

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PPGEDUC – PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**“VOCÊ É UM HOMEM OU UM RATO”:
narrativas de como ser homem na educação**

Tarciso Manfrenatti de Souza Teixeira

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PPGEDUC – PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

TARCISO MANFRENATTI DE SOUZA TEIXEIRA

**“VOCÊ É UM HOMEM OU UM RATO”:
narrativas de como ser homem na educação**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Linha de pesquisa em Educação e Diversidades Étnico-Raciais, Área de Concentração em Educação.

Orientador: **Prof. Dr. José Valter Pereira (Valter Filé)**

**Nova Iguaçu,
Fevereiro de 2017**

305.8

T266v

Teixeira, Tarciso Manfrenatti de Souza, 1984-

T

“VOCÊ É UM HOMEM OU UM RATO”: narrativas de como ser homem na educação / Tarciso Manfrenatti de Souza Teixeira – 2017.

127 f. : il.

Orientador: José Valter Pereira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 123-127

1. Relações raciais - Teses. 2. Narrativa (Retórica) - Teses. 3. Racismo - Teses. 4. Homofobia - Teses. 5. Subjetividade. I. Pereira, José Valter, 1955-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

TARCISO MANFRENATTI DE SOUZA TEIXEIRA

**“ VOCÊ É UM HOMEM OU UM RATO ”: narrativas de
como ser homem na educação ”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: **Educação e Diversidades Étnico-Raciais**

Dissertação aprovada em 14/02/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. JOSÉ VALTER PEREIRA - UFRRJ - Orientador(a)

Prof. Dr. JONAS ALVES DA SILVA JUNIOR - UFRRJ

Prof. Dr. MARCIO RODRIGO VALE CAETANO - FURG

Prof(ª), Dr(ª). ANELICE ASTRID RIBETTO - UERJ

Seropédica (RJ)
Fevereiro/2017

Quando eu soltar a minha voz por favor, entenda
Que palavra por palavra eis aqui uma pessoa se entregando
Coração na boca, peito aberto, vou sangrando
São as lutas dessa nossa vida que eu estou cantando
Quando eu abrir a minha garganta, essa força tanta
Tudo aquilo que você ouvir, esteja certa que eu estarei vivendo
Veja o brilho dos meus olhos e o tremor das minhas mãos
E o meu corpo tão suado, transbordando toda raça e emoção
E se eu chorar e o sal molhar o meu sorriso
Não se espante, cante que o teu canto é minha força pra cantar
Quando eu soltar a minha voz por favor entenda
Que é apenas o meu jeito de viver
O que é amar.

(Gonzaguinha)

DEDICATÓRIA

À minha querida e eterna avó, Semirinha, mulher guerreira que me ensinou a escrever, a gostar de ler e, principalmente, por sempre ter me incentivado a seguir o árduo caminho do magistério.

Ao meu falecido pai, João Tarciso, homem silencioso, calmo e paciente; saudade de nossas conversas (em inglês e espanhol) durante as nossas andanças pelo centro da cidade do Rio, foi assim que ele me ensinou a gostar de línguas estrangeiras.

À minha mãe, Florinda, minha amiga e confidente, que sempre me apoiou e me incentivou a seguir lutando pelos meus ideais.

Ao meu companheiro, Diego de Souza Teixeira, agora, também Manfrenatti, que chegou em minha vida para me ensinar a dizer “não”, a me posicionar sem sofrer, a ser mais “pé no chão”.

Aos meus grandes amigos, Elís Vêras, Fernanda Manfrenatti, Lilian do Carmo, Priscilla Bezerra, Xicão Sampaio, entre outrxs, que fazem de suas vidas, de nossas conversas momentos de militância, de reflexão e de luta pelas diferenças.

AGRADECIMENTOS

À Oxalá, ao meu pai Oxóssi e a minha mãe Oxum e a todos os meus guias espirituais que me acompanham e que intercedem por mim, ao longo de minha caminhada.

À Mãe Paulinha, minha Ìyálòrísá, muito mais do que minha zeladora, uma verdadeira mãe espiritual que sempre me aconselha e me orienta em todos os momentos e toda a minha família de santo do Grupo Espírita Obreiros de Oxalá.

Ao Filé, pela confiança, pela paciência e pelo incentivo que sempre transparece ao longo de nossas conversas.

Ao professor Luiz Fernandes de Oliveira, grande incentivador, que sempre me acolheu e em seu grande respeito em nossos momentos de trocas e de reflexões, durante as nossas rodas de conversa e debate.

Aos(Às) colegas do LEAM, Tais, Adilson, Cíntia, Luana, Roberta, Gustavo, Fabinho e Grazielle pelos nossos momentos de reflexão, pelas nossas inumeráveis trocas de experiências e pontos de vista, por sempre terem uma crítica valiosa a ser feita.

Aos(Às) colegas do GPMC (Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturais) que sempre me incentivaram na militância e com as inúmeras trocas de experiências que sempre foram muito enriquecedoras para a minha vida/escrita.

À Cíntia Mariane, não somente mais uma colega de mestrado, mas uma amiga, que ao longo desse período, apesar da distância, sempre esteve disposta a me ajudar ao escutar as minhas ideias, ao salientar algo em meus textos ou ao indicar um texto, livro ou artigo para leitura futura.

A todos(as) os(as) professores(as) da banca que com suas orientações e pontos de vista me orientaram ao longo desse caminho, incentivando-me sempre a caminhar e a não ter medo de “sair do armário” com a minha escrita/pesquisa.

A todos(as) os(as) colegas da turma de 2015 do PPGEDUC, em especial aos(às) colegas da linha de pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-raciais, pelo seu incentivo e apoio que sempre tiveram comigo, pelas parcerias que foram feitas ao longo desses dois anos de estudo.

RESUMO

TEIXEIRA, T.M.S. **“VOCÊ É UM HOMEM OU UM RATO”**: narrativas de como ser homem na educação. 2017. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica / Nova Iguaçu, 2017.

Eu cresci escrevendo diários íntimos. No entanto, quando cheguei ao mestrado, fui convidado a re-ler os meus escritos. À medida que ia re-lendo percebi que não escrevia sobre a questão racial. Essa ausência, tornou-se um dado altamente relevante que fez com que eu percebesse e me questionasse sobre os poderosos “instrumentos de escolarização” que me ensinaram a ser homem, ou melhor, a ser macho, branco, heterossexual e cristão, fundamentalmente. Então, hoje, visualizo que no interior de diferentes espaços educativos (na escola, na família, nos espaços religiosos, nos espaços de lazer, na mídia, na rua, no trabalho, etc) circula uma “pedagogia” que acaba por (re)produzir desigualdades de raça, gênero e sexualidade. Nesta perspectiva, os marcadores sociais de raça, gênero e sexualidade serão apresentados em uma visão, interseccional, polimórfica e polifônica. Baseando-me na “pedagogia narrativa”; conjuguo o verbo escrever/pesquisar atrelado ao verbo existir. E, assim, vou narrando aquilo que me acontece, escrevo o que me toca enquanto um povo menor, bastardo, sempre inacabado.

Palavras-chave: narrativas, escrita/experiência, raça/gênero/sexualidade, racismo/homofobia, produção de subjetividade

ABSTRACT

TEIXEIRA, T.M.S “ARE YOU A MAN OR A RAT”: **narratives of how to be a man in education**. 2017. 127p. Dissertation (Master of Education). Institute of Education / Multidisciplinary Institute / PPGEduc / Rural Federal University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2017.

I grew up writing private diaries. However, when I got my masters degree, I was invited to re-read my writings. As I re-read it I realized that I did not write about the racial issue. This absence became a highly relevant fact that made me realize and question myself about the powerful of schooling that taught me to be a man, or rather to be male, white, heterosexual and christian, fundamentally. So today, I visualize that a "pedagogy" circulates within different educational spaces (at school, in the family, in religious spaces, in leisure spaces, in the media, in the street, at work, etc.) that ends up (re)producing inequalities of race, gender and sexuality. In this perspective, social markers of race, gender and sexuality will be presented in a vision, intersectional, polymorphic and polyphonic. According to Narrative Studies; I conjugate the verb to write/search attached to the verb to exist. And so, I'm narrating what happens to me, I write what touches me as a minor people, bastard, always unfinished.

Keywords: narratives, writing/experience, race/gender/sexuality, racism/homophobia, subjectivity production

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	11
MANHÃS NA VARANDA	20
O “QUEBRAR O PÉ” DA ESCRITA	28
AFIRMAR A VIDA/ESCRITA COMO POTÊNCIA E RESISTÊNCIA	32
NARRADOR DE AUSÊNCIAS	39
NARRATIVAS DE COMO SER HOMEM.....	45
ÚLTIMAS HISTÓRIAS	117
MÃOS AMIGAS	123

PRIMEIRAS PALAVRAS

Eu cresci escrevendo diários, hábito que vem sendo passado de geração para geração em minha família; assim, cresci vendo minha bisavó, minha avó, meu tio-avô e minha mãe escrevendo diários. Os diários, de uma forma ou outra, sempre estiveram comigo, meus diários íntimos desde a infância até a adolescência com a minha avó, lembrando que ela foi minha preceptora, nessa arte. Depois, quando fui para o seminário católico¹, onde tinha que escrever os diários espirituais. Posteriormente, na vida adulta, eles ainda continuam comigo, como por exemplo, no trabalho, com os famosos diários de classe; e, agora, na pesquisa, em que os meus diários, muitas vezes se confundem com os diários de campo/pesquisa. Maurice Blanchot (2005) vai dizer que: “Narra-se o que não se pode relatar. Narra-se o que é demasiadamente real para não arruinar as condições da realidade comedida que é a nossa” (ibidem, p. 272). Assim eu fazia, a fim de vencer o silêncio ao qual eu era submetido, o meu diário era meu companheiro de ascese, conforme ensina Foucault (1992), aquelas narrativas que estavam contidas em seu interior não podiam ser externadas; assim, o primeiro meio de me escutar era escrevendo, depois vinha a terapia. Desse modo, Blanchot (2005), Foucault (1992), Arfuch (2010) e Arendt (2007), me ajudaram a entender um pouco sobre a genealogia da escrita de “si mesmo”, desde a Antiguidade Clássica até a Era Moderna, em que se consolidou, a partir das Confissões de Rousseau, a especificidade dos gêneros literários autobiográficos (confissões, autobiografias, memórias, diários íntimos, correspondências...). Como disse, escrever em meus diários sempre foi algo muito natural para mim. Nunca parei para refletir a respeito de sua origem, sobre a escrita de si, sobre o gênero autobiográfico ou sobre outras questões... Desse modo, fui convidado a pensar (a forçar o pensamento, como diz Deleuze) em meus diários, no ato de escrever e no exercício da *re-leitura* como dispositivos pedagógicos.

1 De 2001 a 2003, quando estava terminando o ensino médio, eu resolvi iniciar os estudos de filosofia e teologia em um seminário católico na cidade de Petrópolis, região serrana do Estado do Rio de Janeiro.

Assim, recorri a Alfredo Veiga-Neto (2016), Foucault (1983), Larrosa (1994) e Ribetto (2011) a fim de que me auxiliassem a pensar na educação e na formação de professores atrelados a uma escrita/leitura-formação e em sintonia com a experiência de si (FOUCAULT, 1983). Em um primeiro momento, Filé (2013) e Ribetto (2011), me ajudaram a perceber que tanto a educação quanto a formação de professores, historicamente, vem reproduzindo uma espécie de “ciclo vicioso”, ou seja, por mais que mudanças tenham acontecido nos planos educacionais, nos currículos e nas políticas-pedagógicas, ainda temos uma “formação prescritiva, tecnocrática, e asséptica” (RIBETTO, 2011), que silencia, nega e/ou subalterniza os sujeitos diferentes daqueles que lhes servem de referência, ou seja, baseado no conceito deleuziano de “menor” e “maior”, eis aí um exemplo de “educação maior” (GALLO, 2002). Educação esta que, em seu interior, ainda pressupõe uma escolarização “monocromática, monocultural e monofônica” (FILÉ, 2010, p. 3), seja nos currículos, nos procedimentos de ensino, no espaço físico da escola, nos livros didáticos, etc. Logo, como romper com esse “ciclo vicioso” presente na formação de professores?, Como oferecer outras alternativas, de pensar uma formação de professores mais sintonizada com as complexas demandas dos afro-brasileiros e de todos(as) aqueles(as) que são desconsiderados(as) como sujeitos possíveis? A fim de tentar responder a esses questionamentos, fui em busca de uma formação em que não quisesse “transformar o outro em alguma coisa que possamos controlar, nomear ou explicar...logo” (RIBETTO, 2011, p. 114); sendo assim, procurei pensar em um fazer pedagógico em que o educando² (re)elaborasse uma relação reflexiva consigo mesmo, muito mais importante do que aprender algo “exterior”, ou seja, um corpo de conhecimento. Mais uma vez, me reporto a Foucault (1983), a fim de pensar o fazer pedagógico atrelado à “experiência de si”. Para cumprir tal intento, me pautei na “pedagogia narrativa” de Filé (2006; 2010), pois me deu a oportunidade de tirar as diversas histórias *outras* de sujeitos *outros* da invisibilidade e do isolamento. Sendo assim, uma pedagogia narrativa é aquela que considera a formação como processo de “en-tramar” histórias (as minhas histórias, com a de colegas professores e de alunos e com tantos(as) *outros(as)*).

2 Aqui interpretamos educando, enquanto o “alunoprofessor”, no dizer de Ferraço (2003), o professor que é um eterno aluno, aprendiz; pois (re)aprende, se (re)inventa, se (trans)forma com a sua prática, com o cotidiano, com os alunos, com a escola, com a vida.

Quando cheguei ao mestrado e comecei a participar do grupo de pesquisa (LEAM), relatei o meu hábito de escrever os diários. Embora, eu sempre estivesse mergulhado na escrita, escrevendo diários desde pequeno; e, futuramente, tenha me tornado professor de Letras-Literatura, nunca “desconfiei” das palavras que me cercam. Parece mesmo que a escrita tem algo de “sagrado”; como se ela não admitisse questionamentos ou indagações, são tidas como “verdades de fé”. Desde então, fui fustigado pelo meu orientador a realizar um exercício, *re*-ler os meus escritos. No entanto, teria que fazer esse exercício segundo a perspectiva: da dúvida, da incredulidade, da desconfiança.

Portanto, hoje, quando *re*-leio as páginas dos meus diários, percebo que falo sobre diferentes registros, tais como, questões de gênero, de sexualidade, de afetividade, de religiosidade; porém, não falo sobre a questão racial, não questiono sobre o meu pertencimento racial, a minha cor, a minha herança afro-brasileira, não relato nenhum caso de preconceito ou discriminação.

Atualmente, meus diários apontam isso de alguma forma para mim. Por isso, eles servem como instrumento de pesquisa. Essa ausência tornou-se um dado altamente relevante que fez com que eu percebesse e me questionasse sobre os poderosos “instrumentos de escolarização” que me ensinaram a agir como homem, ou melhor, como macho, branco, heterossexual e cristão, fundamentalmente. Então, hoje, começo a visualizar que no interior de diferentes espaços educativos, tais como, a escola, a família, os espaços religiosos, os espaços de lazer, a mídia, a rua, o trabalho, etc.; implícita ou explicitamente, impera um saber, uma “grande narrativa” ou “narrativa oficial” que, através das mais variadas estratégias educativas, nos educa a seguir esse modo de ser hegemônico. Em contrapartida, através de um aprendizado sutil e, muitas vezes, imperceptível, aprendemos a desprezar, a renegar tudo aquilo que escapa, que foge desse modelo hegemônico de sujeito. E, assim, é instaurada uma verdadeira hierarquização de conhecimentos, saberes, culturas, subjetividades e de outras narrativas. Conseqüentemente, no interior desses diferentes espaços educativos, circula uma “pedagogia” que acaba por (re)produzir desigualdades de raça, de gênero, de sexualidade, etc.

Com esse exercício de *re*-leitura dou a ver as marcas/pistas de raça, gênero e sexualidade que são deixadas (ou não) ao longo do caminho da minha escrita em meus diários. Assim começo a reparar que meu texto, assim como, as fotografias passam por um enquadramento; de tal modo,

os meus textos e suas histórias me ajudam a pensar naquilo que ficou “fora do quadro”; naquilo que está sendo mostrado; ou, até mesmo, como aquilo que está sendo mostrado pode me forçar a ir para “fora do quadro”.

Minhas memórias, as lembranças que vivi com minha avó, com meus pais e tios, me recordam que eles me ensinaram a disfarçar a minha cor; a camuflar os “desvios” de minha masculinidade; então, começo a me questionar: “Como se aprende isso?”; com meus familiares e professores e padres formadores aprendi que eu deveria me comportar de determinada forma, que deveria andar, falar, agir de determinado jeito, e se não me comportasse, falasse, agisse como era esperado, eu sofreria uma determinada consequência; então, mais uma vez paro e penso: “Como se adquire tamanha certeza do lugar de determinados personagens?”; meus pais e professores sabiam muito bem como meninos e meninas, negros e não-negros deveriam se comportar, vestir... e me ensinaram isso muito bem; logo, me questiono: “De que maneiras se fabricam essas imagens que passam a nos orientar?”

Antes de tentar responder a essas questões, cada vez mais me dou conta de que, desde pequeno aprendi a contar histórias. Porém, começo a me questionar também “por que esse tipo de escrita causa tanto espanto?”, “Será que não podemos aprender com as histórias que ouvimos/contamos?” Larrosa (2003), vai dizer que “sim”, pois, baseando-se na filosofia clássica aristotélica, o homem é um “vidente com palavra” (zôon lógon échon), ou seja, somos palavra, “o homem se dá na palavra e como palavra”, ou seja, as palavras produzem sentidos e funcionam como verdadeiros “mecanismos de subjetivação” (ibidem, p. 16-17). No entanto, baseado nos postulados da filósofa Maria Zambrano, ele vai dizer que com o advento da ciência moderna e, conseqüentemente, da filosofia sistêmica, a vida se apartou da ciência e da escrita acadêmica. Não é à toa que Certeau (1994), diz que nos últimos três séculos, as sociedades capitalistas e conquistadoras, se transformaram em uma verdadeira “economia escriturística” (CERTEAU, 1994), ou seja, o papel social da escrita além de ser um direito de todos ou um instrumento para a nossa expressão, foi convertido em um verdadeiro privilégio para alguns. Isso aconteceu porque, com o aval da ciência moderna, a lógica aristotélica foi reinterpretada, continuamos mergulhados nas palavras, continuamos sendo videntes dotados de palavras; porém, a palavra foi transformada em ferramenta, em uma habilidade/faculdade; ou seja, foi convertida em “gramática”, em um poderoso “mecanismo de controle” (LARROSA, 2015). Desse modo, vamos aprendendo a

interiorizar “os vocabulários” e “as gramáticas”; a dominar “um esquema de pensamento”; e assim, a linguagem se torna um “terreno conhecido”, do “já sabido”, do “já dito”, do “já pensado”. Pois a internalização dessa gramática, dá a garantia e, principalmente, a permissão de dizer/pensar “o que todo mundo diz/pensa”. De tal maneira passamos a ter, uma “língua dos deslinguados” e uma “língua despovoada”. Com isso, as narrativas orais perderam valor e legitimidade. Pois, o que passou a valer foi o escrito. Tradições foram negadas, histórias ancestrais ignoradas, culturas ignoradas. Imensas populações tiveram sua palavra silenciada. Então, como ir além desta “prática escriturística” (CERTEAU, 1994), sabendo que ela está tatuada em mim?

Acredito que a primeira “desmontagem” que tive que fazer foi ir ao encontro de uma forma de escrita/pesquisa que estivesse conectada com a vida. Por isso, foi preciso *re*-aprender a conjugar o verbo pesquisar como ativação de um pensamento que se faz sentido a partir de fluxos da existência (MACHADO; ALMEIDA, 2016). Se pretendo escrever junto aos cortes e recortes da vida, juntamente às imagens inacabadas que estão em vias de se mostrar, entre tantas recordações foscas e, muitas vezes, isentas de sentido. Como será essa escrita/pesquisa?

Sendo assim, eu recorri a estratégia biografemática proposta por Machado e Almeida (2016). Lembrando que “Biografemar” é ler a vida como um Texto, trazer à tona os acontecimentos, e não apenas traçar um roteiro duro e didático sobre o que é vivido por uma pessoa (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 81).

Mesmo assim, muitos podem se questionar: “Essas questões que você aponta, não são de foro íntimo?”. Para esses, no entanto, digo que um biografema não se propõe a contar a história de um herói, nem afirmar uma escrita pessoal, disposta a abrir uma “janela indiscreta” ou a espiar pelo “buraco da fechadura” a fim de “revelar” segredos, intimidades e privacidades da vida. Muito pelo contrário, assim como nos lembra Deleuze e Guattari ([1977] 2015), “não há sujeitos individuais, apenas agenciamentos coletivos”. Uma vez que, “mesmo um agenciamento singular (como, no caso, meus diários), fruto de um escritor, não pode ser visto como individual, pois o um que aí se expressa faz parte dos muitos, e só pode ser visto como um se for identificado também como parte do todo coletivo” (GALLO, 2002, p. 173).

Com isso, um biografema desmonta a ideia de biografia porque não pensa em uma história repleta de causas e consequências, não busca uma verdade acerca do que foi vivido, não

esquematiza um destino para a vida sobre a qual escreve (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p.83). Consequentemente, o individual microscópico que irei apresentar nessa minha escrita/pesquisa, o minúsculo da vida que irei narrar, “tudo nelas é político” (DELEUZE&GUATTARI, [1977] 2015, p. 36).

Em primeira instância, porque ao narrar a história de vida de sujeitos da educação, estaria trazendo para o espaço público

histórias de sujeitos que passaram/passam pelos sistemas escolares e que viveram experiências importantes, experiências essas que nos ajudam na compreensão daquilo que acontece cotidianamente nas relações pedagógicas. Sendo assim, tais experiências são também histórias - capítulos da educação brasileira, vividas por afrobrasileiros e tantos “outros” nas suas relações com a educação num mundo preparado para os brancos, heterossexuais, cristãos e proprietários, basicamente (FILÉ, 2006, p. 5-6).

Considerando o pressuposto da “aparência”, Arendt (2007) propõe a ideia de que, há coisas que necessitam ser expostas em público para que possam adquirir alguma forma de existência. Eis aí a “necessidade da exteriorização do íntimo” (idem, p. 86). Uma segunda comprovação de que esse ato é um “ato político” e, portanto, necessário, é a tentativa de escrever procurando transpor as margens das normas e do controle, ou seja, ir em busca de uma “escrita que não domestique o papel” (MACHADO; ALMEIDA, 2016). Ou seja, é a tentativa de produzir escrituras em que a ciência apareça “literaturizada” (OLIVEIRA;ALVES, 2001, p. 53). Para isso é necessário pensar a educação a partir da experiência, a escrever não sobre a experiência; mas, sim, a partir da experiência, desde a experiência. Narrar o que me acontece. Escrever o que me toca. Se a experiência é “Isso que me passa” (LARROSA, 2001;2011), escrever desde a experiência é escrever sobre a irrupção do acontecimento, daquilo que é exterior a mim, daquilo que eu não previa, que eu não esperava, que eu não podia controlar.

Dessa forma, aquilo que provocou a irrupção do acontecimento em mim foi quando eu comecei a *re*-ler os meus diários e descobri a facilidade que eu tenho em “sonegar” o meu pertencimento racial, e a “camuflar” os meus desejos, sentimentos e sexualidade, por exemplo. Quando me dei conta disso, disso que é exterior a mim, que está fora de mim (meu *alter*), foi quando eu quis escrever e não podia mais, não tinha mais palavras; queria dizer, mas não tinha mais fala, havia emudecido; queria andar, caminhar; mas não tinha mais os meus pés, não tinha

mais o chão, havia tombado, havia virado um território de passagem. Sendo assim, escrever desde a experiência tem a ver com o escrever o “inenarrável”, escrever alguma coisa da ordem do “indizível” e “in-escrevível” (RIBETTO, 2016), ou seja, narrar ausências.

Sendo assim, baseado nos postulados benjaminianos, Gagnebin (2006) me auxiliou a entender que embora, tenhamos perdido aquela habilidade de construir narrativas eloquentes, todos nós somos como Ulisses, heróis errantes, sobreviventes de vários naufrágios, que não tem nenhum presente precioso a oferecer aos seus hóspedes, a não ser a narração comovente de nossas histórias, a “autonarração” (GAGNEBIN, 2006). Assim, eu pretendo ser um “narrador de ausências”, um narrador que escuta silêncios, que vasculha os vazios, que tem como heróis e heroínas aquele e aquelas que ninguém lembra mais o nome, muito menos se fizeram grandes feitos. Pretendo, desse modo, ser um “narrador sucateiro” (BENJAMIN, 1987), o catador de sucatas, de lixo, de restos, de cacos e detritos, que por mais insignificantes que pareçam ser deixam rastros, ainda tem uma história a contar.

Preciso ressaltar que contar o inenarrável – escrever na experiência, narrar o que me acontece, escrever o que me toca – é um empreendimento que pressupõe muitas dificuldades, pois não tem mais as garantias da linearidade, da estabilidade ou do ensinamento, características preciosas aos “grandes monumentos escriturísticos” (RIBETTO, 2016). O fio da narrativa, agora, serão os “espaços estranhos” (RIBETTO, 2016), tais como: o “escrever nos restos e com restos”; a “criação de ruínas com a língua”; a memória; os vazios; o anonimato; o sofrimento; o passado; a exposição dos limites: a solidão da produção estética, as noites em claros, a página em branco, os avanços e retrocessos, a impossibilidade de compreensão de um determinado conceito, o vislumbrar de determinadas questões.

Baseando-me em Michael de Certeau (1994), trouxe para minha escrita/pesquisa mais uma perspectiva relacionada à escrita e à produção de subjetividade, quando me deparei com a seguinte citação: “o logos de uma sociedade ‘se faz carne’ ”. Certeau vai dizer claramente que seja como for, ou por iniciações litúrgicas ou escolares, a lei (logos) será inscrita em nós, em nossa carne, o pergaminho agora será a nossa pele. O que estou querendo dizer com isso é que a mim uma lei foi dada: SER HOMEM, macho, branco, heterossexual e cristão, basicamente. Ou seja, aquelas palavras escritas por minha avó, em seus bilhetinhos a mim endereçados ou em meus cadernos/diários não ficaram apenas gravadas naquelas folhas de papel, elas se inscreveram

em mim, em minha carne, em minha pele, ou seja, acabo me tornando uma “escritura encarnada”. Como disse Certeau, “os livros são apenas as metáforas do corpo” (ibidem, p. 232).

Vale ressaltar que esse aprendizado ocorre de forma sutil e sem nos darmos conta, assim através de conversas informais e “inocentes” ou em nome da “brincadeira” – gestos, movimentos e discursos, que circulam em qualquer ambiente educativo são incorporados, tornam-se parte do corpo das crianças; e, assim, a criança já está, ao mesmo tempo, codificada como uma “criança generificada, sexuada e racialializada” (BRITZMAN, 1996, p.75). É preciso deixar claro que os marcadores sociais de raça, gênero e sexualidade não são um *continuum*, não apresentam uma linearidade; mas sim, uma visão polimórfica e polifônica (BRITZMAN, 1996). Sendo assim, os sujeitos não podem viver as suas identidades sociais de raça, gênero e sexualidade, por exemplo, a prestação ou de forma hierarquizada, essas não apresentam uma visão linear; mas em contrapartida, são fluídicas, parciais, contraditórias, instáveis, voláteis e mutáveis (BRITZMAN, 1996, p. 73). Logo, se entendo que somos fabricados em interseccionalidade, assim como as desigualdades, a exclusão, a pobreza e a violência. As minhas respostas a essas desigualdes também deverão ser respostas interseccionais.

