos grandes aparelhos de estado como instituições de poder, garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de bio-política, inventados no século XVIII como técnicas de poder presentes em todos os níveis do corpo social e

utilizados por instituições diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam; operaram, também, como fatores de segregação e de hierarqização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia (FOUCAULT 1988, p.153, *itálico nosso*).

- b) A escola é quem separa os sujeitos. Segundo Louro (2014, p. 61) “Diferenças, distinções, desigualdade... A escola entende disso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva”.

Partindo desses pressupostos caminharemos melhor no capítulo seguinte tentando compreender como o “Daltonismo” cultural constrói territorialidades no ambiente escolar para sujeitos homossexuais.

2 A VISIBILIDADE DOS “NOVOS, OUTROS SUJEITOS”, OS GAYS VÃO À ESCOLA!

Se o que nos incomoda na escola é o silenciamento com sujeitos homossexuais promovido pelo daltonismo, até então ainda não mencionados no texto, quebreemos o silêncio trazendo-os à tona, abrindo margens a proposta de uma escola que acolha os novos outros contemporâneos, no tempo e no espaço em que estes sujeitos sejam reconhecidos. Afinal vivemos hoje o que Gabriel determina como “Tempos pós”.

[...] Tempos de uma nova ordem de acumulação de capital, de uma nova lógica cultural de centralidade da linguagem na produção[...] Tempos pós em que a condição (da escola), de estar “sob suspeita” significa que não foi demonstrada ainda a extensão de sua responsabilidade na construção do projeto de uma modernidade que apresenta nítidos sinais de esgotamento e, portanto, não nos autoriza a negar radicalmente a potencialidade dessa instituição em significar e agir no e sobre o mundo.

Tempos tristes marcados pelo binarismo, ambivalência, universalismo, inquietudes e desigualdades, “[...] é o tempo da diferença fazendo o seu jogo, o tempo da diferença proliferante. Esse é ‘o destino do nosso tempo’ [...] (PIERUCCI, 1999, p. 175)”. Mudam-se os tempos muda-se a escola, ao menos essa deveria ser a proposta. É nesse tempo que vive o dispositivo biopolítico escolar, e que vive também o sujeito fragmentário pós que vai a escola. Criada dentro do projeto de modernidade, a escola reside agora um momento diferente, com a presença de novos outros.

[...]Os diferentes que ousam dizer os nomes que eles próprios se dão – mulher, negro, latino, gay, lésbica – nomes que eles se dão re-significando pacientemente antigos significantes, re-codificando antigos códigos a fim de se re(a)presentarem como não sendo mais os mesmos, para dizer que deixaram de ser “como todo mundo”, os mesmos de sempre e querem parar de ser (des)considerados “como todo mundo [...] (PIERUCCI 1999, p.121).

Ainda despreparada, a escola precisa aprender que é feita de sujeitos diferentes, isso se quiser resistir frente a crise, a tantas dúvidas e incertezas as quais ela é posta em cheque. Ao que se sabe, a escola é o lugar de encontro de culturas e, portanto, deveria estar acostumado a isso, e é lá onde tudo começa.

2.1 Escola, onde nossas diferenças começam

É na escola, longe de nossa família que nos percebemos diferentes. Segundo Miskolci (2013, p.40)

[...] era na escola – justamente dentro desse processo de normatização que as pessoas entrariam em contato pela primeira vez com a sociedade e suas demandas. Isso porque, muito frequentemente nas famílias é claro que você está inserido na sociedade, mas você tem um cordão de proteção com relação a muitas demandas exteriores ao círculo do parentesco. Na escola tal cordão desaparece [...].

Lá, nossas diferenças que são parte de nossa subjetividade começam a ficar na nossa vista, e a escola que era o lugar do encontro passa a ser também o lugar onde as nossas diferenças aparecem, a partir dos padrões de organização e conduta comuns ao espaço escolar.

Em seu espaço geográfico a escola vai desenhando aquilo que Pierucci (1999, p.104) atribui como

[...] grupos de pertença ao longo de linhas demarcatórias de raça e cor, etnia e procedência, habilidade e deficiência, sexo e gênero, idade e geração, nacionalidade e região, linhas que sempre falam de superioridade, inferioridade e exclusão, algumas delas muito fortes, sublinhadas, outras mais tênues, quem dera invisíveis, atributos que quase sempre se acham fora do controle dos próprios indivíduos por eles identificados [...]

Tomando como partida esse ponto de vista, a escola nos moldes de Miskolci (2013, p.41) “é também o lugar onde os ideais coletivos sobre quem deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo imposições muitas vezes de uma forma muito violenta”. Na edificação do projeto biopolítico da sociedade atual, coube a escola o papel disciplinarizador de separar os corpos dóceis dos transgressores.

2.2 Entre o eles, o nós e os muitos corpos estranhos

Segundo Candau (2012, p.17), “A nossa formação histórica está marcada pela eliminação do “outro” ou por sua escravização que também é uma forma violenta de que existem muitos “corpos estranhos, corpos diferentes” (MISKOLCI, 2005) perto de nós.

As relações sociais entre “eles e o “nós” é marcada pela eliminação do outro e pelos muitos esteriótipos que atribuímos a quem identificamos como diferente,

esteriótipos esses, edificados tomando como base uma relação mesquinha em querer que o outro seja nossa imagem e semelhança, infelizmente como ressalva Vera Candau (2012, p.29)

As nossas maneiras de situarmo-nos em reação aos outros tendem “naturalmente”, isto é, estão construídas, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos na categoria “nós”, em geral, aquelas pessoas e grupos sociais que tem referenciais culturais e sociais semelhante aos nossos, que tem hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores e tradições, etc.

Cada sujeito que vai à escola é único, só a partir do encontro com o outro deixa de ser diverso, para ser “eu”, igual a um outro, diferente de alguns outros. O “daltonismo” cultural presente nas instituições de ensino acontece pois, desenraizada da sociedade, a escola tende em não visualizar os outros que se apropriam do espaço da escola, esquecendo-se que o “eu” uma parte do “nós”, só existe porque existe um outro, aquele com quem nos confrontamos, mostrando-nos que pode existir uma variação de seres humanos diferente de “nós”. Infelizmente somente nós enquanto seres humanos precisamos nos categorizar

Os “outros”, os diferentes, muita vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de separação social e cultural que confinam os diferentes grupos socialculturais. Em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* tem acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc (Candau 2012, p.31).

A diferença está em cada um, os diferentes somos todos nós que com medo de sermos reconhecidos e julgados preferimos nos agrupar a um traço coletivo que nos faça igual a um outro.

O menino ou a menina que se revela diferente não é estranho em si mesmo. É o educador, os colegas de sala e demais pessoas da instituição escolar que os classificam como esquisitos. Marcar alguém como estranho é uma forma que encontram de defender

o mito da neutralidade da escola em matéria de sexualidade
(MISKOLCI, 2005, p. 18).

O problema de tratar o outro como esquisito é que a mediação entre eles e nós é marcada pela eliminação, pelo conflito e quando não, intercedida pela política de tolerância. Abrindo um breve parêntese, no dicionário Aurélio, o termo tolerar apresenta a seguinte acepção: deixar passar, o termo ainda pode sugerir também os significados suportar com resignação, sem reclamar; ou permitir de forma tácita; em nenhum dos significados permite ao sujeito que ele se reconheça como parte do diverso.

Para Miskolci (2013, p. 50) “Tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la.” Segundo ele, a ideia “cada um no seu quadrado” contribui apenas para manter intocada as relações desiguais de poder. Existindo hoje “a necessidade de ir além da tolerância e da inclusão mudando a cultura como um todo por meio da incorporação da diferença, do reconhecimento do Outro como parte de todos nós.”

A política de tolerância pregada pela escola tem contribuído muito para que os alunos se normatizem a seguirem conforme os valores da cultura dominante, aos muitos corpos estranhos que vez ou outra transgridem a “normalidade”, são fadados a se confinarem em seus “armários” vivendo suas subjetividades somente no interior de sua vida privada. O “armário” definido por Sedgwick (2007) como o segredo aberto, tem servido como dispositivo na regulação da vida gay, nesse caso, o “armário” tem sido usado como uma estrutura impermeável para onde a cultura dominante tem empurrado os muitos segredos no que diz respeito às sexualidades ilegítimas que os sujeitos assumem. O “armário” é “a estrutura definidora da opressão gay” (SEDGWICK, 2007, p.26). Na atual sociedade alguns segredos confinados a uma vida privada quando revelados parecem ter o poder em destabilizar as pessoas.

2.3 A escola e a política do “armário”: um retrato do nosso “daltonismo”

Conforme Vieira (2010), o “armário” pode ter dupla finalidade, além de representar opressão também pode simbolizar um lugar de resistência e abrigo, uma vez que, apesar de todas as tentativas da heteronormatividade em invisibilizar ou mascarar a existência do “armário” os sujeitos parecem não aceitarem ser uma categoria.

O aparelho biopolítico escolar, (definido no capítulo anterior), por meio da lógica moderna de docilização é encarregada de eliminar e deixar morrer aqueles que

não cumprem seu papel, para Foucault (1988, p.150) esse é o direito do poder de “causar a vida ou devolver à morte”.

