

**CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**NILTON POLETTO PIMENTEL**

**NARRATIVAS MUITO ORDINÁRIAS: FRAGMENTOS INDICIÁRIOS  
DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE HOMENS GUEIS**

**Niterói  
2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**NILTON POLETTO PIMENTEL**

**NARRATIVAS MUITO ORDINARIAS: FRAGMENTOS INDICIÁRIOS  
DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE HOMENS GUEIS**

**Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal Fluminense, como  
requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em  
Educação.**

**Orientadora: Professora Doutora Cecília Maria Aldigueri Goulart**

**Niterói  
2007**

**NILTON POLETTO PIMENTEL**

**NARRATIVAS MUITO ORDINARIAS: FRAGMENTOS INDICIÁRIOS  
DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE HOMENS GUEIS**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart  
Universidade Federal Fluminense  
Orientadora

---

Profa. Dra. Célia Frazão Soares Linhares  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dr. Luis Antonio dos Santos Baptista  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dra. Eugenia Célia Raizer  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof. Dr. João Eudes Rodrigues Pinheiro  
Faculdade São Geraldo

## DEDICATÓRIA

A Dona Sergiene e a Seu Walter, meus velinhos exemplares.

A Diogo, a Xandinho e ao Pedro, quem sabe um dia possam vir a ler e azeitar a máquina da história.

A todos que lutam contra o horror e a iniquidade.

À escola pública.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos sujeitos de minha pesquisa por me ensinarem.

A Gilmara, minha companheira nessa caminhada.

A Rose Clair, pelos seus olhos vi um Rio do encontro.

A João Vanderlei Geraldi, um professor brasileiro que me ajudou.

A Luis Antonio Batista, pelos ensinamentos éticos e por nossa amizade.

Aos meus parceiros da “barreira”, lá do telégrafo na Mangueira, pela experiência que me proporcionaram.

A todos aquelas que nestes tempos bichudos andam injustiçadas, que contribuíram para subsidiar financeiramente este trabalho, via de minha bolsa, e às quais tive o dever de tentar corresponder.

## RESUMO

**PIMENTEL**, Nilton Poletto: Narrativas muito ordinárias: fragmentos indiciários da trajetória escolar de homens gueis. Orientadora: Cecília Maria Aldigeri Goulart. Niterói-RJ/UFF, 21/09/2007. Tese (Doutorado em Educação), páginas 135. **Campo de Confluência**: Linguagem, subjetividade e cultura.

Nesta tese de doutorado estive com homens gueis afeminados. O trabalho apresenta um estudo sobre as nuances da vivência homoerótica na escola. De sujeitos específicos para esse trabalho, procurei extrair fragmentos de narrativas que se consubstancializaram em memórias. Do ponto de vista teórico – metodológico, o trabalho desenvolve-se a partir de formulações sobre o cotidiano, da técnica de história oral e dos insights indiciários ginsburguianos. Com eles articulei o que denomino “unidade de intenção”, uma forma de trabalhar com autores diversos sob a possibilidade de juntos demonstrar a relevância heurística de meu problema. Ao final, digo que meus sujeitos de pesquisa ganham espaço na vivência escolar. Para além de serem permanentemente tratados como abjetos, suas histórias demonstram que ganham espaço a partir de práticas inventivas, astúcias, táticas e que promovem um movimento nas crenças e desejos de outros que compõem a escola. Todo o esforço de descoberta, de apontar indícios do fenômeno estudado é prioritariamente relacionado à escola, pois a dinâmica da instituição é produzida por práticas pedagógicas intencionalmente acionadas, constituídas por relações de poder e que conformam determinadas práticas corporificadas nessas pedagogias políticas.

Palavras-Chave: Narrativas, homoerotismo, cotidiano.

## **ABSTRACT**

In this doctorate theory I was with effeminate gweis men. The work presents a study on the nuances of the homoerótica in the school existence. Of subjects specific for that work, I tried to extract fragments from narratives that if consubstancialism in memoirs. Of the theoretical point of view - methodological, the work grows starting from formulations on the daily, of the technique of oral history and of indications the insights ginsburguanos. With them I articulated what denominate "unit of intention", a form of working with several authors under the possibility of together to demonstrate relevance the heuristic of my problem. At the end, I say that my subject of research win space in the existence school. For besides they be treated permanently as vile, their histories demonstrate that you/they win space starting from inventive practices, cunnings, tactics and that you/they promote a movement in the faiths and desires of others that compose the school. All the discovery effort, of pointing indications of the studied phenomenon is priorly related to the school, because the dynamics of the institution is produced by pedagogic practices intentionally worked, constituted by relationships of power and that you/they conform certain corporification practices in those political pedagogies.

KeyWords: Narratives, homoerotism, daily.



## SUMÁRIO

<b>1- Introdução</b>	09
1.1 O caminho	15
1.2 O homoerotismo	20
<b>Parte 2 - A perspectiva do cotidiano e a história oral</b>	27
2.1 O indiciarismo	56
<b>Parte 3 - Narrativas muito ordinárias</b>	64
3.1 Descrevendo, num possível, os sujeitos	64
3.2 Das narrações	71
<b>Parte 4 - Considerações finais</b>	118
<b>Parte 5 - Referências</b>	129

## 1 - Introdução

Na década de 80, a AIDS surgiu como uma das mais impactantes pandemias da história. Sua especificidade não está tanto na dimensão médica de saúde que engendra, como investimentos em tratamentos, pesquisas e farmacologia como nunca antes experimentados, mas na sua incidência cultural bombástica sobre temas candentes em inúmeros países pelo mundo.

Relevada pelo momento de riqueza tecnológica dos meios de comunicação, o que é um dos diferenciais em relação à sífilis (outra das grandes epidemias mundiais), no Brasil a epidemia chegou primeiro como um fenômeno midiático, para só depois ser apontado o primeiro caso registrado oficialmente. Fato que fez com que o HIV se tornasse um dos mais famosos personagens comunicacionais: uma celebridade às avessas.

Ligada logo no início à maternidade, ao uso de drogas e, principalmente, a práticas sexuais – leite materno, sangue e esperma - seu acontecimento mexeu de maneira irreversível em assuntos que, por vezes, estiveram restritos a circuitos específicos, como campus acadêmicos, espaços clínicos e circuitos institucionais penais. A AIDS trouxe à tona inúmeros tabus. Tornou público e promoveu intensas discussões em todos os espaços sociais, principalmente, e mais intensamente, sobre este elemento das relações sociais a que atribuímos o nome de *sexualidade*.

Em que pesem os valores morais/sexuais hegemônicos na sociedade brasileira, esses sofreram um abalo diante da epidemia do HIV-AIDS, que trouxe temas ligados a outras práticas afetivas e/ou sexuais da população brasileira, até então não consideradas importantes. Houve um desnudamento, pois, muito mais do que uma nova doença, a AIDS tornou-se um holofote iluminando tensões

submersas, expondo questões mais ou menos ocultas a respeito de várias questões da cultura do país.

A epidemia do HIV/AIDS foi produzida e está ainda ligada fortemente, não à sexualidade de maneira abstraída, mas às formas socialmente discriminadas de práticas sexuais, tidas como “erradas”, “desviantes”, “perversas”; e a epidemia serviu (e serve) a recursos discursivos de controle e intervenção sobre a vida afetiva e/ou sexual de pessoas. A AIDS formou-se como uma *metáfora* da culpa, do crime, metáfora do estigma e do desvio. Foi a partir dessa afirmação que me empenhei, no curso de mestrado em educação, em compreender algumas particularidades enfrentadas por jovens gueis pobres no contexto atual da epidemia.

No programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, desenvolvi um trabalho de pesquisa com jovens gueis pobres, moradores num bairro da periferia do Município da Serra, região Metropolitana da Grande Vitória, no Estado do Espírito Santo. O objetivo do trabalho foi buscar levantar e analisar discursos nesses jovens, que desistiram da escola ainda no ensino fundamental, que corroboravam a vulnerabilidade deles frente à epidemia do HIV/AIDS.

Utilizando-me da técnica de observação e de entrevistas semi-estruturadas, procurei descrever e analisar os discursos dos jovens acerca de suas relações e vivências em tempos de AIDS. Desde suas vivências escolares, passando pela família e suas sociabilidades, uma gama de situações foi explorada em suas falas.

Assim, procurei demonstrar que tais enunciações são implicadas e têm implicações tanto sobre as condições materiais de existência, nas quais esses jovens viviam, bem como a maneira como se percebiam em risco de contrair o

HIV/AIDS e sua ligação com suas percepções sobre o que é ser um “homossexual”.

Utilizei-me do conceito de *vulnerabilidade*, que nos últimos anos demarca as análises dos fatores sócio-materiais que fazem com que diferentes grupos sociais estejam diferentemente, mais ou menos, suscetíveis de contraírem o HIV. O intuito do uso desse conceito foi, também, balizar os percursos das três linhas paradigmáticas produzidas ao longo dos 20 anos de epidemia: grupo de risco, comportamento de risco e vulnerabilidade.

Descrevi e analisei os discursos nos jovens com os quais estive; procurei, a partir deles, ir tecendo movimentos em direção tanto aos enunciados produtores de interdições morais, bem como as linhas de fuga e resistências em suas falas. Juntamente com as considerações acerca de nossas produções escolares diante da questão em estudo, distendi sobre a capacidade de subjetivação dos discursos.

Pois, foi por dentro desse processo de trabalho que observei o quão invisível estão, no cotidiano escolar, as inúmeras nuances de estratégias e táticas de relacionamentos sexuais e/ou afetivos entre os jovens. Os sujeitos de pesquisa tinham relatos insidiosos se tomarmos, por referência, a escola que conhecemos, com seus regimes éticos e morais que expurgam sistematicamente a presença das práticas afetivas e/ou sexuais homoeróticas no interior da instituição.

Minha vivência como professor de escola pública, a partir de 1988, meu envolvimento no ativismo das ONGs/AIDS, a partir de 1996, e minha pesquisa de mestrado, 1999-2001, formaram um conjunto de referências empíricas e teóricas que me permitiram fazer um “link” entre os temas referidos à educação e à sexualidade, bem como ligar essas duas questões de maneira diferente.

Isso, que para além de proporcionar aquele prazer de descobrir coisas novas acerca das relações humanas, a partir de um olhar mais abrangente e crítico, trouxe mais desafios e mais trabalho, para quem ainda se pauta por uma vivência que procure uma posição política interessada em ética e expansão da vida. Em combate ao horror e à iniquidade.

Quando passei a me debruçar sobre o assunto *sexualidade*, pude descobrir a abrangência de sua atuação. Para além daquela visão de importância da educação sexual nas escolas, coisa que se avolumou no Brasil a partir da epidemia de AIDS e que, de maneira geral, vem acompanhada de alguns pedagogismos e psicologismos, o mais significativo foi poder enxergar que ela implica e está implicada em sistemas políticos mais amplos, têm implicações culturais profundas, é um tema radicalmente envolvido em relações de classe e de poder, por exemplo.

Enfim, é algo que pelos últimos três séculos esteve no centro e foi imperiosa para muitas decisões acerca do conhecimento, muito embora tenhamos, na maioria das vezes, negligenciado ou simplificado esse aspecto, dada a *naturalidade* com que a tratamos.

A ligação conhecimento-cultura-educação, que o assunto da sexualidade engendra, passa ainda longe de nossa educação formal, centrada na instituição escolar. Obviamente, não cabe aqui desconsiderar todo um conjunto rizomático de iniciativas que vêm sendo tomadas por esse país, em alguns casos de maneira corajosa e criativa de agentes educativos isolados, porém, a formalidade da educação é refratária em incorporar as contribuições de outras áreas no que diz respeito aos saberes antropológicos, filosóficos, sociológicos, históricos e de movimentos sociais quando se está tratando desse tema. A escola é uma das instituições mais resistente em incorporar esses estudos. O

que de fato é uma contradição enorme com a sua posição cultural em relação ao conhecimento.

Na verdade, a escola ainda opera, como moderna instituição disciplinar (e levo em conta aqui todos os problemas estruturais que a educação sofre), na perspectiva de certezas banais, pedagogias jesuíticas, arquiteturas militares, conhecimentos canônicos que se pautam por currículos pouco próximos da vida concreta do público que tem direito a ela. Enfim, ela mantém, não sem as contradições é claro, suas origens: escolarizar é homogeneizar, é normalizar.

Tendo em relação ao que chamamos *sexualidade*, talvez o exemplo seja o mais apresentável disso tudo. Estamos diante de iniciação sexual mais jovem, de gravidez mais jovem, de paternidade mais jovem, de AIDS mais jovem, de violência sexual constante, de uma visibilidade crescente de jovens gays e meninas lésbicas na escola, do funk erótico, de uma sociedade onde a masculinidade faz do sexo seu anabolizante, de todo um conjunto de mudanças geracionais e o mais importante: os alunos são extremamente interessados nisso tudo.

Quando chamados ao protagonismo de elegerem seus temas de interesses, para discussões em atividades e projetos escolares, e essa é uma experiência que vivencio ao longo desses anos, dois estão sempre no interesse dos alunos: drogas e “sexo”. Sem erro. Ou seja, trata-se de um desperdício irremediável. Brutal. Uma vontade de potência banalizada. No limite, ridicularizada.

Com a sexualidade também tem sido preciso que ela opere com algum conjunto discursivo e de ações, que faça com que sistematicamente o conhecimento esteja numa grade de controle, domesticado. Obviedade tomada por transparência. A lógica básica que opera todas as demais em gênero e sexualidade é a clássica relação: sexo biológico, natural e, portanto, dado

(pênis-vagina, esperma-óvulo, macho-fêmea procriativa) e marcando uma imposição de limites para as concepções de gênero (homem-mulher) como correspondente de uma binariedade essencial e definindo a “heterossexualidade”, equacionada como prática sexual “Natural”.

Resta-nos então, os investidos no espaço da prática de estudar e escrever, apresentarmos além de críticas, algumas saídas, indícios, reflexões. E isso é algo vital.

Quando dei início à escrita desse trabalho, senti a dificuldade enorme de ter de me resignar perante uma imposição: o ponto de partida de minha investigação não teve a possibilidade de ser um ponto de partida. Não consegui me ver dando início a algo de todo diverso, exclusivo, gênese. O ponto de partida se apresentou como um porto de passagem.

Percebo, ao fim e a cabo, que tudo está numa grande corrente narrativa. Lendo partes do livro de Said (1990), que me foi emprestado, achei sua afirmação, acerca do processo de seu trabalho, onde diz: [...] uma grande lição que eu aprendi e tentei transmitir é que não existe nada parecido com um ponto de partida meramente dado, ou simplesmente disponível (SAID, 1990, p.27).

Afirmo, que minhas escolhas não foram individuais ou livres, porque nossos olhos, palavras e grafias não o são; são sempre dados em forma/conteúdo pela multiplicidade histórico - discursiva que nos enredam desde sempre. Com isso, acabo por dizer também que não me refiro à existência de estímulos intimistas, veleidades, intrapsiquismos os quais foram revelados à superfície de uma exterioridade por algum exercício “*auto - qualquer coisa*” que traria, para cada um que resolva tomar decisões em pesquisa, o “por quê” se escolhe

determinado tema para trabalhar, estudar; ou o por quê o “eu mesmo” pensou de tal maneira algum assunto neste trabalho. Não andei por esse viés.

Num sentido mais amplo, vejo agora que é um erro supor que sejamos livres em nosso trabalho de pesquisar, escrever aquelas coisas que revelaríamos e que nos surgiriam como a realidade do mundo. Sendo seres da cultura, acostumamo-nos a ver a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado, de tal forma que não observamos as regras nas quais os discursos se formam, se articulam e nos subjetivam: não temos o controle que pensávamos ter.

Certamente foi por ignorar essa nossa limitação que as chamadas filosofias da consciência, que se estabeleceram na modernidade, tomaram a possibilidade de articularmos os discursos acerca do mundo a partir de uma exterioridade neutra.

Pois é numa corrente, em que me encontro em algum ponto, que este trabalho se deu. Um primeiro retrocesso nessa trajetória remonta ao meu percurso na dissertação de mestrado com os jovens gueis pobres. Seus relatos de vivência na escola pública davam pistas convincentes de que a interdição a que estavam submetidos não os impossibilitava, no todo, de criarem círculos de relações prazerosas e importantes para suas sociabilidades.

Se me encontro num ponto que não sei definir exatamente qual, dentro do tema ao qual me dediquei, é porque uma parte daquilo que alguém pode saber sobre um determinado tema está relacionado aos caminhos que o conduzem até o momento e, também, aos que tive até aqui com este tema específico.

### **1.1 - O caminho**

Caminho pode ser uma forma de dizer do método de trabalho. Falar sobre o caminho implica falar, também, um pouco sobre quem caminhou. Coerente com



essas afirmativas explico agora um pouco do meu interesse pelo tema do homoerotismo na escola, como ele se gestou, e de que forma foi possível a ele dedicar-me a ponto de montar esta pesquisa.

Cabe, pois, ser autobiográfico por um momento. Foi no final dos anos 90, quando me envolvi com a temática do HIV/AIDS, participando do ativismo em organização não governamental no Estado do Espírito Santo, que o mergulho no assunto sexualidade se deu mais intensamente.

Na convivência diária com travestis, gueis, prostitutas, pobres, jovens estudantes, profissionais de diferentes áreas, gestores públicos em saúde e educação, militantes, etc. que me vi posicionado entre inúmeros sistemas de idéias, linguagens, personalidades, estéticas diferenciadas que passaram interpelar as práticas e ações em que estava envolvido.

Tendo uma trajetória longa na escola pública e vivenciando o dia-a-dia da instituição, a perplexidade não demorou muito tempo a aparecer: o que sabíamos nós professores (as) daquele contingente enorme de “desviantes” que, diariamente, freqüentavam o local da ONG?

O interesse em fazer a relação Educação-AIDS-Jovens Gueis foi um insight estimulante, e o primeiro passo foi procurar as bibliografias que estivessem disponíveis para começar um estudo que acompanhasse minha empiricidade. O local mais imediato de pesquisa foi nos anais da ANPED.

Consultados os anais dos anos de 1998, 1999 e 2000, observava que a pesquisa com o tema sexualidade era quase nula, e especificamente homoerotismo era nula. Daí mais uma dificuldade e também mais um impulso no sentido de enfrentar o desafio.

Montei o projeto de pesquisa e, selecionado no mestrado, dei início a uma caminhada sistemática de pesquisa, leitura e escrita. Ocupava-me, assim, com o tema da vulnerabilidade dos jovens gueis frente à epidemia do HIV/AIDS e a interface com a educação.

Terminado o curso, e precisando dar continuidade ao problema, fui levado à intenção de delimitar a questão da escola na abordagem do fenômeno do homoerotismo. De início, pensava em ingressar no doutoramento e na necessidade de lançar mão de uma etnografia escolar, como forma de acessar o fenômeno de maneira mais direta possível. Imergir no cotidiano de uma escola pública, para lá investigar o fenômeno em sua concretude cotidiana.

Ingressado no doutorado, fui orientado sobre as dificuldades que enfrentaria ao tentar tratar da temática diretamente no ambiente escolar pelo professor João Vanderlei Geraldi, visitante na instituição. Sua sugestão de lançar mão de histórias orais foi consistente e sedutora.

Nesse período, minha inserção nos ambientes gueis/lésbicos, em Vitória, foi ampliando-se, formando um leque maior de amizades com pessoas, que como eu, estão entre os que sofrem com a estigmatização social pelas inclinações afetivas e ou/ sexuais que têm.

O encontro com sujeitos de pesquisa se deu nessa territorialidade urbana e as conversas informais que mantínhamos dava as pistas necessárias para que eu adotasse definitivamente a proposta de trabalhar com as narrativas.

Tendo observado a força, já de início, das histórias dos sujeitos em relação às suas trajetórias escolares, resolvi começar com uma proposição básica, de pequeno porte, pequeno gesto, mas creio com largo alcance, qual seja: *arriscar o óbvio* (num estilo que não é estranho a um dos pressupostos aventados por

Foucault (1996) para a análise do real - a inversão das evidências, nem a Veyne (1998) quanto ao ofício e ao sabor do historiador – *espantar-se com o que é óbvio*).

Essa é uma expressão que tomo emprestado do artigo de Débora Britzman<sup>1</sup> (1999) quando ela se refere ao estudo de Eve Sedwick (1990) “*Epistemology of the closet*”. Essa expressão tem uma função fundamentalmente tática, haja vista que, quando se trata da linguagem do “sexo”, aquilo que para uns é algo óbvio, para outros é algo que precisa ser mais bem problematizado. Quando tentamos falar sobre sexualidade oscilamos dentro de um paradoxo que se dá entre a estabilidade dos significados das práticas sexuais e a imprecisão da linguagem sobre essas mesmas práticas, porque, a bem da verdade, tal linguagem é tão cheia de imprecisões que quando em uso nos deixa confusos se estamos falando de sexo ou de política, de sexo ou de família, de sexualidade ou órgãos de nosso corpo, etc.

Diante disso, o *arriscar o óbvio* nesse trabalho tirou um feixe temático que pode se concretizar nessa pergunta: “*O que se torna impensável quando a sexualidade é pensada como tendo um lugar estável?*” (BRITZMAN, 1999, p.87). Pois, as narrativas davam indícios definitivos de que a existência dessas histórias na escola é bem mais complexa do que até hoje pensou nossa melhor intencionada pedagogia.

Sujeitos socialmente identificados como gueis (ou viados, ou tantas outras denominações), fui aprendendo e notando que suas histórias eram muito significativas e que, até então, nada no Brasil havia sido registrado sobre as vidas desses sujeitos em suas relações com a escola.

---

<sup>1</sup> BRITZMAN, Débora. Curiosidade, sexualidade e currículo. IN. LOURO, Guacira Lopes (1999). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autentica, 1999, p.83-112.

Consolidei os caminhos da minha pesquisa: trabalhar com história oral passou a ser uma certeza, para “deixar que falem” os envolvidos com o lugar da escolarização. Fundamentar a necessidade dos estudos do cotidiano era discursivamente importante para entender o que se passava com esses sujeitos no seu dia-a-dia, nos lugares-tempo de suas memórias, e estudar o indiciário apareceu como uma perspectiva promissora, já que o recorte do fenômeno com a educação ainda é precário, precisando, assim, de um início que procure mais levantar pistas do que apresentar resultados tácitos.

O processo de encontros com os “sujeitos de pesquisa” se deu ao longo de quase doze meses, desde que foram tomados como tais. Porém, a periodicidade desses encontros sofreu com problemas variados: doenças, viagens, disposições de horários, etc. Mas, o problema mais grave, no sentido da sistematicidade de nossos encontros, aconteceu quando dois dos sujeitos da pesquisa decidiram por casar, ou seja, decidiram por irem morar juntos com os seus, então, respectivos namorados.

Isso acabou por ter uma implicação crucial para a pesquisa: a convivência de nos vermos, pois passamos a morar no mesmo bairro, quase diariamente nos locais de circulação pública, e tudo o que daí pode se depreender, choca-se com um certo deslocamento do status que eles adotam.

Digo que isso implicou numa retração dos sujeitos à pesquisa por alguns motivos que creio poder entender: há uma certa rarefação (que já não creio ser exclusiva de homens gueis adultos, com mais de 30 anos) na prática de se estabelecer moradia com outro homem; principalmente se a relação tiver como estereótipo a clássica polarização guei x homem, ou guei x bofe, para usar um jargão êmico, como era o caso dos sujeitos.

O status de casados faz com que o senso de privacidade se avolume. Os sujeitos passam a usufruir um certo prestígio que o relacionamento com um *homem* confere e o “voltar-se para a relação” passou a ser intensificado de forma que nesse voltar-se houvesse o cuidado de preservar, da maneira mais cuidadosa possível, a intimidade dos casais.

A presença de um *outro* às voltas com um gravador, papel e caneta, tomando histórias muito íntimas dos sujeitos acabou por se tornar um desconforto que, necessariamente, deveria ser evitado, posto que a revelação das nuances dos relacionamentos corria o risco de ser, de uma forma ou de outra, publicizada.

Ou seja, juntando as partes da conjuntura de relações com os sujeitos, ficou claro que a retração e a relutância em continuar participando ativa e regularmente da pesquisa tinha uma relação direta com a nova posição sócio-afetiva que os pesquisados passaram a ter no local de moradia.

Isso, sem dúvida, promoveu um atraso importante no processo que estava em andamento. Para os fins dessa pesquisa, tais fatos influenciaram na dinâmica do tempo previsto e necessário para o registro das narrativas, e são inegáveis as perdas que isso acarretou.

Porém, pudemos retomar nossos encontros, com sistematicidade, alguns meses depois, quando ambos promoveram a separação, em diferentes períodos, dos respectivos casais, e o trabalho voltou a andar a contendo, coisa que veio a corroborar minhas assertivas acerca dos motivos da relutância dos dois em relação aos nossos encontros, no período de casamento de ambos.

Junto a isso, continuamos ainda nos encontrando e a pesquisa não está de todo encerrada, continuamos no processo.

## 1.2 - O homoerotismo

Em meu trajeto, quando me remeti ao tema do que chamo de homoerotismo na escola, a primeira referência que se relacionou a tal tema é de que estaria tratando de uma questão ligada à “sexualidade”. Porém, em meu percurso modesto, mas intenso, no assunto/tema desse trabalho, já não me era possível partilhar desse tipo de referencialidade. Optei por um caminho outro, qual seja o de afastar isso que tem o nome de “sexualidade”. Fiz isso por motivos históricos, teóricos, empíricos e, fundamentalmente, políticos.

Não que eu quisesse evitar tratar da sexualidade por uma espécie de escapismo, diante de tantos problemas que o assunto demandava, sendo o principal deles as inúmeras e divergentes abordagens com que o assunto foi tratado nos últimos dois séculos, mas sim por considerar que mantendo a centralidade desse vocabulário mantemos o conjunto de referências que o acompanham, e o foco do que me propus neste trabalho pode ficar, aparentemente, restrito e pouco eficiente para seu escopo, para minhas preocupações e opções.

Ademais, o afastamento tem uma dimensão metodológica: não usei como ferramenta a “vida sexual” dos sujeitos da pesquisa, muito embora apareçam relatos sobre este aspecto. Quis um outro viés.