Ao decorrer da escrita/pesquisa, no entanto, passei a me questionar de onde poderia vir a matriz desse ensinamento/aprendizado. Para isso tomei como base os estudos da decolonialidade e educação difundidos pelo professor Luiz Fernandes de Oliveira (2010); que, de acordo com o grupo latino-americano Modernidade Colonialidade (MC), diz que a modernidade, que historicamente, se origina com a conquista do Atlântico (século XV), criou um mito, o mito da modernidade. Assim, graças a esse mito, os europeus se autodescreveram como uma civilização mais desenvolvida e superior, e que se obrigou por meio de uma exigência moral a desenvolver os mais “primitivos” e “bárbaros”. Sendo assim, através do mito fundador da modernidade, levantou-se a tese sobre a “colonialidade do poder” (QUIJANO, 1997), a “colonialidade do saber” e a “geopolítica do conhecimento” (CASTRO-GÓMEZ, 2005) e a “colonialidade do ser” (MIGNOLO, 2003 e MALDONADO-TORRES, 2007) que fundamentaram a projeção em um sujeito cognoscitivo transcendental e em um sujeito empírico europeu, que é branco, masculino, heterossexual e pertencente à classe média.

Sendo assim, atrelado aos pressupostos da decolonialidade, ao conceito de leitura-formação (VEIGA-NETO, 2016) e experiência de si (FOUCAULT, 1983), comecei a

empreender uma autonarração (GAGNEBIN, 2006) e, assim, comecei a notar que estes ensinamentos, ou melhor, desejo, fixação, “fetichismo epistêmico” (OLIVEIRA, 2010) ou meta de “aparência mais clara” (SOUSA, 1983) é muito peculiar em minha família. Como o meu sobrenome já deixa claro, *Manfrenatti*. Tal marca suplanta toda uma história *outra*, silencia vários personagens *outros*. O sobrenome *Manfrenatti*, em mim, tem uma consequência enorme, a de contar a minha história sobre a perspectiva hegemônica.

Então, passo a me questionar: Por que nunca me questioneei sobre isso antes? Por que me acostumei a ser “pardo”, a disfarçar a minha voz, a controlar meu corpo, a cercear meus sentimentos e desejos na frente das pessoas? Talvez tenha sido por ter passado por um longo processo de aprendizado, que ocorre nos mais diferentes espaços educativos, em que se aprende a expurgar, negar qualquer “mancha negra” (SOUSA, 1983), e aqui pego de empréstimo o termo da autora; para dizer também, que esse aprendizado me ensinou a negar qualquer “mancha homossexual” em mim, em meu corpo, em minha história, em meu passado; em contrapartida, aprendi a desejar uma “aparência mais clara”, uma “aparência heterossexual”.

Desse modo, hoje observo que ser gay negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, como afirma Neusa Santos Sousa (1983), por uma dupla injunção: a de encarnar no corpo os ideais de “Ego do sujeito branco” (macho, heterossexual, burguês) e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro/gay/infantil/feminino (ibidem, p.2).

Sendo assim, a colonialidade do ser é pensada como uma negação de um estatuto humano (desumanização) para todos aqueles e todas aquelas (negros, indígenas, mulheres, pobres, gays, lésbicas, transexuais, travestis...) que “escapam” da referência hegemônica de sujeito.

Assim, vou me dando conta cada vez mais que os sujeitos dependem diretamente das normas sociais; no entanto, como afirma Judith Butler (2004) concepções de gênero vem desfazendo personalidades, dificultando e minando a capacidade de se preservar uma “vida vivível”. Portanto, essas narrativas tentaram denunciar a luta contra a naturalização do racismo e da homofobia, afim de que esses sujeitos possam ter uma “vida vivível”, visto que o entendimento desses sujeitos está diretamente relacionado às legibilidades de raça, sexo e gênero.

MANHÃS NA VARANDA

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever.
(Clarice Lispector, A Hora da Estrela, 1998)

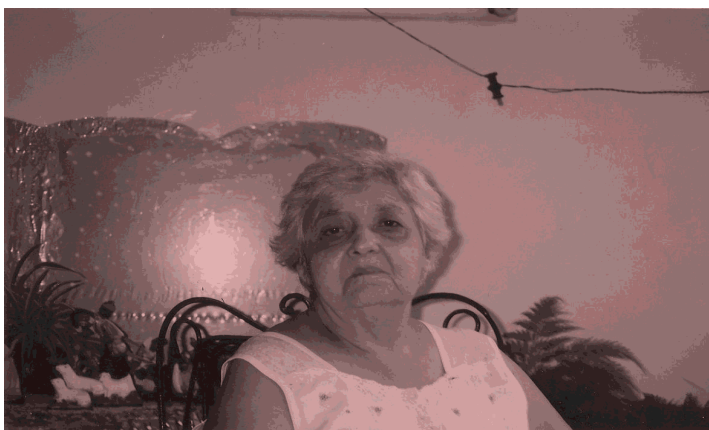


Figura 1: Minha avó sentada na varanda de sua casa

Todas as manhãs a mesma cena se repetia, quando eu acordava, ia procurar minha avó, e ela estava sentada na cadeira da varanda (Figura 1) com seu diário em mãos, óculos no rosto e esferográfica em punho. Eu cresci vendo minha avó escrevendo diários. Todo início de ano, eu ganhava o meu. Ano após ano, ela ia me ensinando a manipular aquele artefato. Assim, comecei a ensaiar os primeiros escritos, habituei-me a registrar as simples trivialidades da vida. À medida do tempo, eu aprendi a escrever as minhas histórias; as minhas angústias; os meus questionamentos; as cartas que jamais foram entregues; e até mesmo, a desabafar aquilo que nem mesmo meu psicanalista ousou escutar.

O teórico literário Maurice Blanchot, em sua obra o *“Livro por vir”* (2005), diz que

Escrever um diário íntimo é colocar-se momentaneamente sob a proteção dos dias comuns, colocar a escrita sob essa proteção, e é também proteger-se da escrita, submetendo-a à regularidade feliz que nos comprometemos a não ameaçar. O que se escreve se enraíza então, quer se queira, quer não, no cotidiano e na perspectiva que o cotidiano delimita. (idem, p. 270-271)

Isso reflete um pouco sobre a irrefutabilidade da escrita, que irei falar mais à frente. Sobre o fato de estarmos tão ligado à escrita, essa escrita que se protege à sombra dos dias comuns, faz

com que não nos questionemos sobre a linguagem, sobre o que podemos fazer com ela e sobre o que ela faz conosco, pois fomos educados a vê-la como uma “verdade de fé”.

Mais à frente, o teórico irá dizer que uma das regras primordiais envolvendo a escrita diarística é o compromisso com a verdade, “Ninguém deve ser mais sincero do que o autor de um diário, e a sinceridade é a transparência que lhe permite não lançar sombras sobre a existência confinada de cada dia, à qual ele limita o cuidado da escrita” (ibdem, p. 272). Além de seguir essa regra, também aprendi, por exemplo, que os diários deveriam ficar trancafiados em uma gaveta ou no fundo do meu armário; não ser compartilhado, ou seja, não ser lido por mais ninguém. Essa lei sempre foi respeitada por nós em minha casa, pois crescemos vendo minha bisavó e minha avó escrevendo em seus diários. E sabíamos que aquela leitura não caberia a mais ninguém.

E assim, cresci habituado a deixar meu diário, ao lado de minha cama, no famoso criado-mudo. Porém, quando casei, e fui morar com meu companheiro, acredito que ele não estivesse acostumado com tal regra, e acabou tendo a curiosidade de ler algumas páginas do meu diário. Claro que aquelas leituras tiveram gosto de fel ao descer por sua garganta. Diários são territórios únicos, verdadeiras solitárias. Que guardam monólogos e solilóquios. E, portanto, não estão abertos ao diálogo com o outro, ou seja, o que está escrito ali não precisa de explicações.



Figura 2: Meu tio-avô e minha falecida tia-avó comigo nos braços

Contudo, os diários também desfrutaram de regras estritamente pessoais. Minha bisavó, dizem meus tios-avôs, escrevia os acontecimentos do dia, sempre em paradas ao longo do dia.

Minha avó, sempre escrevia nas primeiras horas do dia, sentada na cadeira da varanda. Meu tio-avô (Figura 2), escrevia nos intervalos de folga do quartel. E escreve até hoje, na mesa de sua sala de jantar. Ele tem o hábito de escrever, assim como eu, em cadernos. Mas, quando conclui as escritas de um ano, ele desfolha aquele(s) caderno(s) e faz um amarrado com barbante que é guardado em um determinado local de sua casa de praia em Angra dos Reis. Certa vez, ele me mostrou o local onde costumava guardar seus diários. Fiquei fascinado com a quantidade de amarrados que ali estavam depositados. Meu tio, atualmente, tem 95 anos. Já minha tia-avó acha isso tudo uma bobeira, coisa de gente desocupada. Minha mãe nunca a vejo escrever, acredito que escreve escondida. Meus outros tios, irmãos de minha mãe, não tenho notícias sobre algum tipo de escrita. Meus primos, sei que também ganhavam diários, assim como minha avó fazia comigo; porém, não sei se continuam a escrever.

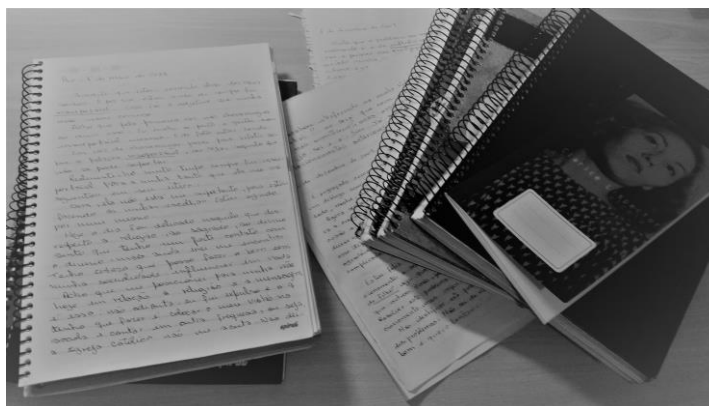


Figura 3: Meus diários, minhas máquinas de ver

Eu, por exemplo, já gosto de escrever no final do dia. A cada ano compro um novo caderno (Figura 3) para dar continuidade em meus escritos. Ultimamente, tenho dado preferência a cadernos sem pauta, sinto-me mais livre no momento da escrita. De uma forma ou outra, os diários – como mostra a foto que abre esse escrito – sempre estiveram comigo, desde a infância e adolescência com a minha avó, como minha preceptora. Depois, quando fui para o seminário católico, onde tinha que escrever os diários espirituais. Posteriormente, na vida adulta, eles ainda continuam comigo, como por exemplo, no trabalho, com os famosos diários de classe; e, agora,

na pesquisa, em que os meus diários, muitas vezes se confundem com os diários de campo/pesquisa.

Esta escrita está me dando a oportunidade d'eu questionar/pesquisar coisas que para mim sempre foram muito naturais, como, por exemplo, escrever, utilizar diários, contar/escrever histórias... Nunca antes havia parado para me questionar por que escrevia em meus diários, por exemplo. Hoje, relendo esse material, descubro que eu escrevia para:

“ [...] descobrir que estou vivo, que eu tenho algo a contar, uma história, um enredo que se tece com os fios da vida. Através dos fios que se conectam e que vão tramando, entramando a narrativa, a história. Fios-narrativas de várias vidas, várias histórias que se conectam e que se entrecruzam e dialogam no dia a dia, no aqui, no agora, no presente, neste tempo presente, essa é a matéria-prima. Como diz Drummond, não irei distribuir entorpecentes, escrevo a matéria presente, o tempo presente, os homens presentes. Um presente eterno, constante e contínuo, que se repete e se atualiza a todo momento. Assim, o narrável será tudo aquilo que poder ser (ou não ser) contato, compartilhado, dividido, tudo aquilo que cabe em um enredo e que pode ser desenredado, emendado e remendado, quantas vezes for necessário” (Diário íntimo, Rio de Janeiro, 19/08/2015)

Tal pensamento vai ao encontro da perspectiva proposta por Blanchot (2005), que me ajuda a entender que: “Narra-se o que não se pode relatar. Narra-se o que é demasiadamente real para não arruinar as condições da realidade comedida que é a nossa” (op. cit, p. 272). Assim eu fazia, a fim de vencer o silêncio que eu era submetido, o meu diário era meu companheiro de ascese, conforme ensina Foucault (1992), aquelas narrativas que estavam contidas em seu interior não podiam ser externadas, assim, o primeiro meio de me escutar era escrevendo, depois vinha a terapia. Essa visão de Blanchot (2005) segue a mesma proposta defendida por Foucault (1992), de que “O diário está ligado à estranha convicção de que podemos nos observar e que devemos nos conhecer” (BLANCHOT, 2005, p. 275-276).

Continuando, o cumprimento da exigência proposta pelo meu orientador, de me questionar sobre a história da escrita diarística; encontro na obra “*O espaço autobiográfico*”, de Leonor Arfuch (2010), uma “genealogia do espaço da interioridade”. Segundo a referida autora, a dimensão histórica fundacional da interioridade se dá quando o Estado Absolutista começa a pacificação do espaço social, impondo códigos e comportamentos coercitivos que, a partir da corte, passariam a ser assumidos pelas demais camadas da sociedade. Arfuch (2010) vai dizer que

“é essa imposição que funda a esfera do privado como uma maneira nova de estar em sociedade” (idem, p. 39).

Arfuch baseada em outros autores é contundente ao afirmar que até o século XVII ninguém ficava só. A densidade social impedia que isso ocorresse, e quando alguma pessoa conseguia o isolamento de ficar trancado em um quarto, por exemplo, era uma atitude louvável. Dessa forma, a solidão e o isolamento surgem como uma descoberta de um estado inabitual.

Tanto Arfuch (2010) quanto Arendt (2007) irão investigar o florescimento da escrita intimista na modernidade; no entanto, Michael Foucault (1992) em “*Escrita de Si*”, traça um percurso histórico das escritas de autógrafas, em que se articulava como propósitos diversos entre leitura, escrita e conhecimento de si, na Antiguidade Clássica, ao considerar as obras autobiográficas de Marco Aurélio, as cartas de Sêneca e as Confissões de Santo Agostinho. Segundo a perspectiva foucaultiana, a escrita autógrafa pode ser dividida em dois grandes blocos: um sagrado e outro profano.

Do lado sagrado, destaca-se o modelo das *Confissões de Santo Agostinho* (c. 397), esse tipo de escrita autógrafa tem por objetivo a narração da vida orientada pelo argumento e pela demonstração da verdade divina diante da dúvida, da ambiguidade e das cambiantes impressões da vida humana. Segundo esta perspectiva, Foucault (1992) irá dizer que “a escrita dos movimentos interiores surge como uma arma do combate espiritual” (p.132), pois, “escrevendo os nossos pensamentos como se os tivéssemos de comunicar mutuamente, melhor nos defenderíamos dos pensamentos impuros por vergonha de os termos conhecido. Que a escrita tome o lugar dos companheiros de ascese” (p.131).

Por outro lado, a escrita autógrafa profana, ganha destaque entre 1660 e 1690 com o diário de Samuel Pepys, fazendo desse tipo de escrita um gênero igualmente singular. Valendo lembrar que o diário privado, como relato dos acontecimentos da vida cotidiana, já estava muito propagado desde o final do século XVI na Inglaterra. É por isso que se pode dizer que a escrita diarística é uma invenção inglesa. Assim, o diário de Samuel Pepys reunia registros cotidianos: gostos, usos, costumes, viagens, inclinações amorosas, intimidade conjugal e relatos de infidelidade.

No entanto, Arfuch (2010) e Arendt (2007), dirão que é no século XVIII, a partir das *Confissões de Rousseau* que começa a se delinear nitidamente a especificidade dos gêneros literários autobiográficos,

[...] na tensão entre a indagação do mundo privado, à luz da incipiente consciência histórica moderna, vivida como inquietude da temporalidade, e sua relação com o novo espaço social. Assim, confissões, autobiografias, memórias, diários íntimos, correspondências traçariam, para além de seu valor literário intrínseco, um valor de autorreflexão decisivo para a consolidação do individualismo como traço típico do Ocidente. (ARFUCH, 2010, p. 36)

Como disse anteriormente, escrever em meus diários sempre foi algo muito natural para mim. Nunca parei para refletir a respeito de sua origem, sobre a escrita, sobre o gênero autobiográfico ou sobre outras questões... Desse modo, fui convidado a pensar; então, em meus diários, no ato de escrever e no exercício da releitura como dispositivos pedagógicos.

Assim, em *“Foucault e a educação”* de Alfredo Veiga-Neto (2016), comecei a entender melhor essa aproximação entre a escrita confessional e a educação. Veiga-Neto (2016) baseado nas *“Tecnologias do Eu”* de Foucault (1983) e nas *“Tecnologias do Eu e Educação”* de Jorge Larrosa (1994) irão dizer que podemos ter o conhecimento; no entanto, ele é algo exterior a nós, ou seja, podemos estar bem informados sobre algo; porém, nada nos comove em nosso íntimo. Assim, continuamos os mesmos; nossas aulas, ainda continuam as mesmas, presas ao conteúdo programático previamente estabelecido; entramos ainda em sala de aula esperando uma turma homogênea, isto é, sem singularidades; ainda esperamos ter alunos *“bem”* assíduos, que cheguem no horário, *“bem”* aseados, com famílias *“bem”* estruturadas. Isso é, antes de mais nada, o reflexo de uma *“formação prescritiva, tecnocrática, asséptica e, que, fundamentalmente, se sabe antes de que aconteça”* (RIBETTO, 2011, p. 114).

É por isso que Filé (2006) irá dizer que perpetuamos, graças a essa formação (seja curso normal/formação de professores – nível médio ou as licenciaturas – nível superior), uma espécie de *“ciclo vicioso”*, no qual a *“formação de professores historicamente tem acompanhado o processo de silenciamento, de negação e/ou de subalternização de culturas e sujeitos diferentes daqueles que lhes servem de referência, notadamente as culturas europeias e norte americanas”* (p. 12). Logo, podemos afirmar que poucas mudanças têm acontecido nos planos educacionais,

nos currículos e nas políticas-pedagógicas a fim de acolher ou hospedar o “outro” que chega no sistema educacional formal, mesmo com a presença de um aparato legal.

Com tudo isso, Sílvio Gallo (2002), no artigo “*Em torno de uma educação menor*” afirma que essa educação com a qual estamos “acostumados” e somos formados, utilizando-se do conceito deleuziano de “maior” e “menor” (DELEUZE & GUATTARI, [1977] 2015) “conceitua” “educação maior” como

aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (GALLO, 2002, p. 173)

Sendo assim, agora, podemos nos questionar: Como romper com esse ciclo vicioso presente na formação de professores? Como oferecer outras alternativas, de pensar uma formação de professores mais sintonizada com as complexas demandas dos afro-brasileiros e de todos aqueles que são desconsiderados como sujeitos possíveis?

A fim de quebrar com essa visão hegemônica de “formação maior” ou “educação maior”, Larrosa (2002) vai pensar na formação e na educação, em uma perspectiva “menor”, ou seja,

sem ter uma idéia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva do seu itinerário e sem uma idéia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam humanidade ou chegar a ser plenamente humano. (p. 135)

Assim, pretendo pensar em uma formação que não queira “transformar o outro em alguma coisa que possamos controlar, nomear, explicar...logo” (RIBETTO, 2011, p. 114); sendo assim, acredito em um fazer pedagógico em que o educando (re)elabore uma relação reflexiva consigo mesmo, muito mais importante do que aprender algo “exterior”, ou seja, um corpo de conhecimento.

Mais uma vez, me reporto a Foucault (1983), a fim de pensar o fazer pedagógico atrelado com a “experiência de si”, em que

o sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da "objetivação", mas também e fundamentalmente do ponto de vista da "subjetivação". Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. (LARROSA, 1994, p.55)

Desse modo, Veiga-Neto (2016), a partir da sistemática desenvolvida por Larrosa (1994), irá argumentar a ideia do caráter formativo da leitura, ou da leitura enquanto formação. Não da leitura enquanto mercadoria, enquanto um mero instrumento de decodificação de um código linguístico; mas enquanto possibilidade de fazer da prática da leitura “um rico processo de subjetivação em prol da liberdade e da capacidade de autogoverno, de nós mesmos e de nossos alunos” (VEIGA-NETO, 2016, p. 85). Nesta perspectiva, os textos são as pessoas, os acontecimentos, a vida cotidiana, o cinema, a própria vida... São narrativas, que precisam ser escutadas.

Assim, Filé (2006; 2010) irá pensar em uma “pedagogia narrativa” que nos daria a oportunidade de tirarmos as diversas histórias *outras* de sujeitos *outros* da invisibilidade e do isolamento. Com isso, essas mesmas narrativas confrontariam com aquilo que as hierarquiza, que as ignora, com o modelo hegemônico que as torna “menor”.

Sendo assim, uma pedagogia narrativa seria

aquela que considerasse a formação como processo de en-tramar histórias. Partindo da história de cada sujeito da educação, entramando escutas dos relatos e narrativas as mais variadas possíveis [...] fazendo com que as diferentes histórias e acontecimentos vividos - ouvidos (vistos, lidos) – pudessem ser incorporados para a re-elaboração das nossas tramas, dos sentidos que podemos criar para a compreensão de nós mesmos e do mundo (FILÉ, 2006, p. 16).

Desse modo, teríamos uma formação de professores mais afinada com as complexas demandas de lutas contra o racismo, machismo, sexismo, homofobia, lesbofobia, transfobia e demais formas de discriminação. E, assim, teríamos elementos que nos ajudassem a compreender como tem sido a vida de negros gays e pobres (e de tantos(as) *outros(as)*) nos diferentes espaços educativos (escola, família, espaços religiosos, espaços de lazer, ruas, mídia, etc.), pois teríamos como ponto de partida as suas narrativas, as suas histórias, as suas vidas.

O “QUEBRAR O PÉ” DA ESCRITA

Está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar pelo que lhe vem ao encontro. Está disposto a transformar-se em uma direção desconhecida. (LARROSA, 2007, p. 138)

Em março de 2015, comecei a participar do LEAM (Laboratório de Estudos e Aprontos Multimídia), grupo de pesquisa coordenado pelo professor Dr. Valter Filé, após ter sido aprovado no processo seletivo para o mestrado em educação, PPGEDUC da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Quando cheguei ao grupo, as discussões orbitavam em torno do projeto de pesquisa *Relações raciais nas escolas e formação de professores* (2013-2016), o grupo discutia sobre a complexidade do racismo na sociedade brasileira. Eu já estava familiarizado com a temática; pois, desde 2013, já vinha pesquisando sobre o tema, inclusive estava concluindo um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação e Relações Étnico-raciais oferecido pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB)³.

Retomando, com o LEAM passei a observar a complexidade do racismo na sociedade brasileira, que é marcado por uma rede de engodos e dissimulações, o que dificulta ainda mais o reconhecimento do racismo entre os brasileiros. Além do mais, a educação, juntamente com a formação de professores, acaba por reproduzir o/a silenciamento/negação e a subalternização do negro no *espaçotempo* chamado escola, ao promover uma escolarização “monocromática, monocultural e monofônica” (FILÉ, 2006, p. 3), seja nos currículos, nos procedimentos de ensino, no espaço físico da escola, nos livros didáticos, etc. Desde então, comecei a me questionar sobre qual seria o meu “ponto de entrada” para poder participar (efetivamente) daquelas discussões.

Também não poderia me esquecer das palavras de Marina Praça, uma colega do grupo de pesquisa, que conheci assim que comecei a participar do LEAM, ao dizer que a escrita dela só começou, de fato, quando ela “*quebrou o pé*” – no caso dela, ocorreu literal e metaforicamente. Aquela expressão foi muito significativa para mim porque, em 2013, fui acometido por um problema de saúde que afetou o meu pé; sendo assim, eu tive que ficar três meses com o pé para

3 O programa oferece diversos cursos para estudantes e professores pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), coordenado pela Prof. Dr^a Iolanda de Oliveira, a quem tive a honra de ser aluno.

o alto; portanto, eu também sabia o que significava querer andar e não poder; porém, como dizia meu psicanalista, na época: “*Vá, mesmo mancando, mas vá!*”.

E assim eu venho caminhando, ouvindo/vendo aquilo que me tira do chão, que me tomba, que me leva ao desconhecido e me faz escrever. Nesses dois anos, passei a saborear com mais cuidado as palavras. Como por exemplo, as palavras “flexibilidade” e “maleabilidade”; que me convidaram dia após dia, para que eu me abrisse às novas ideias que iam surgindo ao longo das discussões propostas pelo grupo; para eu não me apegar a uma determinada escrita “egoísta”, mas para que eu me abrisse ao constante “ensaiar” da escrita.

E com isso, se no início do mestrado, pretendia falar sobre Solano Trindade e propor a inserção da literatura negra do autor nas aulas de literatura brasileira no ensino médio à luz da lei 10639/03⁴; logo, percebi que não deixaria de falar de literatura, a minha grande paixão; porém, mergulharia nas minhas memórias, revisitaria as páginas dos meus diários em busca da minha narrativa.

Quando cheguei ao grupo de pesquisa, relatei o meu hábito de escrever os diários, conforme disse no capítulo anterior; desde então, fui fustigado pelo meu orientador a realizar um exercício, *re-ler* os meus escritos; no entanto, fazer esse exercício segundo a perspectiva: da dúvida, da incredulidade, da desconfiança. Pois, como já disse anteriormente, embora, eu sempre estivesse mergulhado na escrita, escrevendo diários desde pequeno; e, futuramente, tenha me tornado professor de Letras-Literatura, nunca “desconfiei” das palavras que me cercam, conforme adverte Jorge Larrosa. Pois, a escrita tem algo de “sagrado”; como se ela não admitisse questionamentos ou indagações, são tidas como “verdades de fé”.

Voltando às palavras “flexibilidade” e “maleabilidade”, curiosamente, elas me remeteram ao verbo “forjar”, pois percebo que se o material a ser forjado não possuir tais características ele não será burilado. No entanto, a polissemia da palavra “forjar” me remeteu a outros significados, como, por exemplo, enganar, mentir, falsear, fraudar, sonegar...

4 Lei que estabelece a inclusão, no currículo oficial das redes oficiais de ensino, da obrigatoriedade de tematizar a história e a cultura afro-brasileira, priorizando as disciplinas da área de Ciências Humanas (Português, História e Artes) para discutir estas questões. A lei também estabeleceu o dia 20 de novembro como o da Consciência Negra.

Exatamente, esta palavra: “sonegar”, que eu ouvi, durante uma das orientações coletivas, que “*num abrir e não fechar de ouvidos*” não saiu mais da minha cabeça – o dizer de Guimarães Rosa me ajuda a expressar o atordoamento dessa palavra em mim. Como disse, anteriormente, aquela expressão ficou ressoando em minha cabeça. Eu sabia que deveria “*quebrar o pé*” também, e que só a partir dali, começaria a entender algumas coisas e começaria a escrever. Porém, não imaginava que o meu “*quebrar o pé*” aconteceria ao ouvir a palavra “sonegar”. Mas o que eu vinha/venho sonegando em minha escrita?

Hoje, quando releio as páginas dos meus diários percebo que falo sobre diferentes registros, tais como, questões de gênero, de sexualidade, de afetividade, de religiosidade; porém, não falo sobre a questão racial, não questiono sobre o meu pertencimento racial, a minha cor, a minha herança afro-brasileira, não relato nenhum caso de preconceito ou discriminação.

Atualmente, meus diários apontam isso de alguma forma para mim. Por isso, eles servem como instrumento de pesquisa. Essa ausência torna-se para mim um dado altamente relevante que faz com que eu perceba e me questione sobre os poderosos “instrumentos de escolarização” que me ensinaram a agir como homem, ou melhor, como macho, branco, heterossexual e cristão, fundamentalmente.