A escola nos é concebida como sendo o primeiro aparelho depois da família a mandar para o “armário” os muitos diferentes que passam a ser invisibilizados. Ela é, pois,

Um dos locais privilegiados para que os meninos aprendam a ser masculinos e meninas aprendam a ser femininas.[...]. O processo educativo tenta restringir essas possibilidades reforçando visões hegemônicas sobre o que é masculino ou feminino. [...] o modelo binário [...] depende do ocultamento das sexualidades alternativas, do silêncio sobre elas e da sua marginalização. Ignorar gays e lésbicas é uma forma que a escola utiliza para construir identidades de gênero tradicionais, vale sublinhar que essa ignorância é intencional e ativa (MISKOLCI, 2005, p.14).

Para fabricar um corpo útil segundo as exigências da cultura dominante a quem a escola serve, ela tem vendido os modelos (o sujeito homem ou mulher, branco ou “preto de alma branca” e que se não ricos, mas que tenham impregnados em si o germe capitalista do progresso empreendedor), os arquétipos vendidos pela escola são amplamente comprados por aqueles que querem ser úteis para um projeto biopolítico de sociedade. O que não fica claro para esses sujeitos é que esse padrão ideal serve para “alguns”, mas não para todos, o que demonstra que na verdade não serve pra ninguém. .

O modelo de escola vigente não só invisibiliza um projeto de sociedade em que as diferenças sejam a base para uma sociedade justa como também passa a unificar o sujeito fragmentário da pós-modernidade (HALL, 2003), porque expostos têm o poder de ofenderem ao padrão.

24 Caminhando dentro do “armário” escolar

Partindo do princípio de que o “armário” é sinônimo de toda opressão, caminharemos dentro do segredo aberto dos muitos corpos estranhos que vão a escola. Como já mencionado ao longo do trabalho

A instituição escolar tende a invisibilizar a sexualidade em seu jogo de pressupostos, inferências não-apresentadas e silêncios. Pressupõe-se, por exemplo, que a sexualidade é assunto privado ou, ao menos, restrito ao lado de fora da escola. Na verdade, a sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos o tempo todo e não tem como ser

alocado no espaço ou em algum período de tempo. Ninguém se despe da sexualidade ou a deixa em casa como um acessório do qual pode se despojar (MISKOLCI, 2005, p.17).

A chegada ao “armário” é sempre um momento muito delicado, porque é o momento onde a fantasia de uma escola neutra é desfeita e os preconceitos até então velados vão ganhando forma. “O “armário” responde as necessidades representacionais mais íntimas [pois garante] a invisibilidade desejada da homossexualidade[...], criando modelos específicos (invisíveis e codificados) de sociabilidade (VIEIRA, 2010, p.7.)”, dentro dele (do armário) “Rapazes são ensinados a ser homens, leia-se homens heterossexuais, odiando *gays* e rejeitando em si próprios o interesse por outros rapazes, pois temem que isso os amece com uma espécie de efeminação (MISKOLCI, 2005, p, 20)”.

No “armário” escolar não existem monstros porque esses ficam do lado de fora, por vezes esses assombros até ousam abrir a porta do “armário” a fim de garantir que os “estranhos” estejam mesmo em silêncio, mas logo fecham. Miskolci (2005, p.21) destaca que “Diante de uma marca tão forte, as estratégias de resistência são limitadas e, muitas vezes, revelam-se armadilhas”. Embora desconfortáveis o “armário” escolar é infelizmente a única opção possível para aqueles que desejam “passar despercebidos sem sofrer violência”. Ele (o armário) é segundo Vieira (2010) símbolo de toda a opressão e mentira.

Usado para esconder as identidades, o “armário” vai construindo na escola territórios restritos, restritos a uns, mas, não a todos. Fazendo da escola comparsa de uma violência simbólica

A insistência em se dizer assexuada faz da escola uma “cúmplice” da heterossexualidade reprodutiva. Seu poder de convencimento é grande, pois essa instituição exerce o papel social de educadora e formadora de cidadãos. Logo, poderíamos dizer que a escola é homofóbica, no momento em que não reconhece o desejo sexual entre as pessoas do mesmo sexo e, ainda, forma cidadãos homofóbicos pois transmite a eles a sua ideologia (FACCO 2011, p. 28).

Que escola é essa, que confina diferentes em “armários”? Que escola é essa cúmplices de pradões opressores? Que educação é essa? As dúvidas que põem em cheque a ideia de escola são inúmeras, discorreremos melhor sobre educação na seção seguinte.

2.5 Que educação, para qual escola e para qual sujeito?

Que educação é essa? Partimos desse pressuposto por acreditarmos que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem (FREIRE, 1979, p.27)”. Sem fugir do nosso objeto, refletamos sobre a construção do ser humano no processo educativo. Quebrems o silêncio dessa educação já que ela, (a educação)

Infelizmente até hoje se constituiu em um conjunto de técnicas que busca fazer o Outro ser do jeito que a gente quer. E isso é realmente muito triste, algo autoritário, normativo e violento. A gente aprende a ensinar como se ensinar fosse um processo bem-sucedido em que no final, todo mundo pensa como você, age como você (MISKOLCI 2013, p 53).

O que é um risco uma vez que, como tematiza Freire (1979, p. 35), “quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo.[...] Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo”. Uma educação transformadora “[...] deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação (FREIRE, 1979, p. 32)”.

Que educação é essa que ensina seus educandos a construírem identidades dúbias, cambiantes em permanentes crises? Nossa identidade é definida “em relação aquilo que somos em relação ao que não somos” Moreira e Câmara (2012, p.43). É preciso lembrar que a complexidade da vida moderna parece ter desestabilizado o mundo social, e isso segundo Hall (2011), teria fragmentado os indivíduos contemporâneos e levado os sujeitos unificados a entrarem em crise justamente por não terem mais uma identidade fixa, na vida moderna somos muitas coisas. Que escola é essa que marca os estranhos e esconde os sujeitos? Em tese a escola deveria ser a instituição responsável por

Educar respeitando particularidades e de forma a contribuir para uma sociedade mais justa termina por ensinar a dissimulação, a obrigação de rejeitar a si mesmo tudo o que o diferencia da maioria. O silêncio sobre as diferenças contribui para que alguns aprendam a ignorar seus sentimentos e negar seus desejos. Afinal, como poderiam esses

meninos e meninas reconhecer em si mesmos algo que aprendem a rejeitar e desprezar? (MISKOLCI, 2005 p.19)

Essa educação não serve para ninguém, não só porque pressupõe a falta de respeito com o próprio homem, mas porque limita os sujeitos a se acomodarem em suas identidades fixas. Sobre essa escola falaremos no próximo capítulo.

O que nos preocupa é que é essa educação egoísta, reprodutora de valores hegemônicos e opressora que está nas escolas tem feito é estimular os indivíduos a acomodarem em identidades impositivas. Utopicamente, esperamos o dia que “ao invés de educar para homogeneizar ou alocar confortavelmente cada um em uma gaveta, estejamos começando a aprender a nos transformar por meio das diferenças” (MISKOLCI, 2013, p.53).

A educação só será realmente transformadora quando a escola enfim aprender que deveria “educar [...] os sujeitos [para que reconheçam] a si mesmos e aos outros. E isso talvez seja mais significativo do que ensinar conteúdos que podem ser aprendidos em muitos outros espaços (CARRANO, 2012 p.201)”.

3. O QUE DIZEM OS SUJEITOS GAYS AO VIVEREM SUAS IDENTIDADES NA ESCOLA?

Nesse capítulo os sujeitos ganham voz a fim de nos mostrar como vivem suas territorialidades na escola, e suas práticas produtoras de geografias até então invisíveis, vão aqui ganhando forma. A seguir discutiremos os resultados de nossa pesquisa.

3.1 Sobre nossos procedimentos metodológicos

Do ponto de vista prático, a escola é um campo fértil à pesquisa para nós geógrafos, esse ambiente pode descortinar muitas possibilidades que vão para além de considerá-lo apenas como espaço físico pronto e acabado com características específicas de produção e apropriação. É preciso levar em conta que nos lugares da escola também acontecem fenômenos socioespaciais. Assim

O lugar ocupado por um grupo não é como um quadro negro sobre o qual escrevemos, depois apagamos os números e figuras.[...]. o lugar recebeu a marca do grupo, e vice-versa. Então, todas as ações do grupo podem se traduzir em termos espaciais, e o lugar ocupado por ele é somente a reunião de todos os termos espaciais. Cada aspecto, cada detalhe desse lugar em si mesmo tem um sentido que é inteligível apenas para os membros do grupo, porque todas as partes do espaço que ele ocupou correspondem a outro tanto de aspectos diferentes da estrutura e da vida de sua sociedade, ao menos, naquilo que havia nela de mais estável (HALBWACHS, 1968, p.133).

Pensada dessa maneira, a escola passa a ser também, o lugar do encontro, onde os jovens escolares elaboram territórios que passam a ser extensão de si, e também, arranjos deles mesmos enquanto sujeitos. Para Halbwachs (1990 p. 136) “Quando um grupo humano vive muito tempo em um lugar adaptado a seus hábitos, não somente os seus movimentos, mas também seus pensamentos se regulam pela sucessão das imagens que lhe representam os objetos exteriores.”

Para mapearmos as arenas de conflito, de segregação e de bem estar para as identidades homossexuais no espaço físico da escola, utilizamos a técnica de entrevista e elaboração de mapas mentais, discutiremos melhor isso nas próximas seções.