Um dos motivos que levou Michel Foucault (1988) a conceituar sexualidade como um *dispositivo histórico*, a sexualidade como uma *hybris* de conhecimento, foi a aguçada percepção histórica dele diante de uma nova ordem político institucional, a modernidade, e todo o novo arranjo disciplinar que as ciências passaram a organizar: a sexualidade foi pouco a pouco tendo discursivamente um estatuto próprio.

Como “campo” científico, formaram-se inúmeros “*experts*” sob o nome de sexólogos (hoje ainda é bastante comum conferencistas e midiáticos, de diversas disciplinas, apresentarem-se como estudiosos do “campo” da sexualidade). O tema adquiriu importância central. Porém, mais importantes foram seus efeitos: formaram-se processos de subjetivação que nos levaram a crer que de fato, não só somos seres que têm sexualidade, mas somos fundamentalmente sexuais.

Também, e isso em função de um apanhado empírico pelas discussões que acompanho sobre o que convencionamos modernamente a chamar de “sexo-sexualidade” pelo mundo afora, que quando falamos de sexo o tomamos como se fosse uma “sopa” onde se misturam um punhado (bastante heteróclito) de ingredientes. Para meu trabalho, as argumentações de Foucault são suficientemente consistentes, por enquanto. Elas vão à direção de considerar o aparecimento do vocabulário “sexo-sexualidade”.

O que podemos chamar de uma luta analítica de Foucault à instituição da palavra “sexo” é que ela toma a forma de uma coação, quando produz a artificialidade de uma unidade e de uma univocidade a uma heterogeneidade de funções, atos e elementos “sexuais” ontologicamente distintos:

A noção de ‘sexo’ tornou possível agrupar, numa unidade artificial, elementos anatômicos, funções biológicas, condutas, sensações e prazeres, e permitiu que se usasse essa unidade fictícia como um princípio causal. (FOUCAULT, 1988, p. 144.)

Assim, que se tomo o sexo não como condição natural do corpo, mas um processo no qual normas culturais o materializam e regulam, produzindo e reproduzindo tal materialização por uma reiteração dessas normas (BUTLER, 2002), e o fato dessa reiteração ser permanentemente posta em prática, digo, então, que aí está um sinal de que ela nunca está completa, fechada, que os

corpos, prazeres e paixões não se conformam, nunca, inteiramente com elas, pelas quais a materialização se faz. As coisas não têm paz.

Se me afasto, assim, intencionalmente, da palavra sexualidade, e se estou trabalhando com homens gays sujeitos de minha pesquisa, não faria sentido, por razões óbvias, manter também a nomenclatura classificatória deles a partir do vocabulário “homossexualidade” ou “homossexualismo”.

Tomo, como já o fiz em outros momentos de minha trajetória, o termo homoerotismo que adotei do trabalho de Costa (1992), onde ele sugere um afastamento da expressão “homossexualidade” por três razões principais, interligadas:

1ª de ordem *teórica*: homoerotismo flexibiliza e descreve melhor uma multiplicidade de práticas ou desejos dos homens orientados para o mesmo sexo biológico. Ele tenta afastar a noção de essência ou denominador comum a todos os homens com tendência homoerótica (como o termo homossexualismo faz), isso por três motivos inter-relacionados: 1º Excluir as alusões à doença, desvio ou anormalidade, que se tornaram sinônimo da palavra “homossexual”; 2º Negar a idéia de uma substância orgânica ou psíquica a todos os homens homoeróticos. 3º O termo não indica identidade, como no caso “homossexualismo” donde veio “O homossexual”.

2ª de ordem histórica, diz respeito à construção histórica do preconceito contra o homoerotismo. A palavra homossexual está excessivamente comprometida com o contexto médico-legal, psiquiátrico e higienista que a criou. O “homossexual” foi um personagem criado para servir como antinorma do ideal de masculinidade da família burguesa do século XIX. E sempre que usamos tal palavra acabamos, querendo, ou não, reportando-nos a essa “naturalidade” com que dividimos os homens em “hetero” e “homo”.



3ª de ordem valorativa: num laço social marcado pelo preconceito não há como “[...] escapar da montagem imaginária da discriminação, guardando o sistema de nomenclatura responsável pela identificação e fixação dos sujeitos nos lugares prescritos pela montagem” (p.35). Uma boa maneira seria então *desfazê-la*, e não reformá-la, preservando os termos de sua definição e sua base intocada.

Assim sendo, Costa (1992) espera que o emprego da palavra “homoerotismo” refira-se à *possibilidade* que têm certas pessoas de sentir *diversos tipos* de atração erótica, ou de se relacionar fisicamente de *diversas maneiras*, com outros do mesmo sexo biológico.

Porém, mesmo o uso da palavra

[...] homoerotismo, escolhida por sua maior isenção em relação à conotação moral imputada à palavra ‘homossexualismo’, deve ser vista como uma tática argumentativa, e não como proposição conceitual com pretensão a validade universal. (COSTA, 1992, p.23) (Grifo nosso).

Ademais, o termo homoerotismo guarda consigo do hábito lingüístico, a idéia de “atração pelo mesmo sexo” que, segundo Costa (1992), *deve ser aceita com reservas*. Haja vista que mesmo a “atração” pode variar em qualidades e performances, e a expressão “mesmo sexo” não diz muita coisa por estar impregnada do imaginário naturalista que a criou.

Assim, o termo visa, sobretudo, por um lado, a se distanciar da familiaridade com que a noção de “homossexualidade” está circunscrita no registro do social, e por outro, designar *essa tal* “subjetividade homossexual”, de alguma maneira, para nos fazermos entender sobre o que estamos falando.

Fechando então uma lógica interna de meu trabalho, não foi a “vida sexual” dos pesquisados que foi centralizada neste trabalho. Minha intenção foi mais ampla: rastrear relações escolares de sujeitos homoeróticos, no intuito de achar indícios que implicassem sobre/sob suas vivências ordinárias na instituição.

Por fim, minhas considerações acerca de me afastar do comumente usado vocabulário “sexo-sexualidade” podem ser fechadas como o epíteto foucaultiano:

A miséria sexual é produzida como o capitalismo produz miséria econômica. Ou seja, não basta dar pão sexual aos famintos, é preciso que deixemos de produzir um mesmo tipo de fome. (FOUCAULT apud COSTA, 1995, p.132).

Creio que, mediante o exposto, posso colocar o seguinte: trabalhando com o afastamento da sexualidade como uma “categoria” específica e tratando apenas como um assunto híbrido e, portanto, sem estatuto ou pressupostos teórico-conceituais dados, de forma a apenas me fazer entender; afastando o termo homossexualidade e adotando a noção provisória de homoerotismo; adotando que meus sujeitos de pesquisa não são as suas “vidas sexuais” na escola que procurei, mas um leque mais amplo de relações do processo de escolaridade deles, creio poder afirmar então que aquilo do que trato ainda não tem um nome ou classificação específica que lhe pudesse imputar.

Para ficar mais claro: se não existe um “comportamento guei”, ou uma “avaliação educacional” ou um “currículo oculto” até que se comecem a fazer perguntas que supõem essas questões (problematização), então, creio fazer existir, nesse momento, o problema do como foram as relações escolares desses sujeitos? Que pontos dão pistas de seus protagonismos? Tentando criar, assim, uma problemática outra.

O que problematizei foram que pistas esses sujeitos nos dão para que possamos passar a considerá-los não na linha da sua inexistência na escola (numa tradição teórica do “currículo oculto”), nem na linha da suas existências enquanto interdição moral/humilhação pública na escola, nem na linha de suas existências por um recurso que a norma lhes disponibiliza como forma de lhes considerar como abjetos e, portanto, como existências necessárias para que a norma seja reiterada, como é a linha de argumentação da teórica Judith Butler (2002).

Dizendo tudo isso, de alguma forma um dos elementos da perspectiva foucaultiana da história, que me acoplo por considerar uma das mais instigantes, está aqui: uma historicização de nosso próprio olhar *a partir do que nós não somos mais*.

Pois, no processo da pesquisa, o que foi aparecendo com as histórias orais é um quase inacreditável. Histórias que, pelo poder de desestabilização de nossas crenças mais arraigadas acerca do fenômeno, chega a nos deixar num ponto de observação desconfiado, relutante, no limite uma vertigem, tal a força das histórias orais dos sujeitos. Principalmente presenciando suas narrativas. Vendo os corpos que narram.

Tais desestabilizações foram angustiantes e fascinantes. Não apenas pela emergência de construções obscuras de experiências vívidas de inesperados, coisa que as pesquisas qualitativas devem sempre trazer, mas pelo volume e intensidade do obscuro que essas vidas sempre estiveram para nossas pesquisas em educação: de fato, voltar ao empírico, ao cotidiano ordinário e buscar indícios foi o caminho mais promissor para esta pesquisa.

## Parte 2 - A perspectiva do cotidiano e a história oral

Esta parte do trabalho destina-se a explicar o movimento que está colocado no título do trabalho: absorver histórias orais de homens gueis, sobre suas vivências de relações no cotidiano escolar, como forma de mostrar que esse acontecimento deflagra ações que escapam à regulação plena dos corpos homoeróticos.

Logo de início, sinto a necessidade de expor uma motivação: nas primeiras angústias de definir com o que de fato queria trabalhar, no sentido de tentar dar alguma coerência para com o que já vinha estudando, pensando, discutindo com pessoas e em função de alguns achados na dissertação de mestrado junto a jovens gueis pobres, foi que me deparei com um texto que trazia Foucault, assim:

Com efeito, vivemos num mundo legal, social, institucional, onde as únicas relações possíveis são extremamente pouco numerosas, extremamente esquematizadas, extremamente pobres. Existe, evidentemente, a relação de casamento e as relações de família, mas quantas outras relações poderiam existir, poderiam encontrar seus códigos não nas instituições mas em suportes eventuais? Isto não acontece em absoluto. (FOUCAULT, 1994, p. 309)

Essa posição de Foucault está dentro de toda uma escolha filosófica crítica que ele toma, em seus últimos escritos, como uma *ontologia da atualidade*, uma *ontologia de nós mesmos*, que se materializava em perguntas do tipo “O que é nossa atualidade?” “Qual o campo atual das experiências possíveis?”, pois sempre esteve preocupado em definir as condições nas quais somos capazes de problematizar o que somos e o mundo no qual vivemos: nossa atualidade.

Tomar a forma crítica da *problematização* era o jeito de Foucault apontar a atualidade como passível de ser questionada como *acontecimento*. A

*problematização* como contraponto a uma tradição filosófica de buscar uma “metódica solução” para os problemas e como forma de promover um distanciamento crítico para se retomar alguns problemas históricos sob novas bases.

Acontecimento lhe é uma noção constitutiva das próprias interrogações que faz acerca da atualidade de nós mesmos e é central como irrupção, emergência de singularidades únicas no momento em que estão sendo produzidas; o acontecimento como ruptura das evidências que são induzidas por certos fatos.

A interrogação sobre a atualidade, por uma *problematização* como acontecimento, é uma certa “atitude limite” que nos move para uma fronteira, para um ponto de transgressão possível, e o acontecimento é a forma, é um campo de possibilidades, uma ultrapassagem.

Gostando da citação, pela capacidade crítica, acabei por ficar mobilizado com a última afirmação e me perguntei: “De fato, hoje, as relações *outras*, essas de *suportes eventuais* e possíveis, *não acontecem em absoluto?*”

Além de o arquivista Foucault escrever isso há algumas décadas, talvez o uso do termo “*em absoluto*” tenha sido mais para completar de assinalar uma perspectiva e para delimitar um certo território acadêmico de afirmação, um estado político de suas preocupações, e não para se referir a algo de todo definível.

Tomando minha experiência junto a inúmeras pessoas que vivem ou vivenciaram relações as mais diversas, onde estavam implicadas questões relacionadas a temas que envolviam o assunto sexualidade, seja como professor de escolas públicas, como um ativista no movimento de luta contra a AIDS e meus estudos por diferentes disciplinas e variadas pesquisas no tema da

sexualidade, cheguei à conclusão de que a resposta à auto-indagação era *não*. Que de fato existem relações *numerosas* que se dão a *suportes eventuais*.

Dessa constatação foi que o desafio ficou como autocolocado. Mostrar, então, que *sim*. Mas qual passo dar? Por que caminhos andar para sustentar o que minhas vivências mais empíricas e estudos mais próximos já vinham me mostrando? Como conseguir realizar um estudo que argumentasse algo do qual, sabido, pudesse se materializar numa tese que pudesse se concretizar como singularidade? Um viés. Uma quase prova do que acreditava.

Um primeiro ponto de apoio foi o próprio percurso na dissertação de mestrado com os jovens gueis pobres. Seus relatos de vivência na escola pública davam pistas convincentes de que a interdição a que estavam submetidos não os impossibilitava de todo de criarem círculos de relações prazerosas e importantes para suas sociabilidades. Porém, e para a (re) estruturação de um novo trabalho, outros olhares e achados me faltavam para poder obter mais confiança, de forma que me levasse a alguma consistência nessa escolha; de forma a me sentir apto a sustentá-la.

Um dos primeiros prazeres em procurar pesquisar coisas é, de fato, algo da ordem do surpreendente. Pois, foi por errantes andanças pela cidade, em momentos de uma quase distração, especialmente nas andanças noturnas pelos espaços mais especificamente ligados a bares freqüentados por pobres e locais de prostituição, na cidade de Vitória, no Estado do Espírito Santo, que pude ir conhecendo personagens, histórias, pequenos fragmentos de relatos anedóticos, relações mais e outras menos consistentes nas quais pude estipular e dar-me a ouvir falas soltas, descompromissadas. Achados.

Nessas conversas extemporâneas aos períodos diários de estudos, foi possível escutar relatos, por vezes despreziosos, por vezes não, desses sujeitos os

quais procurei, depois de notar tê-los achado, ou ter sido achado por eles, e que fui explorando algumas características das trajetórias de suas vidas.

Nisso, pude ir relacionando essas histórias corriqueiras com minha vivência em escola pública e preocupação de estudo. O que me foi aparecendo é que se os sujeitos estão submetidos a regras que os constroem, isso não os impede de exercerem formas e conteúdos de agenciamentos que escapam, em relação a quem se propõe problematizar esse tema, a um olhar investigativo que opere com um eixo metodológico pré-concebido. De outra forma, muitas nuances das relações que os sujeitos estipulam em seus cotidianos não são possíveis de serem acessadas, se formos a elas munidos de uma racionalidade instrumental fixa, conceitos fechados ou mesmo “distanciados do objeto”. Dessa forma que pude dar consistência em responder àquela minha autopergunta.

Feita essa pequena e importante descrição de um percurso instável de busca de elementos para minha tese, o passo seguinte será expor algumas ferramentas que situem esta parte de meu trabalho. O “ir a campo” exige a apropriação de algumas ferramentas de forma que elas não “congelem” o que está para ser ainda visto, coisa, aliás, hùmus da própria atividade investigativa.

Portanto, preciso situar alguns aspectos teórico-conceituais importantes (a “caixa de ferramentas” , como dizia Foucault), que digam a que lugar estou correspondido, e contingenciado, quando passo a explicitar a relação com os sujeitos de minha pesquisa e a maneira de pensar como devem ser usadas minhas ferramentas de trabalho.

Um primeiro aspecto diz respeito à própria noção de sujeito, englobante tanto do pesquisador quanto dos pesquisados. Para isso, explicito algumas formas de compreensão do sujeito que dão uma base para como entendo que seja melhor trabalhar com isso quando procuro me situar e situar meus sujeitos de pesquisa.

No campo dos estudos da linguagem, Bakhtin (1979) em seu *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, na busca pelo *sujeito* da enunciação, pergunta: “Mas, como se define o locutor?” (p.99), o sujeito da enunciação? O autor só considera o locutor como o dono da palavra apenas na dimensão *fisiológica*<sup>2</sup>. Mas mesmo assim, a categoria *propriedade* da enunciação não pode ser encontrada, diz ele, posto que é apenas orgânica no sentido biológico do termo. Portanto, insuficiente.

Para o autor, querendo marcar que não existe um sujeito *origem* da enunciação, todo ato enunciativo já está condicionado por elementos semióticos (sejam artísticos, ideológicos, político-sociais). Diz, então:

Se não considerarmos o ato físico de materialização do som, mas a materialização da palavra como signo, então a questão da propriedade tornar-se-á mais complexa. Deixando de lado o fato de que a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização desse signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais”.( BAKHTIN,1979, p.99)

Contra as perspectivas da enunciação como monológica, que são aquelas que consideram que a lógica do ato enunciativo tem uma dimensão unicamente individual, Bakhtin (1979) afirma:

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política) [...] essas relações tomam formas diversas, e os diversos elementos da situação recebem, em ligação com uma ou outra forma, uma significação diferente”(ib. p.99).

---

<sup>2</sup> Em relação a isso, Foucault diria a Bakhtin que mesmo a noção do que é “fisiológico” já se apresenta como ato enunciativo histórico-social do qual somos produto-produtores e não algo dado.



Bakhtin assevera a crítica contra abordagens que chama de *psicológico descritivas*, que se focam sobre o *sujeito*. Diz que “[...] o individualismo é uma forma ideológica particular da atividade mental do ‘nós’ da classe burguesa” [...] não é do interior, do mais profundo da personalidade que se tira a confiança individualista em si, a consciência do próprio valor, mas do exterior (ib. pág 103). No sentido da dicotomia do *in/ex*, que sempre permeia as discussões acerca do sujeito, Bakhtin (1979) assim se posiciona:

“[...] é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior” [...] não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e organiza sua orientação” (pág 98).

Ele faz a distinção entre a categoria *expressão*, que correntes de um subjetivismo idealista asseguram ser a exteriorização de estados internos, para a qual ele utiliza o adjetivo “falsa”, da *expressão* como o conjunto sociológico das produções coletivas que circulam.

Nessa direção, vai mostrar o erro de duas imagens: uma referencial, em que as palavras são essencialmente nomes que representam algo (exterior), que chamaria de correntes *objetivas abstratas*, e uma intimista, segundo a qual a linguagem é um meio para a exteriorização de estados internos subjetivos (interior), como um veículo de tornar públicos certos conteúdos do *self*, que denomina de *subjetivismo idealista*.

Michel de Certeau (1994) é outro pensador que se coloca contra o atomismo do sujeito moderno. Para ele é preciso se evitar o regresso aos *indivíduos*. Essa unidade elementar, a partir da qual seriam compostos os grupos e à qual seria possível reduzi-los, deve ser afastado enquanto postulado que se mantém pelos últimos três séculos, e em seu espaço deve ocupar uma análise em que “[...]”

cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais” (p. 38).

O que essas referências procuram apontar, é que os sentidos atribuídos ao binômio interior/exterior, na definição do sujeito, aparecem hoje com novos contornos políticos e educativos e são, pelo menos desde Foucault, um binarismo para além de precário, instituidor de um jogo discursivo disciplinar que constituiu os sujeitos, as práticas de subjetivação.

Os mecanismos que fazem da divisão *in/ex* uma estrutura consolidada são os mesmos que trabalham para obscurecer hibridismos, complexidades, atuam de maneira a colocar o “outro” (ex) num lugar seguro para que, permanentemente, o mantenha como metáfora de afirmação perene do que deve constar como *in* (e vice-versa), uma relação que tenta acabar com relações, com ambigüidades e paradoxos, eventualmente com contradições.

De forma que o interior não é o contrário do exterior, e sim, ambos, um mecanismo discursivo que os substitui, que ocupa sua espacialidade, sendo ambas as figuras, igualmente, mecanismos de se exercerem tipos de controles. Somos um ser *de* discursos e não um ser que *tem* o discurso, diz Foucault, ou um ser *de* linguagens e não que *tem* linguagens, e é nelas que instituímos os binarismos,

Lendo Foucault, na maioria das vezes em que ele se refere ao *sujeito*, considera-o como *assujeitamento*. Ou seja, são os indivíduos que estão em lugares onde um conjunto disperso de discursos os interpelam. Importante é notar que, quando Foucault usa o termo *assujeitamento*, não dá uma conotação pejorativa ou negativa, no sentido de dizer que todos estão desde sempre sob uma tutela que os faz funcionar metricamente às condições sócio-culturais e de poder. Sua noção de *assujeitamento* é uma luta contra a metafísica do sujeito.

Sendo assim, para ele “*quem diz o que*” não é dado a priori. O sujeito é fruto de práticas. Mais ainda, ele é *assujeitado* pelos discursos que o compuseram ao longo da história que o produziu. Ele é disperso, ocupa uma posição que pode variar, apresentar-se ou desaparecer-se em diferentes situações. O sujeito que teoriza sobre um conteúdo político qualquer em um contexto institucional tal, num exercício intelectual X, pode ocupar, por exemplo, o lugar de outro sujeito quando fala privadamente a familiares, enquanto um outro ocupa seu lugar no exercício da intelectualidade.

Assim, nos diz que “[...] um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p.107), de forma que é na posição de enunciação que se fazem sujeitos e assujeitados deles. A noção de sujeito funciona como *um lugar de fala*.

Portanto, pelos argumentos de Bakhtin, Certeau e Foucault adoto que não é da fala de alguns *sujeitos em si* de que me preocupei, mas, sim, deles dispersos, circulando, incorporando-se, concorrentes, produtivos *nas falas*. São falas de outros dizeres, de inúmeras imagens e palavras circulantes por espaços sociais e num tempo histórico. Não um sujeito *origem* de sua própria enunciação.

A definição foucaultiana quer romper com duas perspectivas influentes do sujeito: seja aquele da racionalidade moderna, autônomo, constante em si mesmo, origem de todo e qualquer enunciado, seja aquele do estruturalismo, que é tomado, e respondente, por um conjunto de leis e regras exteriores que o leva a obedecer-lhe inconscientemente (psicanaliticamente?).

Nessa linha de argumentação, ou seja, que o sujeito nem é *origem em si* e nem dominado por uma *exterioridade estrutural*, a noção de sujeito que escolho para

esse trabalho é tomada no sentido de De Lauretis (1994): “eccentric subject” (sujeito excêntrico).

Para ela, teórica do feminismo envolvida com as questões semióticas das práticas cinematográficas, quando da análise do *sujeito do feminismo*, o “eccentric subject” se encontra num espaço que ela considera que está, ao mesmo tempo, *dentro e fora* dos discursos institucionais, *dentro e fora* dos discursos de normalização. Essa postura incorpora tanto o sujeito “mulher”, “homem”, “homossexual”, etc., como identidade socialmente construída, ao mesmo tempo em que o ultrapassa ou excede na crítica ao “aparato sócio-cultural da heterossexualidade”.

O “*eccentric subject*” seria para essa autora, aquele que está numa borda, numa fronteira móbil, em suas condições de produção, constituído por uma constante atividade de des-identificação do ego, do grupo, da escola, da família e de deslocamento do próprio ponto de entendimento e articulação conceitual; um constante cruzar de fronteiras, um re-mapeamento dos limites entre corpos e discursos, identidades e comunidades.

Nesse sentido, para De Lauretis (1994), as ações políticas e os estudos teóricos podem não só expandir limites e incluir categorias, mesmo as impensáveis ainda, mas representam e trazem uma mudança de percepção histórica, na medida em que reconhece e articula o situacional do presente, o político-histórico e o político-pessoal do próprio pensamento para melhor questionar suas evidências, seu instrumental teórico e suas práticas.

Essa noção de *sujeito excêntrico* me parece adequada por comportar essas duas dimensões tão enormemente debatidas que são o indivíduo e a sociedade, e por evitar tomá-las como antagônicas e /ou dualisticamente. Havemos de considerar, porém, com essa posição, que uma coisa é admitirmos

teoricamente, e irmos observando achados empíricos de que os sujeitos não possuem uma essência interior que lhe dá toda origem; outra coisa é negar que essa é uma forma hegemônica dos indivíduos compreenderem, ainda, a si mesmos numa sociedade fortemente marcada pelo individualismo, pelo intimismo. Na hora de definirmos nossas identidades, a certeza de nossa interioridade tem sempre prevalecido sobre a dúvida.

Destarte, que o sujeito excêntrico me parece adequado por considerar que o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o eu real, o sujeito da razão iluminista sustentado por pedagogias sociais diversas, mas este sujeito é formado e modificado num *modus operandi* com os contextos culturais e as identificações/des-identificações que esses propiciam. Ou seja, essa noção de sujeito tenta englobar, mesmo que ainda numa tentativa, aquilo que *é*, com aquilo que *está sendo*.

Essa caracterização do sujeito me é interessante também por relacionar esse *é* e este *está sendo*, do sujeito, com duas ferramentas utilizadas por Michel de Certeau (1994) que me são também importantes: os sentidos certeauniano de *estratégia*, que correspondo aqui ao *é* do sujeito excêntrico, e o sentido de *táticas* correspondente com aquilo que *está sendo* do sujeito excêntrico.

*Estratégia* em Certeau (1994) diz respeito à manipulação de relações de força. Manipulação essa que postula circunscrever um *lugar* como algo da ordem do *próprio*, com o máximo de autonomia, e ser a base para gerir relações com práticas de *exterioridade*. *Estratégia* é uma espécie de administração racionalizada que procura capitalizar-se a partir de um lugar para *si*, de forma a poder se imunizar ao máximo de circunstancialidades. A escola é um desses lugares para *si*.

A estratégia funciona com o emprego de práticas panópticas, de forma que o lugar *próprio* possa funcionar sob o domínio do *visível* com o objetivo de medir, controlar e incluir todas as forças, do lugar autônomo que postula, para obter seus resultados: controle e otimização. Também, funciona com tipos específicos de saberes (que supostamente se dão como “neutros”), que agem para determinar e sustentar um poder capaz de conquistar esse seu lugar próprio (CERTEAU, 1994).

Por *táticas*, Certeau considera as ações determinadas pela ausência do *próprio*. Elas não possuem delimitações de *fora* que lhes forneceriam condições de autonomia; são o lugar do *outro*, que joga com/num terreno que lhe é imposto; não têm meios para se manterem em si mesmas, numa posição recuada, é “movimento dentro do campo de ação do inimigo” e, por isso, não têm a possibilidade de dar a si mesmas um projeto global. Operam *golpe* por *golpe*. Aproveitam ocasiões e circunstancialidades, e delas depende, para estocar benefícios e prever saídas.