Ao longo desse período de estudos no mestrado, uma das questões que mais me fascinaram foram as teorias sobre o olhar, a visão, o ver. Então, trouxe essa perspectiva para minha escrita/pesquisa. Um dos temas principais da obra de Foucault é a “visibilidade”, e ele utiliza-se da “ótica”, do “olhar”, do “ver” como uma forma de metaforização do conhecimento. Partindo desse pressuposto, Larrosa (1994), vai afirmar que “o tema foucaultiano da visibilidade guarda um certo paralelismo com o tema da dizibilidade” (p. 65). Por isso, a partir dessa premissa passo a ver uma similaridade entre ver/escrever. Sendo assim, hoje sou capaz de vislumbrar, através dos meus diários, que se tornam verdadeiras “máquinas óticas” (Foucault, 1976) ou “máquinas de ver” (Deleuze, 1986), as minhas ausências, aquilo que me falta e que não conseguia enxergar, ou seja, aquilo que está/estava no ponto cego.

Seguindo o conselho do escritor português José Saramago: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”; então, hoje, começo a visualizar que no interior de diferentes espaços educativos, tais como, a escola, a família, os espaços religiosos, os espaços de lazer, a mídia, a rua, o trabalho, etc.; implícita ou explicitamente, impera um saber, uma “grande narrativa” ou

“narrativa oficial” que, através das mais variadas estratégias educativas, nos educa a seguir um modo de ser hegemônico, ou seja, aprendemos a ser homem, branco, heterossexual e cristão, fundamentalmente. Em contrapartida, através de um aprendizado sutil e, muitas vezes, imperceptível, aprendemos a desprezar, a renegar tudo aquilo que escapa, que foge desse modelo hegemônico de ser humano. E, assim, é instaurada uma verdadeira hierarquização de conhecimentos, saberes, culturas, subjetividades e de outras narrativas. Consequentemente, no interior desses diferentes espaços educativos, circula uma “pedagogia” que acaba por (re)produzir desigualdades de raça, de gênero, de sexualidade, etc.

Através dessa “didática da visão” (FILÉ; RIBETTO, 2015), tomo a liberdade para estabelecer uma metáfora com a fotografia, muito utilizada nas orientações coletivas, quando dizemos que, “O fotógrafo aparece na foto”, ou seja, a partir de agora, começo a ver e dar a ver as marcas/pistas de raça, gênero e sexualidade que são deixadas (ou não) ao longo do caminho da minha escrita em meus diários. Assim como a fotografia passa por um enquadramento, os meus textos e suas histórias me ajudam a pensar naquilo que ficou fora do quadro; naquilo que está sendo mostrado; ou, até mesmo, como aquilo que está sendo mostrado pode me forçar a ir para fora do quadro.

Minhas memórias, as lembranças que vivi com minha avó, com meus pais e tios, me recordam que eles me ensinaram a disfarçar a minha cor; a camuflar os “desvios” de minha masculinidade; então, começo a me questionar: “Como se aprende isso?”; com meus familiares, professores e padres formadores aprendi que eu deveria me comportar de determinada forma, que deveria andar, falar, agir de determinado jeito, e se não me comportasse, falasse, agisse como era esperado, eu sofreria uma determinada consequência; então, mais uma vez paro e penso: “Como se adquire tamanha certeza do lugar de determinados personagens?”; meus pais e professores sabiam muito bem como meninos e meninas, negros e não-negros deveriam se comportar, vestir... E me ensinaram isso muito bem; logo, me questiono: “De que maneiras se fabricam essas imagens que passam a nos orientar?”

Larrosa (2004), no artigo, “*Dar a ler...talvez*”, nos brinda com a construção da expressão “dar a ler”; que, posteriormente, graça a outros autores, ganhará outros desdobramentos, tais como, “dar a ver”, “dar a escrever”, “dar a pensar”..., segundo o referido autor, baseado na sistemática da problematização de Foucault, essas expressões propõem um “deslocamento de

sentidos” daquilo que já é demasiadamente conhecido, chegando a exigir um certo grau de violência a fim de devolver às palavras uma certa “ilegibilidade”, ou seja, Larrosa (2004)

[...] força-nos a pensar sobre a necessidade de dar a ler o que ainda não sabemos ler. Incita-nos a renovar as palavras comuns, escrevê-las como se fosse a primeira vez, destituindo-as de seus sentidos naturalizados e adormecidos, fazendo-as soar de um modo inaudito, dá-las a ler como nunca antes haviam sido lidas. Dessa forma, “dar a ler”. (idem, p. 67)

Dessa maneira, quando me deparo com as minhas histórias; com os bilhetinhos que minha avó escrevia para mim, presentes em meus diários; passo a observar, que muito antes de ver/escrever tudo em meu diário, eu já sabia o que deveria escrever/ver. Como dizem Filé e Ribetto (2015), ver/escrever pressupõe uma “*antevisão*”; ou no dizer de Larrosa (2015), um “*pré-ver*” ou um “*pré-dizer*”; desse modo, com o exercício de *re-leitura* dos meus diários, o que tentei fazer foi encontrar novas formas de ver/escrever e de dar a ver/escrever ou, melhor dizendo, oferecer as minhas possibilidades de ver/escrever, sabendo que estas não excluem outras. Ou, no final de tudo, será apenas a tentativa de criar dispositivos que “forcem o pensamento a pensar”, como fala Deleuze.

Sendo assim, Larrosa (2004), me convida a romper com tudo aquilo que já se tornou um “lugar comum” em nossas leituras – em nós – porque já sabemos de antemão, o que. Desse modo, “dar a ler, nas pesquisas com os cotidianos escolares diz respeito a uma atitude de pensar o que ainda não pensamos, de nos tornar estrangeiro em nossa própria língua, isto é, de interromper o que já “sabemos ler” (p.68); e, assim, inicio um verdadeiro processo de “desfamiliarização” a fim de que outras leituras possam ser vividas e passadas adiante.

AFIRMAR A VIDA/ESCRITA COMO POTÊNCIA E RESISTÊNCIA⁵

Pensar é um ato. Sentir é um fato.
Os dois juntos – sou eu que escrevo o que estou escrevendo.
(Clarice Lispector, A Hora da Estrela, 1998)

5 Este título originalmente não é meu, parte dele é um dos subtítulos do artigo “Vida e Resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade?” (2014) da professora Rosimeri de Oliveira Dias.

Com o passar dos meses, o estar no mestrado foi me convocando para outras responsabilidades: participar de outros grupos de pesquisa, ser convidado para coordenar GTs em congressos, publicar artigos, viajar para outras cidades e estados...; no entanto, ao decorrer dessas atividades, sempre que apresento meus textos ouço algumas ressalvas: “Seu texto não possui o padrão de uma escrita acadêmica!”... Quando eu ouço esse e outros tipos de advertências, eu paro e fico pensando: Por que esse tipo de escrita causa tanto espanto? Será que é a presença de uma escrita em primeira pessoa? Ou a presença de narrativas que compõe esse escrito? Ou os conteúdos vinculados às histórias? E vou além, baseado nas discussões propostas pelo LEAM: Será que não podemos aprender com as histórias que ouvimos/contamos?

Cada vez mais venho me dando conta que, desde pequeno aprendi a contar histórias; talvez seja por isso que não me causou tanto espanto fazer parte de um grupo de pesquisa que acredita na “pedagogia narrativa” (FILÉ, 2010) ou que não tenha tido tantas dificuldades para contar (minhas) histórias. Lembro que minha mãe fazia um “exercício” comigo: me sentava no sofá, ligava a televisão e ia fazer alguns dos seus afazeres domésticos e dizia: “Assim que eu voltar, me conte tudo o que aconteceu!” E assim eu fazia, e esse “exercício” se estendia ao colégio, ao final de semana com meus primos, à excursão da escola..., portanto, essas histórias que estão registradas aqui, não são novas, sempre as contei em rodas de amigos, para familiares, em festas, em conversas informais; estou fazendo algo que sempre fiz, contando (as minhas) histórias.

No entanto, fico pensando no porquê de as pessoas ficarem tão apavoradas quando veem que estou relatando questões da minha vida em minha escrita/pesquisa. E aqui começo a vislumbrar uma ideia defendida por Larrosa (2003), baseado nos postulados da filósofa Maria Zambrano, no qual ele vai dizer que com o advento da ciência moderna e, conseqüentemente, da filosofia sistêmica, a vida se apartou da ciência e da escrita acadêmica.

Jorge Larrosa (2015, p. 16-17), irá dizer, baseado na filosofia clássica aristotélica, o homem é um “vidente com palavra”, ou seja, somos palavra, “o homem se dá na palavra e como palavra”, ou seja, “as palavras determinam nosso pensamento, nosso modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos”, ou seja, as palavras produzem sentidos e funcionam como verdadeiros “mecanismos de subjetivação”.

No entanto, Michael de Certeau (1994), mostra que nos últimos três séculos, aprender a escrever é uma “prática iniciática” fundamental das sociedades capitalistas e conquistadoras. Desse modo, pertencemos a era da “economia escriturística” (CERTEAU, 1994), ou seja, o papel social da escrita além de ser um direito de todos ou um instrumento para a nossa expressão, foi convertido em um verdadeiro privilégio para alguns. Isso aconteceu porque, com o aval da ciência moderna, a lógica aristotélica foi reinterpretada, continuamos mergulhados nas palavras, continuamos sendo vivos dotados de palavras (zôon lógon échon); porém, a palavra foi transformada em ferramenta, em uma habilidade/faculdade; ou seja, foi convertida em “gramática”, em um poderoso “mecanismo de controle” (LARROSA, 2015).

E por isso, Jorge Larrosa (2015, p. 21) afirma que “desde pequenos até a universidade, ao longo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que nos converte em sujeitos competentes para responder como Deus manda...”. Isto é, ao ser inserido em uma determinada área do saber, como por exemplo, na educação básica ou no ensino superior é fundamental que se aprenda uma “gramática”, que se domine, que se incorpore as regras linguísticas do “aprender a falar, a escutar, a ler e a escrever como está determinado” (ibidem, p. 60). Desse modo, vamos aprendendo a interiorizar “os vocabulários” e “as gramáticas”; a dominar “um esquema de pensamento”; e assim, a linguagem se torna um “terreno conhecido”, do “já sabido”, do “já dito”, do “já pensado”. Pois a internalização dessa gramática, dá a garantia e, principalmente, a permissão de dizer/pensar “o que todo mundo diz/pensa”. De tal maneira passamos a ter, uma “língua dos deslinguados” (uma língua de ninguém, uma língua planificada, neutra, homogênea; e uma “língua despovoada” (língua de todo mundo, dos sem sujeito, uma língua do “nós” que apaga qualquer marca de subjetividade).

Ou seja, a língua/escrita possui uma “territorialidade” (DELEUZE & GUATTARI, [1977]2015), no caso da escrita acadêmica, como já mencionei anteriormente, ela se apartou da vida e, posteriormente, estabeleceu outras cisões, como por exemplo, entre ciência e arte; conhecimento e imaginação; objetividade e subjetividade; racionalidade e irracionalidade; além de estabelecer um modelo único de pesquisa/escrita: introdução, hipótese inicial e justificativa, objetivos, metodologia, resultados e discussão, acompanhado ou não de revisão bibliográfica e fundamentação teórica.

Com isso,

[...] as narrativas orais perderam valor e legitimidade. Pois, o que passou a valer foi o escrito. Tradições foram negadas, histórias ancestrais ignoradas, culturas ignoradas. Imensas populações tiveram sua palavra silenciada, por não poder escrevê-la ou por pretender fazê-lo de modo incompatível com os modelos escriturísticos de uma sociedade que, ao mesmo tempo em que valorizava a escrita, cerceava-a por meio da criação de modelos e modos “corretos” de escrever, anulando, também, a validade de inúmeros outros. (OLIVEIRA; ALVES, 2001, p. 52)

Então, como ir além desta “prática escriturística” (CERTEAU, 1995), sabendo que ela está tatuada em mim?

Acredito que a primeira “desmontagem” que tenho que fazer é ir ao encontro de uma forma de escrita/pesquisa que esteja conectada com a vida. Ir em busca de um processo de pesquisa/escrita incorporado à vida do pesquisador.

Conjugar o verbo pesquisar como ativação de um pensamento que se faz, que se faz sentido a partir de fluxos da existência e que, por isso, não está em busca de uma verdade absoluta ou de respostas apaziguadoras. Esse pensamento quer exercitar-se em sua potência de pensar, de inventar sentidos para o que vivemos, para o que nos toma como indagação e urgência, nos interpelando sobre o que temos feito em/de nossas vidas, em/de nossos trabalhos, em/de nossos escritos, em/de nossas pesquisas. (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 77)

Se acredito que uma vida não é apenas um conjunto estável e coerente de fatos, que ocorrem em um tempo linear; mas ao contrário, “ela é feita de irregularidades, caos, espaços, silêncios, vacuidade. Explosões. Gritos. Lampejos. Excitação. Calmaria. Modulações de si” (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p.79). Se pretendo escrever junto aos cortes e recortes desta vida. Juntamente às imagens inacabadas que estão em vias de se mostrar, entre tantas recordações foscas e, muitas vezes, isentas de sentido. Como será essa escrita/pesquisa?

Se estou tentando “desterritorializar” uma “prática escriturística” que pressupõe uma “escrita higiênica” (MACHADO, 2004). A minha escrita precisará da imanência, meu texto será um devir, sempre em constante movimento e seguindo o improviso e o inacabamento próprio da vida. Assim, “as dúvidas, os impasses, as noites mal dormidas, as páginas em branco na tela do computador não podem ficar para trás compondo uma memória que se quer esquecida ou uma ferida que se quer cicatrizada ou uma espécie de diário de “erros” superados” (MACHADO, 2004, p. 147).

Assim, estou indo ao encontro de uma escrita que não “domestique o papel” (MACHADO; ALMEIDA, 2016), que promova o apagamento das fronteiras entre sujeito e objeto e, assim, procuro escrever o encontro que se dá pelo exercício da escrita que é invenção de si, em uma escrita de si (MACHADO, 2004).

Sendo assim, eu recorro a estratégia biografemática proposta por Machado e Almeida (2016).

[...] Biografemar é ler a vida como um Texto, trazer a tona os acontecimentos, e não apenas traçar um roteiro duro e didático sobre o que é vivido por uma pessoa. Não é emaranhar datas e feitos, é narrar aquilo que escapa, é ativar a potência de fragmento de uma história, criar uma ordenação não-linear para acontecimentos de uma vida. (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p.81)

Nessa caminhada pelo mestrado, pisando em outros territórios, como já mencionei anteriormente, entre alguns elogios, sempre me esbarro com as velhas ressalvas de sempre, tais como: “Essas questões que você aponta, não são questões de foro íntimo?”, “Fico feliz ao ver um trabalho assim na educação, mas com certeza ele não poderia figurar dessa forma na sociologia ou na antropologia!”, “As ciências sociais jamais consideraria o trabalho científico com a pesquisa de diários íntimos, ainda mais os seus (próprios diários)!”

Mais uma vez noto o quão atormentador é para certos meios acadêmicos, a escrita de uma vida pulsante. Imediatamente, vem a desqualificação, baseado na ideia de que “há coisas que não podem suportar a luz implacável e crua da constante presença de outros no mundo público” (ARENDDT, 2007, p. 61); pois o mundo público só tolera “o que é tido como relevante, digno de ser visto ou ouvido, de sorte que o irrelevante se torna automaticamente assunto privado” (idem, p. 61).

No entanto, um biografema não se propõe a contar a história de um herói, nem afirmar uma escrita pessoal, disposta a abrir uma “janela indiscreta” ou a espiar pelo “buraco da fechadura” a fim de “revelar” segredos, intimidades e privacidades da vida. Muito pelo contrário, assim como nos lembra Deleuze e Guattari ([1977] 2015), “não há sujeitos individuais, apenas agenciamentos coletivos”. De tal modo, por mais que eu esteja narrando algo tão particular presentes em minha vida, registrados em meus diários, estou “pesquisando sobre aquilo que me dói como povo ou sobre o que me convoca a inventar um povo que falta, um povo menor, bastardo, sempre inacabado” (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 77). Uma vez que, “mesmo um

agenciamento singular (como, no caso, meus diários), fruto de um escritor, não pode ser visto como individual, pois o um que aí se expressa faz parte do muitos, e só pode ser visto como um se for identificado também como parte do todo coletivo” (GALLO, 2002, p. 173).

Ainda seguindo uma inspiração deleuziana, a questão individual é ampliada ao microscópico, tornando-se assim necessária e indispensável, porque uma outra história se agita em seu interior. Sendo assim, “a prática biografemática não se atém aos grandes feitos da humanidade; ela se volta para aquilo de mais comum e ordinário que nos acontece no cotidiano. Falamos do minúsculo da vida” (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 83). Com isso, um biografema desmonta a ideia de biografia porque não pensa em uma história repleta de causas e consequências, não busca uma verdade acerca do que foi vivido, não esquematiza um destino para a vida sobre a qual escreve. Conseqüentemente, o individual microscópico que apresento, o minúsculo da vida que narro, “tudo nelas é político” (DELEUZE & GUATTARI, [1977] 2015, p. 36), pois “não que uma literatura menor traga necessariamente um conteúdo político expresso de forma direta, mas ela própria, pelo agenciamento que é, só pode ser política. Sua existência é política: seu ato de ser é antes de tudo um ato político em essência” (GALLO, 2002, p. 172).

Em primeira instância, porque ao narrar história de vida de sujeitos da educação, estaria trazendo para o espaço público histórias de

sujeitos que passaram/passam pelos sistemas escolares e que viveram experiências importantes, experiências essas que nos ajudam na compreensão daquilo que acontece cotidianamente nas relações pedagógicas, nos encontros interculturais, naquilo que cada um(a) precisa criar para ir adiante. [...] Tais experiências são também histórias - capítulos da educação brasileira. [...] Histórias vividas por afrobrasileiros nas suas relações com a educação num mundo preparado para os brancos.” (FILÉ, 2006, p. 5-6)

Dessa forma, me apoio no pressuposto da “aparência”, no qual Arendt (2007), em “*A Condição Humana*”, irá propor a ideia de que há coisas que necessitam ser expostas em público para que possam adquirir alguma forma de existência. Sendo assim, Arendt vai dizer que a esfera da intimidade só conseguirá se materializar por meio de seu desdobramento público. Eis aí a “necessidade da exteriorização do íntimo” (ARENDR, 2007, p. 86).

Uma vez que a nossa percepção da realidade depende totalmente da aparência, e portanto da existência de uma esfera pública na qual as coisas possam emergir

da treva da existência resguardada, até mesmo a meia-luz que ilumina a nossa vida privada e íntima deriva, em última análise, da luz muito mais intensa da esfera pública (ARENDETT, 2007, p. 61).

Uma segunda perspectiva política seria escrever tentando transpor as margens das normas e do controle. É a tentativa de “umedecer as vidas dos leitores com humor e ousadia, com coloridos múltiplos em fascinantes textos transgressores, cujo conteúdo se faz acompanhar de modos criativos de narrar, por escrito, as experiências vivenciadas” (OLIVEIRA; ALVES, 2001, p. 53). É a tentativa de produzir escrituras em que a ciência apareça “literaturizada”, como vem sugerindo há quase dez anos as pesquisas desenvolvidas pela professora Nilda Alves.

[...] Há assim, uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma escrita/fala, uma fala/escrita ou uma fala/escrita/fala (OLIVEIRA; ALVES, 2001, p. 30-31).

Dessa maneira, posso dizer com tranquilidade que uma pesquisa biografemática se propõe a pensar uma nova “*política de escrita*”,

[...] uma escrita que se permite fabular. Outrar-se numa história, um exercício de (re)invenção de si. O biografema se sustenta na fragmentação, na afirmação de fatos descontínuos e, ao contrário de uma biografia, não busca um registro fiel e total ao que existiu (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 83)

Quando cheguei no mestrado, quando comecei a participar do grupo de pesquisa, eu não tinha noção sobre essas “*políticas de narratividade*”, assim como adverte a professora Leila Machado (2004); sabia da diferença entre “*eu escrevo*”, “*nós escrevemos*” e “*escreve-se*”; assim, eu escrevia/pesquisava/vivia. Escrevia de uma forma em meus diários, de outra maneira quando estava na frente do computador, tinha um caderno para “diariar” a pesquisa, outro para “diariar” a minha vida; no entanto, a partir de um momento me dei conta que as fronteiras estabelecidas estavam sendo transpassadas. Uma escrita inundava a outra e se misturavam. Comecei a perceber que não tinha como eu fazer distinções ou tentar criar fronteiras. Comecei me dar conta de que eu tinha que “*escrever vivendo, viver como quem escreve, quem lê, inventar figuras, músicas, poses e gagueiras*” (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p.84). E que essa escrita

se dava sobre uma “*corda-bamba*”, a queda era inevitável, os joelhos ficariam ralados, iriam sangrar e eu não poderia negar a minha queda, assim, eu acabo desenhando/traçando uma “cartografia” (POZZANA; KASTRUP, 2015), de como eu cheguei até aqui, o que eu trazia, o que foi deixado para trás, o que eu adquirir ao longo do caminho, falo das minhas quedas, do meus erros e tombos. Assim, a escrita, esta escrita/pesquisa se tornam outra coisa a não ser um “acompanhar um processo” (POZZANA; KASTRUP, 2015). Pois, “biografemar é fazer do encontro, do percurso da pesquisa, outra coisa que não uma entrevista, o registro neutro de um relato, o dizer de uma vida que transborda um dado, uma estatística, uma teoria” (idem, p. 85). Trazendo, assim, para a pesquisa o campo da imanência, no qual os conceitos se fazem, se forjam, junto à vida. Não dizem sobre ela [a vida], mas dizem junto a ela, em meio a ela.

NARRADOR DE AUSÊNCIAS

“extrair daí gritos, clamores, alturas, durações, timbres, acentos, intensidades”

(DELUZE & GUATARRI, 2011, p.53)

Jorge Larrosa (2001), em seu texto “*Notas sobre a experiência e o saber da Experiência*” irá dizer que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p.21); dessa forma, a palavra-conceito “*experiência*” está muito distante do uso vernacular da palavra experiência como conhecemos, hoje em dia. Larrosa (2015) vai dizer que durante muitos séculos, o saber humano foi entendido como *páthei mathós*, ou seja, o saber que vem pela experiência, pelo padecimento, pelas provas que são impostas pela vida. Aqui me lembro dos dizeres da minha avó: “São com os erros da vida que se aprende! ou É ralando os joelhos no chão que se aprende a andar!”, ou seja, eu aprendo com a experiência, com aquilo que me passa, com aquilo que me acontece, com aquilo que me toca (LARROSA, 2015). E isso que me passa, isso que me acontece, isso que me toca, me forma, me transforma. Segundo o referido autor, sou aquilo que sou pelas experiências históricas que vivi, pelo modo como vivi, o que o meu tempo me permitiu viver ou fez viver. Sendo assim, “a

experiência e o saber que dela deriva são o que me permite apropriar-me de minha própria vida” (ibdem, p.33).

No entanto, com o advento da modernidade, o conhecimento foi convertido em mercadoria; a vida se restringiu a uma dimensão biológica; centrada apenas na satisfação das necessidades; à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade, a experiência, por sua vez, foi convertida em experimento. Com isso, apesar do sujeito moderno estar rodeado pela informação, pela tecnologia, pelo conhecimento e pela ciência; nada lhe acontece, ou seja, o homem moderno é incapaz de sentir a experiência, é incapaz de reconhecer em si mesmo o que é vivido.

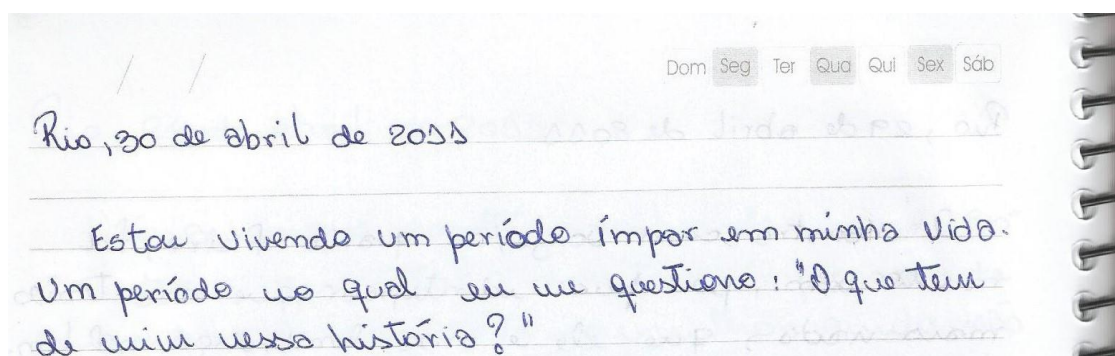


Figura 4: Fragmento de um dos meus diários íntimos

E como pode ser visto nesse trecho do meu diário (Figura 4), eu há um tempo vinha demonstrando essa angústia, de não poder sentir o que eu estava vivendo, ou seja, apesar de estar rodeado pela informação, por um aparato tecnológico, eu me questionava: “o que tem de mim nessa história?”; no entanto, Larrosa (2011) em um artigo intitulado “*Experiência e alteridade em Educação*” faz com que nos detenhamos na palavra-conceito “*experiência*” a fim de que possamos pensar nas possibilidades de pensar a educação a partir da experiência, nos convida a escrever não sobre a experiência; mas, sim, a partir da experiência, desde a experiência. Narrar o que nos acontece. Escrever o que nos toca.

Larrosa (2001) vai dizer que a experiência tem um primeiro princípio: O princípio da exterioridade, da alteridade e da alienação, ou seja, se a experiência é “Isso que me passa”, esse primeiro princípio está concentrado neste “Isso”. Que é a irrupção do acontecimento, é aquilo que é exterior a mim, que eu não previa, que eu não esperava, que eu não podia controlar. Dessa forma, o meu “isso”, aquilo que provocou a irrupção do acontecimento em mim foi quando eu

comecei a *re*-ler os meus diários e descobri a facilidade que eu tenho em “sonegar” o meu pertencimento racial, e a “camuflar” os meus desejos, sentimentos e sexualidade, por exemplo. Quando me dei conta disso, disso que é exterior a mim, que está fora de mim (meu *alter*), foi quando eu “quebrei o pé”, foi quando eu quis escrever e não podia mais, não tinha mais palavras; queria dizer, mas não tinha mais fala, havia emudecido; queria andar, caminhar; mas não tinha mais os meus pés, não tinha mais o chão, havia tombado, esse foi o meu estado de alienação.

A fim de fazer com que nós sintamos ainda mais o sabor da palavra “experiência”, Larrosa vai dizer que ela é governada por um segundo princípio: O Princípio da reflexividade, subjetividade e transformação. Se a experiência é “Isso que me passa”, este princípio se deterá neste “me”,

para que algo *me* toque, para que alguma coisa *me* passe é necessária a irrupção de alguma coisa estranha *a mim*, mas que passe *em mim* (p.6), que assim *me* afete, ou seja, que produza efeitos *em mim*. Quer dizer que a experiência é sempre a experiência subjetiva, mas que para que ela se singularize como tal necessita ser padecida em um sujeito disponível e por isso exposto para a transformação daquilo que se está sendo. (RIBETTO, 2016, p. 60).

Como Larrosa diz, a experiência pressupõe um acontecimento exterior a mim, no meu caso, foi quando comecei a perceber a minha escrita-sonegação, como já disse anteriormente. Embora, eu tenha sido tombado por esse acontecimento, o lugar da experiência se dá em mim. “É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar” (Larrosa, 2011, p. 6) – aí reside o princípio da subjetividade da experiência. A partir de então, comecei a fazer o percurso, que Larrosa chama de “princípio da reflexividade”, ou seja, a experiência supõe um movimento de ida, de exteriorização, de saída de mim mesmo para ir ao encontro daquilo que passa, ao encontro do acontecimento. Ao longo desse percurso, desse movimento de exteriorização, de saída para fora, comecei a notar algumas mudanças em mim. Isso ocorre porque a experiência pressupõe um sujeito aberto a sua própria transformação.

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de

formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência” (LARROSA, 2011, p. 6-7).

