

Estilhaços de uma rede-vida arteira: experiências com o outro, com a sexualidade e com o currículo. Descaminhos de um devir professor

Alexsandro Rodrigues

Faculdades do Vale do Carangola/ UEMG

Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação/ Universidade Federal do Espírito Santo

e-mail: xela_alex@bol.com.br

Resumo: Esse texto escrito de forma autobiográfica, busca na memória praticada o seu enredamento, conectando fios soltos de uma rede-vida complexa, na tentativa de estranhar as narrativas que tentam aprisionar a subjetividade humana em uma forma-normativa. Este ensaio vai ao encontro de algumas provocações nascidas com a escola e com os sujeitos da educação. A problemática deste artigo se abre em interlocuções com os discursos/teorias pós-estruturalistas, feministas e os estudos sobre o corpo, preocupadas que estão com as questões menores da vida cotidiana e que durante muito tempo e ainda hoje são subalternizadas por uma certa racionalidade científica. Neste ensaio vou puxando fios diversos de uma vida experienciada, atrelando infância, a importância do outro em nossas pesquisas e a constituição de um devir professor. Objetivo compreender neste ensaio a constituição do sujeito pedagógico atravessado por diferentes redes discursivas normatizantes, seus efeitos de silenciamentos e as redes de resistências que ali vão sendo produzidas. Este texto/ensaio não busca ter um tom afirmativo, apenas provocativo e curioso.

Puxando fios soltos, fios outros, fios [des]governados, fios que me são importantes alinhar às tramas de uma rede-vida, feito rendeira, enredando-os aos discursos sobre educação e sexualidade(s), apresenta-me como um grande desafio, tramando-se a temática de estudo por mim perseguida em meu doutoramento ainda em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. A problematização dessa temática não brota como desejo e projeto de pesquisa do nada, é antes de tudo uma provocação. É um convite/provocação feito pela professora Regina Leite Garcia¹ (2004) na escrita de um artigo (RODRIGUES, 2004) sobre [homos]sexualidades e educação, quando ainda era seu aluno no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Por isso, o texto que apresento está posto como ensaio das muitas questões que venho refletindo e perseguindo em meus estudos acadêmicos, com a vida e com o cotidiano escolar.

Aceito o convite/provocação, comecei a me preocupar com um ponto de partida para a escrita/reflexão/problematização daquele artigo encomendado por minha professora. Encontrava-me naquele momento no lugar da dispersão, tentando encontrar fios de histórias subalternizadas, de memórias feitas de afetos, percepções, sentimentos, emoções, linguagens e imagens para dar início àquela conversa acirrada, pois como nos ensina Guimarães Rosa (2001, p. 155), *...essas são as horas da gente, as outras, de todo tempo, são horas de todos*. Buscava esses fios soltos, imanentes, não com a inten-

¹ Regina Leite Garcia é professora da Universidade Federal Fluminense e coordenadora do GRUPALFA.

ção de encontrar a origem de uma sexualidade como razão de todas as coisas. Longe disso, com Foucault (2006, p. 18), aprendo que o “que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate”. Buscava na escrita daquele artigo, fragmentos, estilhaços de um lugar editado/ tatuado/ praticado/ experienciado, que a mim, naquele momento se apresentava seguro para a partida, mas não um lugar de conforto. Precisava de um fio, um ponto, um nó, um enlace, para a aventura da partida.

Assim, fui puxando fios soltos da infância e das lembranças dos colegas da escola primária que produziam em coro os discursos de uma masculinidade machista de auto-afirmação e identificação com uma certa posição de sujeito e da escola primária em seu silenciamento. Seguindo os rastros de Foucault (2006), sei que ali não estava a origem preservada de uma forma de sexualidade, mas sim, a dispersão e a materialização de vários discursos que produzem formas de subjetividades para se pensar a produção de sexualidade(s) na escola e de uma sexualidade masculina. Ao puxar esse fio da infância, *das horas que são da gente*, imanente, não o puxei como revanche, pois não era essa a intenção daquele texto. Busquei ressonâncias e marcas que o discurso disciplinar pode produzir no corpo e do não-entendimento em muitos momentos de sua produção, uma vez que o corpo, ainda que de forma provisória, sendo produto e produtor de cultura, é construído pela linguagem. Ainda que não entendesse o coro dos meninos ao me chamarem de mulherzinha/gayzinho, ia como radar, captando sensações e efeitos de poder que pretendiam dar forma a um determinado tipo de sujeito e fixar uma determinada forma de sexualidade. Esses discursos sexualizantes culturalmente distribuídos, ao produzirem efeitos e representações para uma condição sexualizada, para um corpo-identidade, o que e quem os pretendiam fixar: a heterossexualidade machista ou a submissão das meninas? O que será que se passava nas cabeças daqueles meninos ao colocar em prática um determinado currículo na escola? Ofensa? Ofensa a quem? Não seria essa uma ofensa antes de tudo às mulheres? Coitadas das garotinhas que ouviam esses gritos! Como elas também deveriam aprender seus lugares e seus significados naqueles momentos! Anterior ao enquadramento da sexualidade hetero(s)/homo(s), tivemos a classificação do corpo biológico, distinguindo o ser homem do ser mulher, o ser menino, do ser menina, o ser forte do ser fraco. Com essas classificações que tomam o biológico por referência, chegamos à distribuição desigual de poder, de lugares, de direitos, de valores, de trabalho, de respeito e muito mais. Mexer com a sexualidade, com currículo e corpo é revirar tudo isso! Às vezes é ter que rever os conceitos que nos foram colocados como forma idealizada de ter/ver/sentir o corpo como território identitário..., é ter que se deslocar e desenraizar de alguns lugares [corpo-sexualidade] onde estamos estabelecidos por algum tempo. É desnaturalizar, é estranhar! O corpo que me parecia ser um lugar de exercício para uma certa autonomia e intimidade é tomado de forma sutil pelas diferentes pedagogias culturais que o disciplina e o controla. O corpo e a sexualidade não nos pertencem. Por achar importante trago uma passagem do texto de Silvana Vilodre Goellner (2003), que me ajuda a pensar e entender o corpo como constructo cultural e social, aberto às muitas possibilidades de descobertas, de invenção e reinvenção, de desconstrução e contestação. Para Goellner, o corpo:

Não é, portanto algo dado a priori nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico da cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz. Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto as semelhanças biológicas

que o definem, mas fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem. (GOELLNER, 2003, p. 28-29)

Peter Pál Pelbart (2007) nos diria que na pós-modernidade, o corpo está sendo reduzido ao seu *mínimo biológico*. Estamos nos submetendo: “voluntariamente a uma ascese científica e biológica”, onde o investimento estético se reduz ao próprio corpo e, a vida como obra de arte, cai no esquecimento ou nas malhas do biopoder. “O próprio poder tornou-se “pós-moderno”: ondulante, acentrado, reticular, molecular. Com isso, ele incide sobre nossas maneiras de perceber, de sentir, de amar, de pensar, até mesmo de criar”. O corpo desejado e desejável se transforma nos últimos tempos no corpo esculpido/ fabricado/capturado pelas tramas das ciências, do capital, do Estado, da mídia e pelo currículo. Pelbart (2007) nos fala que:

Desde algumas décadas, o foco do sujeito deslocou-se da intimidade psíquica para o próprio corpo. Hoje, o eu é o corpo. A subjetividade foi reduzida ao corpo, a sua aparência, a sua imagem, a sua performance, a sua saúde, a sua longevidade. O predomínio da dimensão corporal na construção identitária permite falar numa bioidentidade. É verdade que já não estamos diante de um corpo docilizado pelas instituições disciplinares, como há cem anos atrás, corpo estriado pela máquina panóptica, o corpo da fábrica, o corpo do exército, o corpo da escola. Agora cada um se submete voluntariamente a uma ascese científica e estética a um só tempo. [...] Por um lado, trata-se de adequar o corpo às normas científicas da saúde, longevidade, equilíbrio, por outro, trata-se de adequar o corpo às normas da cultura do espetáculo, conforme o modelo de celebridades.

A provocação de Regina Leite Garcia produziu em mim, inquietações, insegurança, curiosidade e estranhamento no que diz respeito à naturalização do corpo, da sexualidade e do currículo na produção do sujeito do conhecimento e como conhecimento da modernidade. Em busca de uma outra compreensão para a temática anunciada, muitas redes estão sendo tecidas! Nesse sentido, o que me parecia familiar e natural, não era conhecido. Avoluma o meu estranhamento e a fragilidade do meu conhecimento sobre [sexualidade] e o meu (re)conhecimento do *poder* que pode ser produtor, como nos ensina Foucault, presente nas resistências, insistências e invenções cotidianas de alunos(as) professores(as) no que diz respeito ao trato com as sexualidades. Seria ingênuo neste trabalho/artigo/texto/discurso/ensaio tentar enquadrar todo(a) aluno(a) e professor(a) no lugar homogêneo da sexualidade heterossexista; caso o fizesse, estaria fechando e negando o caráter subjetivo e fluídico de viver a sexualidade(s) e de construir e governar o corpo. Nos fragmentos da história da sexualidade, como nos fala Foucault, os homens, ao serem produzidos heteros, ativos, fortes, racionais vão produzindo a subjetividade masculina. Ao se tornarem sujeitos, produzem seu oposto, a “passividade”, a recepção de seu sexo e de sua sexualidade.

Não somos somente professores(as) e alunos(as) nas escolas e não somos somente a escola e aquilo que o currículo escolar nos fez, nos faz e o que fazemos dele. Somos muito mais que isso, somos redes acontecimentalizadas, redes-vidas cotidianas. Fazemos e desfazemos escola, fazemos e desfazemos currículo, fazemos e nos desfazemos de nossas certezas cotidianamente. Nesse lugar processual de produção de subjetividades, que me é o cotidiano com tudo aquilo que o tece, formando rede-vidas, a pluralidade tende a acontecer. Ocupamos posições de sujeitos e produzimos identificações através dos lugares que nos tocam [corpo/ sexo/ sexualidade/ gênero/ classe/ raça/ religião/ nacionalidade, etc.] Nessas posições e identificações, lutamos por questões de ordem pessoal e coletiva, sendo convocados por diferentes forças e contextos. No cotidiano escolar, independente das posições que ocupamos e das forças que nos movimen-