A tática é “a arte do fraco” que tem de utilizar, vigilante, “[...] as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário” (ib. p.101). Consegue estar onde ninguém espera, é *astúcia*; astúcia que se dá por prestidigitação relativa a atos. Se a *estratégia* é organizada pelo lugar próprio, instituído por postulado de um poder, a *tática* é a ausência desse poder numa hábil utilização do tempo.

De forma que a noção de sujeito excêntrico é o meu eixo articulador entre o lugar do *próprio* das estratégias e o do *outro* das táticas, onde estão os “[...] inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista” (CERTEAU, p.97); onde estão as trajetórias indeterminadas, [...] aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-

fabricado onde se movimentam” (ib.p.97), que conformam, assim, uma referência polemológica.

Preocupe-me com as falas desses sujeitos excêntricos. Por fala, considero o que Certeau (1994) chama de *linguagem ordinária*. A linguagem ordinária é a “prosa do mundo”, que engloba todo o discurso, mas que [...] as experiências humanas não se reduzam ao que ela pode dizer a seu respeito (ib. p.70), e que desestabiliza quando bate à porta da pretensa consciência privatizada dos saberes especializados (pedagógicos?) e por ela, nela, não pode mais se esgotar, tal a possibilidade (e possibilidade tomada como algo que já se fez possível ser possível) de operações dos sujeitos culturais.

Considero *fala*, então, a capacidade informacional dos relatos vivos de meus pesquisados. Ou seja, para as falas imputo aquela margem de mobilidade da experiência da linguagem que não pode ser de antemão determinada. Não deixo de considerar que as falas estão implicadas por discursos variados (religiosos, médicos, pedagógicos, etc.), porém as falas também trazem à cena jeitos, táticas de ações que não podem ser de todo enquadradas dentro de todos os discursos possíveis; há, sempre, uma borda que está no limite de uma fronteira entre o instituído e o instituinte. *Fala*, assim, está relacionada às narrativas, à matéria primeira da oralidade, e é considerada, para a temática aqui abordada, como prática de resistência a uma certa objetivação discursiva.

O estudo das vivências escolares permite-me explorar o modo como a fala produz noções pelas quais concepções específicas e valores circulantes e produtores de sentido exercem efeitos e promovem condutas diante dos outros e conseqüentemente da escolarização. As *falas* estão na produção mesma de discursos e de narrativas.

Não se trata, portanto, de sugerir que, em função de um nível de imprevisibilidade das narrativas, das falas, estaria suspendendo os sujeitos do *sócius* a que estão implicados, de tomá-los num sentido formalista de “livre arbítrio” (esse tomado como simples combinação de contingências pessoais diante de um indeterminismo universal).

Porém, é justamente por considerar que uma gama de referências simbólicas e contextuais ainda está por ser apreendida, inerente ao processo de produção de cultura por parte dos sujeitos concretos, que considero que mesmo essa *não* apreensão é também construto cultural na medida daquilo que considerei como sujeito e explanei anteriormente.

Feita essa caracterização das noções de sujeito e da escolha pela fala, é importante explicitar a escolha que faço pela narrativa. Primeiramente, ela tem uma dimensão que posso dizer afetiva. Foi naquele processo de encontrar pessoas comuns em locais de sociabilidades específicas, com histórias instigantes, que defini essa escolha.

São pessoas que, em condições sociais adversas do ponto de vista material e moral (precariedade de condições de vida financeira e colocadas numa situação de abjeção), têm e demonstraram querer o que contar, bem como têm formas de contar. De outro jeito, quando em situação de terem à disposição uma relação de confiança e “ouvidos atentos” põem-se voluntariamente a dizer de suas vidas, demonstram uma alegria, no limite uma necessidade, de poderem falar sobre elas.

Esses narradores anônimos são aqueles “malditos”. As narrativas deles são aquelas que misturam demais os sentidos, as palavras, os sons e estéticas, de forma a serem tomadas como enganadoras, apenas aparentes ou dissimuladoras, falsas. São as narrações que, numa tradição platônica



(científica?), não são, via de regra, tomadas como essenciais, e nem verdadeiras.

De forma que escolhê-las é valorizá-las. Trazê-las para o jogo social como força instituinte de algo que a princípio nunca aconteceu: memórias narrativas que permitem um retorno das possibilidades quase perdidas. Suas dimensões épicas. Suas memórias visuais.

Uma segunda motivação pelas narrativas é o objetivo, racional, de um estranhamento com os discursos e uma desconstrução. Estranhamento por considerar que, se opto por alguns autores do cotidiano, opto por uma perspectiva não longe dos etnógrafos:

Um bom princípio consiste em tratar de aprender a ver o que parece fantasia como realidade depois olhar a realidade como fantasia. Este princípio permite-nos lidar com a tensão de forças antagônicas. Da mesma forma, ou segundo o mesmo princípio, um bom etnógrafo é aquele que aprende a ver o que é nosso como se fosse estrangeiro e como se fosse nosso o que é estrangeiro. (PAIS, p.59)

O estranhamento diz respeito a uma postura crítica de se colocar, e todo e qualquer julgamento *a priori*, como um observador próximo-distante, que tanto pode aparecer na forma de *não ser* conhecedor em relação a elementos das narrativas, quanto pode aparecer na forma de *como se não* fosse conhecedor. O estranhamento é um exercício do *sair de si*.

Nesse processo, e concomitantemente, a desconstrução vem para desfamiliarizar e, ao mesmo tempo em que luta para uma demolição de estereótipos (esse conjunto minimalista de signos que não nos ajuda muito para tratar com a alteridade), quer abrir caminhos para radicalizar a alteridade. A possibilidade do *outro*.

Esse outro que a desconstrução serve como postura crítica, e em consonância com diferentes trabalhos (HALL, 2000; WEEKS, 1999), é aquele da afirmação das identidades como mutáveis, construídas e modificadas historicamente, sempre instáveis, ambíguas e sujeitas permanentemente a interpelações.

Para tanto, quando vemos palavras que carregam estereótipos identitários, como bissexual, homossexual, heterossexual, homem e mulher, insisto em priorizar, desconstruindo, que tudo isso se move, experimenta variações, mesmo sabido que isso se apresenta, freqüentemente, em sua forma “reificada”. A identidade, colocada sob a desconstrução, nunca é definitiva, embora ela tenda, em práticas e discursos, à normalização, no sentido foucaultiano dessa expressão.

Outra dimensão do exercício desconstrutivista é se opor a toda uma racionalidade técnica que ainda tem estado presente em educação. Optando por um lugar de tantas opacidades, desmandos de significados, desníveis e precariedade epistêmicas, operações ilógicas, de que nos vai narrando Certeau (1994), ponho-me numa geografia onde se instaura a insalubridade para o discurso competente; aquele do perito.

A máxima exaurida de nossa racionalidade técnica em educação se fadou a um fracasso em atender às demandas de uma escola pública, onde também alguns sonhos da esquerda ainda não pararam de cessar, não só porque determinou um controle disciplinar sobre corpos, mas, principalmente, porque tentou colocar de joelhos o sentido das coisas por uma correspondência direta das palavras especialistas.

Um jogo que mais nada fez do que servir como engrenagem de poder que foi sendo azeitada por um saber que cada vez mais se foi tomando como autoridade semântica e que, num paradoxo insólito, mais não fez do que inverter

a relação autoridade x saber, como se a primeira, em si, afiançasse o saber e, assim, se ateu a pronunciar do lugar que sua especialidade lhe valeu, e menos ao que, de fato, conhecia do real (Certeau, 1994).

Sendo assim, a perspectiva do cotidiano, daquilo que é ordinário, pelo qual optei tem um trabalho negativo a realizar, qual seja, de eliminar taticamente a *exterioridade* (estratégia) com que se investiga um conjunto de conhecimentos à vida dos envolvidos no processo do ensinar-viver-aprender, ou seja, daqueles que devem usufruir uma escola.

Se na educação a “razão científica” tem sido o meio principal pelo qual os discursos sobre o que conta como verdade circulam, tomando o cotidiano como alavanca metodológica, passo a considerar que falas e discursos competidores que funcionam também com versões próprias daquilo que pode contar como verdade, acontecem nesse mesmo tempo-espaço e apresentam-se também com validades éticas.

Assim, a desconstrução abarca uma forma de explicitar os caminhos do trabalho. Se um estudo qualquer deve ser explicitado a partir daquilo que se quer, é verdade que ele também, e concomitantemente, pode cumprir essa tarefa mostrando aquilo o que ele não quer correspondência e que questiona.

Questiona, aqui, por partir de uma premissa que vai à direção do argumento de Louro (1999):

[...] exercitar a transformação a partir das práticas cotidianas mais imediatas e banais, nas quais estamos todas (os) irremediavelmente envolvidas (os) [...] um modo novo de exercer essa ação transformadora, pois, ao reconhecer o cotidiano e o imediato como políticos, não precisamos ficar indefinidamente à espera da completa transformação social para agir (p.122).

Essas situações todas relacionadas a estranhamento e desconstrução, fazem com que possa romper com alguns cânones das metodologias de pesquisa em educação e tentar me habilitar ao que pretendo: operar por/com narrativas.

Nesse sentido, as narrativas são tomadas como o limite e o trabalho de ultrapassagem operado pela insinuação do ordinário em campos científicos constituídos (Certeau, 1994). Os sujeitos comuns de meu estudo, então, são considerados pelas maneiras de fazer suas relações cotidianas:

Essas 'maneiras de fazer' constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural [...] porque se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de 'táticas' articuladas sobre os 'detalhes' do cotidiano. (CERTEAU p.41)

Foucault (1976), em seu projeto genealógico, já havia destacado a emergência na modernidade de uma preocupação, uma necessidade de se encontrar mecanismos de poder que controlassem as coisas e as pessoas, até nos menores detalhes, que oscilavam tanto na direção do que ele chamou de uma *anátomo-política*, que se materializa numa disciplinarização em nível do *indivíduo*, quanto na direção de uma *bio-política*, que faz presença na noção de *população* como categoria de regulação da vida em sociedade. Vida e corpo tornaram-se, a partir do séc XVIII, objetos de poder.

Nesse contexto, apontava o arquivista, o "sexo" vai tomar importância capital por estar num ponto de articulação dessas duas dimensões, indivíduo e sociedade; ele torna-se o acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie (FOUCAULT, 1988), e a educação é um campo estratégico para que o poder possa nele se maximizar:

O sexo é aquilo a partir do qual pode se garantir a vigilância sobre os indivíduos e compreende-se porque no séc XVIII e justamente nos colégios, a sexualidade dos adolescentes tornou-se um problema médico, um problema moral, quase um problema político de primeira importância, porque através e sob o pretexto deste controle da sexualidade podia-se vigiar os colegiais, os adolescentes ao longo de suas vidas a cada instante, mesmo durante o sono. Portanto, o sexo vai tornar-se um instrumento de disciplinarização, vai ser um dos elementos essenciais da anátomo-política de que falei, mas por outro lado é o sexo que assegura a reprodução das populações, com uma política do sexo é que podemos mudar a relação entre natalidade e mortalidade“. (FOUCAULT, 1988, p.38)

Foucault considerou o poder como uma tecnologia que se emprega em relações de força, e com ele, nele, é que se dão as próprias resistências. Certeau (1994), em seu escrito, reconheceu essa virtude do trabalho foucaultiano, quando observou que [...] na educação, ela (a microfísica do poder) ponha em evidência o sistema de repressão e mostre como, por trás dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais” (p.41).

Em “Vigiar e Punir” (1987), Foucault caracteriza as relações de poder como *modos de ação* complexos de uns sobre outros, ele inclui essa questão da margem de liberdade que temos ao apontar que [...] não há relação de poder onde as determinações estão saturadas [...] os sujeitos individuais e coletivos têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas podem acontecer (p.75).

Com isso, ele mostra que não há uma contradição fundamental entre poder e liberdade. Justamente por serem indissociáveis é que ele realça, para além da repressão, o caráter produtivo do poder, ao mesmo tempo em que ancora a capacidade de resistência no próprio jogo de forças, no interior do poder que se busca contestar. Não uma exterioridade ao poder.

Debruçado sobre o tema do poder, assim, Foucault produziu um chão fértil para os estudos do cotidiano:

[...] o método de Foucault nos permite ver o poder como estando vinculado ao desenvolvimento de uma pluralidade de regimes discursivos incomensuráveis, cada um deles com sua própria multiplicidade de 'micropráticas', uma perspectiva que, em última análise, nos leva ao estudo da 'política da vida cotidiana'" (PETERS, 2000, p.73).

O próprio Foucault, num momento de especulação e de crítica as metanarrativas, chegou a afirmar: [...] a escassez de petróleo poderia encaminhar a vida para uma forma mais simples e descentralizada, permitindo-nos voltar nossos olhos das grandes totalizações e abstrações (Estado, Povo, Sociedade, Proletariado, Humanidade) para a cotidianidade" (1976, p.43).

O ponto central a destacar aqui, e para nós que vivemos o cotidiano escolar, é justamente que os alunos reais não obedecem sempre e nem agem literalmente em função das imposições sociais sobre o assunto "sexualidade", e a rigor nenhum outro, e nem das categorias de análise que nós utilizamos. Se Foucault apontou com propriedade os detalhes do funcionamento de uma malha de poderes, e a capacidade de resistência a eles dentro da própria trama das relações de força, é Michel de Certeau (1994) quem levou esse último aspecto mais a cabo:

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da 'vigilância', mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também 'minúsculos' e cotidianos) jogam com os mecanismos de disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que 'maneiras de fazer' formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou dominados?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (p.41).

Esses *processos mudos* são, aqui, as narrativas que impõem questões as quais podem servir para nós, educadores, como pistas, temas, inquietações, surpresas e desencaixes, que considero serem importantes para provocar alteração. Ao abrirem, e abrirem-se para o campo do visível, tais relatos nos dão uma visibilidade não controlável, mas, sim, desestabilizadamente fugidia, na medida em que vinham sendo tomadas ora como exceções, ora como ocultas, ora como irrealis. Inexistentes.

Dessa forma, os relatos são considerados resistência no próprio jogo do cotidiano, considerando em consonância com a perspectiva foucaultiana de poder/resistência, [...] as resistências no/do cotidiano tem de se dar dentro da própria trama social e não a partir de algum lugar externo (CERTEAU, 1994, p. 41).

Por ora, é preciso dizer que o cotidiano aqui será alcançado pelo uso de histórias orais, e por história oral lanço mão dos estudos de Thompson (1992). Para ele, [...] a essência dela está em transmitir as palavras e os sentimentos da gente comum (THOMPSON, 1992, p.171). Porém, e para mim mais fundamentalmente, a história oral deste trabalho quer alcançar uma dimensão política, que tanto aparece em Certeau (1994), quando da afirmação que as táticas dos consumidores (*engenhosidades do fraco para tirar partido do forte*) acabam por desembocar em uma *politização das práticas cotidianas*, quanto em Thompson (1992), dentro de sua concepção conceitual, quando do uso da história oral.

Nesse último caso se está é

[...] reconhecendo grupos importantes de pessoas que haviam estado ignoradas, dá-se início a um processo cumulativo de transformações. Amplia-se e se enriquece o próprio campo de ação da produção histórica; e, ao mesmo tempo, sua mensagem social se modifica. Para ser claro, a história se torna mais

democrática (...) há, porém, uma outra dimensão igualmente importante dessa mudança. O processo de escrever história muda juntamente com o conteúdo. A utilização da evidência oral rompe as barreiras entre os cronistas e seu público; entre a instituição educacional e o mundo exterior.” (THOMPSON, 1992, p. 28).

Em outras palavras, a história oral para Thompson (1992) encontra-se com esse porto ético traçado pela Invenção do Cotidiano (1994), quando Certeau escreve sobre a *economia escriturística*, que é essa nossa forma moderna de supervalorizar a reprodução escrita de nossas verdades científicas e que tomaram um valor mítico (CERTEAU, 1994). Procura justamente apontar que a modernidade ao implementar institucionalmente as “disciplinas”, nossas ciências mais racionalizadas, não só isolava a voz da escrita, mas, principalmente, as classes, a burguesia do povo.

Daí uma das formas de desvalorização da oralidade no ocidente moderno. Tal como Thompson (1992) aponta, quando diz sobre o prestígio da oralidade: [...] antes que a disseminação da documentação nas sociedades letradas tornasse supérfluos esses momentos públicos de revelação histórica (p.50).

Importante, nesse momento, é observar que este trabalho não é *ipse facto* história oral. É um enfoque sobre um problema histórico de investigação que escolhi, e que me escolheu, e não sobre o método que usei para abordá-lo. História oral é uma técnica (THOMPSON, 1992, p.104), e como técnica pode ser usada como disciplina e controle sobre a história e/ou a atualidade de pessoas e grupos, como pode ser tomada como uma memória política, que considera sua eficácia atualizada, e atualizante, altamente produtiva e imanente às relações cotidianas, com o uso voltado para a valorização do que nossa razão instrumental tendeu a sobrepujar: vidas ignoradas, perseguidas, banalizadas ou, no limite, eliminadas em uma certa inteligibilidade cultural. Portanto, voltado para uma ética.



Os sujeitos da investigação tornaram-se assim, para usar uma expressão de Thompson (1992), “oráculos vivos”. Foram tomados por uma consideração ético-epistemológica na qual deveriam adquirir autoridade semântica sobre si mesmos, num estilo não totalmente estranho a Paulo Freire, de modo que pude, neste trabalho, perder-me no modo como eles narraram identidades morais sobre si mesmos, como narraram suas vivências afetivo e/ou sexuais na escola, dissertaram sobre outras, contam ou contornam o incontável. Nesse sentido, tomei suas narrativas como fruto de um conjunto aberto de experiências e como acontecimentos que inspiraram indícios.

Considerando as narrativas como produto das histórias orais adotei a perspectiva de Veyne (1998): como *documentos*. Documento pode ser definido como todo acontecimento que deixou, até nós, uma marca material. Neste caso, a materialidade da memória. A busca por memórias narrativas não pôde prescindir da noção de que nenhum de seus eventos “[...] é apreendido de maneira direta e completa, mas, sempre incompleta e lateralmente, por documentos ou testemunhos, ou seja, por tekmeria, por indícios” (VEYNE, 1998, p.18).

Assim, que pela memória narrativa posso chegar, por uma via historicizante, a uma escolha que Lévi –Strauss (apud VEYNE, 1998, p.26) apontou assim:

A escolha relativa do historiador é feita, apenas, entre uma história que ensina mais e explica menos e uma história que explica mais e ensina menos. A história biográfica e anedótica, que está bem embaixo na escala, é uma história fraca que não contém sua própria inteligibilidade, e só quando transportada, em bloco, para dentro de uma história mais forte do que ela, é que lhe advém essa inteligibilidade. Contudo, estaríamos enganados se acreditássemos que esses encaixes reconstituem, progressivamente, uma história total, pois o que se ganha de um lado perde-se de outro. A história biográfica e anedótica é a menos explicativa, mas a mais rica do ponto de vista da informação, já que considera os indivíduos nas suas particularidades e detalha, para cada um deles, as nuances do

caráter, a sinuosidade de seus motivos, as etapas de sua deliberação.

Por isso, a consideração da *descoberta* não pode ser a de tratar o cotidiano meramente como o senso comum. Primeiro, porque aqui é afastada a atitude de opor cotidiano-banal-insignificante ao histórico-original-significativo, o cotidiano é um cruzamento de múltiplas redes entre o “rotineiro” e o “acontecimento”, entre a “estratégia” e a “tática”. Segundo, porque ele é um conceito que serve como fio condutor da sociedade, e para isso, ele deve ser situado também no histórico-original-significativo. Muito embora para o senso comum lhe escapam as estruturas organizativas, seu cotidiano não é uma categoria distinta do social.

Nesse caminho em que o desafio que os estudos do cotidiano nos colocam, e “A Invenção do Cotidiano” de Certeau (1994) mais especificamente, quando se propõe a fazer das operações dos usuários temas tratáveis, é mais a de abrir brecha num debate social polimorfo do que definir novos observáveis que estejam fora de outras áreas especializadas (PAIS, 2003).

Dessa forma, que a proposta da história oral puxa fios de narrativas que vão indiciando uma memória viva que busca, e busca-se, em relatos orais sob condições em que um conjunto de [...] perguntas de pormenor podem conseguir os fatos e relatos específicos da vida cotidiana (THOMPSON, 1992, p.179), que estive à procura.

Porém, para um trabalho de história oral que tem a pretensão de alcançar o ordinário cotidiano, é importante observar que não é de *fatos* que ele se ocupa, mas de como se cercar desses fatos com fins a apontar indícios.

Claro é que, quando o cotidiano é projetado no passado, a sua herança histórica não se reduz à mera instauração de evidências factuais. É a partir das questões (enigmas) do presente que a historicidade do cotidiano mostra sua relevância heurística (PAIS, 2003, pág.19).

A alma da perspectiva do cotidiano não está nos fatos sociais em si, mas no modo como se cerca desses fatos. *Fatos* tendem sempre a serem demonstráveis, mas para a perspectiva do cotidiano é a lógica da descoberta (e não de demonstração) que revela o social no qual a realidade se indicia (PAIS, 2003).

Outro aspecto ferramental a considerar diz respeito à *singularidade* das narrativas. Para Thompson (1992), [...] uma das mais profundas lições da história oral é a singularidade” (p.174). Por singularidade, ele considera não algo que possamos isolar como unidade em um conjunto heteróclito de histórias, mas sim como uma espécie de efeito de sentido que uma fala pode produzir dentro de uma cadeia narrativa e de uma rede simbólica disponível à experiência. De forma que, ao entendermos singularidade assim, os interesses em relação às narrações são as condições da experiência real das falas que obtemos, e não as de toda experiência narrativa possível.

Sendo a escolha de sujeitos intencional, o cuidado no rigor de estabelecer uma escolha que levasse em conta a voluntariedade dos sujeitos de pesquisa, suas disposições de participar, entendendo a função do estudo e sua importância, levo em consideração que, somente e rigorosamente, se demonstrassem tais considerações é que poderiam ser efetivamente sujeitos da pesquisa. Nesse momento considero que “[...] o processo da memória depende, pois, não só da capacidade de compreensão do indivíduo, mas também de seu interesse”.(THOMPSON, p.153). Assim, é muito provável que uma lembrança seja mais precisa, quando corresponde a um interesse e necessidade sociais do narrador.

Sei que, com os narradores para este trabalho, estou numa vida atual, uma quase vulgaridade, um presente instável, uma vida que não posso precisar seu

começo e nem delimitar seu fim, essas vidas que foram (são) consideradas inferiores: invisibilidades, sombras, criações cômicas, ordinárias; e que o modo de olhar o mundo dessas narrativas estão nas histórias onde as palavras que elas põe em circulação nascem justamente nessa região do cotidiano, no terreno dessas ações invisíveis, dessas relações enigmáticas da cotidianidade que a memória se faz presente e as apresenta.

A natureza da memória coloca muitas armadilhas para os incautos, o que freqüentemente explica o ceticismo daqueles menos informados a respeito das fontes orais. Porém, oferecem também recompensas inesperadas para um historiador que esteja preparado para apreciar a complexidade com que a realidade e o mito, o 'objetivo' e o 'subjetivo', se mesclam inextricavelmente em todas as percepções que o ser humano tem do mundo, individual e coletivamente" (THOMPSON,1992, p.179).

Veyne (1998), em "Como se escreve a história" diz algo que pode ser colocado nessa complexidade apontada por Thompson:

"[...] e, então, no lugar ocupado pelo grande aquilo-que-é-óbvio, aparece um pequeno objeto de 'época', estranho, raro, exótico, jamais visto [...] dedicamos a lamentar, melancolicamente, as racionalizações que fabricamos para nós próprios e de que o objeto parece zombar" (VEYNE, p.255).

O que essa citação sugere, e que é possível e necessário, é ver *táticas* acontecendo antes mesmo de que elas necessitem da racionalização que as diga. Um passo atrás. As práticas do homoerotismo sempre estiveram na escola na justa medida em que não estavam. De outra forma, o silêncio institucional era a voz muda da presença delas, de forma que é de se saber mais em frente ao desafio de *como* se dão esses fenômenos do que *qual* é a exigência da razão científica para poder explicá-los (CERTEAU,1994); coisa que Paulo Freire, na Pedagogia do Oprimido (1987), já apontara criticamente ao dizer que a objetividade científica fazia do que *está sendo* no que *é*.

As narrações dessas práticas, então, sugerem-se como artefatos que fazem com que considere o fato de que a própria narrativa deste texto é só um elo a mais na corrente delas, no sentido de que aquilo que as considerações da *consciência* chamariam de explicação delas, nada mais é do que um jeito da narração se organizar numa trama compreensível (VEYNE, 1998).

Este trabalho procura dissolver um conjunto de aparências (estereótipos) e busca geo-historicizar suas dinâmicas imanentes. O princípio de imanência deve ser tomado com um conjunto finito de fios que poderão ser puxados das histórias narrativas e que podem proporcionar não a racionalidade das ações, mas as práticas relacionais que objetivaram as ações dos sujeitos no contexto escolar, que viveram, e que os compõem como memórias vivas desse espaço-tempo.

Assim, e sabendo que ocupo uma posição de poder com este trabalho, que estou no limite de uma interpretação que se movimenta entre o sentido que se *encontra* com o sentido que se *lhe dá*. (VEYNE, 1998, p.285), e ao inventariar as formas de sociabilidade cotidiana inventa-se uma proposta de sociabilidade outra: o cotidiano com um caráter performativo.

Quero, com a perspectiva explanada até aqui, fazer com que os sujeitos de pesquisa não sejam tomados como vítimas impotentes de elementos de poder aos quais estão desde sempre sob interdição, proibidos, arrancados de um lugar que lhes proporcionaria algum protagonismo, mas sim num lugar de operações produtivas de signos importantes para entendermos o que se passa quando nada parecia lhes passar na escola.

Procuró uma des-ordem, um inesperado, uma turbulência que fazem da banalidade, do comum, do corriqueiro, do sem valor, um mistério e a *vida cotidiana* desperta como possibilidade de conhecimento, pois escolhi um viés

que considera ser a fonte primeira de todo conhecimento o cotidiano, o vivido, enfim, como se os pormenores tivessem a enormidade da evidência (PAIS, 2003, p.46).