Finalmente, Larrosa apresenta o princípio da passagem e da paixão. Se a experiência é “Isso que me passa”. Esse último princípio problematiza o “passa” do “isso que me passa”, ele explora esse percurso, essa travessia, essa passagem entre o “isso” e o “me”. Acredito que o que estou relatando aqui nessa minha escrita/pesquisa é justamente isto. O registro dessa travessia, em que sou o explorador; mas também, estou sendo testemunha e, ao mesmo tempo, sou o território a ser explorado, que se deixa ler aquilo que se passa comigo, aquilo que está acontecendo comigo. No entanto, narrar essa passagem, na passagem não é fácil. Pois aquilo que passa, deixa marca, deixa um rastro, portanto, o que estou fazendo é ler/ver essas pistas, marcas e rastros que ficaram gravados em mim, ao longo do caminho. Por isso, Larrosa vai dizer que “o sujeito da experiência não é, em primeiro lugar, um sujeito ativo, e sim um sujeito passional, receptivo, aberto, exposto.” (LARROSA, 2015, p. 42). Por isso, não me incomodo com as ressalvas das pessoas que dizem para mim: “Cuidado para você não se expor”. Me exponho, não nesse sentido, como já disse anteriormente, não estou abrindo uma “janela indiscreta”, nem muito menos olhando pelo “buraco da fechadura”, estou apenas narrando as minúcias de um povo menor, de um povo bastardo. Quando me exponho, o faço porque o sujeito da experiência é um “sujeito exposto” (LARROSA, 2015). Ou seja, que se entrega a essa travessia, que se lança nesse percurso, rumo ao sair de si mesmo. Além disso, na experiência, o princípio da paixão, está relacionado com a receptividade, abertura, disponibilidade, ao que se descobre que é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repentinamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e a nossa vontade (LARROSA, 2015, p. 42). Desde quando, o acontecimento irrompeu em mim, me dei conta da minha fraqueza, da minha impotência e ignorância; por exemplo, desde 2013, vinha estudando sobre as questões étnico-raciais; no entanto, não me questionava sobre a “identidade parda”, que eu aprendi a ter, ao longo da minha vida. O mesmo se dava com a questão da sexualidade, fiz do meu casamento, da minha certidão de casamento, uma questão política; no entanto, ainda é doloroso e sofrido me expor, ser visto. Aí reside a paixão que Larrosa faz referência, paixão enquanto *pathos*, que os gregos se referiam a sofrimento, a padecimento, ou seja, explicando com as palavras da minha avó: “É dando a cara a

tapa”. Assim eu vou escrevendo/pesquisando. No entanto, me questiono: Como escrever na passagem? Como dizer o indizível do padecimento?

Agora, paro e me detenho neste questionamento: “o que tem de mim nessa história?” e começo a observar que ele será um dos eixos principais dessa minha escrita/pesquisa, a de realizar uma “autonarração”, conforme conceitua Jeanne Marie Gagnebin (2006), em sua obra *“Lembrar, escrever e esquecer”*.

Na qual baseada nos postulados benjaminianos, Gagnebin (2006) irá dizer que embora, tenhamos perdido aquela habilidade de construir narrativas eloquentes, todos nós somos como Ulisses, heróis errantes, sobreviventes de vários naufrágios, que não tem nenhum presente precioso a oferecer aos seus hóspedes, a não ser a narração comovente de nossas histórias. Desse modo, Benjamin (1994) vai constatar “o fim da narração tradicional, mas também esboça como que a ideia de uma outra narração, uma narração nas ruínas da narrativa, uma transmissão entre os cacos de uma tradição em migalhas” (ibidem, p. 53).

Assim, eu pretendo ser um narrador de ausências, um narrador que escuta silêncios, que vasculha os vazios, que tem como heróis e heroínas aqueles e aquelas que ninguém lembra mais o nome, muito menos se fizeram grandes feitos. Pretendo, desse modo, ser um “narrador sucateiro”, no dizer benjaminiano, o catador de sucatas, de lixo, de restos, de cacos e detritos, que por mais insignificantes que pareçam ser deixam rastros, ainda tem uma história a contar. Pretendo ser esse narrador porque a vida não acontece de outra forma, do que na descontinuidade (RIBETTO, 2016). Assim, me aventuro por/em uma “escrita mínima” (RIBETTO, 2016), ou seja, “escolho pelo abandono das narrações e descrições de grandes fatos heroicos que habitualmente nos contam os grandes projetos políticos pedagógicos, as inovadoras reformas educacionais, as heroicas práticas de super professores engajados, etc.” (RIBETTO, 2016, p.65).

Sendo assim, contar o inenarrável – escrever na experiência, narrar o que me acontece, escrever o que me toca – é um empreendimento que pressupõe muitas dificuldades, pois não dá as garantias da linearidade, da estabilidade ou do ensinamento, características preciosas aos *“grandes monumentos escriturísticos”* (RIBETTO, 2016). O fio da narrativa, agora, serão os *“espaços estranhos”* (RIBETTO, 2016), tais como: o *“escrever nos restos e com restos”*; a *“criação de ruínas com a língua”*; a memória; os vazios; o anonimato; o sofrimento; o passado; a exposição dos limites: a solidão da produção estética, as noites em claro, a página em branco,

os avanços e retrocessos, a impossibilidade de compreensão de um determinado conceito, o vislumbrar de determinadas questões.

Portanto, pretendo rememorar um passado que foi silenciado, apagado, expurgado pela história oficial, pelas “*grandes narrativas*”. Rememorar histórias de vida será fundamental; pois,

A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente. (GAGNEBIN, 2006, p.55)

Além de rememorar, pretendo “*en-tramar histórias*” (FILÉ, 2010), ou seja, alinhar as histórias dos meus antepassados, dos meus alunos, de colegas professores e de várias outras pessoas (aparentemente sem nome), com histórias (aparentemente sem sentido) à minha história de vida. Rememorar cenas que não saem da minha memória e que marcaram a minha vida. Lembranças que se misturam nas histórias contadas por diversas pessoas que passaram por minha vida, “cenas que nos lembram que nossas histórias se confundem” (FERRAÇO, 2003, p. 159). Pois, assim, como diz Filé (2006, p. 100) a busca pela compreensão de si, eu vou construindo uma narrativa, uma história de vida, uma vez que a compreensão de si é narrativa de um extremo a outro.

NARRATIVAS DE COMO SER HOMEM

*“Do nascimento ao luto, o direito se “apodera” dos corpos para fazer-los seu texto.”
(Michael de Certeau, 1998, p. 231)*

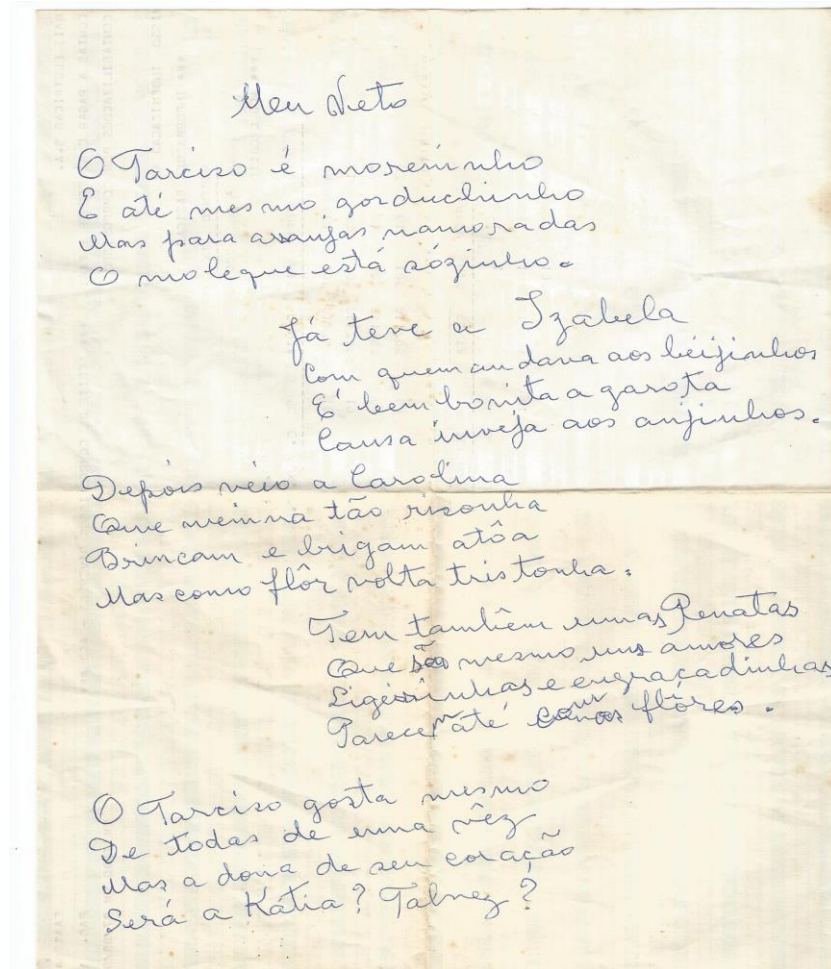


Figura 5: Um dos muitos bilhetinhos que minha avó escrevia para mim

Além de crescer vendo minha avó escrevendo em seus diários, escrevendo suas poesias e seus bilhetinhos que, muitas das vezes, a mim eram remetidos; como esse apresentado anteriormente (Figura 5), cresci a vendo rezar o terço.

Um dos mistérios ou dogmas católicos que mais me chamavam a atenção era o mistério da encarnação. Aqui me lembro de Michel de Certeau (1998) quando diz que “Não há direito que não se escreva sobre corpos” (p. 231). Esse falar certeuniano, me faz lembrar de que “no princípio era o verbo (*logos*), e ele se fez carne” (BÍBLIA SAGRADA, João 1, 2;14), ou seja, habitou entre nós.

Michael de Certeau também diz que o “*logos* de uma sociedade ‘se faz carne’ ” (p. 231). Nesse saudosismo cristão-católico, que me detenho agora, lembro-me que aprendi com a minha avó que ao povo eleito foi dado uma lei, o direito ao qual se refere Certeau; porém, assim como ensinam as sagradas escrituras, e como atualiza Certeau, as leis, o direito, o verbo/*logos*, não ficou(aram) gravado(s) nas tábuas da lei mosaica. Essa lei, esse *logos*, esse verbo se fez carne, habitou, não “*entre*”, mas “*em*” nós.

Certeau vai dizer claramente que seja como for, ou por iniciações litúrgicas ou escolares, a lei (*logos*) será inscrito em nós, em nossa carne, o pergaminho agora será a nossa pele (ibidem, p. 231). O que estou querendo dizer com isso é que a mim uma lei foi dada:

SER HOMEM, macho, branco, heterossexual e cristão, basicamente.

Lembrando que esse aprendizado ocorre de forma sutil e imperceptível – seja através de conversas informais e “inocentes” ou, até mesmo, em nome da “brincadeira” – gestos, movimentos e discursos, que circulam em qualquer ambiente educativo (escola, família, trabalho, mídia, templos religiosos, espaços de lazer, rua...), são incorporados, tornam-se parte do corpo das crianças; e, assim, “a “criança” de qualquer pedagogia já está, ao mesmo tempo, codificada como uma criança generificada, sexuada e racialializada” (BRITZMAN, 1996, p.75).

Esses ensinamentos são tão sutis e imperceptíveis que, por exemplo, quando iniciei o mestrado, durante as orientações coletivas; sempre era interpelado pelo meu orientador a respeito de minha cor. Eu sempre respondia sem me questionar e sem hesitar: “sou pardo”. Até quando, em uma das orientações, escrevi um texto, no qual apresentei uma nova manobra a respeito do projeto de dissertação, no qual discorria com muita facilidade a respeito das questões de gênero e sexualidade; no entanto, deixava totalmente de lado e; muito menos, percebia ou me questionava, sobre a questão racial. Foi quando comecei a perceber, com a ajuda dos olhares dos demais integrantes do grupo que eu tinha a enorme facilidade de “sonegar”, de “falsear”, de “camuflar” as questões sobre meu pertencimento racial.

No entanto, passei a me questionar de onde poderia vir a matriz desse ensinamento/aprendizado. De acordo com as contribuições dos intelectuais do grupo Latino-americano Modernidade-Colonialidade (MC), a modernidade, que historicamente se origina com a conquista do Atlântico (século XV), criou o *mito da modernidade*. Os europeus se autodescrevem como uma civilização mais desenvolvida e superior, e que se obriga por meio de uma exigência moral a desenvolver os mais “primitivos” e “bárbaros”.

Através do mito fundador da modernidade, levanta-se a tese sobre a “colonialidade do poder” (QUIJANO, 1997), “a sedução pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados” (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Oliveira (2010) continua a dizer que esta dominação colonial, forja uma complexa concepção cultural chamada de racionalidade e estabelece, assim, uma epistemologia universal de conhecimento. Desse modo, ocorreria uma polarização, uma humanidade racional (a Europa) e o resto do mundo. Baseado nessa formulação, desenvolve-se os conceitos de *colonialidade do saber* e à *geopolítica do conhecimento*, ou seja, “já não poderiam coexistir diferentes formas de “ver o mundo”, mas se deveria taxonomizá-las de acordo com uma hierarquia de tempo e espaço” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 63-64). Segundo Oliveira (2010), Castro-Gómez (2005) entre outros autores do grupo MC, chegará à conclusão de que a epistemologia europeia se fundamentou na projeção em um sujeito cognoscitivo transcendental e em um sujeito empírico europeu, que é branco, masculino, heterossexual e pertencente à classe média.

Assim,

[...] a *colonialidade do saber* operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeus que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma “outra raça”. (OLIVEIRA, 2010, p. 54)

Com isso, colonialidade do poder criou uma espécie de “fetichismo epistêmico” (ou seja, a cultura, as ideias e conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não europeus, se evidenciou também uma

geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura se definiam a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa.

Esse ensinamento, ou melhor, desejo, fixação, “fetichismo epistêmico” (OLIVEIRA, 2010) ou meta de “aparência mais clara” (SOUSA, 1983) é muito peculiar em minha família. Hoje, quando vejo, por exemplo, a árvore genealógica da minha família, que está em um dos diários da minha bisavó (Figura 6); e que foi continuada pela minha avó. Percebo, então, que essa

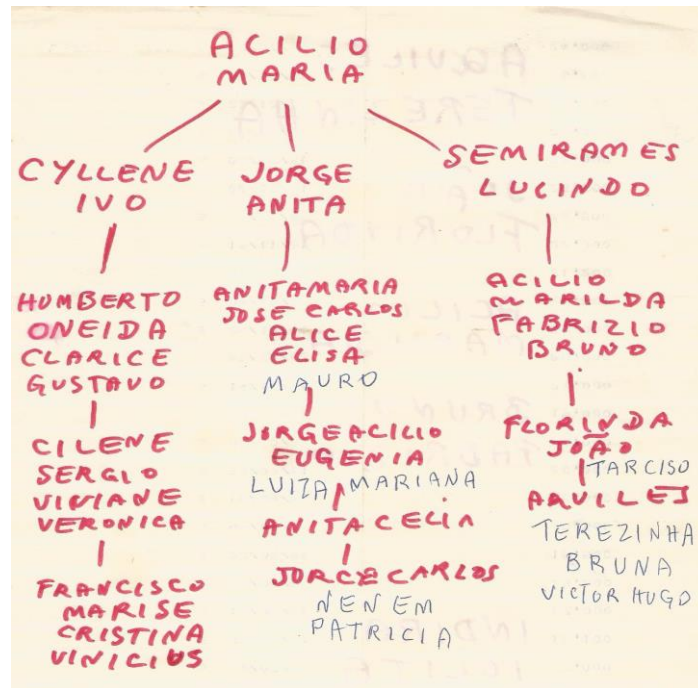


Figura 6: Árvore genealógica escrita por minha bisavó e avó registrada em um de seus diários

lição, foi, ao longo das gerações, sempre bem trabalhada e estrategicamente bem pensada desde quando minha avó se casa com meu avô, Lucindo Manfrenatti.

Como o sobrenome deixa claro, meu avô tem ascendência italiana. Tal marca suplanta toda uma história *outra*, silencia vários personagens *outros*. O sobrenome *Manfrenatti*, em mim, tem uma consequência enorme, a de contar a minha história sobre a perspectiva hegemônica, ou seja, eurocêntrica, sobre o ângulo dos imigrantes italianos que aportaram no porto de Santos, em São Paulo.

A partir de agora, as palavras de Antônio Guimarães (1995), proferidas em “*Racismo e Anti-racismo*”, fazem sentido em minha história familiar, o referido autor irá dizer que: “No Brasil, a nação foi formada por um amálgama de crioulos cuja origem étnica e racial foi “esquecida” pela nacionalidade brasileira. A nação permitiu que uma penumbra cúmplice encobrisse ancestralidades desconfortáveis” (p.38).



Figura 7: retrato de minha tataravó, Maria Rosa

Essa penumbra foi encobrendo a minha ancestralidade, por isso, fui deixando para trás a história da minha tataravó (Figura 7), Maria Rosa, descrita pelos meus tios-avós ora como “morena”, do “cabelo bem crespo” ora “cabocla”. Minha tia-avó ainda conta que ela tinha outras irmãs que eram “bem escuras”. Já, minha mãe, conta que essa minha tataravó, era “índia”, muito alta, cega, que ficava de cócoras em um canto da casa fumando seu cachimbo.



Figura 8: retrato de meu avô, Lucindo Manfrenatti

Em contrapartida, meu avô (Figura 8) é descrito como sendo um homem lindo, branco, alto; embora tivesse orelhas grandes, era um exímio cozinheiro, festeiro entre outros atributos. Dessa forma, não é difícil imaginar qual história será mais disseminada. Não é à toa que prefiro ser lembrado por ser neto de Lucindo Manfrenatti do que ser tataraneto de Maria Rosa.

Dentro da perspectiva decolonial e em função das elaborações sobre modernidade e colonialidade é desenvolvido o conceito de “colonialidade do ser” (MIGNOLO, 2003; MALDONADO-TORRES, 2007). Segundo Oliveira (2010), para esses dois autores a relação entre o poder e o conhecimento conduziu ao conceito de ser. Consequentemente, a colonialidade do ser se refere à “experiência vivida da colonização e seus impactos na linguagem, que responde à necessidade de explicitar a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência da vida e não somente na mente dos colonizados” (OLIVEIRA, 2010, p.55). Sendo assim, a colonialidade do ser é pensada como uma negação de um estatuto humano para todos aqueles e todas aquelas que “escapam” da referência hegemônica de sujeito (negros, indígenas, mulheres, pobres, gays, lésbicas, transexuais, travestis...). Não é à toa que, segundo Oliveira (2010), Maldonado Torres deduz daí que a ideia de seres não europeus como inferiores produziu formas de *desumanização*.



Figura 9: Eu e Gizelda, minha “mãe preta”

Sendo assim, fui aprendendo a lidar e a desejar as indumentárias brancas: ser letrado, bem-sucedido, intelectualizado, elitista, etc. Desse modo, sempre estudei em colégios particulares, frequentei cursos de idiomas. Aprendi a ver a escola pública como uma instituição ruim. Além de crescer rodeado por babás (Figura 9), empregadas domésticas e caseiros, todos

negros e negras e, assim, fui aprendendo a ver e a acostumar o meu olhar a enxergar os negros ocupando essas tarefas mais simples e, conseqüentemente, uma posição social inferior à que eu ocupava.



Figura 10: Lelo, o filho da empregada

Também aprendi que era prova de humildade cristã brincar com o “*filho da empregada*”, pois perante os olhos de Deus todos “*somos iguais*”. No entanto, com meus familiares, aprendi também a fazer chacotas e brincadeiras com o “*negrinho*”. A foto acima (Figura 10), por exemplo, foi tirada com essa intenção. Desse modo, fui constituindo uma visão branca e elitista de mundo.

Dentro desse fetichismo eu estive envolvido, e fui educado para cumprir tal modelo. Não é à toa que Neusa Santos Sousa (1983) vai dizer claramente que “o contexto familiar é o lugar primeiro onde a ação constituinte do Ideal do Ego se desenrola. [...] Depois é a vida de rua, a escola, o trabalho, os espaços de lazer” (SOUSA, 1983, p. 36).

Portanto, talvez seja por isso que da parte da minha família, nunca houve nenhum empenho em reconstruir o percurso, em seguir os rastros, dos meus antepassados, das minhas raízes negras. Embora, elas sempre estivessem lá, sempre se manifestando de forma concreta e lúcida.

Em “*Cor e raça*”, Antônio Guimarães (2008) me auxilia a entender o porquê dessa imbricação ser tão natural, o que aumenta ainda mais a complexidade do racismo na sociedade brasileira. Para o autor o termo “natural” ou “naturalizado” me ajuda a entender o porquê da minha facilidade de me ver como “*pardo*” e de não achar nenhum problema nisso. Ou ainda, em

falar sobre os negros utilizando o pronome ELES e não o NÓS, por exemplo. Para Guimarães (2008), quanto mais “nativo” (natural ou naturalizado) é um conceito, mais ele é habitual, ou seja, menos ele é exposto à crítica, menos se consegue perceber que ele é artificial e construído, parece ser um dado da natureza (p.68).

Além disso, segundo o referido autor, os europeus, assim que entraram em contatos com outros povos, utilizaram de um “discurso classificatório baseado em cores”, sendo assim, o europeu se definiu como “branco” e os outros como “negros”, “amarelos”, “vermelhos”; porém, “a moderna classificação dos seres humanos em raças tomou a antiga nomenclatura das cores, a classificação de povos e de pessoas por cor, e a ela assimilou sua hierarquia própria e racista” (GUIMARÃES, 2008, p.69).

Segundo Guimarães, a sociedade brasileira foi uma nação que se formou com a escravidão; logo, foi importante a vigência de um discurso racista a fim de garantir um sentido à vida social e que alocasse as pessoas em determinadas posições sociais. Como, por exemplo, o termo “africano” e “negro” que foram nomenclaturas criadas para definir o lugar e a posição social dos negros na sociedade brasileira escravocrata, esse lugar, obviamente, era a escravidão.

No entanto, o mesmo autor, deixa claro que a ordem escravocrata no Brasil conviveu com um grande número de alforrias. Sendo assim, o intenso tráfico de escravos conviveu paralelamente com a constituição de relacionamentos interracialis o que, conseqüentemente, levou o aumento do número de escravos. E, assim, “se formou, no Brasil, uma classe de homens livres pretos, mulatos e pardos, que foi forçando e conquistando o seu lugar na sociedade” (idem, p. 71).

Quando se fala sobre a classificação racial dos meus primos, por exemplo, sempre escuto as seguintes expressões: branco, moreno claro, pardo e moreno jambo. Sabendo que o termo pardo sempre foi direcionado a mim.

Engraçado que nunca ouvi nenhum dos meus familiares serem chamados de “mulato”. Acredito que eles, de certa forma, atribuíam ao termo o estigma da “mulatice”, que está estritamente relacionado com a noção de “impureza de sangue”, ou seja, tais pessoas eram associadas a sujeitos que perturbavam a ordem pública, eram soberbos, arrogantes, preguiçosos, desonestos, astuciosos entre outros termos negativos (VIANNA, 2007).

Já eu era o “pardo”. Em uma das minhas turmas de Ensino Médio, que estavam muito implicados com o debate sobre as relações étnico-raciais, que vinham acontecendo ao decorrer das aulas, durante a aplicação de um questionário de autoidentificação étnico-racial, eu ouvi as seguintes falas: “Ai, eu não sou pardo!”, “O que significa ser pardo?”, “Pardo é aquele envelope!”, “Pardo é cor de água suja!”, “Professor, eu não suporto que me chamem de morena nem de parda, eu sou é negra!” Ouvir essas falas sobre a “identidade parda” me causaram um certo incomodo, pois eu até então nunca tinha ouvido ninguém falar com tanta negatividade sobre o termo “*pardo*” daquela forma. Essas falas me inquietaram sobre o significado daquele termo.

Dessa forma, comecei a pesquisar sobre a origem do termo, em “*Pardos na cor e Impuros no sangue*”, Janaína Santos Bezerra (2010), faz uma investigação em alguns dicionários do século XVIII, a fim de encontrar o significado do termo pardo. Um primeiro detalhe foi a semelhança entre o referido termo e a denominação “*mulato*”; a segunda questão foi que ambos os termos fazem referência a cor entre o branco e o preto e remetem a animais.

A pesquisadora continua dizendo que, pardo figurava a cor entre o branco e o preto, e uma justificativa para a cor era advinda do animal pardal ou da fera leopardo; a cor estava relacionada também aos animais “cinzentados” ou sinônimo de fusco ou aquele que “tira para o negro”. Já o termo mulato, como já disse anteriormente, também faz alusão ao cruzamento entre brancos e negros; assim como, a origem do termo está relacionada a animais, como por exemplo, ao Mulo, oriundo do cruzamento de cavalo com burra.

De acordo com as pesquisas de Sheila Faria (2004), Hebe Mattos (1996) e Larissa Vianna (2007) apontam que ambos os termos não estavam relacionados, estritamente, com a pigmentação da pele, mas tanto a “identidade parda” quanto a “identidade mulata” estavam relacionadas ao posicionamento social dos indivíduos.

As pesquisas desenvolvidas por Hebe Mattos (1996), ajudaram-me a entender que entre os séculos XVIII e XIX, o termo “pardo” também era um indicativo de lugar social, uma vez que houve uma mudança na perspectiva sobre ser livre. Segundo Mattos, no século XVIII, o significado da cor era um mecanismo para distinção social, ou seja, os sujeitos eram definidos através da condição de livres (brancos) e escravos (negros).

Sendo assim, a partir da desmontagem da engrenagem do sistema escravocrata, a partir de 1870, a liberdade deixou de ser prerrogativa dos brancos e, assim, deixou de ter um significado único e exclusivo à cor da pele. Desse modo, ser “pardo” significava não necessariamente ser mestiço, o significado do termo não estava preso, exclusivamente, a aspectos étnicos, mas hierárquicos. Isto é, pardo era sinônimo de não-brancos, independentes da cor da pele, com conotação de livre.

Portanto, como diz Sheila Faria, “pardo” vai sintetizar a conjunção entre classificação racial e social no mundo escravista. Lembrando que, desde o período colonial, qualquer perspectiva de ascensão social passava por um processo de “branqueamento”. Assim sendo, o termo “pardo” “representa muito melhor o ideal hierárquico desta sociedade, que reserva um lugar social específico para os escravos, para os libertos, para os descendentes livres de africanos e para os cristãos velhos e brancos” (FARIA, 2004, p. 361). Desse modo, Faria (2004) conclui que “pardo, como negro, preto, dentre outras expressões, eram pessoas que não tinham cores diferentes, mas diferentes qualidades” (p.78).

No entanto, quando apresentei esse texto para a minha banca de qualificação, fui interpelado a apresentar mais sobre o termo “pardo” no tocante a minha vida, do que em relação aos significados atribuídos ao termo segundo os dicionários e a pesquisas historiográficas. Dessa maneira, “Ser pardo ou negro, sempre foi uma questão!”, mas para mim sempre foi mais uma questão de dissimulação, de camuflagem, de disfarce.

Lembro-me de quando fiz a matrícula em um curso EAD oferecido pelo PENESB, no qual tinha que preencher uma ficha de inscrição, que constava uma pergunta sobre raça/cor – confesso que não sabia o que deveria responder – no formulário *on-line* se encontravam as seguintes categorias, baseadas na classificação estabelecida pelo IBGE: preto, pardo, branco, amarelo, indígena, não declarado ou não identificado.

Dentro da minha cabeça, eu ficava matutando: “branco” não sou; “preto” também não; “amarelo” me remetia muito às pessoas de ascendência oriental; “indígena” sabia que não era e “não declarado” ou “não identificado” não me vinha, naquele momento, a possibilidade de marcar aquela opção.

Então, *sobrou* a opção “pardo”. De alguma forma aquela opção me causava um determinado conforto. Aqui entendo perfeitamente a expressão utilizada pela pesquisadora Sheila Faria (2004), quando diz que o termo pardo é um “curinga”. Era, justamente, a cor/raça/identidade que me estabilizava entre o “branco” e o “preto”. Marcar a opção “pardo” me dava esse conforto, de estar na fronteira, de pertencer a dois lados.