3.1.1 O uso da memória

Memória e identidade social são para Pollak (1992) questões específicas que se relacionam intimamente. Partindo dessa perspectiva, a fim de alcançar nossos objetivos, tomamos como base metodológica as histórias de vida e as memórias desses sujeitos. Optamos por este método por acreditarmos que ele permite “enxergar o nosso objeto-sujeito a partir de uma ótica mais profunda, ampla e fecunda [...]” (SOUZA, 2015, p.112), já que segundo Henri Bergson (2006, p.2)

[...] Por mais que o objeto permaneça o mesmo, por mais que eu olhe para ele do mesmo lado, pelo mesmo ângulo, sob a mesma luz, a visão que tenho dele não difere menos daquele que acabo de ter, quando mais não seja porque ela está um instante mais velha. Minha memória está aí, empurrando algo do passado para dentro do presente.

Conforme Pollak (1992, p. 211) “a história de vida apareceu como um instrumento privilegiado para avaliar os momentos de mudança, os momentos de transformação.” E se hoje a memória vem despertando o interesse nas ciências humanas é porque, “[...] a coleta de representações por meio da história oral, é também um instrumento privilegiado para abrir novos campos de pesquisa.” (POLLAK, 1992, p. 207).

O uso da memória nos dá a sensação de estarmos proporcionando “[...] os meios e as condições para construir cientificamente, [...] condições de produzir um discurso realmente sensível à pluralidade das realidades.” (POLLAK, 1992, p. 211).

3.1.2 As entrevistas

O uso do método de entrevista semi estruturada nos permitiu recolher entre uma pergunta e as muitas recordações uma amostra de 5 depoimentos. Elaboradas com base em conversas com os sujeitos aqui pesquisados. As perguntas convergiam no sentido de compreender como o “daltonismo cultural” constrói territorialidades no ambiente escolar para sujeitos homossexuais, e localizar onde estão as arenas de conflito.

Os critérios que definimos para realizações das entrevistas e assim responder nossas perguntas dizem respeito ao seguinte perfil de sujeito: que fossem gays, que tivessem assumido sua identidade publicamente, isto é, não tenham o “armário” como

ferramenta definidora, com o perfil etário entre 20 a 25 anos e que estivessem abertos a dividir conosco suas memórias e seus sentimentos. Todos que se voluntariaram a participar eram pessoas com quem já tínhamos alguma relação e na ocasião eram estudantes de ciências humanas. As entrevistas foram concebidas de modo casual, duas apenas foram previamente marcadas e foram obtidas nas dependências do campus da UFCG em Campina Grande. Realizadas em novembro de 2016, as entrevistas foram transcritas para serem usadas posteriormente nesse trabalho. Em respeito a esses sujeitos e as muitas intimidades que nos foram reveladas optamos por preservar suas identidades, para tanto, pedimos que escolhessem nomes fictícios.

Em concordância com Pollak (1992, p. 211) acreditamos que “A história tal como a pesquisamos pode ser extremamente rica como produtora de novos temas, de novos objetos e de novas interpretações. A história está se transformando em histórias, histórias parciais e plurais[...]” e em muito contribuiu nas discussões que lançamos luz.

3.13 Mapa mental

Aplicada com os mesmos sujeitos da entrevista no momento seguinte a sua fala, a técnica metodológica do uso de mapa mental seguiu dois critérios. O primeiro foi inspirado nos procedimentos metodológicos de Vieira (2010), que o utiliza na leitura do espaço geográfico de Coimbra a fim de descobrir os espaços de repressão à sexualidade na cidade. O segundo critério, leva em consideração as colocações feitas por Pollak (1992) quanto ao falseamento de histórias. Assim o mapa foi uma estratégia para controlar alguma possível distorção da memória, pois conforme Pollak (1992, p.209)

Numa história de vida muito comprida, há certas coisas que são completamente solidificadas. Na minha experiência de trabalho, as coisas mais solidificadas assim como as coisas mais fluidas [...] são as mais problemáticas. Paradoxalmente, são ao mesmo tempo indicadores de “verdade” e de “falsidade”, no sentido positivista do termo. Acredito que as partes mais construídas dizem respeito àquilo que é mais verdadeiro para uma pessoa, mas ao mesmo tempo apontam para aquilo que é mais falso, sobretudo quando a construção de determinada imagem não tem ligação, ou está em franca ruptura com o passado real. O que mais nos deve interessar, numa entrevista, são as partes mais sólidas. Eu diria que nos mais sólidos e nos menos sólidos se encontra o que é mais fácil de identificar como sendo verdadeiro, bem como aquilo que levantava problemas de interpretação.[...] no caso de nossa entrevistas, [...] uma eventual vontade de falsear a informação, mas era simplesmente uma

transposição necessária, que permitia transmitir uma experiência extremamente dolorosa. Por conseguinte, acredito que entre o “falso” e o “verdadeiro, entre aquilo que o relato tem de mais solidificado e de mais variável, podemos encontrar aquilo que é mais importante para a pessoa.

Os mapas nesse sentido eram elaborados na perspectiva de captar aquilo que a memória eventualmente não relatasse pela fala ou pela emoção.

3.2 Visitando a memória: delineando a escola

A partir da coleta de dados da história oral podemos agrupar a memória dos sujeitos em blocos temáticos que retratam a idiossincrasia da escola em relação as seguintes questões desses indivíduos: negação, auto-conhecimento, violência e resistência.

a) Negação

Durante muito tempo, [...] eu pensei em me suicidar, essa coisas todas, como também pensava que eu ia ser aceito nunca pela sociedade. Eu fingia ser hétero, mas eu sabia que eu não conseguia ser hétero. Durante 2 anos eu fui noivo, mas não ultrapassou noivado, e eu tive relacionamento[...] relações sexuais, mas não foi nada mais que relações sexuais, sabe? E eu gostei da minha primeira transa com mulher[...] eu pensei: “agora é a hora de eu virar homem nessa porra!”. [...] Aí, daí eu fiquei com essa mulher e cheguei em casa e será que “eu tô virando hétero?” Ai, depois eu [fiquei pensando será que] eu [estou] ficando idiota [...] virar, sabe? Não é uma escolha. A gente nasce assim e pronto. Mas uma coisa se der vontade vamos lá, não mata. E assim, como eu te disse, eu jurava que ia virar hétero agora. “Vou virar macho nessa porra!”. Não é questão de virar, é bem mais que isso. A gente nasce assim é como se fosse mulher[...]. Você não vai virar um homem. Você vai se transformar homem Vinicius 22 anos.

Eu me perguntava se eu era realmente gay, porque que foi na época que eu passei no IF, [...] eu pensava se realmente valia a pena ser quem eu era, ou fingir ser quem eu não sou, teve uma época na minha vida que foi antes de eu entrar no IF, numa escola pública que eu tentei ser hétero, eu tinha 16 anos, eu só ficava com meninas na escola e isso foi terrível, eu sentia que eu não era eu aquilo. Sala de aula não é o lugar das pessoas diferentes Bernardino 20 anos.

[...] eu não aceitava que aquilo tivesse acontecendo eu me tornei um pouco agressivo, eu fiquei isolado, até então, eu gostava muito de

conversar com os meus avós, com a minha mãe, com o meu pai quando ele tava sóbrio, apesar de meu pai não ter sido muito, muito presente[...]. Enfim, eu fiquei muito assustado Caio 22 anos.

b) Auto-conhecimento

Eu sofria [...] violência na escola, porque eu era “viado”. “Eu era viado!”, mas eu não sabia o que era viado, eu descobri que era viado já na adolescência depois de beijar alguém, depois de beijar um cara, porque a questão da representatividade não aparecia, não existia internet popularizada. Então as pessoas não sabiam o que era, porque não convivia. Eu não sabia o que era, eu não sabia que era gay, eu não sabia [...], porque era excluído, eu não sabia [...]. Eu via viado, mas eu não sabia que era viado, eu não sabia o que era, não tinha como ter acesso a essas coisas Arthur 25 anos.

[...] Um dia que eu tava no site da UOL, e aí apareceu lá um monte de link e tinha lá gay. [eu] não sabia o que era precisamente aquilo, eu [já] tinha escutado falar, sabia que realmente existia, mas eu nunca tinha parado pra ler, ou pra ver ou pra procurar. Então eu posso te dizer que a internet, o computador, me mostrou assim [...], ser gay é isso daqui, mas, me mostrou de uma forma grosseira, porque o primeiro impacto que eu tive quando eu cliquei lá naquela janelinha, foi de dois caras praticando sexo, então naquela hora eu tive aquele susto e desliguei e fechei a aba, desliguei o computador e saí dali horrorizado, [e aí] começou os meus conflitos internos. “Não é isso que eu quero pra mim, eu não posso ser isso, isso não existe, não tem condições” [...], então [...] eu comecei a ter conflitos, esses meus conflitos tiveram um reflexo muito grande dentro da minha família porque eu comecei a tomar, ter atitudes dentro de casa que meus pais não sabiam o que tava acontecendo[...] mas eu tava apavorado[...] Caio 22 anos.

[eu era violentado] só que eu nem sabia se eu era gay mesmo, eu nunca tinha pensado assim, se eu era gay [...] Bernardino 20 anos.