A partir de experiências singulares, delimito um espaço que é aquele de ver, ouvir e narrar as narrativas culturais das práticas comuns de meus sujeitos de pesquisa. Dessa forma as histórias orais desse trabalho buscaram “[...] os modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo” (CERTEAU, 1994, p.38).

O objetivo tornou-se investigar, talvez melhor seja dizer *contar*, como o cotidiano desses sujeitos acontecia tendo implicações na sociabilidade deles. Esse caminho do contar o que se passava na vida escolar desses sujeitos implica num movimento que se trespassa em suas próprias histórias orais.

Vale notar que sequer pude definir meus sujeitos de pesquisa acerca de suas “identidades sexuais”, isso por dois motivos relacionados. Primeiro por essa citação de Scott (1995), que embora se refira a aspectos de gênero serve aqui, sem problemas, para o dualismo heterossexualidade-homossexualidade:

Não é identidade entre homens e mulheres que queremos reclamar, mas uma diversidade historicamente variável mais complexa do que aquela que é permitida pela oposição macho/fêmea, uma diversidade que é também diferentemente expressada para diferentes propósitos em diferentes contextos. Na verdade, a dualidade criada por essa oposição traça uma linha de diferença, investe-a com explicações biológicas, e então trata cada lado da oposição como fenômeno unitário. [...] Em contraste, nossa meta é ver não somente diferenças entre os sexos, mas também o modo como essas trabalham para represar as diferenças dentro dos grupos de gênero. A identidade construída em cada lado da oposição binária esconde o múltiplo jogo de diferenças e mantém sua irrelevância e invisibilidade”.(SCOTT, 1995, p. 35)

Segundo, porque definições *a priori* tendem a impor fronteiras, a construir *tapumes mentais*, para usar uma expressão de Pais (2003); acabam por impedir que novas formas de inteligibilidade cultural possam emergir.

Portanto, o que se propõe como um *sair de si*, abarca o permitir surpreender-se com os relatos, com as lógicas reais narradas pelos sujeitos. A investigação, assim, passa a ser tomada como descobertas inesperadas e, portanto, não há identidades tomadas antes das próprias narrações, haja vista que elas tendem a ser reorientadas pela própria dinâmica dos descobrimentos, pelos seus indícios, sendo esses tomados nas próprias narrativas. Foi assim.

O objetivo de tomar a história oral é fazer de alvo os fragmentos da vida escolar relacional desses sujeitos que foram sempre tomados como fortuitos, descartáveis. As formas de submeter às práticas homoeróticas a anatomia política do detalhe (Foucault, 1988) resiste e inventam-se maneiras de empregar valores, relações afetivas, ações contingentes.

Procurei grãos de experiências cotidianas para com eles ver/ se ver na descoberta de modos de operações sociais e simbólicas. Partindo *de* e dando espaço à historicidade do cotidiano na qual se vê, que as experiências de vida são produtoras e reveladoras de certos jeitos culturais do fazer, enraizados na cotidianidade.

O cotidiano é entendido em Certeau (1994) como *significante flutuante* do real-social, e ele sugere que os estudos consigam articular duas perspectivas nem sempre fáceis de conjugar: a sociedade em nível dos indivíduos e ver como a sociedade se traduz na vida deles. Para isso é necessário se buscar o específico sabendo que existem determinações do geral que ali também se implicam.

É de se levar em conta também, e de maneira importante, que para esse tema da sexualidade, e aqui o que chamo de *discordantes*, falar da invisibilidade é um quase-pleonasma. Essas relações são historicamente marcadas pelas sombras, pelo anonimato, discrição e, no limite, isolamento, a ponto de, pelas últimas três décadas, os movimentos sociais de gueis e lésbicas tenham como estratégia de suas políticas o argumento da *visibilidade* como condição *sine qua non*, para que mudanças em direitos e afirmações de identidades pudessem se concretizar.

Ainda é preciso deixar claro que importa tanto a maneira como me cerquei dos fatos e ambientações contextuais que os sujeitos relataram, seus episódios, quanto o modo como funcionam (os sentimentos que produzem, as avaliações feitas) essas memórias atualmente nas pessoas. Digo isso porque “[...] o que o informante acredita é, na verdade, um fato (isto é, o fato de que ele acredita nisso) tanto quanto o que ‘realmente aconteceu’” (THOMPSON, p.183).

Memorializar vivendo hoje, processo de um exercício obsubjetivo de lembrar estando “aqui”, e de lembrar, também, que esqueceu. Assim, que “[...] os fatos de que as pessoas se lembram (e se esquecem) são, eles mesmos, a substância de que é feita a história” (THOMPSON, p.183).

Se em Foucault (1988), as tecnologias políticas que investem o nosso corpo com discursos científicos (*scientia sexualis*) tratam, de fato, “[...] de distribuir o vivente num domínio de valor e de utilidade” e o “[...] poder de qualificar, medir, apreciar, hierarquizar - opera suas distribuições em torno da norma” (p.135), penso que a perspectiva do cotidiano nos dá um caminho ousado para que observemos como indivíduos lhe escapam.

Dessa forma que qualifico os “oráculos vivos” como *discordantes*. Discordam desta tal norma da “heterossexualidade”, “[...] em que o ar é rarefeito demais



para que muitos respirem” (KATZ, 1996, p.11), e discordam também da dicotomia hetero-homo como tabus legais.

Estão, em relação a esta norma, a *heteronormatividade* apontada por Butler (1999), numa posição de *ponto de fuga*, para usar uma expressão das técnicas de fotografia; numa situação de complicar as imagens, as regras, as categorias tão caras a nossa inteligibilidade cultural-discursiva em educação/sexualidade, de tipos como masculinidade, feminilidade, Édipo, passividade-atividade, homossexualismo, etc. No caso aqui, mesmo em relação a homossexualismo, eles foram tomados como discordantes, na medida em que não operei com um *a priori* identitário entre eles e nem mesmo em algum deles separadamente.

Por fim, cabe dizer que inúmeros estudos e os proliferados projetos de prevenção à AIDS pelo Brasil, já apontaram que, nas biografias sexuais, os sujeitos mostram uma variabilidade inconstante em suas práticas de usos dos corpos para a realização do desejo erótico. Tal variabilidade é tão culturalmente difusa que as pesquisas insistem em afirmar que, para exercitar suas leituras, não podemos adotar outro critério de análise e interpretação se não o critério êmico.

Pelo êmico, a perspectiva do cotidiano observa as práticas rotineiras como (n) um espaço de ritualidades. Considerado do ponto de vista de suas ritualidades, as relações entre jovens na escola têm sua regularidade e suas dissonâncias. Implica uma linguagem a ser aprendida e que atribui sentidos a comportamentos habituais. De outra parte, o comum desse habitual traz sempre algo extraordinário, de outra forma seria postular que as ações dos indivíduos e coletividades estariam metricamente determinadas.

Postular alcançar o extraordinário no ordinário (PAIS, 2003, p. 78) no processo de in-vestigar, por considerar que as associações simbólicas, os jogos

discursivos e as iniciativas excêntricas nas ações das micro-relações possuem intrinsecamente a permanente possibilidade do fugidio, do não previsível. Pois, é nesse sentido que falo do que não tem nome e que, por isso, é ainda uma *não-apropriação*. A não-apropriação é a brecha no saber consolidado que se dá às possibilidades criativas, de desvio. Um certo cultivo anarquista do olhar.

Por isso, e com isso, o olhar para o cotidiano escolar centrou-se não sobre a sexualidade como categoria central, mas para os valores e práticas que performam (realizam o que dizem) as relações dos pesquisados mediante o tema do homoerotismo. Sobre as inúmeras situações (mediadas por temas como família, religião, etc.) que fazem com que estipulem compreensões e tratos acerca de suas sociabilidades.

A expectativa é que pelas narrativas uma brecha pode ser possível para que possamos fazer tratáveis “coisas pequenas”. Traduzir as experiências dos sujeitos de pesquisa em uma história é fundamental para o jogo de poder da compreensão do assunto “sexualidade”. Principalmente, quando considero que ao vermos a difusão, dispersão, complexidade, contingência e superposição de nossas práticas sociais, é possível vermos também que tentativas, intencionais ou não, de resumir o que ocorre atualmente está fadada a ser um equívoco potencialmente perigoso.

Isso tudo sabendo que [...] a posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa que se passa no cotidiano (PAIS, 2003, p.28). “Para chegar a ser o que se é há que combater o que já se é”<sup>3</sup>.

## **2.1 - O indiciamento**

---

<sup>3</sup> LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2002, p.61.

De saída, Ginsburg (1989, p.7) afirma a que veio o seu ensaio “Sinais”: [...] um ensaio que pode ser lido como uma tentativa de justificar em termos históricos e gerais um modo de fazer pesquisas.

[...] essas formas de saber eram mais ricas do que qualquer codificação escrita; não eram aprendidas nos livros, mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares; fundavam-se sobre sutilezas certamente não formalizáveis, freqüentemente nem sequer traduzíveis em nível verbal; constituíam o patrimônio, em parte unitário, em parte diversificado, de homens e mulheres pertencentes a todas as classes sociais. Um sutil parentesco os unia: todas nasciam da experiência, da concretude da experiência. Nessa concretude estava a força desse tipo de saber, e o seu limite – a incapacidade de servir-se do poderoso e terrível instrumento da abstração. (GINSBURG, 1989, p.167).

O indiciário pode ser visto como uma tentativa consistente e sincera de se aproximar do que comumente se chamaria a contextualização ou o quadro de contingências que demarca uma situação a ser pensada.

Ginsburg apresenta uma inteligibilidade que implica numa postura do historiador, ou quem vier ocupar esse lugar momentaneamente, que vai recolhendo fragmentos expressos em falas, ou imagens que falam, de um passado, tentando aproximar-se das relações coletivas de uma época, de um lugar.

Ele defende que o conhecimento do historiador é indiciário e fragmentário. Tal como Freud ou Sherlock Holmes, ele opera de forma detetivesca, recolhendo, mapeando sintomas, indícios e pistas que, combinados ou cruzados, permitam fazer algumas importantes deduções e, talvez, desvelar significados, se isso for o objetivo.

Seu argumento é que a constituição de uma pesquisa podendo, e devendo, se dar por indícios não se prende às evidências manifestas, mas sim aos pormenores, aos sinais episódicos, a elementos de menor importância, resíduos, em alguns casos marginais que podem vir a permitir que nos aproximemos da

“decifração” de enigmas e, quem sabe, pudermos entender, desfazendo, os enredos da cotidianidade de uma época, período.

Justapondo e/ou contrastando, na busca de sentidos e correspondências, o paradigma indiciário tem raízes que remontam à própria origem da humanidade e se caracteriza por um saber de tipo venatório, formulado pela capacidade de tomar dados aparentemente irrelevantes e tentar descrever uma realidade complexa que não seria cientificamente provada.

Ginzburg quer que os dados, pormenores, sejam sempre dispostos pelo observador de modo que possa se traduzir numa seqüência narrativa, cuja formulação mais simples poderia ser “alguém passou por ali”.

Na sua defesa do paradigma indiciário, destaca que o método que formula é uma maneira de saber que segue uma tendência de trabalhar com indícios mudos, difíceis, senão impossíveis, de se prestarem a formalizações, são, no limite, imponderáveis. Trata-se de um método onde o faro, o golpe de vista, a intuição (pertencente a todos sem distinção), ganha uma importância inusitada.

Sua fortaleza está na concretude das experiências e sua fraqueza na sua quase incapacidade de servir-se do poderoso instrumento da abstração, caminho sempre percorrido pela moderna ciência. O método indiciário fundar-se-ia num rigor flexível, onde as regras não se prestam exclusivamente a serem formalizadas ou ditas.

Em busca de achados, o indiciário os trata como dados que

[...] são frutos do acaso e não da curiosidade deliberada. Surge em algum momento da pesquisa onde a sensação é de ter encontrado uma pista relevante e ao mesmo tempo a consciência aguda da ignorância sobre o que é ou significa (GINZBURG, 1989, p. 170).

O indiciário é uma abordagem qualitativa que, conforme Ginzburg (1989), encontra suas raízes por volta do final do século XIX, quando certos ramos da ciência procuram resgatar certas habilidades de pensamento que, ainda nos primórdios da civilização, o homem desenvolveu para sua sobrevivência: identificar e seguir pistas.

No século XX, esse paradigma começou a se firmar como um modelo científico nas ciências humanas, mantendo uma relação muito próxima com técnicas empregadas na crítica de arte, na psicanálise e na investigação social. Pode-se dizer que o paradigma indiciário consiste em observar os pequenos fatos, dos quais podem depender as inferências mais amplas. Não confiar nas impressões gerais, mas concentrar-se nos pormenores.

Daí a relação com a oralidade e com o cotidiano. O indiciário Ginsburgiano hibridiza-se com a oralidade de Thompson (1992), na justa medida em que o perfil de inteligibilidade que crio me dá as condições (mais ou menos) necessárias para que, a partir das narrativas mais remotas, eu pudesse traçar feixes de acontecimentos cotidianos, corriqueiros, já que a essência da história oral está em transmitir as palavras e os sentimentos da gente comum e o cotidiano quer o ordinário das/nas relações.

O que me atraiu para a adoção dos argumentos de Ginzburg é o aspecto da modificação do modo de contar a história. Quando ele adota a perspectiva de considerar como fonte inesgotável de pesquisa histórica e de imprevisibilidade semântica os fatos contados como história *dos pequenos relatos orais*, o que muda são os conteúdos do que é contado e, junto, o processo da escritura dela.

O uso da história oral me proporcionou não a disciplina e o controle, mas o risco do (ainda) comunicável, talvez um exercício de testemunho, a sustentação da

memória de meus sujeitos como ética: transgressão de significados legitimados pelos regimes de poder, resistência e poética desde dentro dos acontecidos. A criação de lugares de sentidos que podem relevar uma dignidade que se fez impedida de dissolução desde de dentro, a partir dos corpos culturais, dos sujeitos excêntricos dessa pesquisa, que sofreram na materialidade do existir em instituições escolares.

Ginsburg (1989) propõe o método indiciário citando o médico italiano Morelli em seus ensaios de 1874 e 1876. Morelli, dedicado e interessado pelo campo das artes, surgiu com uma nova maneira de atribuir autenticidade às obras de arte.

O método Morelliano colocava em cheque autenticações de obras que se centravam em grandes correntes da pintura, procurando percorrer um outro caminho para a tarefa de atribuir autenticidade às obras: centrar-se nos detalhes das pinturas de forma a inferir autenticidade às obras pelo detalhe que caracterizava cada autor.

Os indícios são remetidos a uma história remota, há tempos em que os caçadores registravam pistas infinitesimais para reconstruir formas e movimentos de presas invisíveis pelas pegadas na lama: odores, ramos quebrados, pêlos, etc. Com elas, os homens aprenderam a fazer operações mentais complexas para chegar ao objetivo, com a máxima rapidez, esperado de suas caças.

[...] no final do séc XIX – mais precisamente, na década de 1870-1880 – começou a se afirmar nas ciências humanas um paradigma indiciário baseado justamente na semiótica. Mas as suas raízes eram muito antigas. (GINSBURG, 1989, p.151)

Esse patrimônio cognoscitivo todo foi transmitido, e enriqueceu, gerações e gerações de caçadores: era o uso do saber venatório. Caracterizado por

remontar, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, uma realidade complexa não experimentável diretamente (ib. p. 152).

Ginsburg chega a cogitar que talvez a própria idéia de narrativa tenha nascido pela primeira vez numa sociedade de caçadores, a partir da experiência da decifração de pistas. O [...] caçador teria sido o primeiro a 'narrar uma história' porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (senão imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos (ib. p.152).

O indiciário tem implicações que dizem respeito ao conjunto de disciplinas que utilizam os indícios para definirem suas atuações. São qualitativas [...] que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade [...] (ib. p.156), em oposição à ciência galileana, que tem no lema *do que é individual não se pode falar* uma natureza outra: a quantificação e a repetitividade dos fenômenos.

Para ele, como para Veyne (1998, p.157) o [...] conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural, e os indícios permitem examinar os pormenores que normalmente são mais negligenciáveis, uma forma de centrar-se sobre resíduos narrativos, dados "marginais".

O homoerotismo na escola é, de fato, um desses fenômenos que tem ficado historicamente de fora de nossas investigações em educação. De difícil acesso direto, pela dificuldade histórica da instituição em tratar dessa temática (poder, invisibilidades, constrangimentos, etc.), o uso de narrativas foi optado nesse trabalho como, para o momento, o mais adequado na tentativa de se aproximar do fenômeno, no sentido de abrir um caminho de problematização.

Numa alusão distintiva do conjunto de disciplinas que Ginsburg assinala como “indiciárias”, que remontam ao período da constituição de novas disciplinas como a historiografia e a filologia, bem como à autonomia epistemológica da medicina na Grécia antiga, ao paradigma científico centrado na física galileana, ele observa:

Ora, é claro que o grupo de disciplinas que chamamos de indiciárias (incluída a medicina) não entra absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade (ibid. p.156).

A própria categoria “rigor”, central em nossa tradição epistemológica hegemônica, uma das preocupações com que estamos sempre implicados, passa por um deslocamento na perspectiva indiciária:

“[...] este tipo de rigor é não só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos” (ibid, 179).

Assim, que no indiciário

“[...] trata-se de formas de saber tendencialmente mudas – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição”. (ibid, p.179)

Do ponto de vista dos autores aos quais me acoplei para esse trabalho, então, o encontro com os escritos de Michel Foucault, que já iniciara em meu curso de mestrado, Michel de Certeau, Paul Thompson e Carlo Ginsburg que no decorrer do doutorado foram sugeridos, pude ir articulando pontos de contato,



proximidades, encontros que foram desenhando uma possibilidade das mais instigantes no processo de formação.

Juntar autores contemporâneos que em suas biografias estiveram implicados na luta por outras formas de existir, sendo pela proposição de diferentes e inusitadas abordagens, sendo pelo enfrentamento de terrenos temáticos até então improváveis, sendo pela honestidade em mostrar que podemos ser mais livres do que imaginamos e que nossas histórias estão ainda (e sempre) para serem contadas.

Destarte, foi a escolha que fiz pela perspectiva, arriscada, de hibridizar o cotidiano, a história oral e o indiciário, formando com eles o que denomino de “unidade de intenção”, que é uma forma de trabalhar com autores diversos sob a possibilidade de juntos demonstrar a relevância heurística de meu problema.

Sendo uma abordagem sem referencialidades no campo educacional brasileiro, entendo, como em Certeau (1994), que um domínio de pesquisa é circunscrito, se os meios teóricos de trabalhar nele se acham ainda mal definidos.

Na “unidade de intenção” pormenores considerados, até aqui, por nossos estudos em educação, como triviais ou pouca importância, podem fornecer uma chave para aceder a produções de relações cotidianas que tenham os sujeitos homoeróticos e suas relações, como centro da investigação indiciária, e nisso propor uma forma de elaborar diferentemente nossa relação com o fenômeno.

### **Parte 3 – Narrativas muito ordinárias**

#### **3.1 - Descrevendo, num possível, os sujeitos.**

Preciso fornecer uma descrição de meus sujeitos de pesquisa e fornecer informações das relações que estipulei no processo. Não à exaustão, visto que tal tarefa é, julgo ao final, desnecessária, tendo em vista que essas relações ainda estão acontecendo, mas para mostrar as potencialidades e deficiências do trabalho e mostrar como a pesquisa teve uma mudança de rumo decisiva. Até então, minha intenção de pesquisa estava com o foco voltado para uma pesquisa etnográfica, uma busca pelo fenômeno do homoerotismo no interior da escola pública.

Conheci os sujeitos de pesquisa na região central da cidade de Vitória – ES, em meados de 2003, de maneira quase simultânea. Na circulação por espaços noturnos diversos, os encontrei em bares freqüentados, predominantemente, por pessoas pobres.

Um deles foi empregado como a “cozinheira” de um bar, eu já era um freqüentador esporádico. Ali, no balcão, num desses bancos altos, fixos por

pinos ao chão e com assentos redondos, me punha a beber e conversar com conhecidos. A cozinha tinha uma visualização frontal com o balcão. Nosso contato foi imediato ao seu primeiro dia de emprego e houve o que comumente expressamos como empatia.

João, “a cozinheira” , como sempre simpatizou ser chamado, é um negro de 39 anos de idade (2007). Filho de família pobre, com grande número de irmãos (oito), morava no interior de uma das cidades da grande Vitória. Região considerada rural no início dos anos 70, ele se refere ao lugar como “roça”. Lá morava e trabalhava a família como empregada de uma das fazendas da região.

Cercada por um rio, no lugar as atividades de pesca eram uma das formas de alimentação utilizadas pelas famílias que ali residiam. Mas, o rio também servia para encontros. Era um lugar onde se dividiam grandes propriedades, pequenos proprietários rurais (subsistência), meeiros e famílias empregadas no trabalho das fazendas.

Os trabalhadores do local tinham na colheita de frutas e de arroz a predominância de suas economias. Trabalho considerado por ele “ralação”, João fala da dureza da atividade laboral. Acordar muito cedo para a colheita do arroz, para carregar as “carroças” (na época usavam carroças) com os sacos de 60kg, ter que caminhar longas distâncias, o dia inteiro dedicado ao trabalho. Descanso só à noite, fundamentalmente, para dormir.

Cômodos pequenos e família grande, ainda criança dividia a cama com um irmão (por parte de mãe) mais velho. Teve relações sexuais com esse adulto.

Para ele, especificamente, uma das atribuições iniciais (entre os 5-6 anos de idade) era buscar leite para a família, na propriedade do dono da fazenda. Como veremos, essa atividade teve de ser substituída e João passou a se encarregar,

junto com a mãe, das tarefas domésticas. O motivo: João sempre teve trejeitos de menina.

A convivência com outras crianças era centrada basicamente na instituição escolar do lugar. Escola pequena com turmas multisseriadas e limite curricular da 5ª série “primária” tinha, nas professoras que vinham da “cidade”, as regentes responsáveis pelo ensino escolar. Ele gostava delas.

A subjetividade marcada pela exposição de uma feminilidade, que desde suas atividades domésticas lhes acompanhavam, vai ter uma implicação importante na convivência escolar.

A ocupação do que seriam as tarefas femininas em casa era a tônica. Caracterizado pelos pais e irmãos mais velhos como pouco apto a tarefas masculinas, a casa era o lugar onde ele efetivava sua pertença familiar de trabalho; isso desde muito cedo, já nos períodos da infância (dos 7 aos 10 anos de idade)

Essa caracterização de “fragilidade”, obviamente já relacionada ao signo do feminino, tinha uma ambivalência inescapável: região forçada para a participação, na familiaridade, no trabalho e ao mesmo tempo o lugar onde sentia a importância de seus afazeres como centrais para que a casa funcionasse: a casa, lugar onde todos dependiam dos serviços domésticos.

Ficou responsável individualmente há poucos anos, por cuidar da mãe nos últimos três meses de vida.

Osmar é um branco, com 32 anos (2007), hoje atua no setor de serviços. Filho do que podemos considerar de classe média-alta da cidade. Sempre dispôs de bens materiais com facilidade, na infância e parte da adolescência. As coisas

começaram a piorar quando teve de abandonar a casa da família. O motivo: ser guei.

O pai, aposentado de uma grande empresa de minério, empresário de uma fábrica de couros e pastor da igreja Testemunhas de Jeová, era um homem de formação rígida. Daqueles que querem para os filhos o “melhor” de nossa tradição: bom trabalho (e muito), dinheiro (o máximo possível), uma esposa e alta disciplina religiosa. Enfim, com fortes tintas conservadoras.

A mãe tinha (tem) um salão de beleza. Mais compreensiva e amável com os filhos, é tida por Osmar como uma pessoa importante para ele, muito embora ele reconheça nela uma certa passividade em relação ao poder patriarcal na família.

Foi com ela que Osmar começou sua trajetória de trabalho: iniciou-se no mundo comercial da beleza, aprendendo muito cedo (entre 14 e 15 anos de idade) a trabalhar como cabeleireiro. Profissão que exerce até hoje.

De conversa fácil e pensamento rápido, é um sujeito bem informado, articulado nas idéias e nas avaliações que faz da sua vida e da sociedade em geral. A formação escolar foi até o final do “segundo grau”.

Sua infância foi residida em bairros nobres da cidade. Freqüentava com a família bons restaurantes, estudava em escola privada nos primeiros anos do ensino fundamental e, obrigatoriamente vestia, nesse período, terno preto para os cultos religiosos que o pai proferia na igreja. Coisa que ele detestava.

Tinha um irmão, dois anos mais velho. Com ele teve relações sexuais no início da adolescência. Um escândalo na família, e um segredo dos mais bem guardados.

Por último, Tiago, menino pobre da periferia urbana da grande Vitória era um dos sete filhos da família. Estudou sempre em escolas públicas. Hoje tem 51 anos de idade, seu período do ensino fundamental se deu no final dos anos 60 e início dos anos 70.

A atividade na família também era a de responsabilidade dos afazeres domésticos. Lembra que, desde os seis anos, já ajudava no trabalho doméstico, que se prolongou até quando saiu de casa, aos 17 anos:

[...] lá em casa eu fazia tudo, tinha que fazer né? eu sofria, tinha que fazer né?

Figura tímida, “desde pequeno”, teve o que ele considera “infância” vivida nos “anos de chumbo” e sofreu a força do estigma social onde morava. Em suas falas, é forte o indicio de uma lembrança resignada diante das enormes dificuldades que enfrentava.

[...] antigamente não era fácil não. Era difícil menino. Nossa! Passava cada coisa.

Na família, como nos outros casos, a figura do pai - e nesse caso também os irmãos - é lembrada como uma pessoa que não aceitava os trejeitos femininos que a criança já demonstrava. Duro, o método de educação paternal era baseado nas clássicas surras nos filhos; com ele era pior.

Estudou o ensino fundamental na escola do bairro, onde [...] até os cachorros me conheciam. Foi até o primeiro ano do “segundo grau”. Sua narrativa é, das três, a mais complexa de tentar entender, tal a força dos paradoxos culturais que vivia no interior da escola.