Assim sendo, começo a compreender que o termo pardo indicava uma cor mais clara do que as dos negros. No entanto, não significava somente isso. Ela também indicava a condição deles serem livres. Ou seja, como já foi dito anteriormente, a lógica da ascensão social, isto é, ser livre, estava ligado, desde o período colonial com o processo de embranquecimento, por mais que a pessoa fosse de cor, segundo a autora, uma vez livre, ela teria uma aparência mais clara.

E tal brancura, ao longo das gerações, sempre foi preservada, de forma naturalizada, em minha família, é claro. Um exemplo é a inexistência de casamentos interraciais em minha família. Minha mãe, meus tios, eu e meus primos, por exemplo, nos casamos com brancos e brancas. Nós quando anunciávamos que estávamos namorando, minha avó sempre perguntava: “Ela(e) é branquinha(o)?!” E mediante a resposta sempre positiva, ela fazia o sinal da cruz.

Deve ser por causa desses ensinamentos sutis e, muitas das vezes imperceptíveis, que demorei a ver, a reparar que eu tinha alunos negros, e que dentro de sala de aula, eles se chamavam de “macacos”. Que a qualquer música com um ritmo ou percussão diferente era chamada de “macumba”. Isso acontecia sempre em determinadas turmas em que, combinávamos que poderíamos fazer algumas atividades em sala de aula com o som ligado, quando entrava alguma música com uma percussão que eles não conheciam, eles afirmavam logo que era “macumba”, “coisa do demônio”, alguns alunos chegavam a tapar os ouvidos para não ouvir a música. Outros pediam para sair de sala. Alguns alunos traziam *pen-drive* e queriam ouvir as suas músicas gospels, de forma impositiva, pois não havia um consenso da turma, em ouvir música secular e/ou louvor religioso.

Determinada vez, eu presenciei uma “brincadeira”, quando começou determinada música, uma aluna virou para a outra e disse: “Rose, essa música é para você, Mãe Rose”. Imediatamente, a aluna que foi alvo da “brincadeira” entendeu e respondeu: “Está repreendido! Se fosse, sra. Rose, dona Rose... tudo bem! Mas Mãe Rose, nem pensar”.

A partir de então, comecei a perceber que na instituição⁶, na qual eu trabalhava na época, atividades como capoeira, jongo ou maculelê, por exemplo, eram raríssimas de acontecer; quando aconteciam, era sob muita luta e esforço por parte dos professores de educação física, arte e cultura. Ou, então, durante algumas apresentações culturais, determinados trechos de músicas eram suprimidos ou, então, a música deveria ser trocada.

Anualmente, montávamos uma apresentação artística com os alunos a fim de arrecadar fundos para a instituição. Naquele ano, a professora de dança montou a coreografia inspirada na música “Aquarela do Brasil” de Ary Barroso. Quando a música voltou da avaliação, que era feita pela diretoria, tivemos que retirar o trecho: "Tira a mãe preta do cerrado". Segundo a direção, ficava claro que isso fazia referência a uma “Mãe de Santo”. Sendo assim, tal verso poderia ser mal interpretado. A instituição não se declarava confessional, mas todo início e final de ano ocorria um culto evangélico de agradecimento e em determinado período um dos pastores evangélicos, amigos do presidente da instituição que também era pastor evangélico, assumiu a direção da ONG.

Poderia citar aqui muitos outros exemplos, que hoje reacendem em minha memória; contudo, estou querendo ressaltar aquilo que me deixa mais atordoado, o longo período de cegueira, quase seis anos – pois atuo em sala de aula desde 2006, em que não via meus alunos, em que não sabia que tinha alunos negros, que não ouvi as suas "brincadeiras", que não sentia as pressões exercidas pela equipe gestora. A partir daquele momento, eu comecei a me questionar sobre esses fatos, comecei a juntar os cacos, a colher fragmentos e a perseguir os rastros que me ajudassem a entender o porquê de me sentir confortável em ser “pardo”.

Retomando, ao bilhete de minha avó, lembro-me daquilo que Certeau (1998) diz: “Ela (a lei) se grava nos pergaminhos feitos com a pele dos seus súditos” (p.231), ou seja, aquelas palavras escritas por minha avó não ficaram apenas gravadas naquela folha de papel, elas se inscreveram em mim, em minha carne, em minha pele, ou seja, acabo me tornando uma “escritura encarnada”. Portanto, como vai dizer Certeau, “os livros são apenas as metáforas do corpo” (ibdem, p. 232).

6 Entre os anos de 2010 e 2013, trabalhei em uma ONG, localizada em um complexo de comunidades na Zona Norte do Rio de Janeiro, atuando como professor de Língua Portuguesa com adolescentes entre 15 a 18 anos, em situação de vulnerabilidade social.

O ser “escrito pela lei do outro”, vem acompanhado por um misto de prazer e de sofrimento; prazer quando se é reconhecido (pela lei do outro) e sofrimento; pois para obter o reconhecimento (pela lei) do outro é necessário apagar, negar, expurgar do corpo qualquer “mancha negra” (SOUSA, 1983), o que caracteriza uma verdadeira violência, que é aplicada de forma brutal e compulsória.

Até recentemente, eu estava [l/v]endo o termo, “mancha negra”, termo mencionado pela autora Neusa Santos Sousa, como algo que se referia apenas a questão racial. No entanto, depois de *re-[ler/ver]* a obra da referida autora, “Tornar-se negro” (1983), encontrei a seguinte “deixa” que ampliou a minha visão com relação aos referidos termos: “Violência que poderia ajudar-nos a melhor entender o fardo imposto a **todos** os excluídos da norma psico-sócio-somática criada pela classe dominante branca ou que se autodefine dessa maneira” (SOUSA, 1983, p. 2, grifo meu). Desse modo, esse trecho me auxiliou a *re-[ler/ver]* esta obra pelo viés da interseccionalidade, e assim, enxergar que o “expurgar do corpo essa mancha negra” é também expurgar qualquer vestígio de feminilidade (não ser mulher), infantilidade (não ser criança) ou homossexualidade (não ser gay), características que “mancham” a masculinidade (SILVA JÚNIOR, 2014, p. 54); dessa forma, como saliente Rogério Diniz Junqueira (2009), expurgar essa “mancha negra” é

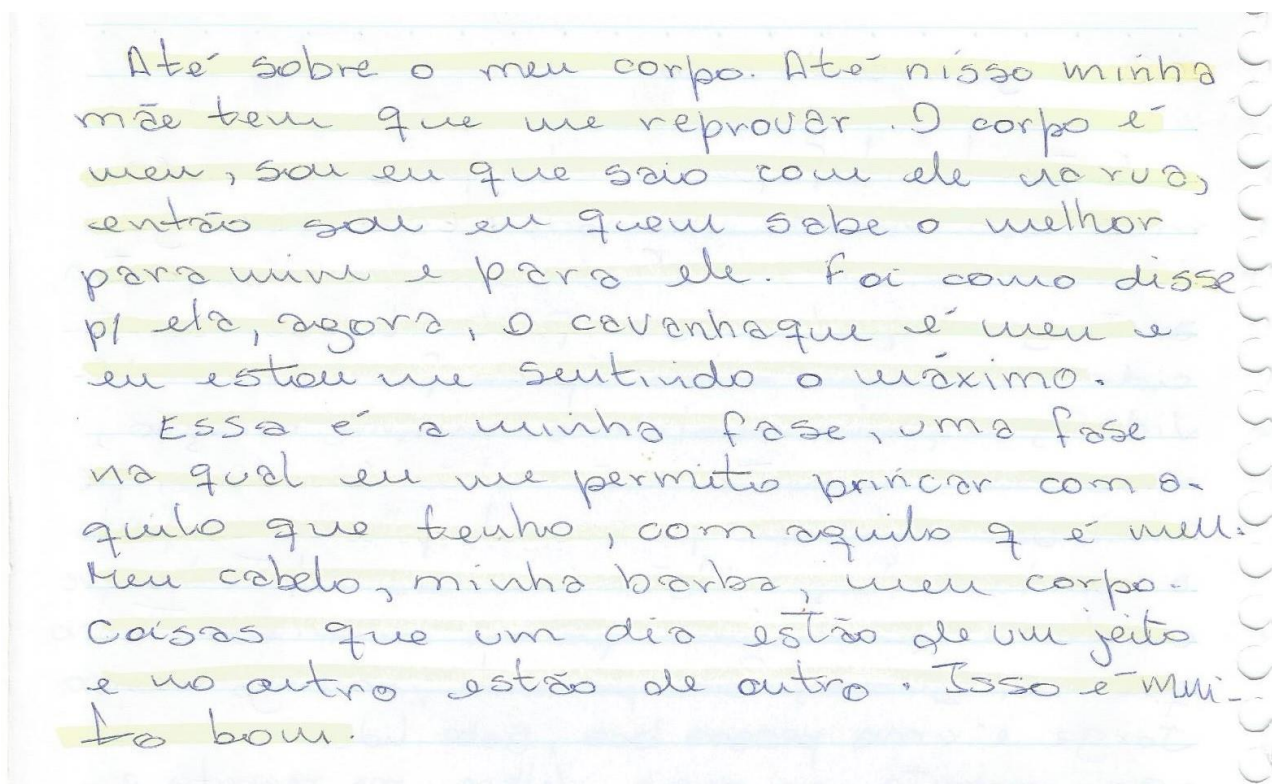
o resultado de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Dessa maneira, fui, ao longo do tempo, inscrevendo em minha pele o ser “moreno(inho)”, no dizer de minha avó ou ser “pardo”, no dizer de minha mãe. Lembro-me de que, certa vez, perguntei a minha mãe qual era a minha cor. Ela olhou para mim, parou, pensou e me deu a seguinte resposta: “Você é pardo!” Depois me advertiu que eu deveria conferir em minha certidão de nascimento ou, futuramente, em meu certificado de reservista, a minha cor. Pois lá, eu encontraria, certamente, a resposta.

Hoje, ao verificar a documentação oficial, a minha certidão de nascimento e o meu certificado de reservista, não encontro essa resposta. Deparo-me, portanto, com mais uma

ausência. Muito menos meus diários íntimos me auxiliam nessa busca pelo meu pertencimento racial, pela minha ancestralidade – como já disse, anteriormente.

Por que nunca me questioneei sobre isso antes? Por que me acostumei a ser “pardo”, a disfarçar a minha voz, a controlar meu corpo, a cercear meus sentimentos e desejos na frente das pessoas? Talvez tenha sido por ter passado por um longo processo de aprendizado, que ocorre nos mais diferentes espaços educativos (família, escola, igreja, trabalho, rua, mídia, etc.), no qual aprendi a expurgar, negar qualquer “mancha negra” (SOUSA, 1983), e aqui pego de empréstimo o termo da autora; para dizer também, que esse aprendizado me ensinou a negar qualquer “mancha homossexual” em mim, em meu corpo, em minha história, em meu passado; em contrapartida, aprendi a desejar uma “aparência mais clara”, uma “aparência heterossexual”.



Ate' sobre o meu corpo. Ate' nisso minha mãe tem que me reprovár. O corpo é meu, sou eu que saio com ele na rua, então sou eu quem sabe o melhor para mim e para ele. Foi como disse p/ ela, agora, o cavengaque é meu e eu estou me sentindo o máximo.

Essa é a minha fase, uma fase na qual eu me permito brincar com o quilo que tenho, com aquilo q é meu. Meu cabelo, minha barba, meu corpo. Coisas que um dia estão de um jeito e no outro estão de outro. Isso é muito bom.

Figura 11: Fragmento de um dos meus diários íntimos, registrado em 9 de janeiro de 2010.

Um dos exercícios que tive que fazer, ao longo dessa caminhada/escrita, foi ter que re- [ler/ver] os meus diários. Esse foi um dos pouquíssimos trechos que encontrei em que eu falo sobre o meu corpo e como ele era encarado pelos meus pais, nesse caso por minha mãe (Figura 11). Minha mãe nunca deixava eu passar máquina em meu cabelo, porque como ela mesmo dizia: “Isso vai engrossar o seu cabelo”. Além de dizer: “Raspar cabeça é coisa de preto!” ou “...é coisa de bandido”. Como fica descrito no trecho acima, nesse período, eu comecei a usar o cabelo raspado, além de usar cavanhaque, que era também veementemente mal-visto por minha mãe. Sempre que eu usava cavanhaque, eu ouvia: “Vá tirar isso! Eu não quero você com cara de malandro!” Dessa forma, é aplicada a corrigenda, através das críticas e da reprovação. E, como diz Sousa (1983) de forma constante, contínua e crua; sem pausa ou repouso. Agora mesmo, assim que concluimos os vídeos que produzimos no LEAM, fui mostrar para minha mãe a minha fala. Ela colocou os fones, ouviu/viu com atenção e, no final, me disse: “Você tem tudo aquilo que eu nunca quis: cismou que é negro, é gay, canhoto...” Assim, constantemente, sem pausa e descanso, sou lembrado dos predicados que possuo e que não deveria possuir. Assim, o negro gay é constituído em torno de um fetichismo, “nasce e sobrevive imerso numa ideologia que lhe é imposta pelo branco como ideal a ser atingido e que endossa a luta para realizar este modelo [*ser branco, macho, heterossexual, burguês...*]” (SOUSA, 1983, p. 34 grifo meu).

Assim, de forma radical, Sousa (1983) irá dizer que o corpo e a identidade negra (e homossexual também) deverão desaparecer. Sendo assim, ocorria a proibição do corte de cabelo à máquina, o uso de barba ou cavanhaque. Se meus pais se esforçavam em me ensinar a ser branco, outros familiares, quando percebiam a diferença, reforçavam a corrigenda. Recordo-me de que, todo final de semana, saía com meus tios e primos. Fazíamos passeios que qualquer pré-adolescente adorava: íamos ao shopping, ao cinema, comíamos em *fast-foods*, frequentávamos os salões de jogos do shopping. Porém, a partir de um determinado período, eu não quis mais sair com meus tios, pois o mesmo ritual se repetia, e aquilo começou a me incomodar, mesmo eu sendo ainda, muito jovem.

Toda vez quando chegávamos ao shopping, a primeira coisa que minha tia fazia comigo, era me levar a uma loja de departamentos e me dar roupas novas: camisa, bermuda, sapatos; e me fazia sair da loja já vestido com as novas roupas. Somente, a partir daquele momento, o passeio de fato começava.

Não sei, de fato, o que aquilo significava; mas acredito, hoje, que vestir aquelas roupas, para aqueles meus parentes, talvez me aproximasse deles de alguma forma. É como se eu fosse Macunaíma entrando no rio, aquelas roupas lavavam meu “*pretume*”. E, assim como o personagem de Mário de Andrade, que ao sair das águas, eu ao sair daquela loja, saía com uma aparência mais próxima de quem é branco, loiro e dos olhos azuis. Possivelmente, aquele ritual reforçasse a camuflagem.

Eu não tinha só que me camuflar de branco; para ser homem, eu também aprendi a me camuflar de “macho”, de “hétero”. Continuando nesta mesma perspectiva, Paulo Melgaço Silva Júnior (2014), baseando-se também nos estudos decoloniais, propostos pelo grupo MC e pelo professor Luiz Fernandes de Oliveira (2010), propõe uma síntese, na qual vai dizer que a atividade de colonização empreendida pelos europeus (homem/branco/heterossexual/cristão) nos trópicos, foi marcada por um capital social e cultural heterossexual, machista e racista que estabeleceu a determinação e dominação do processo de hierarquização das identidades. Sendo europeus e brancos, as raças/etnias negras e indígenas foram inferiorizadas e subalternizadas. Da mesma forma, “como os dominantes eram os europeus masculinos, construiu-se uma hierarquia de gênero que privilegia os homens e a estrutura patriarcal” (ibidem, p. 82). No que se refere à sexualidade, o processo de colonização reforçou o domínio da heterossexualidade em relação às demais sexualidades. Vale lembrar que para a maioria de grupos africanos e indígenas das Américas não percebia a sexualidade entre homens como patologia, conforme salienta o mesmo autor. Continuando com as hierarquizações empreendidas pelo processo de colonização, não podemos nos esquecer de que o mesmo ocorreu com a religiosidade a partir da imposição do cristianismo, que com o árduo empenho da empresa jesuíta, “o colonizador privilegiou o cristianismo em relação às demais religiosidades e espiritualidades. Desse modo, as crenças negras e indígenas passaram a ser vistas como cultos ao pecado e ao diabo” (ibidem, p. 82).

Antes de prosseguir, preciso dizer que desde quando apresentei meu texto à banca de qualificação, ele não apresentava este formato. Originalmente, entreguei um escrito dividido em duas sessões: uma sobre gênero e sexualidade e outra sobre raça. Ao apresentar o texto, fui alertado a respeito da estrutura que o mesmo apresentava. Inconscientemente, eu dizia aos meus

leitores, como eu estava encarando os marcadores sociais de gênero, sexualidade e raça. Apesar de optar por uma perspectiva interseccional, meus escritos denunciavam algo, delatavam aos meus leitores que eu os encarava de maneira blocada, de forma estanque, por mais que eu acreditasse que eles não são um *continuum*, que não apresentam uma linearidade; mas sim, uma visão polimórfica e polifônica (BRITZMAN, 1996).

Desde então, tenho me esforçado para reorganizar o meu texto e as minhas ideias a fim de que o mesmo “ato falho” não se repita; no entanto, se eu não conseguir cumprir tal intento, vou descobrir que repeti com maestria o discurso um tão acostumado com os binarismos e as compartimentações (LOURO, 1999).

Portanto, para me orientar e me auxiliar a pensar os marcadores sociais de raça, gênero e sexualidade em uma perspectiva interseccional, trago para esse debate, em primeira instância, Deborah Britzman (1996), Guacira Louro (1997;1999), Osmundo Pinho (2004), entre outros que; ajudam-me a entender que os sujeitos são produzidos e fabricados, assim como nos ensina Foucault (1988); logo, não são pré-existentes, não caíram do céu, mas são frutos da história, das lutas e resistências e das relações complexas entre agentes sociais, discurso e as instituições. Sendo assim, os sujeitos não podem viver as suas identidades sociais de raça, gênero e sexualidade, por exemplo, a prestação ou de forma hierarquizada, essas não apresentam uma visão linear; mas em contrapartida, são fluídicas, parciais, contraditórias, instáveis, voláteis e mutáveis (BRITZMAN, 1996, p. 74). Dessa forma, pensar os marcadores sociais através de uma perspectiva interseccional é fundamental, assim como afirma Osmundo Pinho (2004)

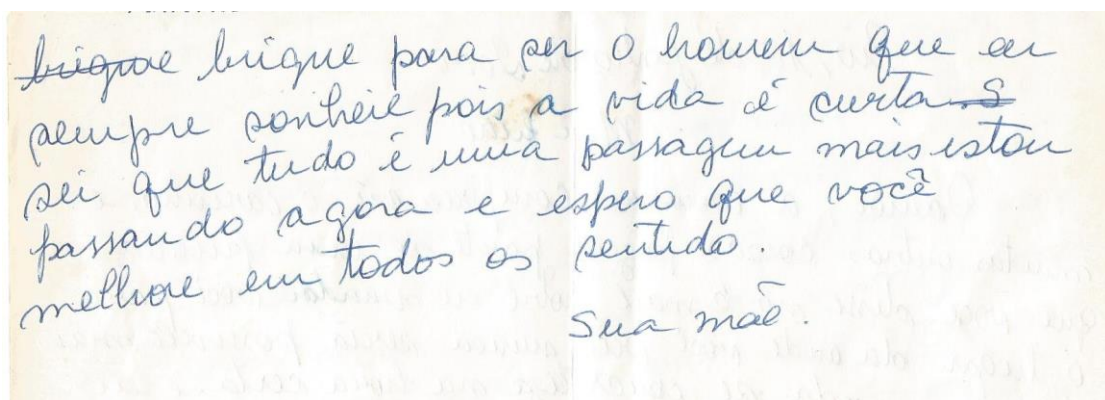
no mundo real os sujeitos se produzem através da interseção de diferenças e desigualdades diversas. A interseção ou combinação dessas diferenças produz novas diferenças, então, não é apenas uma soma, ou seja, uma bicha preta não é um sujeito que acumula duas identidades, é outra posição diferente que é produzida através dessa interação ou dessa confluência. (PINHO, 2004, p.129)

Por mais que seja forçoso aos meus olhos, eu preciso acostumar o meu olhar, pois a interseccionalidade já aparece com clareza nesse escrito de minha avó (Figura 5), por exemplo. Ao mesmo tempo em que ela constrói o neto “moreninho”, ela também produz o neto “heterossexual” e “com muitas namoradas”, ou seja, raça, sexualidade e gênero são produzidos interseccionalmente, não posso fugir disso. Logo, se entendo que somos fabricados em

interseccionalidade, assim como as desigualdades, a exclusão, a pobreza e a violência. A minha resposta a essas desigualdades também deverão ser respostas interseccionais.

Retomando ao bilhete de minha avó (Figura 5), como se pode ver os pressupostos da heteronormatividade⁷ sempre estiveram presentes na minha “educação”, desde a mais tenra idade, conforme ficou registrado no bilhete. Minha avó nunca ouviu falar em “gênero”; no entanto, ela aprendeu um ensinamento, que estava sendo transmitido a mim. Trocando em miúdos, ela aprendeu que com relação a sexo, gênero, prática sexual e desejo existe uma relação de coerência e continuidade, que torna os “gêneros inteligíveis” (BUTLER, 2003). Vale ressaltar que a matriz dessa inteligibilidade é a da heterossexualidade, ou seja, como minha avó teve um neto, dentro da “inteligibilidade do gênero”, ela só podia me ensinar a desejar e a ter (futuramente) relações sexuais com alguém de sexo e gênero opostos ao meu, nesse caso, as “*Izabelas*”, “*Carolinas*”, “*Renatas*” e “*Kátias*”. E assim, eu fui tatuando em mim o gosto pelas namoradas. Dessa forma, minha avó estava apenas reproduzindo um discurso muitíssimo difundido pela sociedade moderna – na qual ela fazia parte e era fruto – de que a heterossexualidade é algo natural, “normal”, inquestionável e inequívoco, conforme diz Silva Júnior (2014).

Minha mãe também se esforçava em criar o “homem” que ela tanto sonhava (Figura 12).



Brigade brigade para ser o homem que eu sempre sonhei pois a vida é curta. Sei que tudo é uma passagem mais estou passando agora e espero que você melhore em todos os sentidos. Sua mãe.

Figura 12: Um dos bilhetes que minha mãe sempre escrevia para mim

S

7 Segundo Silva Júnior (2014), a heteronormatividade consiste no discurso baseado no domínio e privilégio heterossexual. Este termo foi cunhado em 1991 por Michael Warner para nomear a obsessão pela sexualidade (heterossexual) normatizadora e a homossexualidade como desvio, anormalidade.

Sendo assim,

[...] sustenta-se a noção de que existe um sexo essencial, uma verdadeira masculinidade ou feminilidade. As práticas reguladoras instituem a heterossexualização do desejo, e os discursos buscam produzir atributos do masculino/ feminino e de macho/ fêmea, tentando mostrar que a heterossexualidade – além de natural e dada – é ahistórica e universal, sendo portanto norma em nossa cultura, estilo de vida e relacionamentos (SILVA JÚNIOR, 2014, p. 51).

Por outro lado, o olhar do outro sempre percebeu aquilo que é “a mais em mim”. Desde pequeno sempre foi assim, mesmo que eu não conseguisse ver o que eu “tinha a mais”, os meus próprios colegas, professores, pais e tios passaram a me mostrar aquilo que eu “tinha a mais”, e que com o tempo fui aprendendo a “corrigir”, a “disfarçar”, a “camuflar”.

Assim como já venho falando, ao longo dessas memórias, nos mais diferentes ambientes educativos que são marcados pela dominação branca e patriarcal e, com isso, perpetuando o racismo e a homofobia. Neste caso, a homofobia instaura uma espécie de “vigilância do gênero” (BORRILLO, 2009), que denuncia os “desvios” e “deslizes” do masculino em relação ao feminino e vice-versa; operando uma atualização constante nos indivíduos, a fim de lembra-los de seu “gênero certo” (BORRILLO, 2009).



Figura 13: Eu, em uma festinha, na época do ensino fundamental

Acho que a primeira coisa “a mais” foram as mãos. As mãos que falavam e ainda falam por si só. Não é à toa que durante a aula (Figura 13), os meus colegas em coro cantavam, sob o ritmo das palmas da professora: “*Se você pensa que Tarciso é homem, Tarciso não é homem não! Homem faz assim com o braço, Tarciso faz assim com a mão*”. E assim, eles começaram a me sinalizar aquilo que eu “tinha a mais”, que me denunciava, que me destoava dos outros, dos meninos-homens. Só que no meu caso, o meu reflexo me envergonhava, me causava dor, vontade de chorar e de me esconder.

Em 1999, já no Ensino Médio, meus colegas perceberam mais uma vez minhas mãos, além da minha voz. No entanto, quem fazia a “denúncia” era um professor de História. Perceba que tanto na época do Ensino Fundamental quanto na época do Ensino Médio, em sala de aula, a homofobia era orquestrada pelos meus próprios professores, o que atualiza a fala de Borrillo (2009), ao dizer que “[a homofobia] exprime-se por meio das injúrias e dos insultos cotidianos, mas aparece também nos discursos de professores e especialista” (idem, p. 19).

Adorava as aulas de História, gostava de participar, de debater com o professor e com os demais colegas. Porém, a partir de um determinado momento, fui me calando, fui deixando de falar, fui preferindo as últimas carteiras, era melhor e mais confortável o “fundão”, o anonimato. Pois, participar da aula era sinônimo de riso, de deboche, de dedo apontado na cara, de ouvir aquela musiquinha da época de primário. Como se pode ver, a “homofobia psicológica” (BORRILLO, 2009)

[...] “marca a consciência. São traumas gravados na memória e no corpo (pois a timidez, a insegurança, a vergonha são atitudes corporais resultantes da hostilidade do mundo exterior). Uma das consequências da injúria é o remodelamento da relação com os outros e com o mundo – é, portanto, a reconstrução da personalidade, da subjetividade e do próprio ser” (p.21).

Para testar a minha voz o professor solicitava sempre que eu falasse, pedia sempre a minha participação e, assim, que eu terminava, se dirigia para um grupo de meninos-homens e dizia: “Olha como ele fala!” Era instantâneo as risadas e o deboche. Sendo assim, a homofobia não é apenas consentida, mas também ensinada, vai adquirindo nítidos contornos institucionais (JUNQUEIRA, 2009, p. 16).

Com o passar do tempo, vieram outros testes. Repentinamente, parava a aula e me dava, por exemplo, uma caixa de fósforos. Pedia que eu acendesse um fósforo e apagasse. Simples

assim. Imediatamente, vinham os gritos, as risadas, os deboches. O mesmo acontecia quando pedia que eu olhasse as minhas unhas, assim que eu mostrava a forma com a qual eu olhava a minhas unhas vinham os risos, o deboche, a gritaria.

Ele, o professor, ficava lá na frente da sala rindo também, incitando os outros alunos. E depois de terminados os seus experimentos vinha a explicação. Dizendo para turma que homens, por exemplo, apagam fósforos e olham para as unhas de uma determinada forma; no entanto, eu fazia de um jeito diferente, como as mulheres. E no final da explicação, olhava para mim e dizia: “Tarciso, está ficando cada vez mais complicada a sua situação! Escuta o que eu estou te falando!” Assim, a virilidade deve se estruturar não somente em função da negação do feminino, mas também da rejeição à homossexualidade. (BORRILLO, 2009, p. 22)

Por mais que aquela música, não fosse entoada pelos meus colegas de Ensino Médio, eu ainda a podia ouvir dentro da minha cabeça. Aquelas “brincadeiras”, aqueles “testes”, feitos pelos colegas e pelo professor, ainda davam ritmo aquela cantiga entoada pelos meus colegas de Ensino Fundamental.

Certo dia, Wallace⁸ chegou muito triste, e assim que eu comecei a aula, ele pediu para ir ao banheiro. Passado mais de dez minutos de sua ausência, eu fui atrás dele. Wallace estava chorando e agressivamente disse que não queria assistir a aula. Eu disse que ele poderia ficar a tarde toda ali; porém, eu precisava saber o porquê daquele choro, o que estava acontecendo. Ele me disse que o pai dele havia batido nele e o ameaçara, de forma brutal e leviana, dizendo que se ele continuasse a se comportar como um “viadinho” ele iria sofrer as consequências e que seria primeiro pelas mãos de seu pai.