Eu tinha um amigo, a gente acabou tendo uma relação sexual, e do mesmo jeito, que acontecia na rua foi na escola. Eu nunca cheguei pra ninguém pra dizer que eu sou gay, só que, as pessoas começaram a perceber que eu tinha certas amizades, que eu tinha a história dos trejeitos, de se mexer, de se movimentar, de dançar e acabaram chegando pra mim e dizendo que eu sou gay. Porque [...] na minha vida minha mãe nunca chegou pra mim e disse: “você tem que gostar de mulher!” [...] Augusto 24 anos.

c) Violência

[por medo das agressões] eu não queria mais ir pra escola, não tinha mais vontade [...]. Eu fui estudar na escola mais próxima. E na escola mais próxima a coisa foi bem pior. [...] na época, passava uma novela

a qual tinha dois personagens homossexuais bem afeminados, Ariel e o outro [...], eu não lembro, eu lembro que um era com José M ayer, José Wilker[...]. E as crianças me apelidavam, um dia eu me irritei com isso, um rapaz chamado José Carlos pegou a corrente da bicicleta dele e amarrou no meu pescoço, isso foi bem duro pra mim, bem difícil. Hoje eu não consigo chorar mais com isso, mas há um tempo atrás eu chorava quando eu lembrava dessas coisas. Porque eu percebi que eu tinha conseguido superar tudo isso e que isso não tinha sido nem um ensaio pra o que isso seria a minha vida mais pra frente. Aquela brincadeira dele não foi nem o começo pelo o que eu tinha de enfrentar na vida de modo geral Caio 22 anos.

Eu me via como estranho e me via como um monstro, mas não como ser humano, mas como um monstro, que a sociedade ia me julgar pelo resto da minha vida. Porque era o que o meu pai me falava, né? Então, assim, essa foi a fase mais difícil da minha vida e isso interferiu muito nos meus estudos. Por quê? Porque o que eu pensava em casa, o que eu sofria em casa... é... eu levei pra escola, foi reflexo Vinicius 22 anos.

No ensino fundamental, eu não me sentia parte da escola eu me sentia excluído. [...] eu não me sentia parte deles, eu não gostava muito de brincar e algumas vezes existiam piadas chatas, me chamavam de viado, eu não sentia nenhuma vontade de acordar cedo pra ir pra escola, aí eu reprovei o 7ºano por falta e foi a melhor coisa que me aconteceu[...]. [...] Eu sempre gostei muito de uma banda mexicana RBD, eu sempre andava com cards, cds na escola e isso era coisa de menina, era mais uma coisa para eles me chamarem de viado, e eu gostava e achava bonito um bailarino que tinha o cabelo pintado de luzes [...], quando eles viam, e tinham muitas vezes que eles me viam com aquilo, então, eles me chamavam de viado [...] Bernardino 20 anos.

Desde a primeira lembrança até hoje na escola [eu sentia] violência em todos os espaços, [...] porque eu era gay numa escola no final da década de 90, né? No final de dois mil, desde a década de 90, era outra discussão. Isso era muito taxativo[...]. Então, eu tinha a ideia de que eu [era gay], tinha que ir pra escola porque era, não tinha opção. Não era opção não estar na escola, [...]. Mas eu fiquei mais confortável depois de ir [pra] escola pública, na escola pública [...] eu acho que o acolhimento social é outro. A questão da privada é mais complicada, [com relação] à sexualidade, porque os pais estão pagando né, então eles tomam a ação de consumidor. Eu acho que na pública você tem ideia de que é um direito, então acho que isso faz toda a diferença na hora de quem tá frequentando, e qual a relação, por exemplo, dos pais com a escola, cobrança né, dos pais pela escola em alguns valores, por exemplo Arthur 25 anos.

Os discursos agrupados nestes blocos, retratam violências, sejam elas corporais, verbais e físicas, que vão desde a negação de si próprios (que também é uma forma de violência) até o modo impositivo de como a heteronormatividade encontra para marcar os ditos estranhos socialmente.

As muitas brincadeiras reportadas nas falas jovens costumam manifestar de modo sutil, a intolerância de muitos indivíduos com esses sujeitos e essa “É uma ‘tática’ silenciosa [...] poderosa que faz com que esses processos pareçam naturais (FACCO, 2011, p. 20)”. Referir-se a esses sujeitos como o “viado”, o “boiola” ou a “bicha louca”

“Bicha-louca” [por exemplo] não é uma palavra emitida casualmente. É uma agressão verbal que deixa marcas na consciência. São traumas mais ou menos violentos que se experimentam no instante, mais que se inscrevem na memória e no corpo (porque a timidez, o mal-estar, a vergonha são atitudes corporais produzidas pela hostilidade do mundo exterior). E uma das consequências da injúria é modelar as relações com os demais e com o mundo (ERIBON, 2001 *apud* MISKOLCI, 2005, p. 21).

A negação, relatada nas entrevistas, é na verdade o medo de não ser aceito pela sociedade, muitos dos nossos sujeitos fingiram ser o que não eram e até mesmo tentaram suicídio, como relatado na fala de Vinícius porque

o silêncio sobre a homossexualidade serve para mantê-la como tabu [e agravar ainda mais a violência vivida por gays tida por muitos], como uma prática presumidamente anormal. A ignorância gera o preconceito, o qual guiará atitudes como o desdém, o insulto e outras formas de violência (MISKOLCI, 2005, p.20).

A verdade é que além de ser uma fase conturbada da vida, geralmente essa descoberta, que acontece na etapa escolar, ocorre num momento em que os jovens ainda estão vulneráveis, inclusive a possibilidade de violência física. No seguinte bloco temático destacaremos os discursos que apresentam-se como resistência e reflexões politizadas em relação a seu lugar na escola.

d) Resistência

Por que eu [deveria] ter essa classificação na sociedade? Isso mexeu um pouco comigo, por que me deixou como se eu fosse uma parte de um fragmento que vai ser “segregado”, que vai sofrer preconceito, e me veio muito na cabeça da seguinte maneira: se eu tivesse ficado calado, como muitos fazem, ou se eu não tivesse aceitado alguém dizer que eu era gay, porque eu me relaciono com homem, como é que seria a minha vida hoje? Augusto 24 anos

[...] a escola tem um papel na sociedade. E se tem um problema fora dos muros, dentro dos muros da escola [com] um grupo de pessoas, [...] que se definem como como homossexuais, está tendo um problema na sociedade. E é preciso rever o papel do professor, é preciso rever o papel da escola, ela não serve só pra ensinar a ler e escrever. Vinicius 22 anos

[...] eu não preciso mostrar [...], que eu sou gay pras pessoas me respeitarem, eu preciso mostrar que eu sou igual a todas elas, eu

*preciso mostrar que eu respiro, que eu leio, que eu faço tudo. Augusto
24 anos*

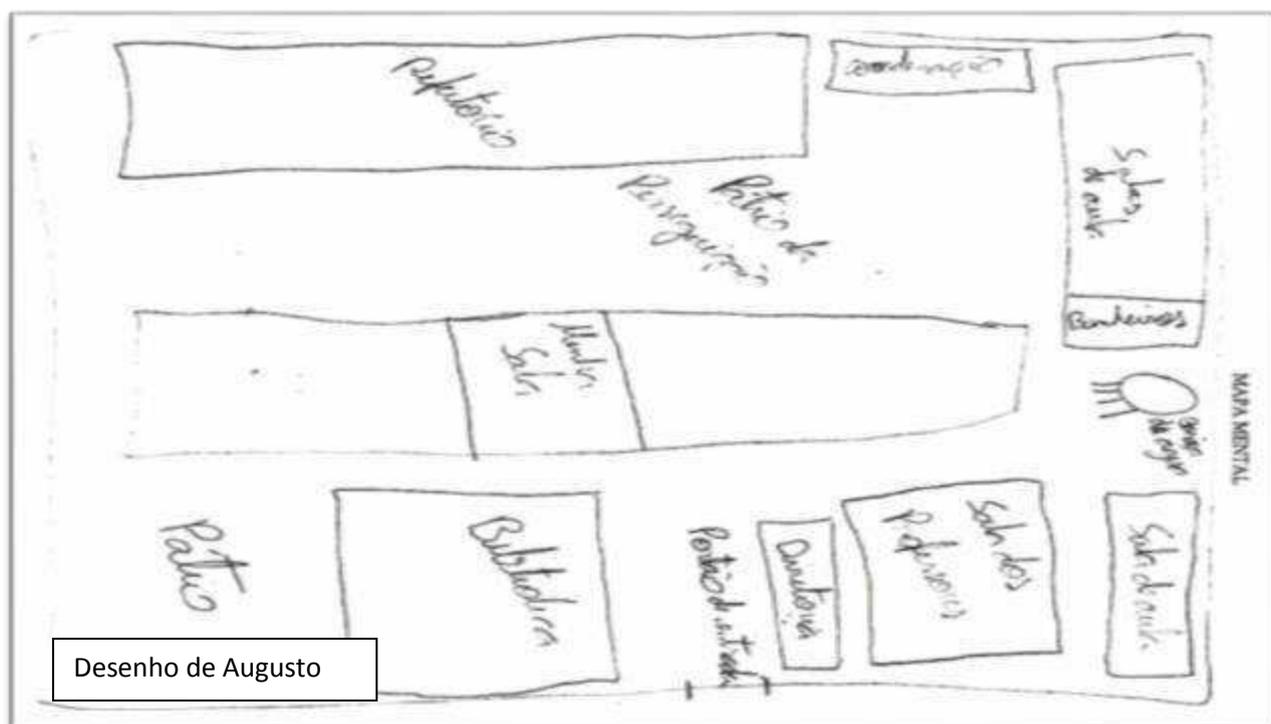
O “armário” citado ao longo do trabalho como símbolo de opressão assume também a finalidade de abrigo. Dentro da escola, o “armário” vai também ganhando (re) significações de uso, deixando de ser apenas o lugar de esconderijo para ser também o lugar de resistência daqueles “novos outros”. Nesse sentido, o “armário” é da mesma forma uma estratégia para que os sujeitos também vivam suas territorialidades ainda que precariamente e em fraturas marginais, uma vez que em muitos espaços físicos o armário vai assumindo a invisibilidade necessária para a sociabilidade e sobrevivência na escola.