Aos dez anos de idade teve relações sexuais com um tio, homem adulto e muito próximo da família, ele mantém a história em segredo.

[...] quase ninguém sabe? Sabia? Nem minha mãe sabe.

Essas pequenas descrições dos sujeitos deixam claro que encontrei neles universos diferenciados. Redes socioculturais diversas onde estiveram inseridos no período de escolarização e momentos histórico-pessoais que estiveram vivendo, fizeram com que a importância dada ao homoerotismo variasse.

Assim, que seria um erro metodológico (e daí a necessidade da perspectiva dos estudos do cotidiano, dos indícios e da história oral) a uniformização das narrativas para chegar a demonstrar suas vivências. Muito embora isso seja uma certeza, e pode-se objetar que tais diferenças entre as histórias inviabilizam alguma conclusão válida para todos (e aqui não se busca essa conclusão mesmo), porém, é importante afirmar que alguns pontos de contato são possíveis de estipular, ou seja, regularidades que dizem respeito às três narrativas.

Uma primeira regularidade diz respeito à questão do corpo e seu reconhecimento público. Todos os três tinham (mais ou menos), desde a infância, uma apresentação que os identificavam como afeminados, delicados. Isso tinha (tem) uma implicação central para a construção da identidade social, como sabemos.

Eles sabiam, desde pequeno, que eram diferenciados em relação às crianças com quem se socializavam. A escola, estando no centro de suas vivências infantis, é nela que vão ter o conjunto de memórias importantes que expressam.

Mais: com o passar da idade todos eles sabiam que a “homossexualidade” é um problema social grave, que a “homossexualidade” é uma noção com implicações

sociais de largo alcance em suas vidas. Assim, mesmo que a variação seja levada em conta, e é, ela acaba por acontecer, também, em limites estreitos.

Segunda, que em todos há a crença numa “homossexualidade” natural. Ou seja, todos têm uma compreensão, pelo menos de início, que suas homossexualidades são fruto desde sempre em suas vidas, desde criança, desde que se “conhecem por gente”, levando assim a um desdobramento argumentativo que crê numa identidade homossexual que lhes é peculiar.

Destarte procurei ir pinçando fragmentos de falas desses sujeitos que pudessem ir dando uma coerência por quadros narrativos, em situações que por vezes pudessem se assemelhar, sem, contudo, forçar a semelhança, o que seria um erro.

Quanto à identificação dos informantes, foi tomado o cuidado de manter o anonimato, combinado, desde o início, no contato que estabeleci com todos eles, e que me permitiu mergulhar na intimidade de suas vidas.

Os nomes que constam nas citações são fictícios, e a localização de moradia está dada apenas como interior, zona urbana ou roça, não citando uma cidade em particular. Mantive a idade, a profissão e informações relativas aos aspectos econômicos, nível cultural e escolaridade tais como foram expostas. Optei, assim, por inventar nomes para as pessoas, evitando que qualquer um deles possa ter identificação.

Isso teve uma importância capital. Ao longo do processo de encontros que tivemos, foi ficando nítida a necessidade do anonimato para que as histórias pudessem ser mais profundas, detalhadas, íntimas, enfim, que as narrativas tivessem uma qualidade para o trabalho.



Para além de serem sujeitos de pesquisa, são indivíduos com suas histórias que se dispuseram, corajosamente, a falar de suas vidas em geral e de suas vidas escolares em particular, respondendo a tudo que foi sugerido, perguntado, incitado, colaborando com muita atenção, dedicação.

A preocupação desta tese não é aquela de fazer a construção linear das trajetórias escolares, foi feito um uso bastante livre das histórias orais, sendo que não segue diretamente uma cronologia no tempo de suas histórias, mas as pontua por fragmentos, sendo coerente com a unidade de intenção usada.

O que fiz foi extrair excertos que pude ir colocando dentro de eixos temáticos amplos, que formulei ao final de um número grande de encontros e de horas de gravações e anotações que, no todo, me empurravam para imprevisibilidades.

Foram selecionadas falas importantes que, ao fim, o trabalho acabou com um perfil inesperado para mim: assemelha-se a uma montagem de painéis a partir de fragmentos, estabelecendo relações entre os fragmentos que cada sujeito ia disponibilizando, que formam a invenção dessa tese, e que o fragmento tem mais importância pelo lugar que ocupa no painel do que, propriamente, pelo lugar onde estava na cronologia dos fatos originais.

### **3.2 - Das narrações**

Uma das primeiras questões que me levaram à formulação desta pesquisa, e que se tornou central, foi o fato de os pesquisados afirmarem categoricamente (nas conversas extemporâneas, antes de tratá-los como pesquisados) que gostavam da escola. Suas vidas escolares tinham sido boas. Expressões várias foram usadas para designar tal sentimento-lembrança: era *maravilhoso*, foi muito *legal*, era um tempo *bom*, *sinto saudades daquela época de escola*, a gente era

*feliz e não sabia.* Acompanhado a isso, uma expressão sorridentemente sincera, ou muito próxima disso. Instigante.

Suas expressões eram sinceras não por somente considerar seus sorrisos, muito embora neles, pequenos gestos, pode se guardar uma diversidade de lembranças das situações que só mesmo eles podem sintetizar, emblematizar (coisa que acontece com freqüência em nossas relações mais cotidianas), mas que, pelo desenrolar sucessivo dos encontros que tivemos, da confiança estipulada e pelas freqüentes incursões de suas memórias naquilo que lhes trazia as imagens que desencadeavam um prazer nas expressões usadas: falas, gestos, palavras, tons de vozes, esfregar das mãos.

Isso criava uma espécie de constrangimento para minhas observações empíricas em relação ao homoerotismo na escola e, também, em relação à minha própria pesquisa de mestrado onde as interdições e violências apareciam com tenacidade. Em relação, igualmente, a toda crítica que se faz acerca da invisibilidade do fenômeno na escola (LOURO, 1999) e acerca da certeza, evidente, dos preconceitos sociais que envolvem o fenômeno. O lugar da *anormalidade* que ele ainda ocupa.

Isso quer dizer que, de saída, quando passei a considerá-los como pesquisados (a decisão tomada), foi necessário qualificar esse “gostar da escola”, entender com que elementos memoriais esses sujeitos lidavam para chegar à sintética expressão do “gostar” daquele tempo em que estavam freqüentando escolas. O problema.

Antes uma observação importante, embora óbvia, se faz presente: o tempo de *estar na escola* não é o mesmo que o tempo de *estar estudando*. Foi preciso fazer uma distinção entre esses dois elementos das narrações. O estar

estudando é lembrado como as tarefas propriamente “cognitivas”, por assim dizer.

Estar estudando, no decorrer dos encontros, foi ficando relacionado ao processo que posso chamar de cognitivo da vida escolar: as disciplinas escolares ou, mais comumente falado, como “as matérias” e as atividades de sua assimilação.

Muito embora apareça nas narrativas uma relação entre essas expressões, o *estar estudando* esteve sempre numa hierarquia inferior ao estar na escola. Não porque isso seja uma obviedade: estar na escola é muito maior do que só freqüentar suas aulas e atividades pedagógicas, mas porque o estudar só fazia sentido e envolvia alguma espécie de prazer porquanto isso levasse a alguma vantagem nas relações cotidianas.

Dito do outra maneira, o estudar só aparece nas narrações como algo “bom”, porque o exercício de conhecimento que a prática comporta está ligado ao desempenho, em questões mais amplas em importância para estarem ali, na atividade de estudar. Essa amplitude pode dizer respeito ao reconhecimento em dominar certas “matérias” e, com isso, conseguir aprovação de grupos, elogios das professoras e ganho de espaço de reconhecimento, efetivação de alguma atenção específica, etc. Enfim, uma pista interessante, principalmente em se tratando de crianças/adolescentes com “delicadezas”.

Posto isso, ao longo dos encontros que tivemos, as histórias não tiveram uma seqüência que pudesse dizer “lógica”. Os caminhos dos encontros foram, na grande maioria das vezes, se dando condicionados pelo tempo que eles dispunham, pelas condições emocionais que tínhamos nos encontros, pelo dia da semana de trabalho, pelas disposições pontuais que demonstravam e outros tantos fatores que interferem nas relações dos humanos cotidianamente.

Procurei de início manter um roteiro de questões a serem abordadas junto a eles. Aprendemos assim nas Universidades. Mas a força da realidade se mostrou mais poderosa que minha vã intenção organizativa. Tive que mudar de rumo, adotar as circunstâncias da pesquisa como o norte do trabalho e me adaptar para que pudesse chegar a contendo em algum lugar organizado.

Enfim, os encontros tiveram dinâmicas próprias e me levaram a admitir suas imprevisibilidades, de modo que deixei para *a posteriori* organizar o conjunto grande e disperso de narrativas em alguma ordem que desse coerência ao trabalho. Seus objetivos.

Ao fim e a cabo, procurei organizar, assim, o tal “gostar da escola”, central nessa pesquisa, em torno de quatro (4) eixos. Escolhi esses eixos depois de selecionar um número de eventos narrativos, que julguei importantes para rastrear algumas pistas do gostar. Esses eventos foram aparecendo de maneira dispersa, em referências a situações diversas vividas pelos três.

Os eixos se intercomunicam, são efetivamente concomitantes, mas os separei apenas para dar mais clareza às histórias e formalizá-las de forma a deixá-las mais esmiuçadas para o entendimento de quem lê. Também, para explicitar, o mais coerente possível, os pequenos fragmentos que fui encontrando, de maneira a deixar os rastros que encontrei, e que outros possam vir a encontrar, numa ordem não-sequencial, mas interligada por eventos que podem dar, ao final, uma coesão.

Assim, a partir de pequenos eventos cotidianos narrados pelos sujeitos, cheguei aos quatro amplos eixos que denominei assim: a sociabilidade, o fruir da reparação, o assédio e/ou relações sexuais e a vantagem institucional.

### **A sociabilidade na escola**

Osmar era um adolescente que se pode chamar de “tinhoso”. Hoje ainda, aos 32 anos, é uma pessoa que na linguagem do metiêr guei é chamada de “bicha colocada”, ou seja, impõe-se por onde anda, tem uma personalidade forte, uma fala firme sempre que se sente discriminado. Não é dado à fácil intimidação, por motivo algum.

Suas ênfases narrativas focaram-se muito nas situações em que esteve no centro das cenas. Ele tem, de fato, muitas situações escolares em que era o protagonista ou próximo disso.

Sua sociabilidade era diferenciada em relação aos outros dois pesquisados. Estudou desde pequeno em escolas privadas, estando na escola pública por um curto período, na 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do “primeiro grau”, por motivos de proximidade na mudança de residência e, conseqüentemente, proximidade geográfica.

Do ponto de vista de suas relações o marco de uma mudança significativa, que se pode considerar como um corte na trajetória escolar, foi na 7<sup>a</sup> série, ano de 1989, ao que ele recorda como o período em que “começava a se assumir como guei”.

O fato é que Osmar vivia uma fase de expansão em seus relacionamentos, nesse período. Aumento do círculo de amizades, em grupos de adolescentes, aos poucos ele ia vivendo uma fase de encontros, descobertas e os primeiros contatos eróticos/sexuais dentro do grupo de pertença.

Isso desencadeava, aos seus 13 anos de idade, uma seqüência de tensões na família, a qual teve início com a desconfiança do pai em relação à orientação sexual do menino. Religioso fervoroso, o pai iniciava um conjunto de estratégias

para obter alguma certeza em relação a isso. Desde sugerir meninas como possibilidade de namoro até comentários, preconceituosamente, jocosos acerca de noticiários relativos à “homossexualidade”, ele ia tentando obter alguma reação do filho que pudesse confirmar uma suspeita.

A mãe, proprietária de um salão de beleza, tinha uma postura próxima do impassível, até então. Mais observadora e íntima do filho, pressentia que a “homossexualidade” era algo mais que provável.

[...] minha mãe sempre soube né? mãe é mãe...elas sentem melhor a gente. Percebem mais. Ainda mais minha mãe que era colada com nós. Já quando eu era pequeno eu lembro que ela observava que eu olhava diferente pros meninos...mas aquela coisa...nunca tinha certeza né?

Nesse período do ano de 1989, Osmar diz ainda não ser um guei “assumido”. Chegou a ter uma namorada nesse ano, que hoje considera ter uma ambivalência à época: queria “experimentar” a relação com uma menina e, ao mesmo tempo, era uma forma de dissimular a identidade social que, aos poucos, sentia não ter mais como fazê-lo. A atração por meninos tinha lhe acompanhado por toda a infância e chegado até ali,

[,,,) tinha como? Eu desde pequeno pensando, até sonhando com os meninos? Tava já explodindo aquilo em mim.

Lembra do fato que seu corpo, além das mudanças naturais do crescimento, já começar a dar sinais de uma efeminidade nos gestos. Passava a incorporar, junto a um conjunto de vocabulário novo que aprendia com os amigos que já eram mais expostos ao julgo público da identificação guei, uma cultura que percebia como diferenciada da norma.

Pode-se caracterizar como um período que Weeks (1999) chama de estágio de subculturização, ou seja, [...] de reconhecimento de si mesmo, através do

envolvimento com os outros, por exemplo, através dos primeiros contatos sexuais (p.72), e da aquisição de uma linguagem específica.

Baseado em estudos sobre a construção de identidades pessoais estigmatizadas, ele apresenta quatro estágios característicos dessa construção: 1- estágio de sensibilização quando o indivíduo se torna consciente, por meio de encontros, da diferença em relação à norma, ao ser rotulado como "bichinha", por exemplo, 2- estágio de significação quando o indivíduo começa atribuir sentido a essas diferenças, 3- estágio de subculturização já citado e 4- estágio de estabilização, quando se dá a aceitação completa de seus sentimentos e estilo de vida, por exemplo, quando o indivíduo se envolve num grupo com a mesma inclinação e que é capaz de lhe dar apoio.

Porém, Weeks (1999) deixa claro:

Não há nenhuma progressão automática através desses estágios. Cada transição é tão dependente do acaso quanto da decisão. Não há nenhuma aceitação necessária de um destino final, de uma identidade sócio-sexual explícita, como gay, por exemplo, ou lésbica. (p.72)

Osmar, na escola que nesse momento é pública, um colégio estadual freqüentado por alunos de diferentes classes sociais, pelo fato de ser considerado de alta qualidade e ao mesmo tempo ter proximidade geográfica com um bairro pobre, começava seus primeiros passos em arriscar a aproximação, o assédio aos meninos da escola, na escola.

Já arriscava, ali, embora temerosas e tímidas, suas primeiras investidas de assédio a outros meninos em um espaço público, e isso teve desdobramentos. Um primeiro foi que a modalidade de relacionamentos na escola teve uma mudança importante: começava um momento de fechar circuitos de amizades

que expressassem confiança; confiança que proporcionasse que essas situações corriqueiras passassem a ser contadas, divididas, compartilhadas.

De início, são os próprios colegas que se encontravam na mesma situação, alguns já de seus relacionamentos extra-escola. Em seguida, é um leque de meninas que passam a fazer parte do circuito de amizades e que se aproximam na convivência escolar. Aproximam-se porque também estavam num estágio de subculturalização (Weeks, 1999), ou por uma atração curiosa pelo fenômeno da “gueizice”, ou a proximidade se dava em função da classe de pertença: gostos, bens de consumo, linguagem simétrica, etc.

Assim que, ao final do primeiro grau ele tinha uma sociabilidade escolar ampla. Digo ampla porque é assim que Osmar considera hoje. Para ele lembrar desse período e lembrar daquelas relações que estipulava, essas têm uma amplitude que está em contraste à compreensão que tinha da intensidade e do volume de rejeição, que o homoerotismo tinha em sua escola.

De forma que, quando ele fala sobre a “turma” que tinha na escola, ele usa a expressão “turma boa” aquela com quem ele andava, no sentido às vezes de qualidade e às vezes de quantidade. Uma pista importante: aquilo que é pouco para um pesquisador, pode não ser nada pouco para o sujeito que viveu a história. Ele acha hoje, como achava na época, que tinha um grupo grande de bons relacionamentos na escola. Em suas palavras: [...] vários, vários.

Um segundo desdobramento é a apropriação de um conjunto de signos que deviam ser manipulados, para que as investidas de assédios pudessem primeiro acontecer, e segundo chegar a bom termo, se concretizar, na maior parte possível, em relações sexuais. Junto a isso, conhecer a dinâmica da escola no que diz respeito a horários, espaços, dinâmicas da movimentação de grupos, também era um saber que ele passava a adquirir.



Louro (1997) diz que se estivermos atentos aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos e usados – portanto não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas. Exatamente o caso que aqui se dava. A apropriação de um espaço.

[...] a gente sabia que tinha hora que dava pra gente se expor mais, fazer as nossas fechações, tinha hora que não dava, que tinha que ficar mais comportado. Eu nesse ano ainda tava mais comportado e tal, mas tinha amigos que já tavam fervendo, mas aquela coisa...saber se expor entendeu? Aproveitar a hora que dava.

[...] e quando é que dava?

[...] quando tava todo mundo junto, por exemplo. Quando era hora de intervalo a gente ficava junto e gostava de ficar mais perto da sala dos professores por exemplo, que é onde a galera mais agressiva e tal não vinha muito pra perto, entendeu? Daí que a gente ficava mais de ladinho no recreio, mas aquela coisa né?...de pegação mesmo, mas se protegendo.

[...] mas essa pegação tinha a coisa de passar a mão, tocar nos outros meninos?

[...] rolava, mas era mais a coisa da piadinha, da gozação, de largar uma frase pra ver se o carinha reagia, entendeu? Mas sabe como é, gozação mas dizendo o que queria dizer mesmo.

No ano seguinte Osmar muda de escola mais uma vez. Vai estudar sua 8ª série numa escola particular, sob a direção de padres católicos. Era uma escola que ele considera de “elite”, [...] só tinha gente de grana mesmo (comentário reiterado em diferentes encontros).

A mudança de escola foi pedida por ele: a maioria dos amigos mais próximos que começavam a se identificar e a se assumir como gueis, estavam nessa escola ou intencionando ir para ela e, como no período, esse círculo era fundamental para ele, a proximidade era mais que necessária. Para o pai, destinatário do pedido, o argumento foi outro: a qualidade do ensino na pública era ruim, e a mistura de classes sociais estava sendo prejudicial.

De fato, a presença forte de meninos de classes pobres na escola estadual - trato disso mais adiante - dava as características da vivência homoerótica que começavam a se delinear alguns empecilhos que ele considerava “chatos”, “incômodos”.

Entre esses empecilhos estava a constante abordagem que sofriam dos meninos mais pobres e mais caracterizados como “masculinos”, no sentido do que conhecemos como masculinidade hegemônica (portadores de força física, linguagem heteronormativa, centrados sobre a potência do pênis, etc.).

A escola particular era onde muitos de seus amigos passaram a ir estudar, tendo alguns ingressando no segundo grau. No ano de 1990 então, ele vai para a escola particular, aos 14 anos de idade.

Lá, ele se sentia mais à vontade. Usava os códigos de classe social de pertença muito bem em seu favor: sustentar marcas famosas, consumir lanches caros, comprar bens duráveis, freqüentar lugares da moda, etc.

Tudo ia bem com o novo ambiente escolar: o que queria para sua sociabilidade estava acontecendo. Esse novo espaço com uma “turma” de colegas, que também começava a viver uma postura mais ousada publicamente, era importante para o processo de adequação sócio-emocional-desejante que buscava. Viver aquilo que sentia, aquilo que “estava a fim de viver”.

Nesse ano, Osmar conhece num bar da cidade um homem 12 anos mais velho. Estipulam os primeiros contatos e decidem, ainda clandestinamente, namorar. Como boa parte dos namoros de jovens nesse período, as coisas tendem a evoluir.

Arrebatado por uma paixão, que tinha reciprocidade, seguia uma seqüência quase diária de encontros com o namorado, e todas as emoções que uma paixão dessas suscita. Foi um espaço de tempo em que convivia com um conflito inexorável: sabia que era um “amor” por outro homem e mantinha, o máximo possível, a clandestinidade do fato.

Sustentava em casa, ainda, a mentira que saía com colegas do bairro e da escola. O pai, a essa altura, já não acreditava e passava a um controle mais rígido e, por razões óbvias, o conflito entre eles se intensificava.

O namorado era um homem negro, baiano, 12 anos mais velho e que mantinha no momento um casamento com uma mulher. Forte, praticante de esportes, de contornos atléticos, tinha uma imagem social do que chamamos “heterossexual”.

O namoro entre os dois foi se tornando cada vez mais público e o conflito mais decisivo na família estava por acontecer. Osmar com 14 para 15 anos à época tinha a intenção de prolongar a invisibilidade da relação, já o namorado, adulto, não.

A gota d’água foi a ida do namorado em sua casa, buscá-lo para irem a uma festa numa noite de sábado. Pronto: o pai já interceptará telefonemas entre os dois, de maneira pouco ética, e vendo o homem negro na porta de casa, com perfume forte e olhos com brilho, tinha a prova necessária para dar fim aos seus incômodos.

[...] já pensou?! Aquele negão na poorta da nossa casa, todo arrumado com uma camisa de cetim branco, me olhando de cima a baixo?

Retornando da noitada o pai dá o ultimato a Osmar: [...] aí ele me disse: “você tem um mês para decidir, se você vai querer continuar com esse homem negro,

viado, e, então, você deixa de ser meu filho e sai dessa casa, ou se você vai mudar de vida”.

Expulso de casa, exilado na própria cidade, foi morar em um hotel, a mãe pagava suas despesas.

A partir daí, com todos os traumas que isso desencadeara, adquire confiança em ter sua visibilidade pública associada à “homossexualidade”. O namorado separa-se da mulher, e assumem publicamente que estão juntos.

Tendo que reestruturar sua vida, ele vai pedir à mãe oportunidade de trabalho. Aos 15 anos de idade deu conta de buscar uma possibilidade de ganho financeiro:

[...] pedi a minha mãe que deixasse eu começar a trabalhar no salão dela. Que ela me ensinasse a cortar cabelo. Que eu tava a fim de ter meu próprio dinheiro...coisa e tal...e que eu queria experimentar trabalhar com cabelo.

No bairro onde morava, passou a ser identificado como um “gueizinho”, e o fato de trabalhar em salão de cabeleireiro, marcava-o socialmente como “veadinho”. De fato, seus trejeitos de efeminização estavam, como até hoje, explicitados definitivamente.

A implicação disso na sociabilidade da escola foi imediata: começou a circular a informação de que Osmar, aquele da turma de meninos gueis da escola particular, estava casado. Sim, porque ele foi morar com o namorado tão logo começou a trabalhar como cabeleireiro.

Seu status na escola muda. Por um lado, sentiu que houve uma intensificação na maneira como era observado no ambiente escolar. Por outro lado, mudou a confiança com que se fazia respeitar. Houve um aumento na confiança de estar

na escola como um “guei casado”, e isso, dentro dos contrastes, aumentou sua rede de sociabilidades.

[..] algumas pessoas sabiam que eu tinha um caso com ....mas muitas pessoas também não sabiam e ele começou a me buscar na poorta da escola, e isso assim...chocou um pouco, pq até então eles ouviam falar de homossexuais, mas as pessoas não conheciam um casal homossexual assumido, vc entendeu?... são duas coisas diferentes, as pessoas não tinham aquela visão de dois homens que se amam.

[...] isso fez com que você sofresse mais preconceito?

[...] não, no inicio acho que um pouco, mas eu sentia que começaram a me respeitar mais entendeu? Tanto os meus amigos, que morriiiiam de inveja, quanto as minhas colegas e uns professores que começaram a me achar mais sério. E eu tava mais sério mesmo. Passei a não sair mais pra noite, ficar mais em casa. Na escola já não me expunha tanto na pegação, na fechação, entendeu?

Há uma procura pelas histórias de casal que Osmar tem a contar. Uma curiosidade, que é aquele modo de pensamento em que acontece uma suspensão da segurança (BRITZMAN, 1999), por sua história aumenta numa proporção que lhe era prazerosa, pois sentia uma mudança positiva nos relacionamentos na escola, fruto, muito provavelmente, de uma mudança muito provável no reconhecimento de certas qualidades morais que um casamento pode oferecer e de uma mudança de comportamento que teve. A sociabilidade se expande a ponto dele fechar um pensamento, enquanto lembra da escola, com a frase: [...] a gente era feliz e não sabia.

Tiago tem uma história que podemos considerar mais dramática, se é que podemos medir níveis de dramaticidades entre histórias de sujeitos que viveram (vivem) a força de um estigma social tão central em nossa cultura.

O mais velho entre os três sujeitos dessa pesquisa, como ficou registrado na parte da descrição deles, ele teve uma infância profundamente marcada pela violência: seja simbólica, seja física.

A memória que percorre os anos iniciais do ensino fundamental traz fundamentalmente imagens de uma criança oprimida. Em casa, ocupou-se com os afazeres domésticos desde cedo, aos seis anos já ajudava na “lida da casa”.

Sempre um aluno de escola pública, esteve em contextos onde a masculinidade hegemônica era uma constante imperiosa. Até os 10 anos de idade sua trajetória na escola é pontuada em suas memórias por relações com professoras que viam nele uma criança delicada e tímida.

Porém, ele recorda de relações com outras crianças como divertidas: eram as meninas. Com elas tinha uma convivência mais próxima, a ponto de hoje considerar que “colegas de escola” eram fundamentalmente as meninas, mesmo que fossem poucas.

Há, assim como na história anterior, uma mudança importante quando ele sai do ensino fundamental e vai para o ensino médio: troca de escola, de bairro, e de cidade na grande Vitória.

Já é um “menino” que, em suas palavras [...] mais confiante pras coisas. Uso aqui a expressão menino porque ele próprio a usa. Não aparece nas falas de Tiago a categoria “adolescente”.

Sua sociabilidade, no sentido de estipular relacionamentos consistentes, é pouca, mas tem uma força emocional significativa para ele. Tiago trata a vivência na escola sempre como algo efêmero, transitória, como sempre estivesse de passagem. Suas poucas relações significativas, ele as usufruía na base de uma privacidade, por assim dizer.