Aquele relato me tombou, me tirou do chão, me deixou sem palavras (LARROSA, 2015), fui transposto em um campo de passagem, em que as marcas do Wallace ficaram gravadas em mim. Lembrando-me também de antigas cicatrizes em mim. Eu também fui educado por mãos tão “paternais” quanto aquelas que estavam educando aquele menino. Eu, por exemplo, quando me machucava ou começava a chorar sem motivos minha mãe sempre me sacolejava pelos

8 Conheci Wallace em 2010, quando trabalhava em uma ONG (localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, em um complexo de comunidades). Wallace era um menino de 14 anos de idade, estudava em uma escola estadual local – assim como todos os demais educandos do Instituto – cursava o 9º ano do Ensino Fundamental, era negro, tinha uma escrita e letra maravilhosas, era altamente criativo, cheio de vida e energia.

ombros e dizia: “Você é um homem ou um rato?” – é dessa memória que surgiu o título da minha dissertação.

Meu pai assim como o pai de Wallace, ficava atento ao meu comportamento, aos meus gostos e gestos. Ele estava de prontidão para empreender a corrigenda assim que visualizasse o menor “desvio”.

O contato com aquele aluno, fez com que eu me lembrasse de Jair, um grande amigo, da época do Ensino Fundamental, nós éramos unha e carne. Fazíamos muitas coisas juntos, ele sempre teve “mais peito” do que eu para enfrentar as interdições impostas pelos nossos pais, por exemplo, ele continuou no grupo de teatro e na ginástica olímpica, enquanto eu não conseguia sair da camisa de força que me era imposta pelos meus pais. Por isso, digo que eu fui “bem-educado”; enquanto isso, eu demonstrava (e ainda demonstro) ter muitas dificuldades nas “*desensinanças*” (parafrazeando Manoel de Barros), que Wallace e Jair tentaram me ensinar.

Enquanto eu ia me “*apostrofando*”, como diz Guimarães Rosa, Jair brilhava cada vez mais nas paralelas, na cama elástica, nas barras assimétricas. Eu, vamos dizer, não sai do aquecimento, pois meus pais não suportaram a ideia de ver o filho de “colam” e “shortinho”, e dando “estrelinhas” pelo quintal. E eu também não tive peito ou astúcia de criar uma “tática” (CERTEAU, 1998) para fugir da camisa de força que era imposta pelos meus pais. Acredito que a gota d’água foi, quando em casa, em meio a uma brincadeira com meus primos – meu pai, tios e primos – perceberam que eu havia depilado os pelos das axilas. Depois desse dia, das chacotas dos meus primos, meu pai não me deixou mais voltar aos treinos.

Dias depois, meu pai me deu de presente, pela primeira e única vez, uma revista *Playboy*.

Se a corrigenda aplicada pelo pai de Wallace vinha através das agressões físicas, as minhas doíam tanto quanto uma surra, apesar de meus pais nunca terem me agredido fisicamente. O que essas reminiscências trazem à tona é que a heterossexualidade se torna compulsória, ou seja, ela se transforma em uma verdadeira instituição, e ganha papel central no processo de dominação masculina, impondo e reafirmando, assim, os valores do patriarcado; sustentando-se, principalmente, através dos discursos o mito de que é natural e essencial.

Sendo assim, Butler (2003) vai dizer que o discurso passa a regular o gênero em uma estreita relação binária. Isto é, os discursos buscam naturalizar e a estabelecer as diferenças entre os dons femininos (emoção, gosto de cuidar da casa, maternidade, delicadeza, sensibilidade) e os

dons masculinos (força, razão, brutalidade, violência). Assim, são criadas as expectativas e papéis sociais e sexuais relacionados ao feminino e ao masculino. Através de constantes repetições e performances passam a criar a ideia de que exista uma essencialidade. Desse modo,

[...] por meio das repetições são criadas, por exemplo, as expectativas comportamentais do homem e da mulher: a maneira de se portar e de sentar, entre outras. Não se pode esquecer que os termos masculino/feminino e homem/mulher detêm uma história, cujos significados foram social e culturalmente construídos. (SILVA JÚNIOR, 2014, p. 52)

Com isso, nossos pais (o meu e o de Wallace e de tantos outros e outras) aprenderam, ao longo da “construção discursiva da heteronormatividade” (SILVA JÚNIOR, 2014), que a eles também foi transmitida, o esforço de impor uma determinada masculinidade e a heterossexualidade aos seus filhos. Dessa forma, nossos pais aprenderam a ver as masculinidades e a heterossexualidade como algo natural, a-histórico e essencial. No entanto, Raewyn Connell (2000) vai investir na perspectiva de que as masculinidades são definidas coletivamente na cultura e sustentadas nas instituições.

Connell (2000) vai dizer que os corpos são as arenas para a construção de padrões de gênero, sendo assim, o gênero assume importância crucial para esse discurso, desse modo, somos imersos em uma série de regras e normas que disciplinam nossos corpos de homens. Assim que meu pai via que algo estava “saindo dos conformes” ditado pelo modelo da masculinidade heteronormativa, denominado por Connell (1995) de “masculinidade hegemônica”. Era necessário, quase que imediatamente, regular e controlar aquele “corpo desviante”; desse modo, meu pai o fez, quando, por exemplo, me deu uma revista *Playboy*; enquanto o pai de Wallace utilizava-se da agressão; segundo Louro (2010), tanto uma quanto a outra forma de corrigenda são normas e regras anônimas e onipresentes que buscam nos tornar compulsoriamente heterossexuais.

Portanto, os diferentes espaços educativos vão constituir diversas masculinidades e elas estarão envolvidas em uma rede de poder. Por isso, falo em masculinidades. Pois não existe uma só. No entanto, somente uma é tida como modelo. Desse modo, dentro desses diferentes espaços educativos, algumas dessas masculinidades serão reconhecidas e legitimadas, outras subalternizadas. Dentro dessa perspectiva, fica claro que as masculinidades são construídas a

partir do corpo, enfatizando-se a força, o gosto pelo esporte e pela violência, o desempenho (hétero)sexual. Assim, a masculinidade é construída, definida e defendida pelo grupo, criando assim a “masculinidade hegemônica” (CONNELL, 1995).

O que estou querendo ilustrar é que tanto no seio familiar quanto em outros espaços educativos (escolas, igrejas, mídia, rua, trabalho, espaços de lazer, etc.) circula uma “narrativa convencional” (CONNELL, 1995) sobre como ser homem. Segundo Connell (1995), a “narrativa convencional” irá construir uma “masculinidade hegemônica” que é uma articulação complexa entre estrutura social, discurso e prática corpórea. Este tipo de masculinidade eleita como a convencional, não é a mais fácil de se viver; porém, cria regras de comportamento social que definem o que é e o que não é comum ao homem. Essa “narrativa convencional” elege esse tipo de masculinidade como a exemplar e, assim, rechaçada e escamoteia todas as outras formas de masculinidades existentes. Portanto, como se fossemos produzidos em uma fábrica e em larga escala, somos [com/trans]formados em homens.

A história de Wallace faz ressonância com a minha e com diversas outras histórias de meninos que também passam/passaram por um processo educativo para aprenderem a ser homem, que pressupõe doses de violência física ou simbólica, exercida pelos seus pais, responsáveis ou familiares. Quando pequeno minha masculinidade sempre foi “testada” e, porque não se pode dizer, “exercitada” a “entrar nos eixos”, quem cuidava disso era um tio que sempre fazia nos encontros de família, nos finais de semana, os ringues de “lutinha”. Eu e meu primo éramos as vítimas, pois éramos os mais novos. No entanto, meu primo sempre levava o título de “campeão”, enquanto eu recebia o título de “viadinho”. Segundo, Albuquerque Júnior (2010), em seu artigo “*Máquina de fazer machos*” me ajuda a entender que

A masculinidade soberana e poderosa não aceita nenhuma prática ou modelo alternativo de comportamento para homens e mulheres. Ela gera a infelicidade da maioria dos homens que são incapazes de corresponder a seu modelo ideal. [...] Para afirmar-se homem deve-se sempre desqualificar, rebaixar, vencer, derrotar, feminilizar um outro homem. (p. 28-29)

Sendo assim, retomando ao bilhete escrito por minha avó e aos meus diários, começo a enxergar que “o texto impresso remete a tudo aquilo que se imprime sobre o nosso corpo, marca-

o (com ferro em brasa) com o Nome e com a Lei, altera-o enfim com dor e/ou prazer para fazer dele um símbolo do Outro, um dito, um chamado, um nomeado” (CERTEAU, 1998, p. 232).

Assim como todos os seus colegas, Wallace estava vivendo as descobertas da adolescência. De acordo com Caetano, Junior e Goulart (2016), a adolescência se caracteriza por um período marcado por várias transformações biopsicossociais, por mudanças hormonais da puberdade e, principalmente, pela descoberta da sexualidade.

Quando falo de adolescência, lembro de mim e de Jair e de outros colegas do Ensino Fundamental. Nós fazíamos parte de um grupo chamado “Buraco quente”, éramos quatro meninos e uma menina com suas descobertas, suas incertezas e com seus dilemas familiares. Quando nos reuníamos, conversávamos sobre nossos desejos, nossas descobertas e dúvidas. Os mais experientes nas descobertas sexuais davam dicas para os menos experientes. Não aprendi, por exemplo, colocar camisinha ou a usar gel lubrificante em uma aula de educação sexual ou em uma conversa com os meus pais, esse aprendizado veio no meio de nossas rodas de conversa. Na hora da saída um dava cobertura ao outro que queria “ficar” com algum dos meninos. Assim, enquanto o casal ficava se pegando (“fazendo minha”) na sala de aula, outros ficavam vigiando o corredor; ao menor sinal do inspetor, nós fazíamos algum barulho ou corríamos pelo corredor vazio.

E no meio de tantas aventuras pueris. Recordo-me, certa vez, de quando chegou um funcionário novo na cantina do colégio. Nós não falávamos de outra coisa a não ser sobre o físico e sobre os diversos outros atributos, que reparávamos, no funcionário. Até passamos a sentar em uma mesa que ficava bem em frente a cantina e, assim, os papos e as brincadeiras rolavam soltos. Brincávamos muito de um desafiar o outro e, assim, passávamos o tempo do recreio. Determinado dia, eu fui desafiado pelo grupo: “Tarciso, desafio você a ir até a cantina e paquerar o funcionário novo!” Não me recordo exatamente o que disse; mas fui até a cantina, no final do dia, quando não tinha ninguém, “paquerei” o cara, trocamos telefone.

Quando retornei ao grupo, estava revestido de glória, acredito que cumpri um dos desafios mais difíceis propostos pelo grupo. No entanto, Guimarães Rosa vai dizer que “*o trágico não vem a conta-gotas*”. E assim, aconteceu... dia após noite o telefone da minha casa não parava de

tocar. Eram “trotes” e mais “trotes”. Não queria acreditar no que estava acontecendo. Na minha frente via meus pais chorando, gritando, berrando, urrando de raiva. Um “identificador de chamadas” foi comprado. Mas não adiantava, a chamada vinha de “orelhões”, localizados em diferentes bairros. Mas o choro, a raiva e a vergonha com que meus pais me olhavam tinham endereço certo. Por um período tive medo de ouvir o telefone tocar. Quantas vezes minha mãe me segurava pelos ombros e me perguntava se eu tinha dado o telefone da nossa casa para alguém, se eu tinha brincado ou feito mal a algum colega. E eu nada podia responder.

Meu pai não abria a boca, andava triste, calado, mais do que de costume. Certa noite, foi ele quem atendeu o telefone. Gritou, esbravejou com a pessoa que estava do outro lado da linha. E chorando de raiva, entrou no carro e saiu “cantando pneu”. Minha mãe chorava também, preocupada que algo acontecesse com meu pai. Minha mãe só olhava para mim e dizia: “O que foi que você fez?” Mais uma vez, vem a minha cabeça um dizer roseano, “*a bonança nada tem a ver com a tempestade*”, e assim, a notícia dos trotes corria pela família toda. Uma noite quem atendeu o telefone foi meu primo. A mesma cena se repetia. Eu, diante dela, procurava me esconder, desaparecer da face da terra. Meu primo não me perdoou, instaurou um verdadeiro interrogatório contra mim, estava procurando um culpado. Até que então, eu disse aleatoriamente um nome. A partir daquele nome, meu primo queria, agora, um endereço. De posse, do endereço ele me perguntou: “Sabe brigar? A partir de agora, vai ter que aprender!” Entramos no carro e partimos para o endereço fornecido. Para minha sorte e do garoto, que não tinha nada a ver com a história, não estava em casa, estava na igreja.

Não adiantava tentar identificar as chamadas, chorar, xingar, esbravejar...somente o tempo fez com que aquelas ligações cessassem. Aquela “brincadeira” de mal gosto passou, mas aumentou as incertezas, as dúvidas, deixou cicatrizes.

Depois que proferi o nome daquele colega. Meu pai começou a reparar mais nos meus colegas, e identificou que o “problema” estava neles, e que a convivência com eles não estava me fazendo bem e, assim, me proibiu de andar com os meninos.

Dias depois, minha mãe veio muito aflita conversar comigo, ficava me rondando, me cerceando, parece que queria me dizer algo, mas não sabia como fazê-lo. Até que um dia me fez a seguinte pergunta: “Você sabe o que é uma camisinha?”. Respondi afirmativamente que conhecia pelos livros, e pelo que a escola ensinava.

Outra vez quem continuou o papo sobre preservativos comigo foi um tio. Ele me mostrou a embalagem, fez que eu abrisse, manipulasse, falou para o que servia, o que poderia acontecer se eu não usasse.

No entanto, dias depois, minha mãe veio muito angustiada falar comigo e me confidenciar que meu pai estava muito preocupado comigo. Que eu não estava namorando, que não me via interessado na revista pornográfica e que; portanto, não havia outra alternativa a não ser me levar a um “*puteiro*”.

Naquele momento, fiquei irado. Disse para minha mãe que aquela atitude era retrógrada e que aquilo só me afastaria ainda mais do meu pai. Minha mãe ouviu o meu discurso calada, sem me interromper. Provavelmente, deve ter dado o recado para o meu pai. Ele não me levou ao prostíbulo, mas seu silêncio só aumentava.

Agora, vejo que estava cada vez mais difícil me esquivar, camuflar, sonegar o que eu era. O que estava exalando pelos meus poros. Cada vez mais o que nós éramos – digo nós porque nesse momento, essa minha história se “*en-trama*” com a história de Jair – vai denunciando as nossas “irregularidades”, “anormalidades”, que precisam ser “corrigidas” ou “ocultadas”.

Jair por mais que tivesse “mais peito” do que eu e conseguisse driblar os impedimentos, esses dribles sempre nos deixavam com certas escoriações. Por mais que fôssemos mestres na camuflagem e na sonegação dos nossos desejos, sempre algo escapava. E aquilo que escapava, nos denunciava, se tornava o chicote, a palmatória, o caroço de milho, a reguada, o chapéu do feio que nos educava.

Assim aconteceu com Jair. Ele sumiu do colégio. Reza a lenda que certa noite, durante um culto de “cura e libertação”, uma irmã revelou que Jair era “sodomita”. A partir daquele episódio, a profecia se disseminou pelo bairro, causando escândalos e bate-bocas nos portões dos vizinhos. Todos os dias, ficávamos sabendo de um “*barraco*” novo. Ora envolvendo Dona Jandira, a mãe de Jair, ora o próprio, que não levavam desaforo para casa. Mas chega uma hora que cansa. Depois desses episódios, ficamos sabendo que um “olheiro” viu uma apresentação de ginástica artística do Jair. Logo em seguida, Jair foi convidado a ser ginasta de um grande clube do Rio de Janeiro e, a seguir, foi embora para Paris.

A adolescência também me faz lembrar, obviamente, de Wallace. Um certo dia, ao entrar em sala de aula, encontrei todos os alunos em polvorosos e agitados; pois, Wallace, no colégio, havia “saído do armário”, tinha exposto para todos que estava namorando com um aluno de outra turma. Quando Wallace entrou em sala de aula, foi agredido verbalmente por vários alunos e alunas.

Imediatamente, eu deixei de lado o planejamento do dia, fiz uma roda, como era de costume, e disse que o tema da aula do dia seria “Homoafetividade”, tirei uma revista que estava na minha mochila, cuja matéria de capa era “Os Gays do século XXI” e iniciamos a aula. Ao decorrer da aula, percebi que somente aquele encontro não seria suficiente, que demandaria mais tempo e que, inclusive, precisaria da ajuda de colegas de outras áreas.

Contudo, quando acabou meu tempo, ao sair da sala, uma colega pediu que eu me dirigisse à coordenação. Chegando lá fui advertido que aquele tipo de “assunto” não deveria ser tratado em minha sala de aula e por mim; mas pela psicóloga ou assistente social ou orientadora educacional da instituição⁹. Hoje, ao rememorar essa narrativa, percebo a dificuldade que a instituição escolar enfrenta ao trabalhar com o(a) outro(a), o(a) diferente, em como encara as questões de gênero, sexualidade e raça – ou como “tabu” ou como sendo um “problema” a parte¹⁰.

Esse fato demonstra uma das várias “estratégias de negação” (JUNQUEIRA, 2010) muito recorrente nas instituições de ensino, quando a mesma se depara com as questões de raça, gênero e sexualidade. O discurso proferido pela coordenadora, é um tipo de “negação implícita” (JUNQUEIRA, 2010), no qual se pode interpretar que tal “assunto” não deva ser necessariamente estudado na escola. Além do mais, quando a coordenadora diz que tal assunto deva ser trabalhado por profissionais de outra área, como, por exemplo, psicólogos, orientadores pedagógicos ou assistentes sociais, isso é exemplo de mais uma “estratégia de negação”, denominada por Junqueira (2010) como “diversionismo”, quando o interlocutor admite a existência da homofobia; porém, apresenta argumentos fantasiosos ou pouco relevantes, com aspectos nitidamente escapistas que dão novo foco à discussão.

9 Na referida instituição, essas funções eram ocupadas, preferencialmente, por mulheres.

10 Aqui gostaria de ressaltar que, muitas vezes, diversos fatores, tais como, religião, preconceito, desconhecimento e medo dificultam ao extremo o debate de tais temas na escola.

No entanto, por mais que não se queira falar no assunto, tais questões estão presentes no ambiente escolar, explícita ou implicitamente, seja através do currículo, de procedimentos de ensino, livros didáticos, dos discursos, além do próprio espaço escolar. Isso é tão real, que na referida instituição eu fui impedido de falar sobre o “assunto”; além do mais, na ONG, por exemplo, o futebol era a principal atividade esportiva, onde também eram oferecidas outras atividades; tais como, vôlei, dança, música, artes e teatro. Era nítido o esforço de algumas lideranças de evitarem que algum menino fizesse dança, por exemplo, ou que alguma menina fizesse futebol. Durante conversas informais (que ganhavam nítidos contornos institucionais), ouvíamos claramente que, no ato da matrícula, o educando só teria as seguintes opções: futebol ou vôlei enquanto atividade esportiva; e música, artes ou teatro enquanto atividades artísticas. A dança era, automaticamente, descartada; pois como diziam: “Não estamos aqui para produzir homossexuais!” Por isso, insisto em trabalhar com “*práticas cotidianas*” que estejam atentas ao olhar que

esquadrinha as paredes, percorre os corredores e salas, que se detém nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; que percebe os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; que sente os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados — portanto, não são concebidos — do mesmo modo por todas as pessoas. (LOURO, 1997, p.59)

Por mais que aquela instituição dissesse que “aquele problema não era dela”, que “aquela questão não existia ali”, dentro dos muros da referida ONG meninos e meninas, moças e rapazes aprendiam a falar, a conviver, a se comportar, a se movimentar e se agrupar de forma distinta, como se fosse algo “natural” (LOURO, 1997). Sendo assim, um longo aprendizado vai, afinal, “colocar cada qual em seu lugar”, de acordo com as divisões de raça, classe, sexualidade e gênero.

Dessa forma, dentro de uma cadência e de um ritmo imperceptível temos dentro dos diferentes ambientes de educação “identidades escolarizadas” (LOURO, 1997) que incorporam e reproduzem gestos, movimentos, sentidos; sendo assim, o modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que “passara pelos bancos escolares” (ibdem, p.61).

No entanto, não posso deixar de dizer ou de questionar (como já fiz anteriormente) que nos ambientes de ensino se produz, se valoriza “um modelo único de sujeito, “o adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente 'normal' ” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14). Em contrapartida, a escola aprendeu a desqualificar, subalternizar, anular ou a aniquilar a figura do *outro*, de todos aqueles e aquelas (negros, indígenas, mulheres, pobres, gays, lésbicas, transexuais, travestis...) que escapam a esse modelo hegemônico de sujeito.

Por isso, a turma se comportou daquela forma. Além do mais, aquele comportamento fazia com que eu me recordasse do meu período de Ensino Fundamental e, assim, eu percebia que nada havia mudado. Hoje, essas similaridades vividas por mim e por Wallace, durante nosso período de adolescência (período em que passamos boa parte no ensino fundamental e ensino médio, ou melhor, dentro da escola) faz com que eu perceba, cada vez mais, a institucionalização da homofobia; assim como, do racismo, do sexismo entre tantos outros processos discriminatórios desempenhando uma potente estratégia pedagógica. Não é à toa que Guacira Lopes Louro (1999) e outros autores irão dizer que, além de ser consentida e ensinada nas escolas, a homofobia adquire nítidos contornos institucionais.

Ao aprofundar a minha discussão sobre homofobia, Daniel Borrillo (2009), me ajuda a entender que a homofobia é um processo de discriminação bastante complexo, que vai além da atitude de hostilidade para com os homossexuais. Segundo o referido autor, o termo parece ter sido utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1971, mas foi somente no final dos anos 90 que ele passou a figurar nos dicionários europeus. Segundo Borrillo (2009), e baseado nos pressupostos da decolonialidade, é tradicionalmente em função do sexo, da cor da pele, da opção religiosa ou da origem étnica que se instaura os mecanismos intelectuais e políticos de discriminação em nossas sociedades. Ou seja, é graças a uma suposta ideologia que sustenta a superioridade da raça branca que se manifesta o racismo; ao se pensar na hierarquização de um gênero sobre o outro, temos a manifestação do sexismo; quando se justifica a inferiorização dos judeus, por exemplo, temos o antissemitismo; a xenofobia refere-se à antipatia por estrangeiros e, finalmente, “o sistema a partir do qual uma sociedade organiza um tratamento segregacionista segundo a orientação sexual pode ser denominado 'heterossexismo' ” (BORRILLO, 2009, p.20). Sendo assim, a homofobia é uma forma de heterossexismo. Graças a “colonialidade do ser”, foi outorgado à heterossexualidade o monopólio da “normalidade” e, assim, ela pôde fomentar o

desdém em relação àqueles e àquelas que se distanciam do modelo de referência. No entanto, para Borrillo (2009), a homofobia possui uma dupla dimensão, que “constituem as duas faces da mesma intolerância e merecem, por conseguinte, ser denunciados com o mesmo vigor que o racismo” (idem, p. 20).

Se por um lado, apresenta uma dimensão pessoal, de natureza afetiva ou emotiva, que se manifesta pela rejeição aos homossexuais. Como diz a própria acepção da palavra *fobia*, espécie de medo; por exemplo, apreensão de estar em espaços fechados (claustrofobia) ou diante de certos animais (zoofobia). Assim, o sentido original dado ao termo *homofobia*, nos remeteria simplesmente a um sentimento de medo, aversão ou repulsa a gays e lésbicas. No entanto, conforme alerta Borrillo (2009), a homofobia em nossa sociedade deve ser encarada como um fenômeno complexo e variado, isso é tão real que “podemos entrevê-la em piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo efeminado; no entanto, ela pode revestir-se também de formas mais brutais, chegando inclusive à exterminação, como foi o caso na Alemanha nazista” (idem, p. 18). Desse modo, a homofobia, não pode ser vista como qualquer outra fobia, advinda de uma atitude irracional ou de um conflito individual, que geraria “outras manifestações menos grosseiras, mas não menos insidiosas, exercendo suas violências cotidianamente” (idem, p. 20). Relega-la a essa definição, é caracterizá-la de forma limitada e simplista.

Por outro lado, segundo Borrillo (2009), a homofobia vai apresentar uma dimensão cultural (social) de natureza cognitiva; dessa maneira, a “homofobia cognitiva” funda-se em “um saber a respeito do homossexual e da homossexualidade baseado em preconceitos que os reduzem a estereótipos” (ibidem, p.21). O mesmo autor continua a dizer que, dentro dessa dimensão

[...] o objeto da rejeição não é o indivíduo homossexual, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social. Essa distinção permite melhor compreender uma situação bastante corriqueira nas sociedades modernas – a de tolerar ou até mesmo simpatizar com o grupo estigmatizado, considerando, no entanto, inaceitável qualquer política de igualdade que o beneficie (como, por exemplo, o direito ao casamento ou à adoção). (p. 26)

Além dessas duas dimensões, a homofobia pode ser dirigida não somente aos homossexuais, mas também àqueles indivíduos considerados “avessos” à norma sexual. Por conta

dessas complexidades e variabilidades, Borrillo (2009) estabelece uma segunda distinção, entre homofobia geral e homofobia específica.

A homofobia geral não é nada mais que uma manifestação do sexismo, ou seja, da discriminação de pessoas em razão de seu sexo (macho/fêmea) e, mais particularmente, de seu gênero (feminino/masculino). Essa forma de homofobia pode, então, ser definida como a discriminação de indivíduos que demonstram, ou a quem se atribuem certas qualidades (ou defeitos) tradicionalmente consideradas características do outro gênero. Dessa forma, a homofobia geral permite denunciar os desvios e deslizes do masculino em direção ao feminino e vice-versa, de tal maneira que se opera uma espécie de atualização constante nos indivíduos, lembrando-os de seu “gênero certo”. Toda suspeita de homossexualidade parece soar como uma traição capaz de questionar a identidade mais profunda do ser.

Ao contrário, a homofobia específica constitui uma forma de intolerância referente especialmente a gays e lésbicas. Alguns autores propuseram diferenciar “gayfobia” de “lesbofobia”, declinações possíveis da homofobia específica.

Dentro dessa perspectiva o jovem ou adulto LGBT se encontra e, com isso, Rogério Diniz Junqueira (2009) irá dizer que “a escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT” (p.16). Sendo assim, a partir desses pressupostos, desde cedo o jovem/adolescente LGBT será imerso em uma espécie de “pedagogia do insulto” (JUNQUEIRA, 2009), que consiste em um tratamento preconceituoso, ofensivo, constrangedor, com a presença de ameaças e agressões físicas ou verbais, em que se estrutura em meio a piadas, brincadeiras, jogos, apelidos e expressões desqualificantes.

Diante daquele comportamento hostil da turma, com relação a Wallace, e todas as agressões que a ele eram proferidas; percebi que aquele comportamento era direcionado a mim também, e fizeram-me retornar no tempo. E lembrar que eu também fui educado dentro dessa “pedagogia do insulto” e, assim como adverte Junqueira (2009) eu na infância e no início da adolescência fui alvo de escárnio por parte de colegas e professores, o dito “o veadinho da escola”, sem antes mesmo me identificar como gay.

Lembro que nunca fui de ter apelidos. Meu nome não permite muito – isto foi o que me ensinaram; porém, mesmo assim, algumas pessoas carinhosamente arriscavam alguma

combinação carinhosa, como, por exemplo, “Tarcisinho” (minha avó), “Ciso”, “Tatá”, “Tarci”, ou simplesmente, “Manfrenatti”... Esses nomes não me perturbavam muito, pois eu sentia o carinho e o afeto deles e das pessoas que o inventaram. Porém, soavam estranho ao meu ouvido, pois fui educado para não ter apelidos. Minha mãe sempre brigava com minha avó, quando ela usava o meu nome no diminutivo, eu não me importava, mas aquela desinência *-inho* irritava muito a minha mãe. Quando aquele *-inho* chegava aos ouvidos dela, ela falava logo: “Eu já disse que o nome dele é TARCISO. Nome forte. Justamente para não escorregar!”