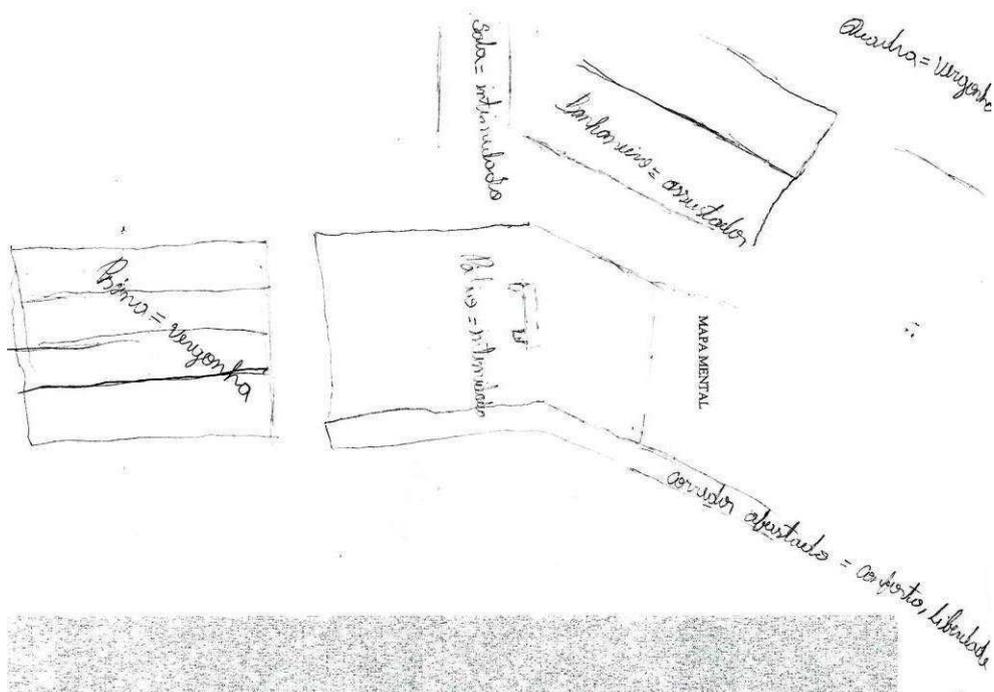
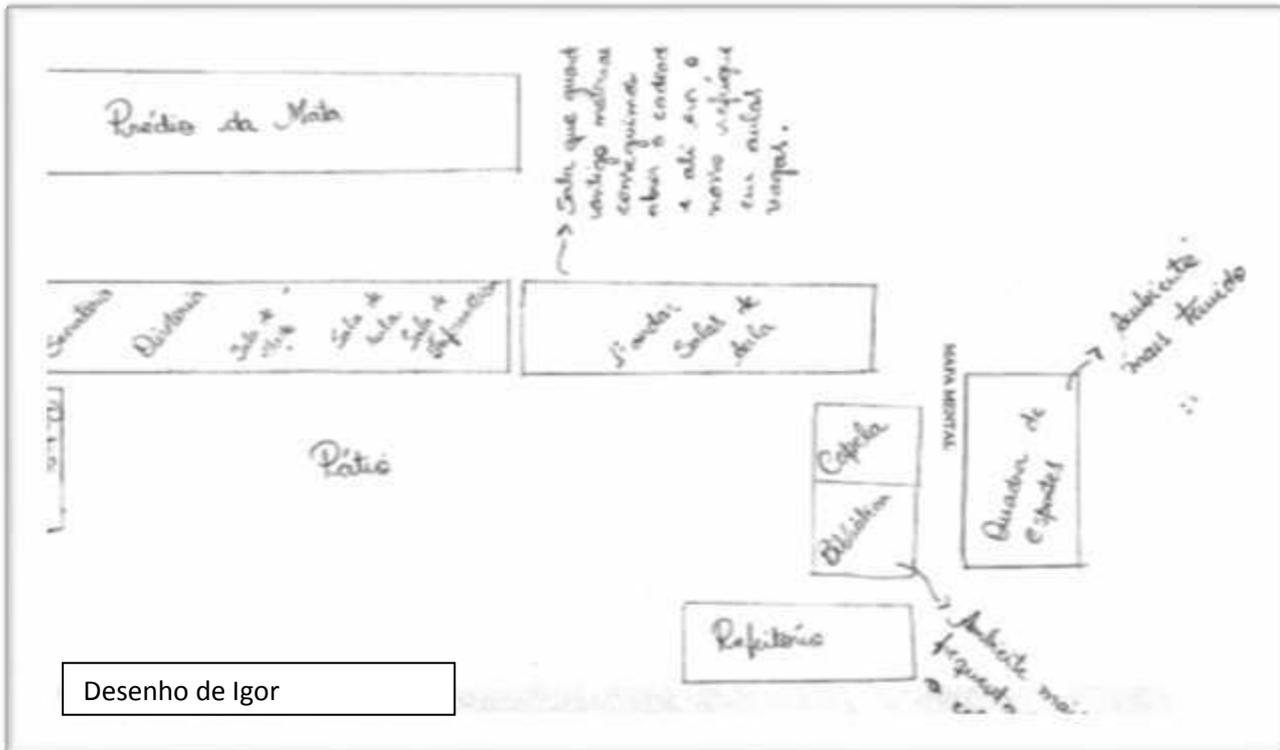
3.3 Mapeando nosso "Daltonismo" entre os muros da escola: das territorialidades impostas aos sentimentos mapeados

Dentro da escola, como tematizado durante este trabalho, o “daltonismo” presente nesse espaço confere a este “um território onde o “armário” se torna presente como possível metáfora das vivências homoxessuais, sentindo-se como ponto de partida a necessidade de (re)conhecer os modos de sociabilidade (VIEIRA, 2010, p.8)”. Cheia de regras e códigos conforme a fala de Augusto a escola vai criando “[...]áreas invisíveis, [a qual] eu tinha acesso, mas sentia como se fosse um acesso limitado, tanto que, eu poderia estar ali, eu poderia estar calado, enquanto muitos deles poderiam estar ali e falar o que quisessem”.

Veremos nos mapas a seguir o que foi indicado pelos sujeitos como áreas invisíveis uma vez que

esquadrinhar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos gestos [...], [na percepção dos] sons, [das] falas [...] e os silêncios[...] os cheiros especiais [...]. veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 2014, p.63).





Em nosso trabalho, os mapas mentais contornaram as territorialidades do espaço vivido pelos gays, e só foi possível serem delineados, porque foram concebidas por aqueles que são verdadeiramente “capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar (LOURO, 2014, p. 62)”. Sobre essa geografia discutiremos melhor a seguir.

Nos desenhos acima, os sujeitos chamam a atenção para representações dos banheiros e da quadra destacando-os como ambientes assustadores, temidos e de impossível ou “duro” acesso.

A biblioteca, que embora não apareça representada em todos os desenhos, é tida como o espaço mais usado na escola por estes indivíduos. Ainda que com menor destaque ou sem divisões, apenas a sala de aula que aparece no desenho de Bernardino é representada como um lugar intimidador. Para ele, *“a sala de aula, [...] não é o lugar das pessoas diferentes”*.

A ênfase dada nos desenhos a esses ambientes aqui destacados realçaram os sentimentos, revelados por ocasião das entrevistas, aos espaços físicos que lhes eram impostos. A partir dos mapas e das respostas dadas pelos entrevistados, podemos aferir que, tanto a metáfora do “daltonismo” quanto a do “armário” são construções sociais e culturais criadas pela própria sociedade para normatizar os indivíduos e mascarar seus preconceitos. Essas construções que independem do lugar ou da idade delineiam tanto os problemas vivenciados por um gay em uma grande metrópole quanto numa pequena cidade. Na seção a seguir falaremos desses espaços físicos retratados nos desenhos e na fala.

3.3.1 O que acontece no banheiro? O que nunca foi dito?

Quem é professor sabe, basta tocar o sinal do fim do intervalo e ele entrar na sala para ouvir aquela velha frase: “Professor, posso ir ao banheiro?” mesmo que os motivos não sejam os mesmos a resposta é a mesma: “Mas porque você não foi na hora do intervalo?”, presumindo que todos vivam num mesmo espaço. O que o professor não sabe são os motivos que levam um aluno gay a fazer este pedido. Uma das coisas que acontecem no banheiro masculino com gays fica exposto na fala a seguir:

[...] o banheiro masculino era masculino e não podia frequentar o feminino. Porque se pudesse eu ia no feminino, por quê? Porque

quando eu entrava no banheiro ou os meninos saiam, ou, eles ficavam me agredindo verbalmente. E até fisicamente. Cheguei a apanhar muito na escola. O banheiro só frequentava quando realmente necessário. Pronto, em horários que eu não frequentava o banheiro era no recreio, na época, hoje é intervalo, na época era recreio, eu não frequentava [...], todos os meninos iam no banheiro [...]. A situação era aquela quando eu entrava eles saiam por achar que eu estava lá pra ver eles nus, alguma coisa do tipo. [...] ficavam me chamando de baitola, essas coisas, sabe? Então assim, preferia não frequentar o banheiro na hora do intervalo. Então frequentava mais no horário de aula. A professora até achava estranho porque sempre que iniciava a aula, “Professora deixa eu ir no banheiro?” “Não, porque não foi no intervalo?”. Mas eles não viam [...], eles não enxergam, sabe? Vinicius 22 anos.