[...] eu gostava muito era de bater papo. Gostava de ficar na sala de aula no recreio...porque era ali que a gente falava de

tudo...ficava sabendo de tudo. E não precisava se expor muito. Nunca fui de me expor muito.

João estudou até a 5ª série do ensino “primário”, em região rural, na “roça” como é por ele tratado o lugar. O período em que esteve na escola não conhecia luz elétrica. Televisão, diz ele, [...] fui conhecer com 12 anos já de idade.

Freqüentar alguma Igreja, só na vida adulta. Tudo era prioritariamente voltado ao trabalho, e a escola era o reduto principal do encontro e sociabilidade com outras crianças.

Ele tem uma memória da escola primordialmente lúdica. Era lá que a convivência com jogos e brincadeiras se operacionalizava. Os colegas de escola, nesse período de infância, não tinham uma postura hostil ao seu jeito efeminado de ser.

[...] eu nunca sofri preconceito na escola. Não tinha isso. Era roça... normal, brincava normal. Às vezes até batia nos meninos, aquelas brincadeiras lá (risos).

[...] você gostava de estudar?

[...] gostava.

[...] tinha prazer em ir para a escola?

[...] tinha, era bom.

[...] o que tinha de bom?

[...] saía do trabalho. Na escola a gente se divertia.

João, estudante de uma escola de região considerada “roça” nos anos 70, tinha como colegas de escola os filhos dos pequenos produtores rurais dali (os mais pobres), filhos dos conhecidos meieiros (em terras arrendadas) e filhos de famílias dos empregados nas fazendas (em grande parte negros).

Uma pista que João por vezes deixa, é que quando ele relata algum evento que considera engraçado, termina a idéia do relato com a expressão “era roça”. O

fato de ser roça acaba justificando, hoje, algumas de suas posturas e relacionamentos que empreendia a época, a maioria delas.

Quando João estava na 5ª série, entre 11-12 anos, era mais ligado a se aproximar das meninas:

[...] e o que você conversava com as meninas?  
[...] a gente conversava mais era sobre homem, os meninos.  
[...] e elas achavam isso normal? Como elas reagiam?  
[...] achavam normal, não falavam nada... morriam de rir: “Você gosta de homem?” “Gosto”....era divertido...era bom pra caramba.  
[...] mas elas não estranhavam você dizer isso?  
[...] estranhava nada não...tudo de roça. Nós depois que ficamos adultos todos nós ficamos amigos ainda. Todas elas hoje são casadas. Esses dias que eu estive lá “voce sumiu né? só ficou você da turma sem casar”. São tudo doida aquelas meninas. Era bom.

A “roça” aparece dando aval a diversas situações corriqueiras que tendemos a considerar, ele assim as percebe também, despropositadas para um contexto educacional.

Diferenciada da cidade, na “roça” os códigos seriam mais frouxos, as relações mais “ingênuas” e as atitudes menos problemáticas. Ou seja, na “roça” era comum que as coisas se dessem de determinada maneira. Por exemplo, os meninos terem relações sexuais no mato, as surpreendidas de outros meninos tendo relações sexuais com animais ou se masturbando em galpões ou à beira do rio.

Ele lembra o quão divertido eram as situações em que se envolvia em brigas com outros meninos. Misto de auto-afirmação diante do masculino e desejo de contato com ele, comum nas relações de gênero na infância, ele lembra disso com ar de euforia.



João tendo estudado só até a 5ª série, quando tinha 12 anos de idade, não havia definido o que chamamos de uma “identidade homossexual”. Embora soubesse da diferença que tinha em relação aos meninos “masculinos”.

Estava no que Weeks (1999) aponta como aquele estágio de significação em que “[...] o individuo começa a atribuir sentido a essas diferenças, à medida que ele ou ela torna-se consciente da gama de possibilidades do mundo social” (p.72).

Há poucos anos, adulto, chegou a cogitar a possibilidade de fazer a cirurgia para troca de sexo, a conhecida transgenitalização, tal a força da produção subjetiva de uma feminilidade.

### **A relação com as (os) professoras (es)**

As relações com as (os) professoras (es) foi um recorte bastante enfatizado em nossos encontros. Retomei diversas vezes o tema, procurando cercar ao máximo os aspectos que estiveram implicados nessas relações. Assim, os fragmentos que aqui se encontram dizem respeito a diferentes momentos da coleta de dados.

Situações vividas, contatos estipulados, procurei ir retomando, a partir de minhas anotações, procurar o máximo de pistas dessas histórias desde as primeiras “contações”.

Os sujeitos pesquisados são unânimes em afirmar que gostavam das (os) professoras (es) que tiveram. Interessante notar como a lembrança que detêm é voltada para uma quase gratidão às (aos) professoras (es). Ocorre um reconhecimento que sugere uma fraternidade em relação às (aos) educadoras (es), em sua grande maioria.

Em todos, há casos de péssimas lembranças de casos específicos em relacionamentos com professoras (es), mas, em todos os três, isso é tido como exceções à regra.

Vejamos João:

[...] as professoras eram legais.  
[...] como assim legais?  
[...] eram legais, tratavam bem a gente.  
[...] você não achava que elas te tratavam diferente?  
[...] não...(pensando), eram carinhosas.

João lembra de ser recebido como os outros pelas professoras, quando elas chegavam na escola da “roça” onde estudava. Todos corriam para abraçar a professora, e ela abraçava todos indistintamente, [...] às vezes eram até mais atenciosas comigo [...], comenta. Pergunto o por quê, e ele responde [...] acho que me achavam uma criança delicada, que eu sempre levava uma planta pra elas”.

Um indício que se pode seguir é o de João enfatizar o fato de elas serem da “cidade”, das professoras virem da “cidade”. Delas não pertencerem ao lugar em que as crianças moravam. O contraste entre as realidades das professoras urbanas e os alunos da roça é lembrado por ele, por exemplo, nas roupas que as professoras vestiam. Isso chamava a atenção de todos. Para ele, já atento às performances femininas, era um encantamento.

[...] eu lembro do cheiro delas, perfumadas, hummm...uma delicia.

Osmar lembra do final dos anos 80, aos 13 anos, quando era aluno de um colégio estadual, na 7ª série, que ele pauta como o ano marco de suas primeiras experiências sociais de ser identificado e se fazer identificar como um guei.

Começando a desfrutar da formação de um grupo de meninos que estava em processo semelhante, iniciava uma exposição pública importante para seu processo de afirmação social. Nesse processo, a figura de professores gueis é lembrada como de grande significado.

[...] no estadual o diretor era guei, então era mais fácil...Alfredo. Tinha um professor de matemática também guei. Tinha um professor de ciências guei. Então no estadual era uma coisa tranqüila.

[...] faz muita diferença ter professores abertamente gueis na escola?

[...] aaaa faz...quando o professor é guei ajuda....mais auto-estima...mais coragem, entendeu?

A produção pública de modelos gueis sempre esteve no centro das reivindicações do movimento guei/lésbico pelo mundo. Centrado sobre a noção de *visibilidade social*, o “assumir-se publicamente” tira o fenômeno do obscurantismo e o faz elemento político-cultural, de forma a construir signos positivos de referência.

Essa tese é confirmada por Osmar. Ele percebe que sua trajetória na escola foi marcada profundamente pela presença visível de professores gueis e professoras lésbicas. Ele narra, de maneira mais longa, um caso emblemático para sua trajetória homoerótica na escola pública:

[...] mas de todos os professores o mais louco que eu tive foi Cacau. Um professor de francês que ia louca, louca, aquela bicha era muito doida, ela realmente era um desafio pra ela ser professor, porque era uma figura estranhíssima, muito louca, muito biiicha, entendeu? uma figura meio assim...ridícula, mas assim...prá ser professor, entendeu?

[...] isso no colégio particular?

[...] não! na pública! a bicha deu aula em escola pública! no estadual! Mas, assim...ele era de uma inteligência sobre-humana, mas ele era magrinho, magrinho, muito branco, o cabelo louro dele... assim...ele fazia xuxinha, o cabelo grande, fumava uma

maconha que era uma loucura! Sabe? Só chegava só colocadíssima, sabe? E daí ele usava umas calças assim...justa, meio de gináástica, com uma bata de cetim brilhoso, com uma faixa amarrada na cintura e sapatilha, sempre era a roupa dele, e entrava com-ple-ta-men-te rebolosa dentro da sala de aula. Rebolosa, aquela bicha rebolosa, mole igual uma gelatina, sabe? Ficava nervosa que todo mundo malhava ela, todo mundo malhava ela, até a gente malhava ela, sabe como?...Aí ela dava petí no quadro, e jogava o cabelo, e ficava nervosa, e batia com a régua, sabe como? Aquela bicha realmente...cara! Eu nunca vi uma bicha....aquela bicha era muito louca, e eu acho que prá época ela foi muito aceita até né? Nossa! ela era estranhíssima, o que era aquilo?! Ela era louca, louca, louca! Ela era corajosa, determinada, ela não tinha medo de nada, todo mundo podia zombar dela, da cara dela, achar que aquilo que ela tava fazendo era ridículo, mas pra ela tava maravilhoso. Interessante né? Uma pessoa assim?

No segundo grau, teve outro professor guei. Nas palavras dele, o professor era uma liderança, tanto no sentido mais geral, da autoridade que exercia como profissional da educação, quanto para ele e seu grupo pela “postura” que adotava de não esconder a orientação sexual: todos sabiam, era público, que ele tinha um caso com o diretor de uma escola estadual, assumidamente guei.

[...] Ele era um guei assumido, um guei classudo,né? Um guei...gentleman...inteligentíssimo...nossa!! um crânio..de inteligência, então...eu acho que ele abriu muita porta pros guei na escola...porque aquilo nos estimulava, dava mais confiança, auto-estima.

Perguntado se a relação com as (os) professoras (es) era boa, independentemente da orientação sexual delas (es):

[...] sim, vários, a maioria.

[...] Por que era boa?

[...] Eram tranquilos com a presença da gente. Não tinham atitudes de intimidação, de preconceito, conversavam numa boa, entende? Mesmo que tivesse um ou outro que tivesse um preconceito não tinha atitudes de expor isso. [...] das professoras que eu lembre, que não gostava meesmo da galera guei era uma: a professora de português, Marisa. Os outros eram tranquilos.

Osmar, no ano de 1991 viu inscrito no banheiro dos meninos seu nome relacionado: “a galera da aids”. Era uma listagem do grupo de meninos gueis da escola que estava sofrendo os impactos do estigma que a epidemia, no final dos anos 80, trouxera.

[...] Ali naquele ano a aids veio forte, né? Muito forte.

[...] Na escola inclusive?

[...] Na escola inclusive. Eu me lembro que começaram essas coisas na escola.

Osmar teve professoras (es) gueis, que eram reconhecidas (os) por todos nas escolas. Tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, tanto professoras (duas) lésbicas como professores gueis (quatro).

É claro que eles serviam como uma referência decisiva para ele na escola. Referindo-se ao segundo grau na escola particular:

[...], por exemplo, no segundo ano tinha a Augusta, professora, que era lésbica assumida, ela morava com uma mulher , ...era uma pessoa legal, cabeça, muito máscula mesmo....cabelo curto, alta, branca, mas muito sapatão, muito sapatão. Tinha George, mas que gostava que chamassem de Jorge...a professora, sapatão também até a alma, professora também no colégio. Então quer dizer...eu tive essa abertura na escola. Vários professores gueis.

O interessante é que as memórias que possuem das professoras são, de maneira geral, em função de pequenos gestos que elas adotavam em relação aos seus relacionamentos pessoais com eles. Às vezes, demonstrar-lhes uma atenção específica, seja em relação às dificuldades em aprender certos conteúdos, seja numa proteção mais ostensiva na escola, é desencadeador de uma memória respeitosa e de gratidão as (aos) professoras (es).

A simples aproximação da (o) professora (or) de maneira que expressasse espontaneidade respeitosa e/ou carinhosa já é uma recordação suficiente para lembrarem dela (e) como alguém significativa (o) em suas trajetórias escolares. Algumas marcantes, outras nem tanto, mas no geral há sempre algo de positivo na lembrança.

Ao fim, o que fica indiciado em referência as (aos) professoras (es) que tiveram é que a postura de proteção que adotavam no sentido de preservá-los da violência e da humilhação, desencadeava uma relação de “admiração” pelo professorado em geral.

Tiago lembra que começou com 10 anos de idade a sentir atração (que ele considera “consciente”) por homens. Ele via nos jovens e adultos o objeto de desejo.

Na escola tinha uma postura que ele considera “tímida”. A escola até o final do ensino fundamental ele sentia como muito adversa. Sofria profundamente a discriminação por seu corpo delicado:

[...] naquele tempo era tudo mais difícil...era brabo mesmo, nossa! Tinha era que baixar a cabeça e ficar quieto, não dava.

Apesar disso tem uma boa lembrança da escola, das (dos) professoras (es). Ele julga que, muito embora elas (eles) não pudessem evitar a força que havia na época o preconceito e a discriminação, acha que o fato de exercerem uma relação de “proteção” era suficiente para poder sentir “vontade de estudar”

[...] elas eram atenciosas comigo. Acho que viam que eu era calado, quietinho, não incomodava ninguém, aí que elas gostava de mim.

Algumas também conheciam minha família, sabiam que meu pai, por exemplo, não gostava muito de mim...aí que eu acho que elas também ficavam do meu lado, [...] daí que isso ajudava em querer

estudar, senão ia ser mais difícil né? Já pensou? Um colégio que até os professor ficam contra o aluno?

Pergunto se ele nunca mais encontrou alguma de suas professoras:

[...] a Zelair que chegou a freqüentar o meu salão, que foi minha professora, no primário, chegou até a freqüentar o meu salão ali no edifício central que eu tinha. Ela chegou, entrou e tal, eu fazia unha, lembrei dela no ato, porque ela era muito simpática: “você já deu aula em... não já?” Eu sou “Tiago”.

[...] você simpatizava com ela?

[...] simpatizava. Ela era querida, delicada com os alunos. daquelas pessoas com energia boa, atraía os alunos pra ela. Então eu não esqueci mais da cara dela (pausa)...(pensando)...[...] nessa época era Luzinete a diretora do colégio.

[...] durona ela? Não?

[...] não, não era muito dura não. Luzinete era uma pessoa ótima, muito carinhosa com os alunos...e a Zelair também era, uma pessoa maravilhosa, tinha adoração pelos alunos (pausa) [...] aaa eu fui muito querido também. Detestado e querido também...a Zelair me adorava... aí eu respeitava muito as aulas dela.

Do ponto de vista do que comumente chamamos em educação de aspectos “cognitivos” é importante explicitar aqui que não é claro, nem prudente, estabelecer uma relação direta, consistente, entre a boa relação com professoras (es) e o que conhecemos como “rendimento escolar” dos sujeitos.

De qualquer forma, aparecem passagens importantes que dão pistas mais ou menos explícitas de que essa relação pode estar presente:

[...] às vezes eu me esforçava mais na matéria daquela professora, sabe como é? Por ela tratar melhor a gente ficava uma coisa assim...sair melhor na matéria dela.

[...] e você saía melhor na matéria dela?

[...] às vezes saía sim, porque lia mais né?...se concentrava melhor pra aquela matéria, por causa da professora. Você sabia que ia ter a prova dela, aí que você dava mais atenção naquilo ali.

Em Tiago, a narrativa explicita as (os) professoras (es) muito mais na direção de facilitadores para a presença nos diferentes espaços da escola. Para a presença menos intimidada no cotidiano escolar. Encontrá-las pelos espaços da escola tem uma conotação de segurança.

Porém, é em relação às funcionárias da escola que ele lembra de ter, no seguimento do ensino fundamental, uma memória “boa”, no sentido de “agradável”. Também por serem moradoras do bairro em que morava, Tiago considera que reconheciam as dificuldades que ele, criança, enfrentava na rua e na escola.

[...] elas às vezes me chamavam pra me dar alguma coisa, uma bala, um salgado, essas coisa assim. Às vezes quando achavam alguma coisa, depois da faxina nas salas, elas pegavam e me ofereciam se eu queria.

A essa primeira caracterização do gostar da escola de meus sujeitos de pesquisa, soma-se uma outra que tomo, sem determiná-las como causa-efeito, como incidental a primeira e que diz respeito ao gradiente de atenção em que estavam submetidos no ambiente escolar: serem o centro de atenções.

### **O fruir da reparação**

Fruir como desfrutar, e reparação como ato ou efeito de reparar (prestar atenção em, notar, observar), diz respeito ao aspecto dos sujeitos desse trabalho serem, e saberem ser, sistematicamente observados.

Claro é que percebendo serem diferenciados em relação aos demais, e que tal diferenciação vinha acompanhada de uma série de interdições sociais, seus comportamentos tinham, desde muito cedo, na infância, a construção relacional de uma série de atitudes de observação das pessoas ao seu redor. Sentiam como eram tratados.



Isso desencadeava, como na maioria dos casos em que se foge à norma, posturas de intensa observação das coisas aos seus redores, até mesmo como forma de atribuir sentidos às suas diferenças. Nisso estava implicado tanto a observação das relações mais ostensivamente negativas, rejeições por exemplo, quanto relações encorajadoras, de amizades e de reciprocidades de olhares, por exemplo.

Uma ambivalência, uma aversão constitutiva associada a uma atenção desejosa, o que os leva a considerar: eles não eram “o” problema, eram os corpos e os comportamentos onde os problemas se afixavam. Se fizer sentido dizer que o que chamamos de sexualidade [...] está também estruturada por um modo de pensamento chamado de curiosidade (BRITZMAN, 1999, p.92), e que a curiosidade é uma inteligibilidade que [...] recusa a segurança (ib. 92), então é indiciariamente interessante notar que eles, diariamente, atraíam olhos, visibilidade dos *outros* na instituição.

De fato, eles sempre estiveram muitos “ligados” em tudo o que se passava à volta e isso lhes dava habilidade em reconhecer situações de risco iminente de alguma violência, física ou de palavras, como também de gentilezas, de conveniências, etc.

A questão é que, no decorrer de suas trajetórias na escola, estavam, permanentemente, numa espécie de jogo que lhes dava, no sentido das regras que tinham de observar em diferentes ambientes, o treino necessário para reconhecerem em quais situações poderiam arriscar mais por serem propositivos. Ou seja, em que situações poderiam explorar suas relações como forma de afirmação do que pensavam, do como queriam se relacionar, enfim, de viverem o cotidiano.

Num todo, e mesmo respeitando as diferenças entre as suas histórias, um eixo é regularmente relevado na aproximação dos outros, em relação aos três: o enigma de suas feminilidades.

Da mesma forma que seus corpos afeminados infantis e/ou adolescentes provocavam uma atenção de controle, no limite uma repulsa, em função da desestabilização simbólica que causavam, desencadeavam também uma atenção curiosa e intrigante para alunos, professores, funcionários, pais e mães nas escolas.

Não digo com isso que somente essas duas possibilidades eram vigentes, havia, obviamente, um gradiente de intercâmbios. Acontece que essas relações aproximativas tinham a possibilidade - no sentido de já ser feito ser possível - de desencadear laços de amizade, por exemplo. Eles eram, potencialmente, instigantes para os outros. Pólos de atenção.

Isso é claramente visível nas formas como narram esses encontros. O nível de satisfação com que expressam essas situações é importante no conjunto das situações que pude mapear.

Tiago, se referindo à etapa do ensino fundamental diz:

[...] o bom é que eu tinha amigas, poucas, mas tinha. Elas gostavam de conversar comigo.

[...] Do que conversavam?

[...] aaaa....de tudo. Principalmente de comentar dos meninos. Mais elas do que eu, claro...(risos)

[...] Por que você ri?

[...] por que eu era muito tímido. Mas elas gostavam que eu falasse também. Aí tinha aquela coisa de elas comentarem se fulano gostava de homem e tal...que tinha comentário no bairro de que aquele cara assim-assim já tinha comido alguém no bairro...rolava isso. [...] elas falavam também de quem eram a fim....aaa e rolava também de algumas comentarem de outras

meninas...que achavam bonita e tal....aí ficava aquela coisa de confiança né?...e gostavam que eu falasse de mim.

Interessante notar que Tiago, á época, tinha um leque enorme de informações acerca das pessoas da escola e do bairro. Tem gravado na memória o nome de uma extensa lista de personagens desses locais e faz questão de, permanentemente, citar os nomes. Isso é uma característica que aparece também nos depoimentos de Osmar: exibir uma memória precisa dos nomes das pessoas.

Ter os nomes das pessoas é importante em três aspectos: é uma espécie de caução para a narrativa a que me dispunha, é uma segurança da memória para não misturar fatos, situações, relações que possam confundir os acontecimentos (os nomes dão coerência), e uma forma de afirmar os bons relacionamentos que vivenciaram e que lembram a escola como um “tempo bom”, visto que os nomes das amizades e pessoas “legais” não podem ser esquecidos.

Quando os indaguei se eles se aproximavam mais das pessoas (tomar iniciativas) ou se as pessoas se aproximavam mais deles, o mais comum era a segunda opção. Ao que parece, isso se dá como numa acumulação pela prática diária: a assimilação das relações sociais na escola vai tendo um montante (que não mais me arrisco a considerar pouco) baseado justamente numa espera. Um “aguardar” que vai sendo “treinado” e que se torna um saber importante para a maneira como deveriam conduzir seus relacionamentos sociais em geral no espaço onde viviam.

Computada num tipo de "previsibilidade" essa espera, esse aguardar, era tida como um tipo de conceito na medida em que envolvia expectativas de eventos que corriqueiramente ocorreriam, e direcionava um jeito de entender a forma como se dariam os relacionamentos e o “como agir”.

[...] eu era muito na minha, quem gostava de mim gostava, senão eu nem fazia questão sabe? Mas aquelas pessoas que me tratavam bem eu deixava se aproximar, muita gente passava a gostar de mim assim (Tiago).

Ou...

[...] talvez por eu ter uma liderança, por que eu fui representante de turma várias vezes, as pessoas me viam como um líder, daí se aproximarem mais de mim. E eu tava sempre brincando também, sempre vinham conversar comigo, uma galera (Osmar).

A confiança também, hoje, é um aspecto central nas narrações sobre a escola em todos os três homens desta pesquisa. Ela se configura no centro de gravidade onde se sustentava toda uma gama de relacionamentos, inclusive com a figura das (dos) professoras (es).

A confiança relacionada com um tipo de “fé” nas pessoas e estava provavelmente ligada ao fato de que, na escola, havia pessoas que mantinham suas palavras, por exemplo, de segredo acerca de suas “intimidades”.

Sempre presente, a possibilidade de sofrer algum tipo de perda se a confiança não fosse correspondida é um fator que de início pode ser considerado desencadeador de uma postura defensiva dos sujeitos homoeróticos, porém parece estar (por acumulação pela prática) mais para uma tática astuta de “deixar que os outros tomem a iniciativa”, para depois se posicionarem na relação. No fruir da reparação estava um jogo de poder.

Há um elemento permanente de risco envolvido e, ao que parece, é muito difícil conseguir medir, hoje, o que tinha maior peso, em importância, para os interesses desses sujeitos: se as expectativas que conduziam a um comportamento com conseqüências ruins, se a confiança não fosse confirmada ou as conseqüências motivacionais positivas, se fossem confirmadas.

Creio que isso possa estar ligado a uma tênue diferenciação entre apostar e confiar: quando a chance da ocorrência de uma certa confiança era pouco provável e, ainda assim, estavam dispostos a correr o risco (apostar), ou quando havia pouca ou nenhuma incerteza quanto ao comportamento da contraparte e, portanto, o risco ficava mais limitado (confiança).

Se levarmos em conta que eram crianças/adolescentes o assumir o risco de confiar podia valer a pena, pois era a única maneira de “disponibilizar de” e “obterem as” informações sobre os incentivos da reparação dos outros. Sem levar em conta que depositar e, posteriormente, honrar a confiança garantia um retorno importante para suas vivências.

Há também, principalmente nas narrativas de João e Osmar, o aspecto de que eram constantemente observados na *circulação* pelo espaço escolar. Observados no sentido de despertarem interesse dos olhares quando caminhavam pela escola.

[...] eu fazia de tudo, não deixava de fazer nada não, não tava nem aí pro que os outros diziam, se ficavam me olhando, eu curtia. Os meninos às vezes gozavam ai que eu gostava por que corria atrás deles (risos). (João).

Osmar circulando, entre o fim do ensino fundamental e todo o ensino médio, com sua “turma guei” e tendo um comportamento que ele considera ser “comunicativo”, e João sendo uma criança negra, muito próxima do feminino criança, eram ambos “transeuntes escolares” reparados, e usuários disso como vaidade.

João, sob o signo da “roça”, é o que mais demonstra essa permanência em ser o centro das atenções, e expressa o quanto isso era bom na infância.

[...] as meninas na escola tudo gostava de mim. As professoras também, eu lembro delas ficarem olhando eu brincar com as meninas, achavam engraçado, aí que eu molecava mais.

[...] e os meninos? Também te reparavam?

[...] Também, por que eu só brincava com as meninas.

Osmar:

[...] as pessoas não tinham uma aceitação plena, mas elas eram convictas do que eu era e do que eu queria pra mim...e foda-se o mundo... entendeu?. Daí eu não enfrentei muuuito problema...mas por exemplo, quando eu me assumi, que aí sim elas não tiravam o olho de mim, eu aí mesmo que fazia questão que firmar aquilo, entendeu? De andar bem empinado...e eu andava sempre bem arrumado, aí que chamava mesmo a atenção.

Tiago, mesmo restringido a uma dura convivência no fim dos anos 60 e início dos anos 70, fazia dos momentos na escola o que ele considera que dava para fazer, então: sua existência da escola, embora retraída, quase nula em seus relatos, do ponto de vista de sua ocupação dos espaços da escola, tinha na sala de aula o seu front de observação, seu ethos de comentários acerca dos eventos que ocorriam na escola e no bairro, com relação a todas as pessoas que eram ponto de suas observações, e se tornava também reparado por isso.

[...] ficava lá, conversando, junto com as amigas, às vezes alguma funcionária que passava por ali, eu ficava na porta e dali eu ficava olhando, não saía quase da sala. Pra entrar na escola também, eu preferia ficar por último, pra ir olhando, sem se enfiar no meio.

[...] e observavam que você estava sempre de lado assim?

[...] é.