Minha mãe e minha avó sempre contavam a história do meu nome. Nome de santo, São Tarcísio. Menino grego que lutou até a morte para defender o corpo e o sangue de Cristo. Todo domingo a história se repetia. Minha avó sempre me levava na “sala dos santos”, parava-me na frente do busto do santo e me contava a mesma história de sempre.

Mas o santo se chama Tarcísio, no entanto, eu me chamo Tarciso. Esse nome é o segundo nome do meu pai, João Tarciso de Souza. Minha avó paterna tinha costume de dar nome composto para todos os filhos, nomes de santos e, assim, ela fez com os quatorze filhos. Com meu pai não foi diferente. Porém, na hora de me registrar nada de João, “nome de pobre”, segundo a minha mãe; e nada de Júnior, segundo a minha mãe, Júnior, Filho, Neto não tem personalidade. O jeito foi me registrar mesmo com o segundo nome do meu pai, Tarciso.

Entre *-inhos* e outros apelidos assim eu fui crescendo. Contudo, em 1993, quando eu estava na 3ª série do Ensino Fundamental (hoje 4º ano), ganhei o meu primeiro apelido, Buba. Na época, eu tinha apenas 9 anos de idade, hoje fico me questionando como crianças com essa faixa de idade já podiam ser sádicas e cruéis umas com as outras com tanta naturalidade.

Em 1993, era transmitida pela Rede Globo de televisão, a novela Renascer, de Benedito Ruy Barbosa. Confesso que o que mais me aterrorizava na novela era o “cramulhão”, um 'diabinho' que ficava guardado dentro de um relicário e que protegia o personagem principal da telenovela, José Inocência (Leonardo Vieira/Antônio Fagundes). No entanto, enquanto o “cramulhão” me perseguia em meus sonhos, eu era perseguido pela personagem Buba, na vida real, na escola, pelos meus colegas. O personagem Buba, que mais tarde descobrem que era Alcebiades, interpretado pela atriz Maria Luisa Mendonça, era hermafrodita (uso o termo hermafrodita, pois era o termo utilizado na época. No entanto, hoje, sabemos que o referido termo vem sendo utilizado pelos especialistas pelo termo “intersexual”). Eu não sabia o que significava

a palavra hermafrodita, mas eu era a Buba. Na hora da chamada, eu sempre ouvia: “Tarciso Buba!”

Toda suspeita de homossexualidade parece soar como uma traição capaz de questionar a identidade mais profunda do ser. No momento em que se pronuncia “veado!”, em geral, o que se faz é mais que especular sobre a verdadeira orientação sexual da pessoa: é denunciar um não-respeito aos atributos masculinos “naturais”. Ou, quando se trata alguém de “homossexual”, denuncia-se sua condição de traidor e desertor do gênero ao qual ele ou ela pertence “naturalmente”. (BORRILLO, 2009, p. 22)

Certa vez, em casa, tomei coragem e perguntei o que era “hermafrodita”. Quem me respondeu foi um tio. Ali mesmo, no meio dos seus afazeres entre o quintal e o galinheiro, me respondeu com uma história. Contou que quando ele era menino, tinha na rua dele um tal Dirceu Borboleta. Dizia ele que todos os meninos da vizinhança reparavam que tinha algo “a mais” no Dirceu. Pois sempre andava escondendo o corpo, na hora do futebol ou da pipa, mesmo debaixo de um forte sol, nada de tirar a camisa. A suspeita só foi aumentando, até que um dia, os meninos resolveram tomar banho de cachoeira e aproveitando a oportunidade viram que o Dirceu tinha “peitos de menina moça” e, a partir daquele dia, todos ficaram sabendo que dentro do corpo masculino do Dirceu havia também um corpo de mulher. Assim, a partir daquele dia, todos só o chamavam de Dirceu Borboleta, ou seja, um hermafrodita.

Desde quando ouvi aquela história, nunca mais a esqueci. Mesmo sendo muito pequeno, ficava tentando perceber o que eu tinha de Dirceu Borboleta, Buba, hermafrodita... Não conseguia entender o porquê da associação feita pelos meus colegas.

A mesma metamorfose que se operou com o tal Dirceu, que a partir de um momento, passou a ser chamado de Dirceu Borboleta estava acontecendo comigo. Um dia eu fui o Tarciso; mas, agora, era o Tarciso Buba!

É graças a essa epistemologia e ao modelo hegemônico de sujeito que, dentro da referida instituição, era “normal” ver ou apontar o Wallace – assim como também acontecia comigo, quando eu tinha a mesma idade – eu e Wallace éramos vistos como o “menino estranho”, com

“comportamento desviante”, só notavam o nosso “jeito afeminado”; as suas calças e tênis femininos; seu cabelo com reflexo e gel; e que se dizia adepto do candomblé.

Eu também, ainda hoje, quando entro em sala de aula, em uma turma ou colégio novos por exemplo, sou “visto” com “estranheza”.

Isso ocorre exatamente porque, a escola ensina a como ser homem, ou seja, branco, macho, heterossexual e cristão, fundamentalmente. Portanto, os conhecimentos e aqueles e aquelas que não se enquadram nesses marcadores sociais “normais” serão silenciados, subalternizados, marginalizados, rotulados de estranhos, de desviantes e a esses cabem a aprender apenas mais uma lição: o ocultamento.

Ao relembrar das histórias, que vivi com Wallace em sala de aula, volto a ouvir (ainda hoje) os gritos de alguns alunos e alunas: “Seu preto viado!”; “Além de preto, é viado!”; “Olha ai, está desmerecendo a raça!” Essas falas fazem eu me lembrar das palavras de Paulo Melgaço da Silva Júnior (2014), ao dizer que a história das pessoas é racializada. Baseando-se em outros autores, tais como, Sedgwick (1990), Sullivan (2003) e Barnard (2004), Silva Júnior irá dizer que os corpos de homens e mulheres negros/as são bastante sexualizados; que as categorias raça, sexualidade, classe e gênero não existem de forma independente; elas operam como sistemas interligados (BARNARD, 2004).

Provavelmente, Wallace foi hostilizado porque estava transgredindo os cânones da heteronormatividade, que também fabrica/produz a masculinidade negra. Dentro desta perspectiva, Silva Júnior (2014), irá me ajudar a compreender a construção da masculinidade negra. O referido autor irá dizer que, ao longo de nossas vidas, aprendemos a ser de determinada raça e a agir como tal. Quando falamos, por exemplo, em corpos negros, estamos falando de corpos fetichizados (BARNARD, 2004). Ou seja, corpos de mulheres e homens; que foram construídos, dentro da lógica de mercado, como sensuais, bons de cama, sempre prontos para realizarem os desejos. Sendo assim, os corpos de homens e mulheres negros/as são bastante sexualizados; ou, conforme diz Silva Júnior (2014), a raça é sexualizada e a sexualidade é racializada.

Dentro desta perspectiva, estive/estou imerso. Lembro que nunca namorei com rapazes negros. Acho que fui educado, aprendi (inconscientemente) que negros não servem para namorar.

Mas só para dar uns “bons amassos”. De uma forma ou outra, este fetiche do corpo negro estava ou (ainda) está impregnado em minha cabeça. Lembro que tive minha fase de “ficar com negões” e de querer em troca toda essa mesma perspectiva da lógica de mercado do prazer que nos rodeia. Perceba que todo esse exotismo que há em torno da masculinidade negra esteve presente em minha vida.

Dessa forma, as sexualidades dos garotos negros são construídas a partir da estrutura falocêntrica (PINHO, 2008; SILVA JÚNIOR, 2014), o que resulta em elevada autoestima para muitos deles, pois sentem-se sexualmente superiores às outras raças. Não é à toa que, Fanon (2008) irá dizer que, o negro foi eclipsado, virado membro; ou seja, conforme, aponta Sousa (1983), a superpotência sexual é mais um estereótipo que é atribuído ao negro para, assim, lhe garantir a supremacia biológica. No entanto, sob os aspectos sociais, culturais, cognitivos e afetivos a pele negra apresenta um estigma de inferiorização, de dificuldades e de rejeição (MUNANGA, 1986).

Silva Júnior (2014) irá dizer que as noções de raça, principalmente as que se relacionam com a noção de branquitude e negritude, estão amalgamadas a história e a formação da representação sexual dos sujeitos. Dentro desta perspectiva, a construção das masculinidades negras, incluindo a identidade gay, são plasmadas pelo discurso da heterossexualidade e da masculinidade hegemônica. De tal forma que o homossexual e o gay serão representados pelo olhar do branco. Mediante estes apontamentos, trago para esta discussão Fanon (2008); pois, segundo o referido autor, há uma relação direta entre negritude e heterossexualidade. Dessa forma, meninos como Wallace, quando desmontam a “narrativa convencional” (CONNELL, 1995) que rege a masculinidade negra são ferozmente hostilizados e execrados de seu meio; pois, segundo Silva Júnior, baseando-se em Fanon (2008), no imaginário coletivo “a homossexualidade é uma forma de perversão da cultura branca, pois não existem homossexuais negros” (SILVA JÚNIOR, 2014, p. 57).

Desse modo, “os negros homossexuais têm grande dificuldade de ser aceitos pelo grupo de homens negros, passando a serem vistos como o *outro*” (SILVA JÚNIOR, 2014, p. 57), principalmente, quando irrompem o estereótipo de “negão pegador” ou da performance sexual esperada/desejada (serem ativos).

Lembro que no meio de amigos gays, quando estávamos/estamos em baladas, sempre rolava/rola uns comentários, quando se avista um “negão”. Mas a sombra de qualquer “deslize”, sempre vinha/vem a fala: “Nossa, que desperdício!”; “Um negão aquele tamanho, que vira o rabo!”. Assim somos construídos, assim nos movemos e projetamos nossos desejos e expectativas.

Recordo-me de quando tive um relacionamento com Guto. Não o conhecia pessoalmente, nos aproximamos pelas redes sociais; e, posteriormente, por intermédio da prima dele, que trabalhava comigo. Quando o vi pela internet, criei toda aquela expectativa, que mencionei anteriormente, que se projeta a respeito dos corpos e da sexualidade negra. Silva Júnior (2014) irá dizer que existe uma grande dificuldade em se discutir a homossexualidade e a transexualidade pela raça negra. Justamente, por se acreditar nessa relação direta entre negritude e heterossexualidade, como mesmo aponta Fanon (2008), partindo do pressuposto de que a sexualidade do homem negro é falocêntrica, pode-se até conceber, ou só se concebe, o negro como ativo em uma relação entre homens. E assim, fui para o meu encontro com Guto. Hoje, quando paro e relembro, aquele relacionamento, que durou alguns meses, lembro que ele ocorreu às escondidas, meus familiares e amigos não sabiam da existência deles. Era uma relação clandestina. Que ocorria na surdina. Guto, enquanto “negão”, não cumpria com o papel performativo, que me ensinaram a introjetar. Aquilo me causava incomodo, me mostrava uma certa incompatibilidade naquela relação. Em minha cabeça não conseguia conceber aquele “negão” desempenhando a performance sexual de “passivo”. Assim como, Wallace sofria todo um escamoteamento, por ser “afeminado”, por usar tênis e calças jeans femininos, por usar cabelo com reflexo e, assim, quebrar todo o padrão e toda a expectativa que se faz/espera/projeta/produz sobre a masculinidade negra.

Agora, aqui fico pensando em mim, no Wallace, no Jair e em tantos outros. Em que chega um determinado momento, que o couro não aguenta mais a corrigenda, não aguenta mais a palmatória, o carroço de milho, a reguada, a chibatada... Acho que eu e Jair fizemos isso. É preciso de um tempo de paz. Enquanto ele foi para Paris, eu fui para Petrópolis, para o seminário.

Estou há um tempo querendo escrever algo, mas muitas imagens insurgem em minha cabeça, vários *flashes*, lampejos e fragmentos de um tempo que se foi, mas que ainda está marcado em mim. Não consigo sentar de imediato para começar a escrever, preciso – não digo de uma motivação – mas de uma fagulha, de algo que desencadeie a escrita. Fui até o meu guarda-roupa e comecei a vasculhar as minhas caixas de memórias: ali estão guardados recados, bilhetes, cartas, recordações que o tempo não deteriora.

A maioria das cartas que lá se encontram foram escritas no período em que eu fui para o seminário. Até hoje, quando alguém me pergunta como foi o meu “chamado” para o seminário. Eu não sei responder ao certo. Não tive nenhuma visão, nenhum sonho ou qualquer outro contato metafísico que despertasse a minha vocação. Hoje, acredito eu, que a ida para o seminário, tenha sido, naquele momento da minha vida, a melhor camuflagem para sonegar aquilo que eu era.

Rio de Janeiro, 03 de março de 2016.

“...ia-me afeiçoando à ideia da igreja; brincos de criança, livros devotos, imagens de santos, conversações de casa, tudo convergia para o altar. Quando íamos à missa, dizia-me sempre que era para aprender a ser padre, e que reparasse no padre, não tirasse os olhos do padre. Em casa, brincava de missa, — um tanto às escondidas, porque minha mãe dizia que missa não era coisa de brincadeira. Arranjávamos um altar, Capitu e eu.

Ela servia de sacristão, e alterávamos o ritual, no sentido de dividirmos a hóstia entre nós; a hóstia era sempre um doce.”

(Assis, Machado. Dom Casmurro. São Paulo: Globo, 1997)

De certa forma, assim como aconteceu com o Bentinho, o mesmo foi acontecendo comigo. Eu fui me afeiçoando à ideia da igreja, também aprendi a brincar de missa. Embora, hoje eu perceba que a ida ao seminário tenha sido o disfarce que me apaziguou durante dois anos e oito meses da minha vida.

O primeiro livro devoto que apareceu em minhas mãos foi “Irmão sol e irmã lua” de Franco Zeffirelli, um livro que conta a biografia de Francisco de Assis. Toda aquela mística por

detrás da vida daquele santo me deixou encantado. O livro também fala sobre o relacionamento de Francisco e Clara, “almas gêmeas” que entregaram os seus desejos carnisais para construir uma “nova” Igreja. Acredito que isso também tenha chamado a minha atenção, essa questão da sublimação dos desejos em nome de Cristo. Lembrando que, todo o meu período vocacional até a ida para o seminário se deu quando eu tinha entre 15 e 18 anos.

Quando completei 15 anos, descobri que deveria fazer o Crisma, um curso que é realizado dentro da Igreja Católica para que o jovem ou adolescente, confirme publicamente e com total discernimento, o Batismo que lhe foi outorgado quando criança. Assim, eu e meus primos fizemos nossa inscrição no curso de Crisma. Provavelmente tive acesso ao livro, que mencionei anteriormente, pois na paróquia havia uma biblioteca e durante o curso éramos obrigados a ler mensalmente algum livro. Sendo assim, no meio de tantas leituras, palestras, brincadeiras de missa, imagens de santos eis que em uma tarde falo com minha mãe em alto e bom tom que eu gostaria de ser franciscano. Imediatamente, minha mãe começa a proferir um discurso extremamente preconceituoso e caricatural sobre a vida monástica. No entanto, era só eu pisar aos domingos na igreja que eu já abria a boca e vinha com o mesmo assunto. Aquilo virou uma ideia fixa. Foi quando minha mãe resolveu conversar com o padre. O pároco a alertou que nos dias atuais vocação era um assunto muito delicado e que precisava ser averiguado se aquilo não era “fogo de palha”. A fim de que eu fosse testado, ganhei a tarefa de, juntamente, com outro rapaz que também estava com intenções de entrar para o seminário, de criarmos um grupo de “coroinhas” na paróquia. Com isso, o tempo foi passando, estudos mais afincos sobre as sagradas escrituras, sobre Liturgia, sobre a Teologia da Santa Missa, sobre o Catecismo da Igreja Católica, orações, terços, novenas... Até que consegui cumprir o meu objetivo, no final da Crisma, formei o grupo de coroinhas, tarefa que a mim fora designada. Mais responsabilidades e tarefas a mim foram concedidas e com muita desenvoltura iam sendo cumpridas.



Figura 14: Pátio central do Seminário

Em uma determinada tarde, o padre marcou uma reunião comigo e com meus pais, ele queria que eu conhecesse um Seminário Católico, localizado na cidade de Petrópolis, região serrana do Rio de Janeiro (Figura 14). No final de semana seguinte, subi a serra e a partir daquele final de semana em diante, subir e descer a serra lendo tratados filosóficos e teológicos, estudando as declinações do Latim e do Grego, iriam ser uma constante em minha vida. A partir daquele momento, iniciou-se o meu período Vocacional. Período no qual o jovem é apresentado, pelo seu pároco, ao reitor do seminário. Assim que o jovem chega é acolhido pela Pastoral Vocacional, este período durou oito meses, no qual passava os finais de semana no seminário, recebendo palestras, vendo filmes da vida dos santos, rezando e estudando.

Ao concluir os oito meses, o grupo de jovens vindo de várias partes da região metropolitana do Rio de Janeiro, como por exemplo, Macaé, Friburgo, Volta Redonda, Magé, Nova Iguaçu, Padre Miguel... Ficou bastante reduzido. Formamos, então, a turma Propedêutica, palavra grega que significa iniciação. A partir daquele ano, ficaríamos internos. Só retornaríamos para casa nos feriados, que não fossem santos e nas férias.

Rapidamente, irei explicar como era o funcionamento na casa em que fui abrigado. Dentro do Seminário, os jovens eram divididos em dois grandes grupos, que não se misturavam, os seminaristas menores e os seminaristas maiores. Os seminaristas menores eram aqueles meninos que estavam cursando o ensino médio. Já o grupo dos seminaristas maiores se subdividem em três grupos: Propedêutico (os iniciantes ou aspirantes); os estudantes de filosofia (que estudam ao longo de 4 anos) e, por fim, o grupo mais almejado e desejado, quando se é um vocacionado, os estudantes de teologia (que estudam ao longo de 3 anos).

Os seminaristas maiores, estudantes de teologia, ou teólogos, como os chamávamos, ao longo dos últimos três anos da formação recebem os títulos sagrados do sacerdócio: no primeiro ano, eles são sagrados Ministros e ganham uma Pastoral, ou seja, aos finais de semana não ficam mais no seminário, eles tem que ir para uma Paróquia, auxiliar o padre local; no segundo ano, são sagrados Diáconos, os diáconos exercem quase as mesmas funções dos padres, no entanto, os diáconos podem se casar e constituir família. Não sei como é hoje, mas em Petrópolis na minha época, na cidade, só existia um diácono, que era muito “mal visto”, ele era – como diziam – o “erro” do seminário. Certa vez, eu questionei aos meus colegas o motivo pelo qual o Diácono Allan era tão mal falado dentro e fora do seminário. A resposta era que causava muita confusão para o povo, pois o povo o via como um padre, mas padre não transa, não casa, não tem filhos. Mas ele transa, é casado, tem esposa e filhos. Então, o Bispo da época decretou que a cidade não ordenaria mais Diáconos. E, caso o seminarista quisesse ser Diácono e constituir família, poderia seguir esse caminho, mas não nas terras da Família Real. No último ano de teologia, os rapazes eram ordenados Padres e, assim, o longo percurso de formação, de orações, de jejuns e de abstinência concedia o grande prêmio: a abertura das portas do paraíso, o recebimento do título de condutor de almas, a consagração das mãos que podiam abençoar, fazer descer as bênçãos dos céus na terra.

Rio de Janeiro, 06 de março de 2016

“Porque eu sei que em mim, isto é, na minha carne, não habita bem algum; e com efeito o querer está em mim, mas não consigo realizar o bem. Porque não faço o bem que quero, mas o mal que não quero esse faço. Porque, segundo o homem interior, tenho prazer na lei de Deus; Mas vejo nos meus membros outra lei, que batalha contra a lei do meu entendimento, e me prende debaixo da lei do pecado que está nos meus membros. Miserável homem que eu sou! quem me livrará do corpo desta morte?”

(BIBLIA SAGRADA, Romanos 7, 18-24)

Aprendi a viver essa dualidade em mim. Comecei desde muito jovem a perceber que eu tinha um comportamento e gostos que eram “errados” e que não podiam ser praticados, que iriam me envergonhar aos olhos da minha família, da igreja e, principalmente, aos olhos de Deus. Acho que eu tinha isso dentro de mim, gostaria de praticar o bem, mas acabava praticando o mal. Ou

seja, dentro do meu coração, o homem interior queria seguir as leis de Deus; no entanto, os meus membros seguiam *outra* lei.

O medo às vezes pueril que a homossexualidade ainda suscita resulta da formação cultural do Ocidente judaico-cristão. Dos textos sagrados às leis laicas, passando pela literatura científica e pelo cinema, a tentativa de promover a heterossexualidade não hesita em condenar ao anátema não somente a homossexualidade, mas também qualquer manifestação de afeto entre pessoas do mesmo sexo (BORRILLO, 2009, p. 21). Assim aprendi a ver a homossexualidade e a me ver como sendo um praticante de um “crime abominável”, “amor pecaminoso”, “tendência perversa”, “prática infame”, “paixão abjeta”, “pecado contra a natureza”, “vício de Sodoma” e tantas outras designações que durante séculos serviram para qualificar o desejo e as relações sexuais ou afetivas entre pessoas do mesmo sexo. Relegado ao papel de marginal ou excêntrico, o homossexual é tido pela norma social como “bizarro”, “estranho” ou “disparatado” (BORRILLO, 2009, p. 15-16).

O homossexual, assim como o negro, o judeu ou o estrangeiro, é sempre o outro, o diferente, aquele com o qual qualquer identificação é impensável (BORRILLO, 2009, p.16). Acredito que foi por isso que o preto foi a cor que me acompanhou durante o período que estive no seminário. Aprendi que o preto significa mortificação, simboliza o morrer para o mundo; é um misto paradoxal de vitória e luto. Vitória porque estou mostrando para todos que estou matando as minhas paixões, os meus impulsos e desejos por esse mundo. E luto, pois estou morrendo, estou sepultando o “homem velho”, o velho Tarciso, com seus gostos e tendências que desagradam a Deus.



Figura 15: Eu, já vestindo o uniforme de seminarista maior

Assim, ao longo do período que estive dentro do seminário (Figura 15), fui sendo educado para me mortificar, para ir apagando, para enlutar os meus desejos e o prazer. Uma das primeiras lições era o silêncio, não se falava sobre sexo, sobre as experiências vividas do lado de fora, o ditado popular que eu mais ouvia era “Mente vazia, morada do diabo!”; então, era de fundamental importância o trabalho, o estudo e a oração tais tarefas iam anestesiando o corpo e a carne e suas exigências.

Uma das tarefas obrigatórias de todos seminaristas além do estudo, das orações (às 06h, às 12h, às 18h e às 22h), era a escrita dos diários espirituais. Ao longo do período que estive no seminário, achei que não fosse escrever em meus diários, mas eles vieram até a mim. Todo seminarista escrevia em seus diários com muita dedicação e um certo ar de vaidade, confesso; pois, ao escrever, seguíamos os passos de grandes santos, como, por exemplo, Agostinho, Tereza D'Ávila, Terezinha de Jesus, João Maria Vianey, padres e freiras que depois de seu falecimento tiveram seus diários espirituais publicados e transformados em verdadeiras obras espirituais e teológicas. Assim, eu fazia os meus, não sei se com essa lógica.

No seminário, nós tínhamos duas espécies de orientação, ou melhor, dois tipos de padres: um padre confessor (tudo que era dito a este ficava protegido pelo segredo da confissão) e um

padre espiritual ou formador (todas as conversas que tínhamos com este eram expostas nas reuniões internas com os outros padres, essas reuniões eram parecidas com os conselhos de classe, tão conhecido no ambiente escolar); portanto, como o nome já diz, este padre tem uma dupla função: cuidar da espiritualidade do jovem seminarista (oferecer livros, indicar leituras, dar dicas sobre como aumentar a concentração, por exemplo, na hora das orações e meditações, incentivar o uso dos cadernos espirituais) e, enquanto formador, ele cuida de determinados aspectos externos (problemas de interação/socialização, introspecção excessiva, educação, postura...). Quando o padre espiritual/formador, digamos, “não dá conta de seu trabalho”, ele indica o jovem para o atendimento psicológico.

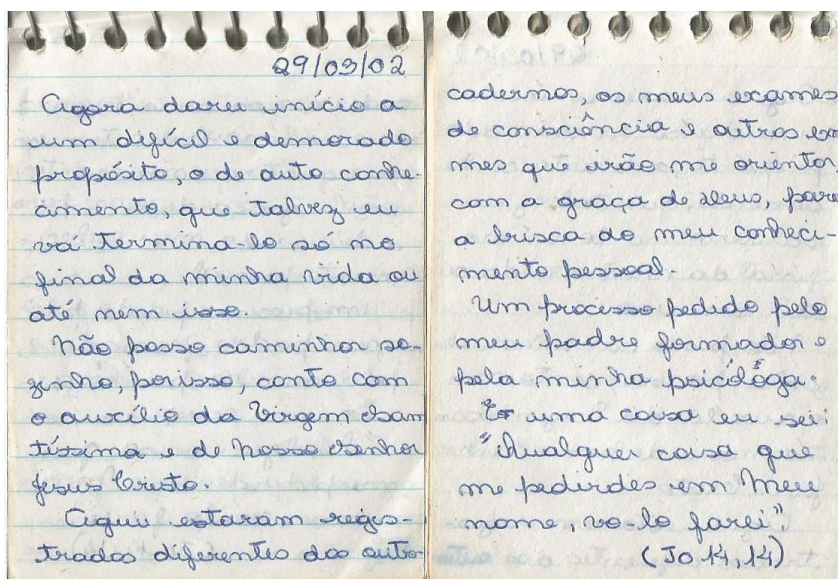


Figura 16: Parte introdutória do meu primeiro caderno espiritual

Uma das coisas que mais me chamam a atenção nesse primeiro diário (Figura 16) é a minha letra. Uma das primeiras coisas que tive que fazer quando cheguei ao seminário foi fazer caligrafia. Exatamente, aos dezesseis anos de idade, retomei o uso do caderno de caligrafia. Agora, escolhendo uma passagem bíblica e a copiando, conforme delimitavam as pautas do caderno de caligrafia. Acredito que era o primeiro indício de todo um padrão, de toda uma formatação exigida pela instituição e que estava por vir. Sua primeira, e “inocente”, marca foi o controle das letras. Suponho para que nada que fosse escrito, tivesse alguma sombra de dúvidas.

Como disse, anteriormente, os rapazes caprichavam nos seus diários espirituais, diariavam com esmero e dedicação. Como se pode reparar, meu primeiro diário espiritual, foi um pequeno bloco de anotações. Acho que escolhi esse pequeno relicário, pois não escrevia nele com vontade, utilizava-o com outro propósito, diferentemente do que já vinha fazendo com os outros cadernos que eu possuía ao longo desses anos; nele eu registrava as minhas fraquezas, os meus erros, os meus exames de consciência. Portanto, não queria que aquele caderno ficasse a mostra, por isso, ele era tão pequeno e ficava guardado dentro da minha bíblia, juntamente com meus outros livros e artefatos meditativos na capela do seminário.

Exatamente, como expliquei ainda há pouco, quando o padre formador não conseguia “dar conta” do seu trabalho, ele mandava o jovem vocacionado para o acompanhamento psicológico. Logo, percebi que não era bem visto, quando meus amigos ficaram sabendo que eu tinha sido convocado para fazer terapia. Eu ia achando aquilo tudo muito “chique”, digamos assim. No entanto, mais tarde, fui percebendo que, tanto perante o olhar dos meus colegas quanto do meu padre formador algo de “errado”, algo “a mais” em mim era percebido. Em meu andar, em minha fala, em meus gestos...

Pronto! Se fui para o seminário para fugir de todas as pressões exercidas, ao longo da minha vida, pelo meu pai, pelos meus tios e colegas de escola; agora, toda aquela velha cobrança de antes, reaparecia e desta vez no seminário.