Os banheiros são para Gomes (2012, p, 127)

[...] objetos da cultura material, [que] podem ser elementos fundamentais, portanto, na compreensão dos gêneros de vida e das formas diversas de organização do espaço, revelando-nos expressões do sentimento de privacidade [...]. Sua presença física e seus arranjos espaciais constroem as condições para que esses valores possam ser vividos. Cabe a nós, geógrafos, desenvolver a capacidade de ler tais arranjos e, simultaneamente, afastar as fáceis e simplistas formas de lidar com as diferenças apresentadas no espaço. Assim, entender a forma e o lugar dos banheiros é entendê-los como parte de um processo cultural e histórico.

O banheiro é uma das formas arquitetônicas do dispositivo escolar que serve para, “avaliar a adequação dos corpos aos códigos vigentes da masculinidade e da feminilidade sob pena de agressões verbais e físicas. O controle dos corpos ocorre antes de entrarmos no banheiro. Já na porta somos questionados sobre o nosso gênero (MAIA, 2011, p.3)”.

Banheiros escolares não nos questionam se vamos “mijar” ou se vamos “cagar” (MAIA, 2011), pergunta-nos apenas se somos homens ou se somos mulheres, tais convenções normativas não questionam se realmente esses sujeitos se identificam com seus respectivos gêneros. O que fazem esses sujeitos homens que não se identificam com gêneros para irem ao banheiro?

[...] eu não ia no banheiro na escola. Na universidade, hoje, eu ainda peço pros meus amigos ficarem na porta ou algum espaço perto deles para eles me ouvirem gritando. E se eu demorar mais de um tempo e eu não sair do banheiro é que eles podem entrar porque aconteceu alguma coisa. [...] porque [...] pode ter alguém lá dentro te esperando, pra te bater, pra te matar, pra te agredir [...]. Então é um espaço

onde os homens ficam com maior masculinidade, porque é um território deles. Então todos nós LGBT's, nós temos problemas com banheiro, né [...], problemas urinários por não conseguir usar o banheiro, por exemplo, é um espaço de violência Arthur 25 anos.

Respostas como as de Arthur foram recorrentes nas entrevistas. A fala acima, usada aqui para exemplificar essa afirmação, nos abre os olhos para a violência sofrida por gays dentro de um espaço tão íntimo. Não nos é dito, que pessoas são agredidas, também não é dito que a sexualidade alheia seria motivo de chacota, mas ela é, “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do que alguém possa se despir (LOURO, 2014, p.85)”.

Precisamos pensar que “a sexualidade envolve desejo, afeto, autocompreensão [...]. [e] tende a ser vista, por cada um de nós, como nossa própria intimidade, a parte mais reservada, às vezes até mais secreta de nosso eu (MISKOLCI, 2013, p.42)”. Se é algo íntimo ao homem, o ato de ir ao banheiro não deveria causar medo.

Eu tinha medo de ir ao banheiro, eu acho que aquilo era uma forma de me reprimir, não sei se era por questão deles, de que eu era, q ue eu sou homossexual, ou se era pra ser apenas um objeto de chacota, [...] teve uma vez que eu tava na quinta ou era na sexta série, que eu tava fazendo xixi, que um menino chegou por trás de mim e abaixou minhas calças e abriu a porta do banheiro e todo mundo viu isso. [...] eu me lembrei de uma vez que eu tava no ensino médio, que sempre tinha um bilhetinho, bilhetinho não, recadinho “Fulano quer fazer isso com fulano”, “fulano fez isso”. E uma vez tinha uma cabine, da qual eu não usava, que era a cabine do meio, eu sempre ia pra cabine ou da direita ou esquerda, e uma vez um menino disse “Augusto, vá na cabine do meio que tem um negócio lá teu”. Quando eu cheguei lá, tinha escrito “Augusto é [...]o viado que melhor sabe fazer se xo oral de Barra de São Miguel” Augusto 24 anos.

Mas foi a sociedade por meio da normatização que encontrou “uma maneira de tornar essa sensação mais íntima, mais preciosa e mais pessoal em algo que é motivo de chacota, xingamento e humilhação (MISKOLCI, 2013, p.42)”.

[...] quando eu era criança tinham umas brincadeiras super chatas de alguns meninos que eram de ficar mostrando a “pinta” um pra o outro, o pênis, e eu sempre achei isso muito chato, muito desconfortável, eu não queria vê a “pinta” do outro. [...] tinham brincadeiras que eles ficavam mostrando a piroca, [achando] que só por eu ser gay eu ia amar ta vendo aquilo, só que não eu não gostava, eu me sentia muito desconfortável, eu me sentia muito intimidado Bernardino 20 anos.

Quem poderia saber que o banheiro é um lugar violento? *Gays* sabem, já que vivem, segundo o trabalho de Costa (2016), nas fraturas de territórios marginais, em desacordo aos padrões de normatização imposto pela sociedade.

[...] era difícil eu ir [no banheiro até mesmo] com alguém, eu sentia medo, porque assim, antes de entrar [na escola] eu fiz um Twitter, eu tenho um Twitter, na verdade eu publiquei tipo ano passado, aí um cara pegou e falou é [...]: “eu te pego no banheiro”, aí, quando eu entrei eu ficava com muito medo de ir sozinho Bernardino 20 anos.

É evidente que cada gênero vai ter suas questões pessoais com quaisquer espaços, no caso dos gays, não estamos falando apenas de questões particularidades, mas de uma violência sofrida por eles em banheiros escolares.

Pode ser que esse seja um problema pertinente a banheiros públicos, uma vez que, como discutido no capítulo anterior, longe de casa quando não mais estamos no seio familiar onde “somos todos semelhantes”, não compartilhamos mais de um banheiro social com a mãe, com o pai ou com um irmão, passamos a dividir esse espaço íntimo com outros. A divisão de banheiros na escola, como já mencionado, ajuda a reforçar a ideia de que temos uma categoria em comum, aos que aprendem e adotam a essa identidade, acham que aqueles que destoam são forasteiros em um espaço feito para afirmar o que aprenderam, justificando assim a violência com esse “outros” a qual foram ensinados a estranhar.

3.3.2 Evitando a quadra

O que é coisa de menino? O que é coisa de menina? Ainda existe uma separação de coisas para menino e de coisas para menina?

Porque tem aquela coisa que só quem joga bola é hétero, viado não faz isso, aí, começa a ter aquelas piadinhas. [...] quando eu era criança eu gostava de jogar bola na rua, na escola não, era difícil Bernardino 20 anos.

Na escola, as demandas binárias de quem devemos ser aparecem de maneira marcada, à bola, por exemplo, como citado pelo sujeito entrevistado, conforme as

demandas, e dependendo da modalidade que é usada, caracteriza o menino como gay ou como hétero.

Todos os garotos jogando bola e você lá excluído, jogando vôlei com as meninas. Eu acho, assim, que eu fui excluído desde a 4ª série, quando eu fui participar de um interclasse e eles me deixaram no banco de reserva o jogo todo. Então, pra mim não adiantou de nada, né? É [...], uma coisa que marcou, que deixou marcado até hoje, uma coisa que eu me lembre. Uma lembrança não tão boa, como eu tinha falado. Porque a aula de educação física é isso, os meninos jogar bola, as meninas ficar sentada e pronto, acabou. A gente sempre evita a quadra. Porque é o lugar ali onde você mais vai ser o diferente. Vai ser o lugar que você mais vai ser rejeitado Igor 22 anos.

A educação física (realizada em geral na quadra) caracteriza os sujeitos conforme seus respectivos gêneros, assim, só jogam futebol meninos homens, bem como, só jogam vôlei as meninas e meninos gays. A ideia de apropriar-se da brincadeira implica um acordo tácito, ou se ajustam a identidade hegemônica ou aceitam a pena que é a pecha do “diferente”: o “viado”, o gay, o “baitola”, a “bicha louca”. Todas expressões estigmatizantes que denunciam uma identidade inferiorizada.

A ideia que um homem gay seja feminino e uma mulher lésbica seja masculina trai a concepção binária redutora da sexualidade humana que define o interesse por uma pessoa do mesmo sexo como “inversão sexual”. [...] não há nenhuma relação necessária entre masculinidade e interesse sexual por mulheres, assim como não o há entre feminilidade e interesse sexual por homens. O que existe são diversas formas de viver a masculinidade e feminilidade (MISKOLCI, 2005, p. 18).

“Assim a sociedade ainda crê nessa fantasia [de identidades fixas], e ela funciona em termos binários, com pares opositivos regidos por relações de superioridade e inferioridade (FACCO, 2011, p.21)”. Neste sentido, o gay, não pode sentir vontade de brincar de futebol, simplesmente, por ser gay.