tam, as redes de solidariedades estão sendo tecidas. As pessoas são tocadas/ sensibilizadas por questões que aparentemente são dos outros e, ao solidarizarem-se com o outro, aproximam interesses e tecem relações de amizades que independem das identificações e das posições que estamos ocupando naquele contexto, naquele momento. Estando na companhia do outro enquanto elemento potencializador de mudanças possíveis, sustentadas por múltiplos desejos e esperanças, é que minha indignação ganha novas razões para acreditar que homens e mulheres comuns no seu miudinho, resistindo, vêm produzindo forças não pensadas, mas acontecimentalizadas, abalando as certezas e as estratégias das políticas de governo da população. A dimensão formativa do fazer e do saber, permeada por acontecimentos/ experiências e atitudes, implica alterações, micro alterações, micro-revoluções nem sempre visíveis nos complexos e diferentes cotidianos. Para ver e sentir estas alterações ariscas e fugidias do cotidiano e para querer perseguir nossos objetivos, novas percepções, novas linguagens, novas imagens, novas formas de dizer e escrever, precisam ser construídas. Foi fazendo perguntas a minha história de vida, e tendo o currículo e a sexualidade como fios de muitas práticas discursivas objetivantes e subjetivantes, que a dimensão formativa dos fazeres e saberes que se enredam nos currículos realizados/praticados/experenciados no cotidiano escolar, deixaram de serem vistos por mim como o lugar do pouco e do não-valor.

Foi fazendo perguntas e me permitindo viver as crises da fragilidade do meu conhecimento, que começo a estabelecer sentido usual ao que Morin (1996, p. 280) nos ensina ao dizer que “não podemos separar o mundo que conhecemos das estruturas de nosso conhecimento”. Realço com Morin (1996) que todo agir no e com o mundo circunscreve-se numa realidade existencial, marcada por uma grande rede de história, feita de homens e mulheres, por saberes e poderes e pelas disputas dos jogos de verdades. Sabendo disso e reconhecendo que a dimensão do nosso conhecimento é resultado aberto de relações de poder/saber e que tudo pode ser apenas mais um ponto de vista, mais um discurso, mais um texto, mais uma prática, a curiosidade e o suspeitar da aparente ordem das coisas, tornou-se parceria constante. Na ânsia do querer conhecer, conhecendo-me e também inventar, inventando-me, vou aprendendo a aprender que a produção de “novos” conhecimentos só é possível quando nos abrimos à aventura da incerteza, num campo aberto de potências, problematizando, suspeitando e duvidando das coisas que achamos conhecer como *a verdade*, ou, que acreditamos no tempo-presente, conhecermos.

Duvidar, lançando mão dos limites da razão, ou de uma certa racionalidade, não é condimento suficiente para a produção do conhecimento que se busca do tipo novo, mas se torna primordial para o enfrentamento de nossas crises. Com Edgar Morin (1996, p. 277), aprendo a necessidade de desenvolvermos novos olhares, para enfrentarmos *a desordem e a incerteza*. Não basta apenas o olhar, é preciso (re)mexer na suposta ordem das coisas, tirá-las de seus tradicionais lugares, misturá-las. Misturando as coisas da vida cotidiana e nos misturando, a incerteza altera nossa caminhada fazendo-nos suspeitar dos caminhos por muitos já trilhados. Vamos, com cuidado, suspeitando dos perigos e das armadilhas que moram nestes caminhos e *que tudo nesse caminho*, ou quase *tudo*, é fruto da invenção humana. Sendo invenção humana, as coisas estão abertas à ambigüidade e ao jogo de poder/saber que as produzem como realidades. Como dizia a música cantada por Elis Regina: “Vivendo e aprendendo a jogar. Nem sempre ganhando, nem sempre perdendo, mas sempre aprendendo a jogar”.

Cada pergunta lançada a partir do desafio posto por Regina Leite Garcia, misturando e dando vida às incertezas, frustrações e esperanças, aproximava-me de um mundinho e de um grande mundo, praticado por uma multidão, onde a sexualidade é porta sempre aberta e mais, se é uma política e/ou verdade sobre o sexo, continua sendo disputada. Cada pergunta lançada naquele momento, na escrita do artigo já indicado anteriormente no jornal “A página da Educação”, sinalizava-me frágeis e possíveis respostas, que se abriam em fios cada vez mais interrogativos. Parecia-me que, ao sentir as crises em seus fragmentos apresentados acima, algo visceralmente forte impulsionava-me para outros caminhos, para outras paragens, para outros *espaços-tempos*. Nesses caminhos em que me fiz caminhante, as interlocuções com o cotidiano escolar, com o

currículo e as leituras que nasciam dessas relações, ajudavam-me a retirar algumas lentes que obscureciam o meu campo de visão para começar a compreender as múltiplas possibilidades de fazer pesquisa, compreendendo um pouco melhor as situações limites do fazer pesquisa.