Por outro lado, tinham a confiança das colegas de colégio para receberem suas confidências infanto-juvenis. O que se operava era uma “troca de figurinhas”, que iam desde pequenas confidências de atração/namoro até segredos privados de família.

Isso tinha, ao longo de alguns anos de escolarização, algumas conseqüências importantes. A primeira delas é que criava uma rede de relacionamentos mais ou menos estável, que permitia um fruir nos seus contatos e que passou a se delinear uma reparação das amizades específicas, as quais procuravam ensejos de contar com as histórias deles.

A segunda, em decorrência da primeira, era o fortalecimento (se mais ou menos significativo é difícil de medir) para enfrentarem as relações de poder. A partir de ensejos dos contatos que tinham, poderem circular com mais segurança pelo espaço, sendo reparados por todos em geral, mas com a companhia de “normais”.

Enfim, creio ter explicitado que, nos três casos, havia um leque heteróclito de situações onde estavam situados como sujeitos reparados, relacionados, implicados e procurados por colegas de escola, e que isso lhes possibilitava desfrutar, em diferentes medidas, das atividades escolares, das situações de sala de aula, do recreio, enfim, do corriqueiro, das “notícias” e comentários diários da vida de um número grande (para eles) de pessoas que conheciam.

Essas pistas são importantes, pois, de maneira muito genérica, tendemos a considerar que, pelo fato de a educação não tratar dessas relações de forma “programática”, e pelo fato de haver práticas violentas de exclusões na escola, essas existências se anulam.

Mas, na prática não parece ser isso que se dá. A memória dos sujeitos, desses contatos cotidianos, é de que, se suas presenças no ambiente escolar eram profundamente reparadas, impossível de não serem cotidianamente notadas, e que, no jogo das contradições, elas foram não só importantes como decisivas para que hoje possam considerar que “o tempo da escola era bom”.

A presença deles na escola se dá por um registro outro, por uma ocupação negociada também por oportunidades que a reparação lhes proporcionava, diferenciada da maioria (teria como não sê-la?), o que pode significar uma brecha, uma arte dos mais fracos.

Por uma prática de relacionamentos que podemos chamar, talvez, de “enviesada”, seja pela forma como Tiago explora a sala de aula como o lugar de suas relações mais “privadas” e de confiança, seja pelo pertencimento ao grupo de crianças da “roça” onde João se expunha às “brincadeiras de meninas”, ou na postura mais liberal que Osmar vivia no início de sua adolescência, as três histórias marcam as possibilidades desses corpos estigmatizados.

A cotidianidade tinha, com todas as tensões que a compõe, uma certa fluidez quando se tornavam alvo de especulações, interesses, atenções. Muito embora, claro, as tensões fossem regularmente importantes.

### **O assédio e as relações sexuais na escola**

Outra parte importante da memória dos sujeitos que mostra, talvez com maior veemência, o gostar da escola, diz respeito à possibilidade, virtual ou real, da realização de assédios e relações sexuais na escola.

Existem diferenças significativas nas três histórias narradas. Mas nas três, em diferentes graus, a paquera, a aproximação (quase sempre iniciada na troca de olhares), e/ou a maneira de estabelecerem encontros sexuais no colégio, aparecem como algo marcante que, de uma forma ou outra, todos os dias estava presente em suas intenções. Mesmo no período da infância.

Ouvindo cada uma dessas histórias é possível redimensionar o olhar para o fenômeno da presença desses sujeitos em escolas. Dos três sujeitos de



pesquisa dois tiveram relações sexuais na escola, fosse dentro ou nos arredores dos terrenos que a circundavam.

Osmar

[...] no início do ano sempre rolava as piadas, mexiam com a gente, sempre tinha os engraçadinhos que mexia, até acostumar com a galera guei. Então no primeiro bimestre era aquela coisa “vamos pra cantina, vamos pro pátio, vamos ter que agüentar auê”, até eles acostumarem com a nossa cara. Depois já mexiam com a gente de outro jeito “vou no banheiro tal hora...me espera lá”...entendeu?

Já na 7ª série, ao 13 anos, muito embora ele lembre que na 6ª série colegas tivessem tal prática, ele começou a arriscar as primeiras relações sexuais na escola. Estudando na escola pública naquele ano, faz uma descrição interessante acerca dessa escola e o regime relativamente frouxo de controle:

[...] a galera ia mesmo pro banheiro. Sempre rolava horrores de pegação nessa escola.

[...] e ninguém fiscalizava isso?

[...] não...porque quase sempre não era no recreio, sempre na hora da matéria mesmo, “tal hora assim eu vou descer pro banheiro...entendeu? Quando passasse pela porta aí você ia...daí o cara ia atrás, alguma coisa assim, entendeu? Então os gueis faziam muita pegação no banheiro,...davam o cu, chupava,... naquela época a aids não tava nem aí né? A galera fazia muito, muito isso, nossa! Daí depois elas falavam “fiquei com não sei quem, não sei quem”, as bichas já tinham feito todos os bofes da escola. Com quatorze anos eu andei também fazendo algumas “pegations”.

[...] mas nunca houve tentativas de tentar reprimir isso?

[...] não conseguiam, não tinha como, não sei por que mas não tinha como. Rolava

O manejo da atividade sexual por parte dos meninos daquela escola era capital para a constituição das posições morais identificatórias. Os assédios para a realização das relações sexuais na escola eram na base de algo paradoxalmente explícito/implícito: o “vamos direto ao assunto”.

[...] já aconteceu por exemplo, tinha um negão que a professora sempre me colocava pra fazer trabalho com ele, daí...quando foi um dia, fazendo um trabalho com ele, ele pôs a mão em cima do pau dele, entendeu? Daí virou pra mim e disse “bate pra mim aqui”. Eu fiz o trabalho, com todo mundo na sala de aula, bati a punheta, ele gozou ali mesmo e ninguém viu. Sabe que Isso até hoje me desperta fantasias, às vezes quando eu lembro da cena?

Seja qual for a maneira, as nuances, pela qual ele adquiriu o código do assédio com os meninos, na sua maioria mais pobres que ele, pela via da centralidade da genitalidade, toda a ação que disso se depreendia pode ser compreendida pela inscrição dele num conjunto de condutas que, na escola, se praticava e que acabava por estabelecer um modo de ser característico dos sujeitos morais que almejavam “sexo”.

Os lugares de gênero e os lugares da orientação sexual eram bem demarcados, na escola pública, ambigüidades não eram toleradas, a posição moral era inexorável.

Capaz de fazer contrastes entre a escola particular onde cursou os quatro primeiros anos de escolarização e o ensino médio, e a escola pública onde iniciou as negociações de assédio/relações sexuais na escola, ele percebia, e de início o constrangia, que as situações que diziam respeito à realização estritamente sexual estava configurada num panorama de classe.

Como suas realizações eróticas/sexuais na escola se prolongaram até o final do segundo grau, onde ele cursou em escola privada, pedi-lhe um contraste, então, entre as duas instituições, o colégio estadual e a escola particular, do ponto de vista dessas práticas:

[...] eu acho que no estadual era um pouco mais repressivo. Tinha aquele povo do morro, Por exemplo, gueis geralmente era difícil

estudarem a noite lá. Por causa da coisa da violência e tal. Já no particular não, eu acho que os gueis eram mais bem aceitos, mais enturmados, enturmados com os outros colegas...no estadual não, os gueis eram enturmados entre si. Entendeu? A gente ficava no pátio aquela rodinha de gueis mesmo...tinha algumas amigas meninas, e tal.

O particular vigiava mais proximamente os espaços de circulação dos meninos, no que diz respeito à possibilidade das relações sexuais acontecerem no interior do estabelecimento. Por outro lado, tinham maior margem de liberdade e de relacionamentos com outros, bem como uma interferência menor por parte dos demais alunos, numa clara forma mais liberal de tratarem o fenômeno.

A perspectiva liberal, segundo Weeks (1999) tem como uma de suas características que [...] tanto o autoritarismo moral quanto o excesso (p.75) possuem desvantagens, e por isso defende um controle mais rígido na esfera do público, da decência pública, enquanto na esfera privada defende padrões de limites para a regulação da esfera privada, criando uma preservação da moralidade pessoal (ib. 75).

[...] na particular mesmo que tivesse alguém que te olhasse assim meio de lado, mas ficava nisso...não acontecia de ter medo de agressão.

Na escola pública estadual dava-se o contrário: o controle dos banheiros e espaços ermos da escola (seu entorno) era mais distendido. A intensidade e o volume desses encontros, ao que parece, ganhavam terreno diante da autoridade escolar. Era impossível impor um regime de controle permanente.

Há um indício forte que a erotização da instituição, concomitantemente a instituição do erótico/pornográfico por seus alunos, era uma prática forte: a escola era um lugar *de e para o* “sexo e/ou assédio”. Havia uma constante procura por isso, naquela escola, naquela cidade.

As piadas em relação à “sexualidade” beiravam a obscenidade, de alguma forma a obscenidade agindo como resistência à disciplina. De fato, a dimensão obscena pode recrudescer na medida que os canais para sua expressão se fecham. Essa parece ter sido uma das características do ambiente da escola pública.

Por outro lado, as regras de posição social das identidades eram mais rígidas e se faziam cumprir, dentre diferentes formas, pela explícita/implícita intimidação a quem pudesse ameaçar romper os códigos esperados para “um homem de verdade”; no caso deles de ativos, afeminados, bichinhas, etc., no sentido que a masculinidade identificada pela heterossexualidade restringia a atuação deles, tanto no que diz respeito às relações que pudessem estabelecer, quanto ao comportamento que deveriam ter no colégio.

Osmar não faz uma análise nos termos de classe social de maneira que poderíamos considerar “intelectualmente aprendida”, mas a separação em sua fala de pobre e elite marca esse recorte. A dimensão de classe social fazia uma diferença crucial na vivência escolar do homoerotismo, é baseada em certezas vividas corporalmente:

[...] na escola particular nós podíamos ficar normalmente, bater papo, conversar, entendeu?, nenhum bofe vinha e dizia “paga uma coca-cola prá mim”, “ô viado paga aí uma coxinha pra mim”, no estadual tinha isso. Na particular todo mundo tinha sua grana. [...] então é o que eu diria pra você: a bicha, hoje, que estuda digamos na UFES, no Darwin e aquela que estuda ali na Piedade, aquela que estuda na Piedade vai ter mais repressão. O que estuda num ambiente mais elitizado vai ter mais tolerância.

Na escola pública, as fronteiras de gênero eram mais marcadas. O atravessamento delas era mais perigoso. Com uma presença marcante de jovens de classes pobres, que sustentavam a postura de uma masculinidade viril, numa negociação sexual com a presença permanente do dinheiro como

signo de uma hierarquia. Se Osmar e seus demais colegas eram “viados” e tinham alguma “grana”, deveriam se submeter às regras.

Porém, Osmar lembra que, na escola pública, era justamente onde havia maior volume e intensidade de relações sexuais no interior da escola. Nela tinham-se os papéis de ativo e passivo mais claramente delimitados, o processo de negociação para um encontro sexual era facilitado na medida em que estava, de saída, entendida que modalidade de encontro estava sendo estipulada: o ativo e o passivo.

Atividade e passividade é uma dicotomia central na cultura brasileira.

[...] na escola particular rolava menos isso, rolava muita pegação assim....após a aula, marcava após aula....mas é que é mais vigiado os banheiros e tal, esse tipo de pegação mesmo rolava mais na escola pública. A escola particular dá pra fazer, andei fazendo algumas coisinhas é óbvio, mas é mais vigiado, o professor não gosta do aluno sair toda hora....

Quem lembra dos bares (também chamadas de cantinas) que existiam (existem) nas escolas, fossem próprios das escolas (nas públicas funcionando como arrecadação financeira para as pequenas despesas da escola), fossem privados dentro das escolas (caso das particulares), sabe que a fila para o atendimento é uma dessas experiências cotidianas importantes.

Nas filas, para além das disputas pela precedência, existiam as possibilidades de encontros, uma parada tática para conversar e observar a presença de outros. Também, para encontrar, ver e ser visto, paquerar, aproximar sob o pretexto da compra.

Osmar e o grupo de meninos gueis a que pertencia, conta histórias do horário de recreio onde a ida até o bar da escola era uma das táticas usadas para se aproximarem dos outros meninos. Visualizá-los, fazer comentários, assediar.

Diariamente, definiam um conjunto de ações que deveria entrar em prática no horário da ida até o bar. Estipulavam movimentos que pudessem produzir situações que levassem ao contato direto com o (s) pretendido (s).

Uma pista interessante é que o tempo da fila era o relógio que marcava a rapidez e eficiência que os contatos deveriam ter. A exposição e desperdício de tempo tinham no tempo da fila suas conseqüências diminuídas e o pretexto da compra era o álibi ideal para estarem ali, próximos.

O mais instigante nesse período para Osmar, quando ele está na lembrança desses períodos de intervalo, é que o assédio aos meninos era uma prática permanente, enquanto as circunstâncias de ter de enfrentar discriminações ele trata (tratava) como algo “quase” eventual, como acidentes de circunstâncias.

Os horários de recreio davam a Osmar, como nenhuma outra situação, a oportunidade de exercer seu prazer incontornável ao assédio. Os diálogos corriqueiros tinham um código particular, que iam sendo aperfeiçoados, onde a regra do bom convívio era explorada na prática das sutilezas das conversas num curto espaço de tempo. Ele otimizava o tempo, a ponto de, em poucos minutos, as vezes segundos, lançar as palavras de forma que o *outro* emitisse algum tipo de resposta.

Se a *tática* é uma hábil utilização do tempo, como diz Certeau (1994), se ela se aproveita de ocasiões e circunstâncias para estocar benefícios e prever saídas, como ele sustenta, os horários de recreio são a materialização emblemática da cotidianidade do uso de astúcias dos mais fracos.

Ele dizia o que esperava do outro menino, de acordo com a disposição do momento. Poderia ser uma conversa sobre as disciplinas, sobre professores, ou

sobre assuntos diversos. O conteúdo dos diálogos funcionava mais como suporte para a aproximação.

O uso dos signos de consumo nas conversas, por exemplo, se levamos em conta o lugar da escola onde ele estava inserido, ou seja, com alunado das classes média e alta da cidade, era uma das táticas semiotizadas de que lançava mão nesse tipo de investida.

[...] então se o menino tava usando uma calça assim ou assado eu fazia um comentário entendeu? Sobre pra ver que reação ele ia ter, daí conforme fosse já rolava um início. Por exemplo, se ele tava tomando um refrigerante ruim, eu dizia “Credo, olha só, tomando esse refrigerante, eu não fico com quem toma esse tipo de refrigerante”, então eu fazia esse jogo, entendeu?

Outro signo importante para o movimento das relações era a iniciação no uso de drogas tratadas como ilícitas. A formação de círculos consumidores comuns de maconha foi, por todo seu período de segundo grau, uma prática importante na vida dos adolescentes gueis daquela escola.

A droga, mais especificamente a maconha, era bastante difundida e consumida entre os jovens em geral da escola. Muito embora o uso no interior da escola fosse raro, acontecia toda uma movimentação em torno das possibilidades de aquisição e consumo. Combinações para a compra e uso coletivo do produto.

Esse tipo de dinâmica em torno da droga criava uma aproximação entre os meninos gueis e os demais. A maconha se apresentava como signo de uma certa transgressividade, que para Osmar e seus amigos gueis era algo que facilitava o assédio e, o resultado dele, de forma vantajosa.

[...] a galera quase toda fumava uma maconha básica, eu não fumava, todos fumavam uma macoinha... e os bofes chamavam muito também a gente pra fumar maconha com eles vc entendeu?...e isso da maconha ia pra outro processo...da

pegação, do boquetinho, entendeu? Então a droga também foi um fator legal na escola, pq quem usava droga, quem fumava maconha tinha maior facilidade de fazer os bofinhos...entendeu?...eu não fumava mas falava que fumava...dava duas três bolinhas, não prensava...aquela coisa assim...(risadas)...eu mentia..não fumava porra nenhuma (risadas)..prá chegar junto, meu objetivo era enganar os bofes”.

Mais timidamente, Tiago vivia algo parecido no período do curso de segundo grau. A escola pública tinha, na época, o bar que era atendido por mães de alunos. Elas tinham licença para venderem seus produtos e pagavam uma porcentagem para a escola. Seus produtos eram basicamente salgados, refrigerantes e alguns doces, tudo confeccionado por elas.

Tiago lembra que a procura pelos salgados das mães era grande. Elas eram reconhecidas como profissionais do ramo, as famosas salgadeiras. Vendendo a preços baratos, o acesso aos quitutes da grande maioria dos alunos da escola era relativamente fácil. Ele lembra que a ida à cantina era um dos raros momentos fora da sala de aula de que ele gostava. Era um momento em que convidava alguma colega específica (sim, quase sempre meninas) para irem à compra. Uma tática do pretexto.

[...] na escola sempre fui muito de ficar na minha. Rolava a coisa de gostar de algum carinha, sempre, mas isso ficava só nisso daí. Ir no bar da escola acho que era uma hora que eu aproveitava pra ver, dá aquela olhada no carinha que eu achava bonito, ou tava afim, sabe? Mas história mesmo com algum menino na escola rolou só uma vez, mas nós só ficamos junto fora da escola. Ficamos até um bom tempo junto, quase uns...oito anos eu acho. [...] você nunca assediou, deu em cima de outro menino nesse período de início de segundo grau? [...] assediar, assediar não, só com o olhar né? aquela coisa, ficava vendo se rolava uma troca, pra depois quem sabe vê se rolava algo fora né, na hora da saída, ou antes de entrar.

João teve relações sexuais com o irmão mais velho, bem mais velho, o irmão tinha próximo de trinta anos de idade, enquanto ele tinha dez. Era meio-irmão, por parte de mãe, filho do primeiro casamento dela.



Casa com poucos cômodos, João dormia na mesma cama do irmão, a quem a mãe considerava como um par seguro para dormirem juntos, justamente por considerar que a diferença de idade diminuía a possibilidade de relações sexuais. Ledo engano.

Foi com esse irmão que João considera ter tido as primeiras experiências sexuais. A relação tinha tudo, menos a penetração, ele era uma criança ainda de dez anos de idade.

Esse evento coincidiu com o período em que João ainda estava na escola. O fato é que as relações eróticas/sexuais com o irmão desencadearam nele uma postura outra em relação aos colegas na escola: adquirira confiança para dar início aos assédios, para a efetivação dos desejos que sentia.

Foi nesse mesmo período que ele investiu em direção ao colega de escola, de nome Edson, procurando o corpo do *outro*:

[...] O Edson era um menino mais novo que eu...bonitiiiiinho...eu já olhava pra ele sabe?...foi o único que eu tive uma coisa com ele lá.  
[...] você tava com que idade?  
[...] uns dez anos.  
[...] depois de ter rolado a história com seu irmão?  
[...] depois.  
[...] você acha que tem a ver essas duas histórias?  
[...] porque aí eu comecei a tomar mais coragem, comecei a gostar da coisa (risos).

Porém, João não considera que isso dizia respeito à sua “vida homossexual”. Ele afirma que sua vida homossexual “mesmo” começou aos 16 anos de idade, e está relacionada à penetração, primeira penetração é relacionada ao assumir-se como guei, a formação definitiva de uma identidade.

Quando perguntado o por quê, ele não considerava esse contato específico como homossexual, ele fala:

[...] porque era uma coisa espontânea...não sei...era algo que vinha... aquela coisa...a vontade...aí fazia...mas eu não era assumido.

João tem uma trajetória de desejo por meninos desde muito cedo.

[...] eu com 5-6 anos já tinha tendência de gostar de homem. Desde cedo...desde pequeno.

[...] você nessa idade já se atraía por homens?

[...] meu pai trabalhava na fazenda que tinha que buscar leite, era eu que ia buscar leite, só que os donos do curral, das vacas lá, tinha um monte de filhos rapaz, tem até hoje, cada um mais bonito que o outro, eu pegava...meu pai me dava o leite... chegava na rua entornava e vinha buscar outro só para ver os meninos. Depois meu pai descobriu e falou com mamãe, e mamãe não deixou mais eu pegar leite, só meus irmãos.

[...] eram meninos da sua idade?

[...] não...mais velhos, jovem, grandes.

Noutro fragmento:

[...] eu com sete anos queria dar pra um rapaz dentro do bambuzeiro, só que não consegui.

[...] quem era esse rapaz?

[...] ele era enteado do irmão do primeiro marido de mamãe.

[...] ele era mais velho que você?

[...] eeera...bem mais velho, ele era homem já de idade [...] mas conseguí não, nossa...era muito dolorido.

Feminino criança:

[...] brincava de boneca dentro de casa, pequeno ainda.

Perguntado se [...] na escola tu fazias alguma "galinhagem" com colegas?

[...] no colégio a gente fazia muita arte no colégio. Batia nos outros...ia fazer coisas que não devia fazer. Tinha vez que estava dentro de aula, saía, ia pra dentro do mato assim...

[...] com colegas de escola?

[...] é.  
[...] então você teve relações sexuais na escola?  
[...] só com o Edson, debaixo de um pé de araçá.  
[...] Que idade tinhas?  
[...] tinha dez anos.  
[...] ele era teu colega de escola?  
[...] colega de sala.  
[...] e ele era mais velho?  
[...] não, acho que ele era mais novo do que eu.  
[...] e rolou alguma coisa?  
[...] rolou, mas penetração nada. Ele era bem novinho né?

O que parece, ouvindo as histórias dele, é que João era uma criança muito conhecida no lugar. Era uma dessas figuras diferentes que tinha, pela família trabalhadora, um valor social que lhe atribuíam ligado a este aspecto do trabalho:

[...] como te tratavam na escola João?  
[...] na escola me tratavam bem, nunca recriminaram nada não. Não é como hoje que a gente passa na rua e ficam gritando piadinha pra gente. Lá todo mundo se conhecia, fazia as mesmas coisas...todo mundo trabalhava, se conhecia.

Um quarto elemento que caracteriza o “gostar” tem uma perspectiva relacional: a escola em relação às outras instituições centrais - igreja e família - estava numa posição vantajosa para suas convivências. Isso é verdade em relação a dois dos sujeitos da pesquisa (João e Osmar), quando eles apresentam narrativas mais enfáticas dessa diferenciação.

Já Tiago achava a escola tão perigosa quanto as outras instituições, porém na escola diz nunca ter sido espancado fisicamente, já na família era.

### **A vantagem institucional**

A instituição escola, de uma forma ou de outra, exerce uma espécie de tutela, pois responsável por todos que a freqüentam. Essa característica sempre foi emblematizada pela expressão de “a escola como a segunda casa ou lar” dos alunos. A preocupação com o cuidado das crianças, prática centenária, central no espírito da profissão docente junto a elas.

Há uma preocupação permanente com a integridade física das crianças. Há uma preocupação permanente com as formas violentamente explícitas de discriminação que meninas negras, por exemplo, possam vir a sofrer.

Nós, professores (as) de escola pública, sabemos muito bem da proteção que devemos exercitar no trabalho com as crianças e com os jovens.

Amparar alunos que passam fome, amparar crianças que sofrem abusos, enfim, esses diferentes tipos de casos espinhosos que, principalmente em comunidades mais pobres, assentam na instituição.

Essa é uma característica, para o bem ou para o mal, do colégio no Brasil, e pode ter uma relação profunda com a questão de gênero, com a feminização do magistério ao longo do século XX e com a própria natureza da pedagogia. Talvez.

Depois de alguns encontros em que João vai falando da família, nota-se que nela havia uma relação que ele considerava boa, mas que contrasta com a rigidez com que os pais educavam os filhos. Mesmo afirmando que ele não possuía um tratamento diferenciado em relação aos demais, por ser desde criança muito “menina”, “[...] eu brincava de boneca em casa”, há passagens narrativas que deixam pistas de que seu tratamento era diferenciado em relação aos demais.

[...] seus pais obrigavam vocês a estudarem?  
[....] davam...botavam a gente de castigo dentro de casa , em cima de caroço de milho, em cima de pedra, em cima de feijão....  
[...] seus pais eram rígidos então?  
[...] o quê?!....os pais eram rígido demais com a gente. Se a gente fizesse bagunça, arte, nós entrava no cacete.

Interessante que João não considera esse tipo de relação na família como específicos a ele. Os castigos que os pais impunham eram a todos os filhos, mesmo as meninas (duas) que eram mais novas que João. Destarte, o tratamento diferenciado era mais tênue do que comumente tendemos a considerar, em se tratando de menino pobre de uma região rural.

No caso dele, o gosto pela escola pode ser indiciado pelo contraste com a situação na família: diz respeito a casa ser “o” lugar de trabalho, a escola é tida como “o” lugar de lazer, como o tempo da infância onde eventos descompromissados e engraçados se davam.

Portanto, para aquele menino, naquela escola, naquela geografia, o elemento lúdico dava uma vantagem em relação à família, no que diz respeito à operação espaço-temporal que tinha a escola como lugar onde viveu aquilo que entendemos por infância (brincar, o tempo da atividade)

A história de Tiago aponta para uma situação complexa. Na família era dramaticamente espoliado nos direitos de igualdade com os demais. Espancado pelo pai e irmãos mais velhos com uma certa regularidade, viam nele uma desmoralização para todos da casa. Salvo a mãe (sempre as mães!), que o acolheu para as tarefas domésticas e que nutria, além dos cuidados de proteção, um reconhecimento a ele por isso.

[...] na família era triste. Meus irmãos não aceitavam, de jeito nenhum. Meu pai também. Minha mãe é que segurava mesmo.

Na Igreja, ele não ia. Salvo, em ocasiões muito esporádicas como missas fúnebres, casamentos, alguma procissão. De fato, a Igreja nunca fez parte de suas oportunidades, e mais tarde, já “grandinho”, nem dos seus planos.

[...] nunca fui muito de Igreja não. Eu tenho religião, mas não vou não, não sou praticante. Eu rezo e tudo, mas Igreja... (risos....pausa) não é meu forte...(risos).

O riso nesse excerto diz de uma certa obviedade com que a Igreja é tida como um espaço certo de rejeição ao fenômeno do homoerotismo em geral e ao seu caso particular de efeminado. A escola também não era uma instituição que lhe promovesse alto prazer em freqüentar, mas lá tinha professoras que o tutelavam, protegiam-no de uma forma ou de outra da violência. Tinha, nas funcionárias da escola, mulheres conhecidas do bairro que sabiam das dificuldades que o menino tímido sofria.