A quadra eu morria de medo. Porque é, a quadra tem uma identidade, até hoje, infelizmente, ela tem uma identidade muito masculina. Sabe? Ela tem uma identidade muito masculina! E acabava que isso é ... me prejudicava porque eu não conseguia fazer exercícios de educação física. Eu não conseguia assistir o jogo de voleibol, handebol, essas coisas porque tinha medo. Foi isso que me fez me afastar de futebol. [...] como não tinha características iguais àqueles meninos. Então eu era taxado de viado, chamavam de gay, viado, bicha, baitola. Me batiam, me agrediam. Então eu preferia ficar distante. [...]. O pátio

eu não me sentia bem só quando não tinha ninguém ou muita gente, por que eu não era o centro do universo e ninguém tava olhando pra mim. Vinicius 22 anos

Segundo Louro (2014, p.78)

A educação física parece ser, [...], um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças. Ainda que tal preocupação esteja presente em todas as situações escolares, talvez ela se torne particularmente explícita numa área que está, constantemente, voltada para o domínio do corpo. Muitos/as estudiosos/as do gênero destacam o papel dos esportes [...] no processo de formação dos sujeitos.

A quadra evitada pelos gays, não é um espaço hétero, embora seja o lugar que os meninos encontram para afirmar sua identidade masculina, já que, como diz Louro (2014), por instinto, os esportes caracterizam aquilo que se evidencia como “parte da existência masculina”, sendo obrigação de quem não quer ser visto como estranho gostar de futebol, e nesse jogo de poderes, os meninos que se sentem estranhos por medo de sofrerem violência, vão encobrando sua identidade ou evitando estar na quadra.

3.3.3 Meu lugar na escola

A escola “constitui um território onde o “armário” se torna presente como metáfora possível das vivências homossexuais (VIEIRA, 2010, p. 8), partindo do princípio de que existem na escola ambientes heteronormativos os quais os sujeitos *gays* entrevistados se sentiam desconfortáveis. Também foram apontados nas entrevistas lugares nos quais eles se sentem minimamente confortáveis, o que doravante chamaremos de lugares de inclusão precária uma vez que para Martins (1997, p.14)

Não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal estar, sua revolta, suas esperanças, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações [...] constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que os negando.

De antemão discutiremos sobre os seguintes lugares:

- a) O lugar das meninas;

b) A biblioteca;

Esses territórios conferem uma abertura ainda que mínima para que esses sujeitos vivam suas identidades dentro dos muros da escola.

3.3.3.1 “Eu me sentia bem onde tinha as meninas” – “O Arco e o Cesto” na Escola

As “vozes” que nos auxiliaram na construção geográfica desse trabalho quando perguntados em qual lugar na escola se sentiam confortáveis responderam-nos da seguinte maneira: *“O local que eu me sentia bem eram os locais onde tinha as meninas. Era esse o local!” Vinicius 22 anos.* “Local das meninas”? Que lugar é esse na escola? Porque nas entrevistas os sujeitos acham que existe um lugar de meninas?

Conforme Clastres (1986, p. 73), existe na tradição guiaiqui “um espaço masculino e um espaço feminino, respectivamente definidos pela floresta onde homens caçam e pelo acampamento onde reinam as mulheres”. A analogia entre a convecção simbólica guiaiqui e a escola está fundamentada não só nos pressupostos de que as convecções de nossa sociedade criam lugares para mulheres e lugares para homens, como também fundamentam nossos papéis sociais e culturais segundo os diferenças biológicas.

Considerando o que é evidenciado nas falas dos entrevistados e supondo que o lugar das meninas seja a biblioteca ou elas próprias sejam o lugar, cabe voltarmos à Clastres (1986). Para quem, segundo os costumes guiaiquis, o arco e o cesto são utensílios dotados pelo poder de definir o homem e a mulher em suas identidades sexuais. Assim como este povo, o futebol pode ser um exemplo de brincadeira típica de menino. Da mesma forma, ficar perto das meninas ou usar a biblioteca (que é considerado por muitos espaço feminino) faz dos jovens escolares prisioneiros de seus “cestos e arcos”, em que, tal como no texto de Clastre, “a dura lei dos guiaiqui não lhe[s] deixa[m] alternativa. Os homens só existem como caçadores, [...]. Inversamente, se um indivíduo não consegue mais realizar-se como caçador, ele deixa de ser um homem: passando do arco para o cesto[...] (CLASTRE 1986, p. 75)”. Na escola ser Chachubutawachugi (guerreiro que se recusava a usar o arco) ou Krembégi (sujeito não-caçador) não é opção, no entanto o uso de seus utensílios marca o lugar das meninas e dos meninos.

Na escola não descobrimos quais eram os lugares das meninas, no entanto, ao que parece ele (o lugar das meninas) tem um papel significativo para inclusão precária desses “novos outros sujeitos” como mencionado nas falas a seguir:

Comecei a me sentir incluído, sempre com meninas, nunca com meninos Bernardino 20 anos.

E das vezes que eu tentava brincar com as meninas elas me aceitavam para brincar, mas os meninos começavam a zombar de mim, a tirar brincadeiras, xingamentos[...] Caio 22 anos.

No que se refere à menção desse lugar na fala dos entrevistados, acreditamos que esse talvez não seja um espaço mensurável, mas, seriam as meninas o lugar de aconchego, o que estamos querendo dizer é que, conforme Lima (2007), o corpo e o espaço são configurações de uma mesma entidade. O corpo das meninas em uma relação de reciprocidade é o espaço de inclusão (do sentir bem) dos meninos gays de modo que seria difícil para esse corpo de indivíduo se não houvesse esse espaço (LIMA, 2007).

O corpo passa a ser espaço porque são eles, parte um do outro, de modo que um não existe sem o outro, e é esse o lugar que Vinicius, Bernardino e Caio se sentem como parte da escola. À medida que o corpo das meninas passa a ser espaço, passa a ser também ele, parte de uma territorialidade de inclusão mesmo que precária. Nesse sentido, não é o corpo físico das meninas o responsável por essa inclusão, mas aquilo que elas representam na sociabilidade dos sujeitos homossexuais, não importando sua posição nesse espaço, mas sua presença nele o que pode ser um risco.

No momento em que eu estava fazendo uma atividade, um menino[vendo que eu] estava com uma menina, [me disse que eu] não podia está com uma menina, [...] sentindo inferior a mim, porque eu por ser gay [e estava] abraçado com uma menina, ele [falou de] que [ele] era hétero, e não estava abraçado com a menina “não sei como tu é gay e vive abraçado com meninas?” Bernardino, 20 anos.

Sem tirar o significado que esse espaço tem para a sociabilidade homossexual, reconhecemos os motivos que nos fizeram atribuir esse local como parte de uma inclusão, ainda que precária, mas que diferente de outras arenas de conflito, ganhando novo sentido, uma (re)significação de conforto.

3.3.3.2 Se aventurando biblioteca: uma “ligeira saída” do armário

Assim, do ponto de vista dos entrevistados:

[...]acredito que o lugar, assim, mais livre pra [...] frequentar, é a biblioteca, porque é o lugar que tem menos aqueles héteros esquisitos, esses héteros estranhos Igor 22 anos.

Lugares que eu me sentia bem na escola[...]. Eram tão poucos. Assim, que eu me sentia bem na escola [...], acho que na biblioteca, que era um local onde tinha mais meninas [...]. Isso porque a biblioteca, o local que eu me sentia bem eram os locais onde tinha as meninas. Era esse o local! Isso porque, a biblioteca era frequentada muito pelas mulheres. Porque homem que ia na biblioteca era viado, era taxado como gay Vinicius 22 anos.

A biblioteca referida na fala de Igor como “o lugar, mais livre pra frequentar[...]”, é também um espaço de segregação, não porque estes estariam sendo excluídos pelos demais, assim como sugere muitas leituras desse conceito nas ciências geográficas - segundo Vasconcelos (2004, p. 270), “segregação não é preconceito (atitude negativa e desconfortável); segregação não é discriminação (tratamento e práticas desfavoráveis); segregação não é marginalidade nem exclusão [...]”- mas porque eles próprios estariam se separando e isolando, já que em outros espaços eles são tão violentados.

*O tempo todo, em todos os espaços, a escola obrigava que eu não fosse eu, não podia ser eu, que se fosse eu, eu era um problema, porque eu era violentado eu não podia fazer várias coisas. Não me lembro da escola como um lugar confortável em nenhum espaço, em nenhum espaço[...]*Arthur 25 anos.

A biblioteca tida pelos sujeitos entrevistados como um ambiente de refúgio é na verdade, um território imposto, as quais os gays são incluídos precariamente no espaço social da escola. E se em outros espaços eles (os gays) precisam negar-se, na biblioteca eles encontram condições necessárias para poderem viverem em territorialidades marginais.

O ambiente que eu mais me sentia bem na escola era a biblioteca, porque [...] pra mim sempre foi um sinônimo de local de pessoas inteligentes. Não porque eu queria me destacar como inteligente, mas porque o valentão e o grosseiro nunca estaria lá, porque é um saco

pra eles. Ali eu me sentia, é [...] me sentia bem, pegava um livro e começava a ler, a pessoa que chegasse, parecia que ela via um bloqueio, que eu tava lendo [...], via o livro como um bloqueio, ela não ia conversar comigo, não ia soltar brincadeira, não ia fazer essas brincadeirinhas, que hoje a gente vê como “neutra”, mas se for avaliar direitinho, elas são bem pesadas[...] Augusto 24 anos.

O livro, mencionado na fala de Augusto, é um elemento simbólico para que eles se apropriem coletivamente daquele espaço fazendo esse de seu território. Mas será que esses símbolos fazem sentido no modo desses sujeitos estarem naquele espaço? Em outras palavras, será que, o fato de estar na biblioteca com o livro, implicaria necessariamente o gosto pela leitura desses sujeitos ou seria esta uma estratégia?