Vou assumindo coletivamente a coragem de me aventurar nos meus não saberes. Isso só foi possível por atrelar as minhas incertezas, medo e coragem a um coletivo de pesquisas de algumas Universidades que me fortaleciam naquele momento e me encorajavam na aventura do desconhecido e do muito ainda a conhecer. Nesses grupos de pesquisas do cotidiano e do currículo, especificamente os que se encontram nas Faculdades de Educação da UFF e UFES, refletindo temas emergentes do cotidiano, sensibilizando-me com as questões de estudo dos amigos, enredando-os há tantos outros que aparentemente eram sem importância, a disciplina, o rigor e a curiosidade estiveram atrelados num só desejo, o de poder acreditar que a vida pode ser uma obra de arte. Fui ampliando nos estudos com o cotidiano e com o currículo a compreensão que toda pesquisa é uma espécie de autobiografia. Com esses grupos que se espraiam e mantêm relações de aprendizagens com tantos outros grupos espalhados pelo Brasil e pelo mundo, vou revendo as questões do micro, as micro-histórias e as histórias locais. Ajudado por este coletivo, vou desfazendo alguns mitos frente ao ato do pesquisar, no exercício do pesquisar. Vou descobrindo que as questões que nos impulsionam ao querer pesquisar precisam primeiramente passar pelo coração, pelo apreço à vida, pelas razões da vida de cada um que pesquisa e com as razões de um coletivo que dão sentidos a esta vida. Carlos Drummond de Andrade, poeticamente nos ensina que “o problema não é inventar. É ser inventado hora após hora e nunca ficar pronta nossa edição convincente”.

Memórias galopantes, aproximações possíveis com o desejo do fazer pesquisa

Entender as possibilidades e também os limites do estar sendo professor na condição de uma determinada forma de subjetividade sexualizante, me faz atrelar parceria com um determinado tempo para ser possível problematizar as forças que atravessam essa escolha. Nunca entendi bem ao certo como é que foi se produzindo cotidianamente minha sexualidade, nem muito menos como essa foi tomando forma, se estabelecendo, forjando, criando e sendo criada fora de uma lógica que se pretende dominante. Vale ressaltar, mais uma vez, que não estou em busca da origem das coisas. O que sei é que os meus não-saberes se fizeram segredos de criança, atormentando os meus pensamentos, o meu corpo, os meus desejos, a minha forma camaleônica de ser, de me esconder e, às vezes, raras vezes, de aparecer.

Vivi a infância aprendendo um jogo cujas regras e adversários não conhecia, jogo esse de experimentações, de negociações, de contestações, de disputas, de traduções e de mímicas. Aprendi naquele tempo que algumas coisas que se manifestavam em minha fala, em meus gestos, em minhas escolhas não eram interessantes aos olhos e ouvidos de muitos, principalmente do mundo dito e visto como masculino. Nesse contexto, estão também as mulheres de minha vida. Era preciso negociar posições para sobreviver com o ainda não conhecido, com o ainda não sentido, mas que se mostrava latente para alguns, não necessariamente para mim.

À medida que ia crescendo, para dentro e para fora, atento ao que me era ou não permitido, ia percebendo que o que eu estava sendo, ou não, era objeto de discussões, de interrogações, de críticas, de culpabilizações e disputas. Por volta dos meus seis anos de idade, assistindo a uma telenovela em família, disse: — *Como aquele moço da novela é bonito!* Como resposta, ouvi de meu pai: *Homem não acha homem bonito. É pecado homem achar homem bonito. Homem precisa é achar mulher bonita.* Meu pai, ainda sem saber, traduzia em discurso as primeiras lições da pedagogia da sexualidade como

nos ensina (LOURO, 2001). Não só isso. Ao dizer essas palavras, trazia consigo um princípio de família patriarcal representada na autoridade do nome do pai e de sua tradição, como nos ensina Albuquerque Júnior (2002). Nesse discurso estava uma das muitas investidas da história das masculinidades em torno do falo. Com o nome do pai, durante muito tempo, poderia ver mirado uma certa identidade, perspectiva de futuro da mesmidade do pai e o gozo de todo prestígio [social, político] que poderia trazer tal nome. O nome do pai, durante muito tempo, significava, honra e continuidade. Não só o pai tem o poder de produzir masculinidades. Ainda que a família patriarcal vá disputando espaço com a família burguesa no que ela possui de anonimato e emergência, o nome do pai, da família patriarcal contínua ressoar na educação de meninos e meninas. Para Albuquerque Júnior (2002), na modernidade:

Outras instâncias passam a ser importantes centrais de distribuição de sentido e modelos para a produção da subjetividade masculina: O Estado, a empresa, a instituição pública, à medida em que a economia, a política e a cultura desfamiliarizam. O pai aparece em toda sua pequenez. [...] O nome do pai, que representava a ordem, a tradição, a autoridade, o ponto de partida para a reprodução do mesmo, esgarça-se. O pai, agora, diz-se em várias nomes... (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2002, p. 114-115).

Ainda que na modernidade outras instâncias se encarreguem de produzir por outras vias subjetividades masculinas, que não sejam pelo sangue, pelo cinturão, e pela voz forte que nos diga diariamente [sou seu pai], o nome do pai e sua tradição continuam se embolando nos muitos sentidos dado à masculinidade pelas atitudes da modernidade. Se outras instâncias corroboram com a formação da masculinidade de um tipo, não posso negar que foi na afirmativa de meu pai que, pela primeira vez que um adulto me dissera com todos os sons que produzem ressonâncias múltiplas, que aquela forma de sexualidade não era bem vinda, objeto de perigo, e feria as leis da natureza e as de Deus. Nesse momento, o sexo começa a produzir discursos, cursos, entre-cursos, e começo a ouvir, a sentir que meu corpo estava sendo sexualizado. A casa, seu interior e sua organização trazem marcas disciplinares das muitas histórias que a projetou.