Nas três histórias aqui apresentadas em fragmentos que inspiram indícios, há a presença marcante da inexorabilidade da discriminação na família. A escola era, com todos os obstáculos, um lugar mais prazeroso.

Mesmo na história de João, ao assegurar nunca ter sofrido preconceitos na família, ao expor que teve de assumir a tarefa doméstica desde muito criança e, que ao final da vida de sua mãe, ele teve que permanecer nos cuidados com ela, João admite que essas eram situações que demonstravam a maneira como demarcavam seu lugar para que pudesse conviver ali.

Osmar não foge à regra. Com um pai pastor religioso, centralizador das ordens na casa, e com parentes que hoje ele não os considera, nenhum, importante desde muito cedo para sua vida, a família é tida como algo que quer distância, que sempre quis distância.

Atualmente, sua ligação com a família é rara. Diz “aparecer por lá somente em

velórios”, e mesmo assim bem “vestida” e “maquiada”, pra manter a postura que sempre teve, “ousada” e “provocadora”.

Com relação à igreja o mesmo sentimento: odiava ter que acompanhar o pai nos cultos, com as roupas que o pai escolhia para contemplar a estética da liturgia. A escola é fundamentalmente lembrada como melhor de freqüentar, de estar presente.

Creio ter podido fazer um apanhado emblemático de indícios que podem ajudar na compreensão da qualidade que os sujeitos pesquisados atribuem ao “gostar da escola” em relação ao “ficar em casa” ou “ir a igreja”.

Através desses fragmentos montei o painel. Nele se distribuem relatos que se referenciam, fundamentalmente, sob/sobre a escolarização como momento histórico central de suas vidas, de suas memórias quanto ao processo de subjetivação que estiveram envolvidos com a instituição; sobre os processos singulares de subjetivação “guei”, centralizando suas posições de lembranças sócio-culturais hoje.

Houve no conjunto dos relatos a indicação, óbvia, de situações fortes de preconceito e discriminação que seus corpos afeminados sempre estiveram expostos. Isto, em se tratando dos tipos de sujeitos aqui pesquisados, já é sabido.

A perspectiva de centrar nos aspectos semióticos e discursivos da realidade foi uma das práticas que os movimentos feminista e lésbico-guei mais investiram. Assim, eles trouxeram o valor construído dos signos do feminino e do masculino que uma determinada cultura produz, do que seja corpo homem, corpo mulher, tendo como eixo a anatomia que justifica – inexoravelmente – a fixidez dos traços da identificação sexual.

Esses sujeitos estavam, ainda como crianças/adolescentes em escola, marcados pelo pólo oposto da masculinidade e da feminilidade hegemônicas. Se esses corpos afeminados, de trejeitos, de afetações e delicados são fruto de objetivações de práticas históricas determinadas são, também, as possibilidades da desnaturalização dessas marcas.

Vivemos um longo período tentando saber o que os homens “realmente são”, e que nisso necessitávamos de uma pesquisa “científica”, que nos permitiria montar um panorama completo – e, em geral, tomado como certo – da masculinidade. Montado este panorama isento de influências pessoais, estaríamos em condições de estabelecer tipos, ou escalas, verificando em que ponto se localiza cada homem, em relação à masculinidade que possui.

Teríamos (teremos?), então, homens mais próximos daquilo que eles “realmente são”, e aqueles mais distantes. Pela própria configuração do modo como essas taxionomias se montam, elas tendem a transformar em patologias as posições afastadas da norma, e a propor tratamentos para “corrigir” estes afastamentos, vistos como desvios.

Lidamos também com a noção de modelo, que nos indicaria como os homens “deveriam ser”. A conhecida teoria dos papéis sexuais e dos papéis de gênero opera nessa lógica, estabelecendo, em geral a partir da análise de um conjunto de características que definiria o papel masculino, seja ele objeto de crítica ou de elogio.

Objetivo, com a exposição dessas narrativas, ter podido expor indícios importantes para a pesquisa em educação do tema aqui tratado. Creio também que há aqui, de fato, um exílio possa ser colocado, no sentido de um desenraizamento daquilo que nos parecia estarmos enraizados naturalmente:



[...] houve um tempo em que cada um estava em seu lugar e havia um lugar para cada um. E suponhamos que este lugar – feito de coisas tão próprias como a própria língua, essa invenção dos poetas graças à qual temos mundo – constitui a esfera, o marco ou o contexto no qual – e só no qual – nossos atos podem ter significado. Suponhamos que, ao menos em princípio, as palavras, as coisas e as ações tem seu significado próprio e reto – natural – em seu lugar. Ao contrário, se as palavras, as coisas, as ações ou as pessoas são colocadas fora de seu lugar, perdem freqüentemente sua natureza, seu significado, tornam-se absurdas, desnaturalizam-se. (PARDO: 2001, p.219)

Há muitas maneiras de se elaborar a percepção e a construção do feminino e do masculino, e a escola, mesmo com seu regime de heteronormatividade (Butler, 1999) não impede que lá haja alunos que vazam os padrões do regime, não impede de todo que eles deixem de atuar, agir, interferir no cotidiano, deslocar os significados e burilar com os sentimentos e as crenças de quem nela vive.

## Parte 4 - Considerações finais

“Eis o segredo do conhecimento:  
ele funciona como o mundo”.

Michel Serres

O processo de envolvimento no trabalho de tese foi mais grandioso do que o resultado da tese em si. Embora hoje considere isso um dado inexorável, não o era há poucos dias. Isso que se dá como uma obviedade agora, não o era.

Acabou que, ao fim e a cabo, deparei-me com a afirmação de Umberto Eco (2004), em seu livro “Como se faz uma tese”, onde ele diz que “não importa tanto o tema da tese quanto a experiência de trabalho que ela comporta” (p.5). Sua frase está contextualizada no escrito dentro de uma argumentação que quer privilegiar uma certa autonomia intelectual, um certo risco que o processo de pesquisar engendra, e muito embora para mim o tema é tão importante quanto a experiência de trabalho que a tese traz, fica a inexorabilidade da afirmativa.

Todo o processo de produção desta pesquisa e os descaminhos que, por vezes, foram aparecendo, deram dinamicidade, dramaticidade e surpresas, acabando por conformar uma certa estética, que sempre foi muito difícil, surpreendente e prazerosa. A própria perspectiva de ir juntando fragmentos de diferentes leituras, diferentes autores, observando sempre que entre eles houvesse as aproximações coerentes com o corpo central do trabalho acionado e com os temas sugeridos, deram-me o caminho concretizado na própria trajetória do trabalho.

Junto a isso, a atividade de anotar insights, ouvir/ver os sujeitos da pesquisa e estar atento tanto às perspectivas acadêmicas como às inúmeras “falas de rua”

sobre os temas fizeram com que este trabalho funcionasse também como um tipo de composição, uma experiência quase metafórica, com ritmo. Uma composição grande que, pela total dependência do aparelho computadorizado, sua textura é de ritmo eletrônico.

As dificuldades do tema dessas relações são apontadas em trabalhos diversos (Louro,1999; Britzman 1996; Weeks, 1999), mais especificamente na escola a professora Guacira Lopes Louro tem sido uma pesquisadora importante em assinalar a relevância desses estudos. Seja por ver nele a necessidade urgente da educação brasileira incorporá-lo como pesquisa, sua importância epistemológica, seja por considerá-lo uma demanda ética de grande alcance político.

As relações sociais de indivíduos homoeróticos na escola trazem não apenas sua demanda cultural atual, mas também, e principalmente, uma outra perspectiva para pensarmos a educação no Brasil com suas idiosincrasias.

O objetivo, assim, foi o de começar a se aproximar do fenômeno das relações cotidianas escolares em que estão implicadas relações sociais de sujeitos que, por enquanto, chamo de homoeróticos. Mais: como que as relações dos sujeitos dessa pesquisa se tornam viáveis em um ambiente institucional, aquilo que os fortaleceriam para a vivência escolar.

Nada do jogo binário do legítimo x ilegítimo; nada da oposição norma x subversão.

Compreendemos mal isso que chamamos de sexualidade, se considerarmos que o legítimo e o ilegítimo esgotam todas suas possibilidades imanentes. Fora da luta entre o legítimo e o ilegítimo - a qual tem como objetivo a conversão do ilegítimo em legítimo - existe um campo menos imaginável, que não se delinea a luz de sua derradeira convertibilidade em legitimidade (BUTLER, 2002).

A questão que me preocupava era a de dar voz aos sujeitos, interromper a longa estação de tutela em que estiveram, de tal forma que a memória deles pudesse ser a participação nas verdades do mundo.

Negamos a verdade àqueles a quem despossuímos de memória, de forma que incorporando essas histórias desse *outro*, no presente, ele deixa de ser mera inconsistência ontológica. As linguagens sem nome, símbolo daquilo que não é comunicável. De alguma maneira a intenção era rasgar um certo silêncio e provocar altercação.

Em meus rapsodos, nunca considerei o silêncio dessas vozes como um vazio, mas como um lugar de uma experiência quase impossível de se transmitir, mesmo considerando ser viável tentar alcançar fragmentos de suas experiências.

De sorte que acreditava, já nos primeiros contatos, que havia em suas histórias inventividades do espírito. Suas memórias eram o rastro instável de uma ética cotidiana, onde procurei os sinais da dor e da alegria como gradientes constituintes de suas existências escolares, no interior de um número, para este trabalho, limitado de acontecimentos.

O que me restou foram, tenho a certeza disso agora, pedaços de narrativas que tentei compor em uma outra. Isso teve uma força tão grande em meu trabalho que acabei por adotar a noção de que o feitiço desse trabalho é o risco de ser uma espécie de testemunho, ou próximo a isso.

Não creio que o trabalho aqui feito acabou por resultar em autobiografias que contribuíram para revelar o que se passou, de verdade, em suas vidas, de sorte que pudesse dar conta de uma totalidade de suas trajetórias (tarefa que sempre

me pareceu inviável e, portanto, não desejável, para que o processo não fosse de todo errático).

Sei da limitação que o palco da memória possui, o de recolher fragmentos segundo o que parece ser coerente hoje para os narradores, não ontem quando os fatos se deram. Sei, também, que seus memoriais acabaram por serem “pequenos”, se eu tratasse de considerar o tamanho do regime de repressões, que lhes dariam outro sentido.

Porém, sei que pude contar com as próprias experiências dos sujeitos e se elas não são suficientes, pergunto-me: o que seria?

Carlo Ginsburg (1989, p.181) diz que “A recusa de soluções não significa necessariamente a inexistência ou a irrelevância do problema”. Penso que a amplitude, (mesmo que um “não ainda”) do que me propus nesta pesquisa está mais para o caráter heurístico do problema.

Ao fim do trabalho, não creio que os sujeitos da pesquisa protagonizaram suas vidas na escola por uma concessão da norma, onde ela admitiria um “já que te deixaram estar aqui, que sejas digno”, ou “já que estás na escola, comporta-te para poder usufruí-la em paz”. Tudo é bem mais que isso.

Com os jovens gueis descobri, e aprendi, em minha investigação, que há mais coisas entre a homossociabilidade diretiva das escolas (em sua maioria só mulheres ocupam cargos de direcionamento administrativo-pedagógico), a sala de aula e o espaço praticado pelos alunos, com ou sem a presença da autoridade, do que nossa vã pedagogia possa falar.

Tratei nesse escrito mais da emergência de uma problemática do que de um resultado, e se caminhando fazemos o caminho, sempre insólito e quase pouco

estável, então é escrever e aguardar. Aguardar que amadureça o pensamento e as diversas respostas/questões que o tema suscita. Nunca a omissão.

Sei que lido com uma temática que não tem espaço num programa de ensino formal e que, por isso, tem (ainda) uma restrita possibilidade de ser objeto de uma investigação mais densa. Mas isso, que pode ser considerado como uma limitação, considero uma das suas razões mesma de existir: ele subjaz, constituindo, um campo político da maior importância, que, de imediato, é possível perceber que sua invisibilidade é o eixo de sua paradoxal importância na sociedade brasileira contemporânea. Mais invisível, mais importante.

Sabendo da histórica separação em nossos sistemas de ensino entre o ensino e a pesquisa, que parece agravar-se, e das limitações em alterar o primeiro em função da segunda, que contraria qualquer possibilidade de pensar nosso presente atualizado, tudo se mostra por demais concreto em processos como esse da temática gênero-sexualidade-educação.

O argumento de que a existência homoerótica na escola só é possível porque a norma os contabiliza, necessariamente, em sua racionalidade, de forma que a heteronormatividade possa ser permanentemente reiterada, como no argumento de Butler (2002) e Louro (1999), neste trabalho se torna um aspecto do argumento, tendo em vista que para *além disso* os sujeitos envolvidos nesta pesquisa demonstraram que “ganham” um espaço a partir de práticas, ainda, inomináveis.

Assim, espero que, para esse trabalho, e nesta era da teoria, como discurso, em que teimamos viver, as informações que este trabalho produziu não estejam tão desacreditadas a ponto de novos elementos só poderem ser apresentados, se exibirem um novo projeto conceitual como tese de doutorado

Diferentemente de olhar apenas para lugares físicos particulares e para um tempo cronologicamente dado que definiriam as fronteiras desta pesquisa, meu foco, ao longo de todo trabalho, está na luta que travo dentro de um campo discursivo, a dizer: a constituição de subjetividades.

Assim, que os achados desta pesquisa com os sujeitos, que de imediato poderia (como de hábito) nos levar a crer que suas histórias escolares teriam sido marcadas por discriminações violentas, ritualísticas abnegações, severidades morais destruidoras, etc. o que vimos é que suas existências institucionais na escola não aparecem como o primeiro ou principal espaço da opressão e interdição. Pelo contrário, nela, e por ela, foram sendo possíveis os jogos de força (poder) e as vivências de tal forma instigantes e marcantes em suas memórias “boas da escola”.

O que tivemos (os educadores) ao longo dessa pesquisa foram indícios, algumas pistas e algumas incipientes sugestões que podem ser utilizadas, remoídas, esmiuçadas e criticadas para que em nossa cotidianidade ordinária exerçamos nossas pequenas revoltas diárias.

A direção das movimentações dos sujeitos desta pesquisa traz um desejável insolúvel, tendo em consideração que estamos premidos pela necessidade política de ampliar as possibilidades de *ser* no mundo, de *ser mundo*, estando só e/ou mal acompanhados, mas que instigam nossas inteligibilidades para vivermos diferentemente do que temos vivido. Inventarmo-nos e mantermos viva a paixão de pesquisar e escrever letras vivas.

Talvez tenha conseguido traduzir algumas experiências em uma história, um ato fundamental da compreensão humana, de forma que os sujeitos adquirissem alguma autoridade para poder inventar uma nova identidade moral sobre si mesmos.

Diferenciados em suas trajetórias escolares, um tendo sua experiência em escola ligada primordialmente ao privado, outro a escola pública urbana e o terceiro a uma escola pública rural, todos em momentos históricos cronologicamente distintos, ele operacionalizaram por suas memórias inteligibilidades específicas sobre suas vidas escolares.

Para Osmar, filho de classe média alta da cidade, com pais de alta escolaridade e com uma história de conflito familiar intenso, a escola era uma instituição que proporcionava uma afirmação social de sua personalidade junto com o grupo de colegas também gueis.

Sua afirmação pode ser considerada em relação aos outros dois como mais “politizada”, no sentido da intencionalidade dos atos e da consciência que tinha do lugar de classe que ocupava na escola. Ele não só sabia que tinha direitos em relação ao lugar em que estudava, como fazia uso deles em diversas ocasiões.

Estudante de segundo grau, num período em que a epidemia de AIDS já era uma realidade discursiva no Brasil, e informado que era sobre o tema, suas ferramentas para o enfrentamento contava com um grupo de jovens esclarecidos, unidos e que faziam circular as informações entre si.

Destarte, Osmar viveu inúmeras situações de protagonismo, sendo mesmo uma liderança na escola. Enfrentava, não sem constrangimentos é claro, a discriminação por três vias principais: o poder de consumo que detinha (a família de pertença); o conjunto de informações que dominava acerca dos direitos sociais que possuía; e o contar com um grupo de colegas também gueis, que davam a sustentação para, em maior número, se afirmarem.



Criou uma inteligibilidade para agir e circular dentro da escola (suas táticas) de forma que estivesse, o mais regularmente possível, numa situação de poder vantajosa em relação às pessoas com quem se relacionava diariamente. A confiança com os colegas também identificados como gueis na escola e com meninas colegas de sala de aula dava um suporte importantíssimo para que pudesse agir com segurança.

Daí a importância dos grupos de pertencimento no sentido da “escolha” em adotar uma identidade que pudesse negociar os riscos da vida cotidiana fora e dentro da instituição. Aceitou o jogo da posição social particular que era colocado, e muito embora saibamos que não existe uma conexão necessária entre comportamento e identidade sexual, Osmar fazia valer essa conexão. Era, a partir do segundo grau, em suas palavras “um guei assumido”.

Ainda muito pequeno, mas já identificado como um menino “diferente”, por sua corporeidade marcada pela delicadeza dos gestos e da voz, João teve uma trajetória escolar curta, estudou até a 5ª série do ensino fundamental. Morador de região rural (a roça) as iniciativas concernentes aos relacionamentos na escola estavam pautadas pelo conhecimento mútuo que os estudantes tinham das famílias de pertença, da proximidade e afinidade das atividades de trabalho.

Com trejeitos de menina, ocupado ainda criança com os afazeres domésticos, as relações com as outras crianças não tinham nenhuma associação ao fato de ser guei, homossexual, ou coisa que possa marcar uma identificação clara do que sentia e vivia, uma identidade. Sequer tinha a imagem de algum modelo que pudesse representar isso.

Era um período no qual começava a tornar-se consciente, pelos encontros sociais, da diferença que tinha em relação aos outros, mas isso não atrapalhava o seu gostar da escola, lugar do lazer, do lúdico, das amigas.

Tiago morava em bairro urbano na década de 70. Escola pobre freqüentada por pessoas pobres, sentia o peso da discriminação na família e na escola de maneira intensa. Tempo de ditadura militar, quando a defesa moral da família era um elemento central, a “homossexualidade” era tratada como potencialmente perigosa para o declínio da família brasileira.

Ele enfrentava uma visão mais absolutista (WEEKS, 1999) do tema sexualidade. Aquela em que a ameaça à família, à heterossexualidade, à masculinidade é tida como perigosa e recebe um tratamento de regulação mais absoluta. As sanções são mais implacáveis.

Eram tempos em que a periferia da cidade na qual morava demarcava rigidamente as determinações do masculino/feminino: [...] naquele tempo as coisas eram diferentes, homossexualismo era um crime. Ou na frase “eles batiam mesmo”, ao se referir às cenas que presenciou ou viveu.

Mas mesmo assim, numa adversidade acachapante, tem na memória pessoas e eventos que fazem do período de estudante uma época boa, muito em contraste do que veio a viver depois, na fase adulta.

Assim, que os sujeitos envolvidos nesta pesquisa estiveram em gradientes de discriminação e em gradientes de enfrentamento dela em suas vidas. Porém, nos três, houve formas de enfrentamento que não os deixavam na absoluta passividade diante de suas sociabilidades.

As negociações diárias com o ambiente social em que estavam inseridos tinham implicadas pessoas, valores, negociações, poder. Fossem os colegas também gueis, fossem as professoras e professores que se esforçavam para protegê-los da humilhação, fossem os amigos do bairro que estavam juntos na escola, de

uma forma ou de outra, houve alternativas de relacionamentos que davam uma sustentação para que, hoje, afirmem a qualidade de “bom”, para o período em que estudaram.

A ponto de hoje, suas memórias considerarem que não sentiam a “tal” discriminação como comumente a imaginamos (violências físicas, espoliações, iniquidades, etc.). As discriminações que viviam são consideradas, pela memória, menores, ou menos importantes talvez, em relação ao todo da vivência escolar.

Não procurei, em seus fragmentos narrativos, algo do tipo “o que eles realmente queriam dizer” com isso ou aquilo. Não me ocupei em querer atribuir significados precisos de suas situações cotidianas, ou mesmo, os sentidos que davam à época as suas experiências. Não.

Ocupei-me de ir explorando situações indiciárias nas quais são “oráculos vivos”, para que pudessem contar aquilo que nós ainda não sabemos de suas comunicabilidades cotidianas.

Creio que para os estudos em educação escolar brasileira, este trabalho possa contribuir para que uma inteligibilidade outra sobre o fenômeno do homoerotismo na educação possa ser debatida. No mais, acredito que tudo é muito perigoso, na direção de entender que podemos superestimar ou subestimar essas vivências que explicitarei aqui. Procurei evitar.

È importante ter em conta que vivemos um momento outro da história brasileira, onde o impacto da epidemia do Hiv/Aids operou uma bobástica precipitação nas teorias, na organização social, na mídia, enfim, em nossa cultura, da questão do homoerotismo.

Mesmo que possamos ler, em alguns casos, os fragmentos das narrativas aqui expostas como virtualidades, isso em nada diminui a importância dessas histórias “menores”. Elas carregam consigo a força de elementos de uma cultura que por estarem num *não-ainda* são aos nossos olhos muito enigmáticas.

A centralidade da escola na vida desses sujeitos, sua importância nas vivências é sinalizadora do quão importante são nossas responsabilidades acerca do fenômeno e de quanto necessitamos de esforços, para entender a escola naquilo que se passa nela, quando nada parece se passar.

## Parte 5 - Referências

ARIES, Philippe. Reflexões sobre a história da homossexualidade. In. ARIES, Philippe; BEJIN, André (orgs). **Sexualidades Ocidentais**. São Paulo: 2. ed. Brasiliense, 1985, pp 77-92.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In. LOURO, Guacira L. **O corpo educado** - pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999 - pp 89-111.

\_\_\_\_\_. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. Porto Alegre: FacEd, UFRGS, **Revista Educação & Realidade** – v.21, n.1, jan/jun-1996 pp.71-96.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan** – sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2002.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO Jr, Kenett Rochel. **As ciências da AIDS e a AIDS das ciências** – o discurso médico e a construção da AIDS. Rio de Janeiro: Relume-Dumará:ABIA:IMS – UERJ, 1994.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1 - artes de fazer**. 7. ed. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício** – estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

\_\_\_\_\_. **A face e o verso** – estudos sobre o homoerotismo II. São Paulo: Escuta, 1994.

\_\_\_\_\_. O sujeito em Foucault: estética da existência ou experimento moral? **Tempo Social - Revista de Sociologia USP**, São Paulo: out/95, 1995, pp 121-138

COSTA, Jurandir Freire. **A questão psicanalítica da identidade sexual**. Disponível em { HYPERLINK "http://www.jfreirecosta.com/" }, Extraído em 01/01/2007.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 19.ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. Ed. Tradução de Andréa Daher.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

\_\_\_\_\_. Verdade e subjetividade. In. **Revista de Comunicação e Linguagens**. Foucault: uma analítica da experiência. Lisboa: Ed. Cosmos, 1993, pp 203-223.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade**. V.1: a vontade de saber. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade**. vol.2. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro, Graal, 1984. Tradução de Maria Thereza da C. Albuquerque.

\_\_\_\_\_. **As malhas do poder**. Bahia: Faculdade de Filosofia UFBa, mimeo, 1976. Tradução de Ubirajara Rebouças.

GINSBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.

GINSBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOFFMAN, Irving. **A representação do Eu na vida cotidiana**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

GUATTARI, Felix & ROLNIK, Suely. **Micropolítica - cartografias do desejo**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

GUIMARÃES, Carmen Dora. **O homossexual visto por entendidos**. Dissertação de Mestrado, UFRJ/Museu Nacional, 1977.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KATZ, Jonathan Ned. **A invenção da heterossexualidade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo** – corpo e gênero dos Gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994,

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado** - pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LOYOLA, Maria Andréa (org). **A sexualidade nas ciências humanas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

MACRAE, Edward. **A construção da igualdade**: identidade sexual e política no Brasil da “abertura”. Campinas: Unicamp, 1990.

MARQUES, Vera Regina B. **A medicalização da raça**: médicos, educadores e discurso eugênico. São Paulo: Ed. UNICAMP, 1994.



NOLASCO, Sócrates (org). **A desconstrução do masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

NOVAES, Adauto (org) **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARDO, José Luis. A qualquer coisa chamam arte: ensaio sobre a falta de lugares. IN. SKIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. **Habitantes de babel – políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autentica, 2001, p.215-232.

PEREIRA, Carlos Alberto M. O direito de curar: homossexualidade e medicina legal no Brasil dos anos 30. In. HERSCHMANN, Micael M. ; PEREIRA, Carlos Alberto M (orgs) **A invenção do Brasil Moderno**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 88-129.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença - uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POLLAK, Michael. A homossexualidade masculina: ou a felicidade do gueto? In ARIES, Philippe ; BEJIN, André (orgs). **Sexualidades Ocidentais**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 54 -76

PORTER, Roy ; TEICH, Mikulás (orgs). **Conhecimento Sexual, ciência sexual: a história das atitudes em relação à sexualidade**. São Paulo: Editora UNESP-Cambridge, 1998.

RABINOW, Paul ; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault** - uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RAMIREZ, Rafael L. Ideologias masculinas: sexualidade e poder. In. NOLASCO, Sócrates (org). **A desconstrução do masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995, p.75-82.

REVEL, Judith. **Foucault** – conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Luxúria** - A casa dos Budas ditosos. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

ROUSSEAU, G.S. & PORTER, Roy (orgs) **Submundos do sexo no iluminismo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SERRES, Michel. **Filosofia mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org) **Pedagogia dos monstros** – os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 3.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TERTO Jr, Veriano. Homossexuais soropositivos e soropositivos homossexuais: questões da homossexualidade masculina em tempos de AIDS. In. PARKER, R. ; BARBOSA, R.M. (orgs). **Sexualidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ABIA:IMS/UERJ,1996, pp.90 – 104.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados**: moral, sexualidade e inquisição no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. 4. ed. Brasília: Editora UNB, 1998.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L.(org) **O Corpo Educado** – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica,1999.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)