DEIXANDO A PORTA ENTREABERTA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA NÃO CONCLUIR

Seria muita pretensão nossa apresentar uma conclusão achando que esgotamos esse assunto, ou, que fizemos um trabalho capaz de responder todas as perguntas, ainda que muitas delas tenham sido feitas por nós mesmos ao longo desse trabalho. Acreditamos que existem ainda uma série de coisa para serem discutidas, até mesmo nesse projeto, e que poderiam descortinar a possibilidade de um caminho novo sem necessariamente precisar ser repetitivo. Usando um velho clichê sempre empregado ao fim de muitos trabalhos científicos “ao final desse trabalho”, optamos por deixar entreaberta a porta do “armário”, uma vez que reconhecemos que estar no “armário”, ou sair do “armário”, não poderia ser opção para ninguém, sobretudo, para aqueles que vivem sexualidades “illegítimas”, haja vista, que o “armário” nem deveria existir, quanto mais ser ele estrutura definidora de uma identidade.

A riqueza dos muitos acontecimentos vividos, e aqui narrados, serviram-nos como pano de fundo não só para que apresentássemos os muitos territórios até então ainda secretos, como também, para que pudéssemos contar a versão a partir do ponto de vista daqueles a quem a escola e a sociedade costumam invisibilizar, com base em argumentos de que não somos violentos ou intolerantes quando frequentemente matamos gays, travestis e transexuais, ou de que somos tolerantes, mesmo achando que é errado e que “eles” podem ser o que quiserem desde que “fiquem em seu quadrado”. A ideia de quadrado instala na sociedade um pensamento débil de que não somos preconceituosos, quando paradoxalmente essa tolerância disfarçada pela “aceitação” do outro, assim como sugere seu significado, contribui para manter essas questões intocadas e mascarar uma violência simbólica.

Caminhando novamente para a escola onde as nossas questões começam, sentimos a necessidade de reiterar que, fundamentada quase sempre pela distorção ocular do “daltonismo”, a escola que não é produto de um discurso hegemônico, mas passa a ser em muitos casos (re) produtora de uma manifestação normativa que nem é sua.

Ao aferirmos no primeiro capítulo que a escola não sabe lidar com as mais diversas pluralidades, e isso é verdade, é preciso também responsabilizar aquele que fez dela um dispositivo “daltônico”. O saber científico que inferiorizou durante um longo

tempo os outros sujeitos e suas formas de conhecimento (apontando-se como um caminho universal e totalitário), acreditamos ser um dos culpados da tolerância e até da intolerância (citada ainda no primeiro capítulo), pregada pela escola. Portanto não foi a chegada desses “novos outros” que desestabilizaram o dispositivo escolar mas “misérias epistêmicas” que fizeram a escola despreparada, até porque, esses outros as quais insistimos em dizer novos sempre existiram.

Quando falamos em resistir é preciso fazer a ressalva de que mesmo o “armário”, apesar de todos os seus problemas e de toda opressão, nos evidencia de que sua existência já é uma espécie de resistência, de modo que o seu desacordo com a normatividade já é uma desestabilidade ao padrão criado. Estamos pondo a escola em cheque por considerarmos que ela não deveria ser um ambiente normativo, acreditamos que só uma educação transformadora será capaz de contribuir para uma sociedade culturalmente e socialmente justa.

Bastou dar voz a esses sujeitos para as lembranças e as memórias constituintes do momento de escola aparecerem. A memória usada na coleta de dados é um fenômeno construído a partir de conflitos sociais e grupais (POLLAK, 1992), e a escola que antes era o espaço dos meninos e das meninas, passa a ser o território gays e lésbicas onde são feitas as mais diversas negociações para que essas identidades “illegítimas” possam assim resistir. Geridas por um poder administrativo, a escola é o dispositivo responsável por garantir as normas e os valores pregados pela sociedade.

Identificadas não só pela história oral como pelos croquis, a escola foi sendo transposta pelos sujeitos como: “o lugar das mais diversas tramas de poderes”, invisíveis aos olhos de “outsiders”, mas que foram ganhando aos olhos dos muitos estabelecidos precariamente linhas que nomeiam áreas de conflito e de uma violência permanente. Assim, o banheiro, a quadra e a própria biblioteca carregaram, no sentido mais amplo desse trabalho, a retórica na vigilância de quem somos, mesmo que em seu sentido natural não tenham sido criados para exercer essa função, mas que a partir de novas (re) significações passam a cumprir o papel de avaliar a adequação dos gêneros a essas linhas arquitetônicas (MAIA, 2011).

Para finalizar essas (in) conclusões e deixar a porta entreaberta, acreditamos sim em uma possível (re) invenção da escola, uma vez que, só a partir dessa (re) invenção, construiremos uma educação verdadeiramente transformadora que faça sentido na vida dos jovens escolares, mas sabemos que isso só será realizável quando a escola perceber que mais importante que ensinar, é desaprender a aprender e educar para questionar, e

quem sabe um dia possamos dizer que a escola é um ambiente de todos e apropriada por todos. E se escola aqui idealizada for uma utopia ou quem sabe um devaneio nosso que tenhamos pelo menos o direito ao delírio, já que como coloca Eduardo Galeano ela (a utopia) serve para não deixar de caminhar e

"Mesmo que não possamos adivinhar o tempo que virá, temos ao menos o direito de imaginar o que queremos que seja. As Nações Unidas tem proclamado extensas listas de Direitos Humanos, mas a imensa maioria da humanidade não tem mais que os direitos de: ver, ouvir, calar. Que tal começarmos a exercer o jamais proclamado direito de sonhar?"

Quando os nossos sujeitos passarem a serem sujeitos de direitos e não objetos de direitos humanos, de uma hegemonia ainda que frágil e facilmente questionada (SOUZA SANTOS, 2014), teremos dignidade enquanto seres humanos.

A verdade é que a escola espera “alunos e o que lhe chegam são sujeitos, de múltiplas trajetórias e experiência de vivência do mundo. São também sujeitos aprisionados no tempo e no espaço [...] (CARRANO, 2012, p. 205)”, pode ser que a ideia de (RE) invenção de uma escola libertadora seja utopia, no entanto, consideramos que só a partir dela a escola alunos gays serão incluídos como parte da escola, até lá, banheiros e quadras vão continuar construindo em sujeitos gays memórias tristes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Marcia Angela, Discurso na posse da nova diretoria. In. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, 2006, p. 186-190.

BERGSON, Henri. **Memória e vida**. São Paulo: Martins Fontes. 2006.

BONNEMAISON, Joel. Viagem em torno do território. In. CORREIA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Geografia Cultural**: Uma antologia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, p. 279-303.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, p.13-37.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolares: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, p.13-37.

CAVALCANTE, Lana de Souza. Trabalho docente em Geografia, jovens escolares e práticas espaciais cotidianas. In:_____. **O ensino de Geografia na escola**. São Paulo: Ed. Papyrus, 2012, p. 109-128.

CLASTRES, Pierre. O arco e o cesto. In._____. A sociedade contra o estado. 3ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1986, p. 71-89.

COSTA, Benhur Pinós da. Geografia cultural e lutas de reconhecimento social: sentidos territoriais e não-territoriais. In: PIRES, Cláudia Luísa Zeferino; HEIDRICH, Álvaro Luiz; COSTA, Benhur Pinós da (Orgs.). **Plurilocalidade dos sujeitos**: representações e ações no território. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura. 2016, p. 14-29

DICIONÁRIO AURÉLIO: Versão eletrônica. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/tolerar>>. Acesso em: 15 Mar. 2017

Eduardo Galeano - El derecho al delirio. Entrevista de Eduardo Galeano. 7':32''. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Z3A9NybYZj8>>. Acesso em: 12 de março de 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: a vontade do saber. 19ºed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Abril Cultura Brasiliense, 1985.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o currículo em “tempo pós”. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, p.212-240

GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. Estudos Culturais: uma introdução. In. SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva e o espaço. In._____. **A memória Coletiva**. São Paulo: Vértices, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

LIMA, Elias Lopes de. Do corpo ao espaço contribuições da obra de Maurice Merleau-Ponty à análise geográfica. In. **GEographia: Niterói**. 2007, p. 65-83.

_____. **Encruzilhadas geográficas: notas sobre a compreensão do sujeito na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, p.125-148.

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

MAIA, Helder Thiago Cordeiro. Acorda Alice, Aluga um filme pornô – Uma leitura dos banheiros masculinos da UFBA. In. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero: Ponta Grossa**, 2011, p. 31-36.

MBEMBE, Achille. Existe um Único Mundo Apenas. In: Cadernos Sesc_Videobrasil: **Geografias em Movimento**. São Paulo: Edições Sesc, 2013.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente : um discurso sobre as ciências revisado**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 667-709.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. Um corpo estranho na sala de aula. In. ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.) **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papyrus, 2005, p.13-25

MOREIRA, Antônio Flavio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre o currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

ROMEU DE SOUZA, Thiago. **Lugar de origem, lugar de retorno: a construção dos territórios dos migrantes na Paraíba e São Paulo**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco (Tese de Doutorado), 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Se Deus fosse ativista dos direitos humanos** . 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. In. **Cadernos Pagu**. 2007, p.19-54.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **A identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). 9ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade** . São Paulo: Paulus, 1997.

VIEIRA, Paulo Jorge. Aeminiumqueer, a cidade armário: quotidianos lésbicos e gays em espaço urbano. In. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero: Ponta Grossa**, 2010, p. 5-13.