Meu irmão mais velho, ao mesmo tempo em que me protegia dos colegas que reproduziam práticas discursivas para se reconhecerem no modelo heterossexual dominante, impedia-me de viver algumas das aventuras permitidas aos meninos. Somos levados a uma moral de controle que tem suas origens no século XVII, numa lógica econômica, política e pedagógica. Esse *protetor*, pelos vínculos disciplinar da instituição familiar, na mesma proporção que me queria distante daqueles discursos e olhares, que o agredia e de uma certa forma lhe dizia muita coisa, impedia-me de viver as aventuras do mundo dos meninos. Entre o querer e o proteger, a proteção e sua sanção me confinou ao espaço da casa, ao universo dito feminino e aos cuidados da família. A família anterior ao Estado passa a ser a primeira instituição ortopédica do sexo, de seus usos e do prazer. Com Foucault, podemos saber:

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar da sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que se sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este status e deverá pagar sanções. (FOUCAULT, 2003a, p. 9).

Não estou aqui fechando a questão, muito menos a dizer que a(s) sexualidade(s) se produz no universo da casa, nas relações de feminilidade, fragilidade, naquilo que se considera como delicado, sensível. O que quero dizer é que as diferentes maneiras de interdição dos prazeres se dão e se processam primeiramente pelo universo do particular, a casa. A casa passa a ser o abrigo, o esconderijo e o lugar de cuidado daquilo que é visto e pode se desviar de uma norma. A sexualidade vai se tornando objeto de atenção, de cuidado e, segundo Foucault, passa a produzir discursos. Seguindo as pegadas de Foucault, podemos em sua companhia dizer: Quando o sexo passa a ser uma coisa que diz respeito à utilidade, à procriação e às relações conjugais monogâmicas, todas as outras formas de relações sexuais passam a ser condenadas. A homossexualidade passa a ser problema da mesma forma que o adultério, o incesto, a poligamia. Todas as tentativas de ortopedia..., apenas produzem e nos ensinam novas maneiras de dizer, de querer saber, nos incitam a falar, e cada vez mais falar. Pensava que o discurso tinha o poder de libertar em seu curso descontínuo os que falam e os que ouvem.

Com Foucault, vou compreendendo que no discurso também está em jogo o duplo sentido. Entre tantas coisas ouvidas na infância, num jogo incessante de reascender palavras já ditas neste texto, não me esqueço das frases cantadas em coro na escola por alguns colegas, que por sinal me incomodavam. Como poderia ser mulherzinha se era dotado de todas as características físicas dos outros meninos? Não era aos olhos de meus colegas menino nem menina! O que na verdade eu era para aqueles olhos? Que marcas culturais trazem o corpo para estabelecer distinções? A escola não enxergava que isso acontecia e, se via, não produzia práticas pedagógicas para problematizar a questão. Talvez a não intervenção da escola se desse pelo fato de ela não querer expor a mim e a si própria por não saber tratar da questão da sexualidade, ou por achar que são descobrimento e desdobramento de futuro. Guacira Lopes Louro (2001) nos fala que:

... a sexualidade deverá ser adiada, da escola, para a vida adulta. É preciso manter a incoerência e a pureza das crianças e se possível dos adolescentes, ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade dos saberes sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam marcados como figuras que desviam do esperado. (LOURO, 2001, p. 26)

Misturavam-se a esse coro outras perguntas que ficaram sem respostas: *Você é menino ou menina?* Sabia que não era menina. Sabia que era *um menino*, e não, *o menino*. As perguntas produziam em mim estranhamento, me pondo num lugar singular e por sua vez, complexo. Só não sabia ainda, que para o que eu ainda não era, haviam inventado vários conceitos produzidos pela *scientia sexualis*, fixando a identidade e a normatividade sexual.

Fios de conversas interrogativas que justificam o ato sempre aberto de pesquisar

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.
(ROSA, 2001, p. 334)

Busco neste fragmento de João Guimarães Rosa o fio que me falta e que preciso para esta conversa. Conversa *apertada*, acirrada que me *desinquieta* e que me aproxima de alguns sentidos, que a vida pode ter. Trago João Guimarães Rosa (2001) para

esta conversa por sentir que ele me ajuda a compreender, ainda que parcialmente, questões do cotidiano escolar que me parecem vitais e que necessitam ser escritos para produzirem discurso(s), outros discursos e, dentro deles, ações, reações e intenções. Nesse movimento inventivo em nós mesmos, vamos tornando-nos *caça e caçador*. Ferrazo (2003), pensando sobre as artes da existência no cotidiano, nos diz:

[...] eu penso o cotidiano enquanto me penso; eu faço parte desse cotidiano que eu penso; eu também sou esse cotidiano; eu não penso sobre o cotidiano, eu penso com o cotidiano; esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar com os cotidianos, de me pesar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo que busco conhecer os outros... mas eu também sou esses outros; sou todos aqueles que ali estão; sou parte ausente de uma história passada recon-tada pelos sujeitos de hoje; mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão. (FERRAÇO, 2003, p. 160-161)

O cotidiano escolar há muito vem sendo *espaçotempo* de reflexão, de resistência/ insistência, dos porquês, para quê, a favor do quê/quem e contra o quê/quem. Além disso, é um espaço aberto aos conflitos. Nesses entrecruzamentos de *espaços-tempos* feitos de palavras, sensações, imagens, currículos, “cada um tenta dar sentido a si mesmo, construindo-se como ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu” (LARROSA, 2004, p. 23). Estando nesse lugar [cotidiano escolar] na condição de professor e não só, a questão da sexualidade, camaleonicamente forjada na sentimentalidade, na linguagem, nas sensações, no corpo que se marca de palavras, cheiros, sons e narrativas, me faço, (re)faço e desfaço. Minha entrada na escola na condição de professor traz marcas que me fazem querer compreender as armadilhas do discurso do outro, mas de um outro que ainda insiste em produzir o estranho em nossas escolas. Rememoro falas da escola que no momento vivido não tinha condições de contestar. Não sabia se era possível contestar, mas sabia que era possível entrar no jogo e jogar. Falas do tipo: _ *Olha Alex, agora você é um professor, já não fica bem usar cabelo grande, muito menos brincos. Sabe como é, né? Os pais podem não te aceitar aqui na escola. O professor é espelho para seus alunos.* Não entendo esse espelho. Que leituras nossos alunos fazem de nossas maneiras de ser? O que esperam, enquanto projeto escolar, ver refletido no aluno? É possível perseguir a homogeneização e a nitidez do reflexo? Há reflexo? Reprodução? Há tradição ou traduções? Negociações?

Astuciosamente, naquele momento, minha intenção era de ocupar para resistir e existir na condição de professor. Não usei de estratégia, joguei da posição que ocupava naquele momento. De certo modo, risco, medo e coragem era uma coisa só e a força que me movimentava a querer negociar e empreender posições com a escola. Gustavo de Castro (2002), pensando sobre a ousadia do humano em seu vigor imperante e *imamente* pela sobrevivência, nos mostra que a vida se organiza e desorganiza numa pedagogia permanentemente do risco. Não conseguia entender o estranhamento da diretora da escola diante dos meus cabelos e do brinco que usava. Naquele momento, estava experienciando as formas de controle que se propagam e ressoam no discurso? Não conseguia entender a advertência! Os meninos de cabelos grandes e usando brincos já estavam na escola. Não seria eu a referência para o uso de brincos e dos cabelos compridos. Era somente correndo todos os riscos (inclusive cortando o cabelo e tirando o brinco) que poderia começar a sentir a escola na condição de professor.

No não-dito da diretora, podia-se ler: Guarde sua orientação sexual para você. Na escola ela não é bem vinda. Ou, ainda: Tenha a orientação sexual que você quiser desde que ela não chegue ao espaço público da escola. São duas questões que hoje consigo perceber como diferentes. A primeira leitura me remete ao lugar fixo que possa vir a ter os discursos sobre identidade e a segunda me faz pensar sobre a visibilidade da sexualidade e do tratamento que trazem as marcas de uma sociedade disciplinar, heterossexista e machista. O que pensar sobre as discussões que se ampliam da identidade e

da (in)visibilidade de nossos processos de arte-vida, compreendendo processos de arte a capacidade de todo humano em diferir? Para Foucault:

[...] se a identidade é apenas um jogo, apenas um procedimento para favorecer relações, relações sociais e as relações de prazer sexual que criem novas amizades, então ela é útil. Mas se a identidade se torna o problema mais importante da existência sexual, se as pessoas pensam que elas devem desvendar sua identidade própria e que esta identidade deva torna-se a lei, o princípio, o código de sua existência, se a questão que se coloca continuamente é: “isso está de acordo com minha identidade?”, então eu penso que fizeram um retorno a uma forma de ética muito próxima à heterossexualidade tradicional. Se devemos nos posicionar em relação à questão da identidade, temos que partir do fato de que somos seres únicos. Mas as relações que devemos estabelecer conosco mesmos não são relações de identidade, elas devem ser antes relações de diferenciação, de criação, de inovação. É muito chato ser sempre o mesmo. Nós devemos excluir a identidade se é pelo viés desta identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal. (FOUCAULT apud GALLAGHER; &WILSON, 1982).

Venho interessando-me de forma crescente e apaixonada a compreender as estratégias que alunos(as) e professores(as) se valem para lidar com a ambigüidade que a sexualidade apresenta no interior da escola nos currículos realizados. Que forças nutrem o discurso sobre identidade? Quem ainda precisa da identidade e por que precisam? Os processos de diferenciação, como estado de arte, são produzidos em que relações? Ao trazer essa temática que apenas anuncia possibilidades de leituras, procuro ficar mais atento ao paradigma/atitude de modernidade que nos enquadra e nos classifica em relação ao sexo. Foucault (1982) nos ensina que o sexo tornou-se a *razão de tudo*. Seguindo essa linha de raciocínio que classifica possibilidades, a escola em todos os seus níveis nesse último século, foi sendo transformada em espaço de atuação e profissão de uma maioria de profissionais do sexo feminino. Por que esse espaço foi se transformando em espaço de trabalho feminino? Por que isso de deu? O que isso produz? Sendo esse espaço cada vez mais para as mulheres, surgem perguntas no campo da sexualidade e que se abrem ao currículo: Que distância se mantém a escola da sexualidade(s) e de formas de subjetividade(s) que muitos teimam em não ver? Que emergências a sexualidade e os discursos sobre a sexualidade vêm exigindo e provocando no interior da escola?

A escola primária, lugar que piso com medo e ousadia, traduzindo compromissos políticos em coragem, vem sendo vista aos olhos de muitos como *espaçotempo* de trabalho especificamente feminino [gênero], trabalho de mulher [sexo biológico/ maternidade/ cuidado]. Na escola primária à presença das mulheres é quase que totalidade, raros são os homens que estão na escola, quem dirá nas séries iniciais. Encontrar professores aprendendo a aprender a se tornarem professores no cotidiano da escola é, cada vez mais, motivo de surpresa! Vou percebendo que o magistério no século XX, tornou-se atividade de mulheres. Estudos feministas muito têm contribuindo para desmistificar esse pensamento. Estudiosas feministas situam o movimento de mulheres e o feminismo em dois momentos distintos e nos chamam a atenção para o fato de que esse movimento é composto por diferentes grupos de mulheres e com necessidades também singulares. Esse movimento, por ser multifacetado, se vale de diferentes referenciais teóricos, aproximando-se cada vez mais dos discursos pós-estruturalistas. Dagmar Estermann Meyer (2003) estudiosa das questões de gênero, indica esse movimento político, analisando dois momentos de lutas e interesses que se complementam. Para ela:

A primeira onda aglutina-se, fundamentalmente, em torno do movimento sufragista, com o qual se buscou estender o direito de votar às mulheres e este, no Bra-

sil, começou, praticamente, com a Proclamação da República, em 1890, e acabou quando o direito ao voto foi estendido às mulheres brasileiras, na constituição de 1934, mais de quarenta anos depois. É claro que a luta pelo direito ao voto agregou muitas outras reivindicações como, por exemplo, o direito à educação, a condições dignas de trabalho, ao exercício da docência e, nesse sentido, deve-se ressaltar que a história, em geral, se refere a um movimento feminista no singular, mas que já possível visualizar, desde ali, uma multiplicidade de vertentes políticas que fazem do feminismo um movimento heterogêneo e plural.

A segunda onda do movimento feminista, nos países ocidentais, inscreve-se nos anos 60 e 70 do século XX, no contexto de intensos debates e questionamentos desencadeados pelos movimentos de contestação europeus que culminaram, na França com as manifestações de maio de 1968. No Brasil, ela se associa também, à eclosão de movimentos de oposição aos governos da ditadura militar e, depois, aos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira. Fundamentalmente, no âmbito dos movimentos feministas, a segunda onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidos. (MEYER, 2003, pp. 11-12)

Se o magistério nesse último século foi se tornando atividades de mulheres, não dá para afirmar que o gênero da educação seja o feminino. Nossas escolhas, sendo elas afetiva, política, de gênero, religiosa, profissional, sexual estão quase sempre atreladas em maior ou menor proporção aos fios de diferentes redes cotidianas que trançam, (des)trançam, (re)trançam nossa existencialidade. Sabemos que o humano faz história, altera a história, *mundando-se* de acontecimentos, num enfrentamento permanente com as diferentes formas de limites. Se o magistério foi se tornando uma questão de gênero, precisamos ficar mais atentos aos detalhes da sexualidade, suas surpresas e os murmúrios que nos escapam na vida cotidiana e na escola. Somos rede, fios de muitas histórias, somos rede-vida. Somos a história no singular e plural. Somos complexos, somos aquilo que foi *tecido junto*. Se acreditarmos nisso, precisamos defender e fortalecer a idéia dos cotidianistas que cada vez mais acreditam que:

...nós e nossos alunos trazemos muitas marcas das tantas aulas que tivemos e do sem-número de contatos que, com outras pessoas, vamos tendo pela vida. Nesses contatos, mobilizamos todos os sentidos, olhando, ouvindo, cheirando, tocando, sentindo, sofrendo, muitas vezes. Fomos/somos marcados, assim por marcas que nem sabemos que guardamos, mas que estão em nós, deixadas pelos cotidianos das tantas escolas pelas quais passamos, pelos tantos professores e professoras, colegas, alunos/alunas, diretores e diretoras, pais e mães de alunos, outros servidores da escola, visitantes com os quais vamos tendo contato. (ALVES, 2002, p. 21)

Como o *correr da vida embrulha tudo*, não sei bem ao certo como foi se dando em mim, o desejo de um devir professor. Vou percebendo com a ajuda de Larrosa que “toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras recebidas e histórias recebidas” (LARROSA, 2004, p. 25). Recordo-me de falas frágeis, como as de minha mãe: — *Suas mãos: são mãos de professor, você será um ótimo professor!* Engraçado, gostava de ouvir isso! Essas palavras soavam belas e fortes aos meus ouvidos! Será que o outro pode marcar as escolhas de alguém a partir do formato de suas mãos, tendo no tom e no poder da palavra o suporte? É possível pensar que coisas, aparentemente sem importância, como o formato das mãos, possam a partir da intervenção do outro produzir desejo em alguém em se tornar professor? Será que *vir a ser* professor é consequência do ensino profissionalizante oferecido aos filhos das classes populares? Ou será que a sexualidade com suas formas de subjetividades, aproximam pessoas que ocupam diferentes posições nas relações que se estabelecem com a sexualidade e com o

sexo nesse universo visto como feminino? Será que a aproximação a este universo dito feminino acontece, por ali perceber inúmeras possibilidades de solidariedade, aconchego, resistência e insistências? Muitas perguntas e poucas certezas... Essas incertezas vividas no presente permitem-nos enredar histórias de vida acontecimentalizadas aos efeitos de cientificidade das muitas atitudes da modernidade, como aproximação e problematização. Nas palavras de Goellner (2003), esse período [modernidade] é extremamente importante como fonte de análise, pois é nele que se consolidam algumas representações, que ainda hoje marcam nosso corpo e que nos produzem como sujeitos assujeitados a esses saberes.

Essa importância se dá, fundamentalmente, pela ação da ciência deste tempo que, ao debruçar-se sobre o corpo humano, buscou entendê-lo no detalhe. Neste momento, despontaram algumas teorias que, utilizando-se do discurso científico, analisaram os indivíduos a partir de suas características biológicas, ou seja, de forma da aparência do seu corpo. Não apenas os analisaram, mas lhe conferiram diferentes lugares sociais. O tamanho do cérebro, por exemplo, poderia justificar o nível de inteligência dos sujeitos; a aparência do rosto (cor da pele e dos cabelos) passou a ser um dos elementos a identificar a aptidão de alguns para o trabalho manual; as feições do rosto (traços do rosto), o tamanho das mãos ou do crânio poderia classificar os comportamentos e identificar os loucos, criminosos, tarados e agitadores políticos. Essas classificações colaboraram para que diferentes hierarquizações se estruturassem entre os humanos. Por vezes, os negros e/ou as mulheres foram considerados inferiores exclusivamente porque seus corpos apresentavam algumas características biológicas nomeadas por essa mesma ciência como inferiores, incompletas ou díspares. (GOELLNER, 2003, p. 34)

Aproximações são possíveis, mas nunca a certeza definitiva do que realmente nos enreda na formação de nossas subjetividades. Compreendo que nas interpelações de minha mãe, em seu convite, para que viesse a me tornar professor, tendo por referência o formato de minhas mãos, havia marcas dos muitos discursos científicos que tomam o corpo como ponto de atuação, de classificação e em consequência de seu poder, e definem alguns lugares sociais para ocupação e utilização desse corpo. Acredito que só é possível pesquisar o cotidiano escolar quem tem perguntas. Estas perguntas, que movem incertezas, potencializam novas tantas perguntas, que neste ensaio não intenciono responder, mas incorporar no processo de pesquisa. Por isso, venho me valendo desta forma-escrita interrogativa, numa tentativa de remexer o cotidiano escolar a partir das questões que estou inventando como objeto/tema de estudo, correndo todos os riscos possíveis. Neste sentido volto a questionar: Será que a ação docente, pensada como obra de arte, sempre inventiva e permanentemente outra, contribui para os processos abertos de diferenciação? Ou será que a ação docente, a partir de uma escola uniformizante, (re) produz nos discursos e nas práticas a heterossexualidade, vistas como a normalidade? São perguntas que me faço e sei que todas as questões apontadas acima são possibilidades, merecendo cuidados especiais.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Os nomes do pai: a edipianização dos sujeitos e a produção histórica das masculinidades, in: RAGO, Maragareth; ORLANDI; Luiz B, Lacerda & VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Nilda (org.) *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CASTRO, Gustavo de. ... Da fragmentação do homem-rede, in: CASTRO, Gustavo. (org.) *Ensaio de complexidade*. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim, in: GARCIA, Regina Leite. (org.) *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro : DP&A, 2003.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 15 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. *Microfísica do poder*. 22 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GALLAGHER, B. & WILSON, A. Michel de Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. Toronto, junho de 1982; *The advocate*, n. 400, 7 de agosto de 1984, pp. 26-30 e 58. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://www.unib.br/fe/tel/filoesco/foucault>. Acesso em 10 de abril de 2006.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *A produção cultural do corpo*, in: FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra: Notas para uma dialógica da transmissão, in: ____ & SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACHADO, Leila Domingues. Subjetividades contemporâneas, in: BARROS: Maria Elizabeth Barros de (org.). *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: EDUFES. 1999.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política, in: *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). Petrópolis: Vozes, 1996.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade, in: SCHNITMAN: Dora Fried. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

PELBART, Peter Pál. Vida nua, vida besta, uma vida. Disponível em: p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2792,1.shl-21k Acesso: 10/09/2007.

RODRIGUES, Alexsandro. Homossexualidade: um descobrir cotidiano, in: *A página da Educação*, Portugal. Ano XIII (133), abril de 2004.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.