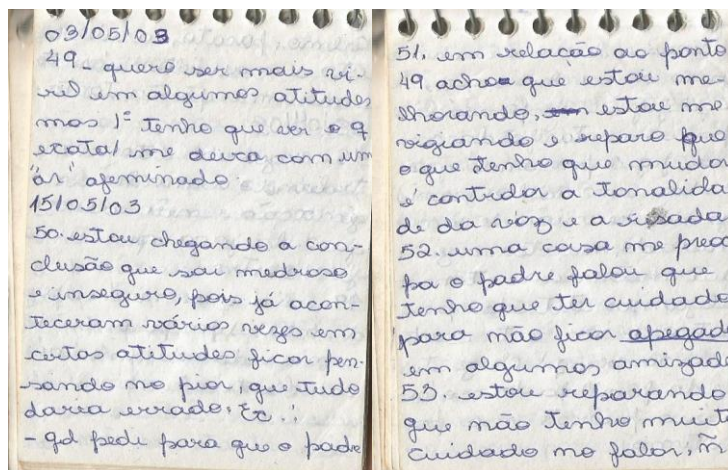


Figura 17: Mais algumas páginas do velho caderno de notas contemplativas

Como se pode reparar, a cada dia ou a cada momento que sentia necessidade de escrever, eu fazia uma nota (Figura 17). Acredito que muito influenciado pelas edições das “Confissões de Santo Agostinho” e da “Imitação de Cristo”, que eu vinha lendo. Os autores de ambos os livros escreviam notas, assim fiz o mesmo.

“Quero ser mais viril!”

Essa era a principal cobrança de meu padre formador, a minha virilidade. Uma postura, uma voz, uma risada, um porte mais másculo, mais duro, mais macho! Para isso, acontecer era necessário ver o que me deixava exatamente com

“ar afeminado!”

Para cumprir esse intento, o padre pediu que eu escolhesse um amigo próximo e de confiança para me “chamar a atenção” na hora que eu desse alguma “escorregada”. Esse amigo foi o seminarista Mikael, ele periodicamente, me chamava a atenção, pedia que eu reparasse como eu estava falando, gesticulando e andando. Levei um tempo para ver que não estava mais rodeado pelos meus amigos do “Buraco Quente”, aquele grupo tinha sido deixado para trás.

Nessa ordem, o sexo biológico (macho/fêmea) determina um desejo sexual unívoco (hétero), bem como um comportamento social específico (masculino/feminino). Sexismo e homofobia aparecem, então, como elementos básicos do regime binário de sexualidades (BORRILLO, 2009, p. 17). A homofobia torna-se, assim, uma guardiã das fronteiras sexuais (hétero/homo) e de gênero (masculino/feminino) (BORRILLO, 2009, p.18).

Para que o “tratamento” tivesse mais eficácia, certa vez, o padre formador pediu:

- “Repare entre os seus colegas aquele que você acha que tem o jeito mais másculo, mais de homem.”
- “Imite-o!”
- “Jeito de andar.”
- “Jeito de falar.”

– “Jeito de gesticular.”

– “Jeito de se impor!”

Assim eu fiz, quem foi meu alvo foi o seminarista Anderson. Achava ele bem “machão”, assim comecei a me aproximar dele, a imitá-lo em absolutamente tudo! Enquanto, Mikael ficava me mostrando o que eu tinha que mudar, ou melhor, deixar de fazer. Anderson me mostrava como eu deveria (re)começar a fazer.

A partir de um determinado momento, as coisas começaram a caminhar conforme o “tratamento” estipulado pelo padre formador; contudo, uma coisa começou a preocupar o padre: o meu apego a determinadas amizades, como eu relato em meu diário espiritual. O padre dizia que ser “afeminado” não era problema, ele dizia que futuramente, eu iria conhecer o padre Léo. Ele era todo “afeminado”, mas ele puxava a mãe, único filho homem, muito educado; então, não poderia ser de outro jeito, era daquele jeito mesmo: “afeminado”; porém, era inteligente, divertido, educado; por isso, foi estudar na Universidade de Navarra, na Espanha.

Mas voltando a nova preocupação do meu padre formador, apego era sinônimo de rir junto o tempo todo, almoçar juntos, mão no ombro, trocas de olhares, esbarrões constantes, sempre estudando juntos na sala de estudo, quando vi comecei a fazer isso, de estar o tempo todo junto com o seminarista Brandão. Sempre estávamos juntos, todo o tempo, em todas as atividades, no esporte éramos da mesma equipe do vôlei, a cada ponto uma comemoração: um aceno, um aperto de mão, um apertão no ombro, um abraço. Essa era a prerrogativa para que os corpos se encontrassem.

Retomando ao que disse no início desse escrito, leituras, meditações, estudos, trabalhos pesados, auxiliavam na mortificação dos corpos, mas o corpo não se dobrava, relutava. Se mantinha ereto, mesmo submetido as mais duras penas. Por um período, achei que fosse resistir, que eu não sofreria deste “mal”. Determinado dia, um seminarista foi surpreendido. Ele era um daqueles seminaristas que nós chamávamos de teólogos, descobriram que ele estava namorando, durante os finais de semana, nos quais ele estava na pastoral, em uma igreja que pertencia a um distrito bastante isolado do seminário e do centro de Petrópolis. E depois daquele dia, nunca mais ouvi falar do Helder.

O preto também tinha essa tarefa, dentro do seminário, a tarefa de encobrir tudo aquilo que fugia da regra de ser seminarista, ou seja, de ser homem. Como disse anteriormente, por um período achei que não sofreria desse “mal”; no entanto, eis que esses dias se aproximaram.

Uma das cenas mais belas da liturgia das ordenações sacerdotais, ao meu ponto de vista, é quando o Bispo derrama óleo santo nas mãos do neossacerdote e as enfaixa. A partir daquele momento, aquelas mãos se tornam santas, ganham a capacidade de abençoar, de fazer com que as bênçãos dos céus desçam à terra. No entanto, como adverte Paulo na carta aos Romanos, ele via uma *outra* lei nos membros dos homens. Sim, por mais que eu já estivesse preparando as minhas mãos para que elas fossem santas, nelas habitavam uma *outra* lei, pela qual eu insistia em lutar. E a partir de um período, as minhas mãos (re)descobriram uma velha prática, a masturbação. Nas primeiras vezes, elas viam acompanhadas de muita dor e culpa, pois aquilo era sinal de que eu não estava me mortificando como deveria, que eu estava dando ouvidos ao meu corpo e aos meus desejos. A única coisa a ser feita era procurar o confessor. Assim procedia. Durante a confissão, não sabia o que dizer e como dizer que tinha cometido tão leviano ato. Ao proferir com muito pesar a minha confissão, o padre olhou para mim e disse que aquilo era “normal”; porém, eu deveria tomar cuidado para que aquilo não virasse um “vício”.

Dentro de um seminário ou de qualquer espaço religioso, você (normalmente) aprende que Deus tudo vê, mas no caso de um seminário, em que todos têm (ou deveriam ter) o mesmo propósito. Qualquer “anormalidade”, como por exemplo, você deixar de comungar por causa de um “erro” que você tenha cometido, não somente os olhos de Deus estarão sobre você, mas todos os olhos daqueles seus irmãos.

Lembro de um amigo seminarista, o Mikael (aquele que me auxiliava a não “escorregar”), em uma manhã, ele chorava copiosamente na capela. Todos olhávamos para ele. Na hora do almoço, ele não estava no refeitório junto conosco, deveria estar fazendo algum jejum. Fui até o quarto dele, ao seu encontro, e não o encontrei. Procurei na livraria, na biblioteca, nas salas de estudo e nada. Fui encontrá-lo na capela. Me aproximei e comecei a tentar conversar com ele. Ele chorando me disse que não tinha feito de propósito, que não sabia o que estava acontecendo com ele. Relatou-me que de manhã acordou muito excitado, foi tomar banho frio para se acalmar; porém, durante o banho acabou ejaculando sem que ao menos se tocasse. E aquilo estava o deixando muito confuso, pois não teve a intenção, mas acabou acontecendo. E por isso, não

comungou conosco pela manhã, pois em sua cabeça estava em “pecado”. E estava no aguardo do seu padre confessor, pois esperava o comentário dele para ajudá-lo a discernir aquela situação.

Durante minha estadia no seminário, eu vi muitas cenas como essas, vários meninos que eram internados com desidratação ou com anemia severa por causa dos longos jejuns e promessas que eram feitas. Alguns amarravam ao redor do abdômen objetos santos, para que os impulsos sexuais se acalmassem, alguns procuravam recorrer a estratégias mais medievais como por exemplo a autoflagelação.

Durante a semana santa, as penitências ficavam ainda mais severas. Nesse período, nós éramos mandados para as igrejas que pertenciam a Diocese de Petrópolis, para auxiliarmos os párocos. Nessa época, eu fui enviado para uma igreja em Raiz da Serra. Lá eu conheci os seminaristas Wilson e Dennis, ambos eram teólogos. Dennis me apresentou a casa paroquial, e o quarto que eu iria dividir com ele durante aqueles dias. No entanto, Wilson chegou da rua, se apresentou e perguntou onde estavam as minhas coisas, respondi que estavam no quarto do Dennis, pois eu iria dividir o quarto com ele. Ele fez uma negativa com a cabeça e pediu que eu pegasse as minhas coisas, pois eu dividiria o quarto com ele.

Assim, as tarefas do dia começaram, muita correria, várias missas, várias celebrações, vários detalhes a serem ajustados com os padres. No final, do dia fui para o meu novo quarto, Wilson já estava lá deitado em sua cama. Fui ao banheiro, me troquei, e fui me deitar. Wilson perguntou se eu já ia dormir, pois ele queria ficar acordado a noite toda e gostaria da minha companhia para uma boa conversa. Assim ocorreu, começamos a conversar e, em um determinado momento, Wilson disse que nós estávamos muito distantes, e perguntou se ele poderia se sentar na minha cama. Consentí. Continuamos a conversar sentados na mesma cama; em um determinado momento, Wilson pediu se poderia deitar a cabeça em meu colo, disse que sim; depois, pediu que eu fizesse carinho em seus cabelos. E assim, passamos mais alguns minutos conversando, falamos sobre as conversas proibidas dentro dos muros do seminário, ou seja, começamos a falar sobre nossas experiências sexuais vividas antes do seminário. Eu, claro, dissimulei, falei sobre minhas experiências, no entanto, as narravas com meninas. E assim, o tempo foi passando e, repentinamente, Wilson levantou e disse que estava muito quente e que iria tomar um banho. Eu virei para o lado e adormeci.

No dia seguinte, mais uma manhã de muito trabalho e muitas atividades. Durante o banho, Wilson bateu na porta do banheiro insistentemente, disse que precisava fazer a barba e que por ele não teria nenhum problema que eu continuasse o banho, enquanto ele se barbeava na pia. Consenti. Mais um longo dia de trabalho se descortinava e assim a Semana Santa em Raiz da Serra chegou ao fim.

Já em Petrópolis, depois de alguns dias não vi mais Wilson. Fiquei sabendo que ele havia ido embora do seminário. Fiquei muito confuso com aquela notícia. Fiquei me questionando se ele tinha cometido o mesmo delito que o Helder. Se parte desse delito tinha a ver com aquela noite em que ficamos juntos.

E assim, se sucederam os dias que eu passei no seminário, passei por um longo período em que meu corpo estava anestesiado, em que não sentia qualquer sensação de prazer. No entanto, teve outros períodos em que um toque já me fazia delirar, a masturbação era constante. Não me preocupava mais em me confessar e nem deixava de comungar. Não queria estar aos olhos dos outros irmãos, pois já estava sobre a vigilância dos olhos de Deus.

As aulas de Filosofia se sucediam, mais um período chegava ao fim, e durante as idas e vindas entre o seminário e a Universidade Católica de Petrópolis, no meio do ônibus conheci um rapaz, nos falamos rapidamente e trocamos telefone. Eu diferentemente dos outros, tinha celular. O mantinha escondido em meu quarto, pois era proibido o seu uso. A partir daquele momento, comecei a me questionar se eu estava cumprindo devidamente os votos que eu estava me propondo, me questionava se eu estava seguindo a lei de Cristo ou a *outra* lei, conforme menciona o apóstolo Paulo de Tarso.

Findado aquele primeiro semestre de 2003, desci a serra de Petrópolis, retornei para casa. Era o período de férias. Durante a semana de férias, retornei a minha antiga paróquia, aquela em que eu fiz o curso de crisma, em que ajudei a criar o grupo de acólitos, na mesma paróquia que me enviou para o seminário. Lá reencontrei meu antigo pároco e meus antigos companheiros de caminhada, o Alan e o Roberto, ambos estavam no seminário aqui da cidade do Rio de Janeiro. Entre nossas conversas sempre surgiam as comparações entre um seminário e outro, sobre os casos “misteriosos” que ocorriam. Alan era muito mais falante, não tinha pudor ao dizer que o

seminário do Rio de Janeiro era famoso por ter casos de “homossexualismo”¹¹, era sabido que determinados seminaristas eram um casal, que alguns aos finais de semana eram vistos nas boates LGBT da Zona Sul do Rio. E que não era difícil encontrar alguns padres nesses lugares também. Eu, em contrapartida, refutava todos esses casos, até mesmo porque nunca tinha visto nada de parecido acontecer lá em Petrópolis (sobre a minha visão, acho que dependia do ângulo pelo qual eu estava observando). Eu não sei se eu estava inebriado com tudo que eu estava vivendo lá e não percebia o que, de fato, ocorria ao meu redor. Mas na minha cabeça essas coisas não aconteciam lá. Embora, casos como o do Helder e do Wilson, eu tenha presenciado. Quando Alan narrou as histórias dos seminaristas que eram namorados, me lembrei do Pedro e do Arthur. Eles eram muito próximos. Em um determinado momento, Pedro parece que “escancarou”, ficava mostrando para todos o quanto era afetuoso com Arthur. Por mais que fosse repreendido pelos padres, ele não se importava. Dizia que era brincadeira. Mas davam a entender a todos que os dois estivessem juntos. Eu e Pedro nos aproximamos, pois ele era da cidade de Volta Redonda (cidade que fica localizada na região norte-fluminense do estado do Rio de Janeiro), mesma cidade em que parte da minha família mora. Quando soube do meu sobrenome: Manfrenatti, descobrimos que ele tinha estudado com meus dois primos no colégio católico da referida cidade. Assim nos aproximamos, estudávamos juntos, éramos do mesmo time de vôlei, íamos e voltávamos juntos da faculdade. Meu amigo Mikael sempre me alertava para eu ter cuidado com a minha nova amizade. Pedro estava no último ano de filosofia. E justamente, no final daquele primeiro semestre de 2003, ele se formou em filosofia. Dizem que assim que ele pegou o diploma, ele se transformou, teve brigas e discussões horrendas com os padres formadores e disse que estava ali somente para isso, para fazer uma boa faculdade de graça. E a partir daquele momento, eu nunca mais vi o Pedro.

Mas voltando ao período das férias, naquele julho de 2003, acredito que aquelas conversas sobre seminaristas que namoravam, que iam escondidos às boates, acho que tudo aquilo despertou em mim alguma coisa. Não estou com isso, querendo imputar a minha responsabilidade, mas acho que aquelas conversas foram o estopim. Em um determinado dia, resolvi deixar de lado as minhas roupas sociais e o meu crucifixo. Vesti o jeans, que há muito

11 Aqui utilizo a palavra “homossexualismo” pois foi o termo utilizado pela pessoa.

tempo não utilizava, e uma camiseta. Fui dar umas voltas em um shopping na Zona Norte do Rio de Janeiro. Entre uma vitrine e outra encontrei com um cara, o nome dele é irrelevante. Até mesmo porque nos apresentamos, dando nomes *fakes*, depois de alguns poucos minutos, entrei no carro dele e fomos para o apartamento dele. Ele disse que estava com pressa, pois ainda tinha que trabalhar. Eu disse que também estava com pressa. E assim, no meio de tanta pressa, tiramos nossas roupas, fomos para a cama e, assim, tive a minha primeira relação sexual.

Rio de Janeiro, 08 de março de 2016

*Pequei, Senhor, mas não porque hei pecado,
de vossa alta clemência me despido;
porque quanto mais tenho delinquido,
vos tenho a perdoar mais empenhado.*

(Matos, Gregório. Livro dos Sonetos", LP&M Editores, 1996, RS)

Depois daquela tarde, eu não era mais o mesmo. Tinha delinquido assim como Helder, Wilson, Pedro e tantos *outros*. Sim, agora eu era mais um entre tantos *outros*, ou sempre fui o *outro* e não me percebia *outro*. Não adiantava me esconder, não adiantava tomar banho para “limpar” a minha carne, o pecado, o “mal”, já tinha se alojado em mim. Acho que aproveitei a estada em minha cidade, em meu bairro, no subúrbio, na Zona Oeste do Rio, para cometer tal delito, pois ali ninguém saberia que eu era seminarista. Poderia me camuflar, dissimular mais facilmente... estava longe dos olhos de Deus, da lei – mas, como diz Certau, a lei está inscrita em nossa carne, em nosso couro; minha pele, agora, é o pergaminho da lei. Por isso, veio o atordoamento, a necessidade de se confessar, precisava contar o meu delito e ser sentenciado.

Terminada as férias, retornei para o seminário, acredito que na mesma semana, procurei meu padre confessor. No meio de tanta dor, culpa, lágrimas e cabeça baixa confessei o meu delito.

O padre pediu que eu me controlasse...

– **Filho, não é preciso tanto, isso é “normal”! Acontece!**

A partir de então, fez perguntas específicas:

– **Você se relacionou sexualmente com homem ou com mulher?**

– Eu transei com um homem.

Em seguida, fez mais uma pergunta (ainda mais) específica.

– **Você foi ativo ou passivo?**

– Fui passivo!

[silêncio]

– **Você não pode ficar mais no seminário, aqui não é o seu lugar.**

– **VÁ EMBORA!**

– **VÁ EMBORA!**

– **VÁ EMBORA!**

– **VÁ EMBORA!**

– **VÁ EMBORA!**

– **VÁ EMBORA!**

– **VÁ EMBORA!**

Não tem como eu escrever de outra forma, somente uma outra estética e poética são capazes de tentar transmitir pela escrita a minha angústia, a minha dor pela sentença que eu recebi a partir daquela confissão. Com minha última confissão, aprendi mais uma lição: a sair pela porta dos fundos. A abaixar a cabeça. A sair calado, sem ser visto, sem abrir a boca.

Todo esse diálogo que foi travado, especificamente, essa pergunta feita pelo padre é muito intrigante. Por que no meio de uma confissão, um padre perguntaria por algo tão particular da performance sexual?... Ser ativo ou passivo mudariam o rumo daquela prosa?... Será que se eu tivesse sido “ativo”, eu poderia ter continuado lá?... Será que ele teria me dito (mais uma vez) que aquilo era “normal”?... E teria me absolvido?... E, assim, eu teria concluído meus estudos de teologia na Universidade de Navarra, na Espanha... Essa cena foi debatida muitas vezes com meu psicanalista, serviu de várias intervenções no divã, devido a sua peculiaridade... imbricações... e muitas reticências...

Daniel Borrillo (2009), é um interlocutor que também me ajuda a tentar entender esse diálogo, ao dizer para mim, primeiramente, que muitos homens que assumem o papel ativo na relação sexual com outros homens não se consideram homossexuais. Pois, segundo ele, “é a passividade e não o sexo do parceiro que determina, para eles, o pertencimento ao gênero masculino” (p.36). Dessa forma, o fato de ter sido penetrado, denunciava em mim uma certa “feminização”, ou seja, aquilo me aproximava do sexo feminino e foi, justamente, o que ratificou a minha homossexualidade. Assim, se cumpre a escritura sagrada: “Quando também um homem se deitar com outro homem, como com mulher, ambos fizeram abominação; certamente morrerão; o seu sangue será sobre eles” (BÍBLIA SAGRADA, Levítico 20, 13), seguindo essa lógica, o padre não teve outra solução, a não ser não me conceder a absolvição e me expulsar do seminário.

Ao ouvir Borrillo (2009), mais uma vez, compreendo porque o padre começou o seu discurso dizendo que aquilo era “normal”; pois, “por outro lado, se o indivíduo adota um papel ativo, ele não está traindo seu gênero e, por isso, não há risco de vir a se tornar gay” (p.36).

Depois daquela minha confissão, eu desapareci do seminário. Como fumaça, ninguém mais me viu. E provavelmente, por algum motivo torpe, meus colegas devem ter tido notícias minhas. Enquanto meus colegas foram em excursão a Aparecida do Norte, naquele dia 04 de

agosto de 2003, comemorar o dia do Padre, eu arrumava as minhas coisas e esperava o meu pai chegar. Ele não teve pudor em mostrar as suas lágrimas e a sua indignação com a minha saída. Ele nunca soube o real motivo da minha saída. Acredito que as lágrimas dele também denunciavam as suas angústias, pois eu agora estaria no mundo, não tinha mais o disfarce de seminarista, não tinha mais necessidade de cumprir o voto de castidade, o celibato não teria mais razão. Então, o que iria acontecer daqui para a frente?

Acredito que ser seminarista confortava os meus pais de certa forma, era um trunfo perfeito, se encaixava perfeitamente com todos os “desvios” que eles vinham acompanhando. Justificava a minha ausência com as meninas – o argumento era o celibato, um dom latente em mim; justificava a minha calma, a minha delicadeza, a minha aptidão para os estudos, etc. E agora, todas as justificativas, que garantiam uma aparente coerência, no meio de tantas incoerências chegara ao fim. Acho que o que causava lágrimas nos meus pais era essa angústia, do que iria se suceder. O que iria se descortinar diante dos olhos deles?

Como disse, anteriormente, meu pai nunca soube do real motivo pelo qual saí do seminário. Nem vivenciou, como sempre, algumas cenas importantes de minha vida, pois em outubro do mesmo ano, ele veio a falecer. [silêncio]

Rio de Janeiro, 08 de março de 2016

*Portanto santificai-vos, e sede santos, pois eu sou o Senhor vosso Deus.
E guardai os meus estatutos, e cumpri-os. Eu sou o Senhor que vos santifica.
Quando também um homem se deitar com outro homem, como com mulher,
ambos fizeram abominação; certamente morrerão; o seu sangue será sobre eles.
(BÍBLIA SAGRADA, Levítico, 20,13)*

Depois da minha saída do seminário, passei um longo período achando que eu (ainda) era seminarista e vivendo os ensinamentos e rotinas que a mim foram dados. E esses ensinamentos influenciaram muito a minha vida e a forma com que eu lidava com os meus desejos, os meus relacionamentos e as minhas práticas sexuais.

Segundo Borrillo (2009), gays e lésbicas crescem e se desenvolvem em um ambiente que revela abertamente sua hostilidade ao homossexual. A internalização dessa violência, manifestada sob a forma de insultos, injúrias, enunciados depreciativos, condenações morais ou

compaixão, conduz muitos homossexuais a lutar contra seus desejos, engendrando, não raro, graves problemas psicológicos. Culpa, ansiedade, vergonha e depressão são as principais manifestações desses problemas (p.42).

Se por um momento achei que iria ter paz com a ida ao seminário, muito pelo contrário, só colaborou para aumentar o meu sentimento de culpa, ansiedade e vergonha. Ainda mais quando se tratava de assuntos relacionados à sexualidade. A adolescência, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos (Art. 2). Caetano; Silva Júnior; Goulart (2016) irão dizer que a adolescência se caracteriza como um período de desenvolvimento marcado por intensas transformações biopsicossociais; no entanto, sem dúvida, uma das mais significativas transformações desse período está relacionada à sexualidade (p. 216-217).

Quando o assunto era sexo, sempre me senti um clandestino, sempre me via como um fugitivo, que estava fazendo algo errado, contra a lei. Nunca era eu mesmo, sempre inventava um nome, uma vida, uma história falsa a meu respeito. Não me punha em relação direta com o outro, não me interessava conhecer o outro, compartilhar de sua vida ou compartilhar sobre a minha vida. Só queria o prazer imediato, a fugacidade do gozar. Com isso, não me interessava por barzinhos, boates ou outros lugares de interação LGBT, me interessava por lugares, que eu chamo também de “clandestinos” que abrigassem “fugitivos” ou “refugiados”. Então, eu não tenho nenhuma vergonha de dizer que na surdina, que entre uma aula e outra da faculdade, eu ia atrás de prazer.

Não é à toa que Borrillo (2009), irá dizer que há um estereótipo ainda muitíssimo disseminado, o qual diz que os homossexuais seriam incapazes de ter uma vida afetiva plena, sem família e crianças e, por isso, teriam que terminar seus dias em uma solidão insuportável. Desse modo, as formas de se aliviar esse “destino trágico” seria o suicídio ou a negação de sua própria sexualidade (p.42). Além do mais,

[...] a aceitação da própria homossexualidade se coloca de forma tão problemática para esses indivíduos que um número considerável de gays se encontra em uma situação de isolamento e angústia difícil de ser superada. A educação sexual e afetiva de gays e lésbicas se faz na clandestinidade; as referências literárias, cinematográficas e culturais são quase inexistentes. Diante dessa falta de referenciais, a aflição na qual se encontram muitos jovens gays e lésbicas nos parece compreensível (idem, p.42).

Acho que de uma certa forma, por mais que nunca tivesse ouvido falar sobre isso, sentia esse estereótipo entranhado em minha carne, tatuado em minha pele. Acredito que aqui seja um bom exemplo de como funciona a pedagogia dentro desses diferentes espaços educativos (família, escola, seminário...) por mais que não se fale em educação de gênero ou em questões de sexualidade e raciais, acabamos sendo “codificados, generificados, sexuados e racializados” (BRITZMAN, 1996, p.75).

Nesse período, no qual eu tinha dezoito anos, eu ainda não era assumido para minha mãe e minha família. Depois do falecimento do meu pai, vivíamos juntos eu, minha mãe e minha avó. Assim que saí do seminário me matriculei na faculdade; quando disse que queria ser professor, minha mãe logo disse que eu não precisava estudar em uma universidade pública federal, por exemplo, porque para ser professor poderia fazer o curso em uma pequena faculdade particular em nosso bairro mesmo, assim ingressei no curso de Letras Português/Literatura.

Estudava à noite, de dia era voluntário a fim de custear as despesas da faculdade; então, clandestinamente, a fim de não dar bandeira, às vezes, nem ia para a aula, ao invés de ir para a faculdade, pegava o trem e ia para o centro da cidade do Rio. Tinha que ser tudo muito rápido, pois às 22h, eu já deveria estar de volta. Dessa maneira, não tinha tempo para ficar procurando o parceiro ideal, ou de ficar contando uma historinha bonita sobre mim e tal. Eu fui descobrindo os locais clandestinos e que ofereciam um sexo escondido, sem muitas palavras e rápido. Assim, eu frequentava cinemas e clubes de vídeos pornô, “banheirões”, “dark rooms”, escadarias de prédios e de shoppings, nos quais sabia que em determinados dias e locais era mais frequente o número de caras gays. Ou seja, quando o assunto era “pegação”, eu conhecia todos os “buracos”, nos quais eu deveria me enfiar. E assim, eu procedia, era a forma com a qual eu fazia para obter prazer. Tiveram períodos que as minhas andanças pelo centro do Rio de Janeiro eram tão frequentes que eu esquecia da faculdade, tanto que fiquei reprovado em algumas disciplinas na faculdade.

Tudo tinha que ser feito clandestinamente e na surdina, pois tinha medo que alguém me surpreendesse, tinha medo de ser visto, sempre tinha a ideia de que alguém estivesse me observando, me vigiando o tempo todo. No final, eu seria acusado, seria pego e teria que ser sentenciado novamente. Essa era a fantasia que imperava em minha cabeça.

Às quartas-feiras, ao invés de ir para o centro da cidade do Rio, eu ia para Madureira, bairro da Zona Norte do Rio. Ficava andando pelos lugares “clandestinos” de lá também, principalmente pelo shopping – nesse dia especificamente, o quantitativo gay no local era ainda maior – a partir das 22h, quando o estabelecimento fechava, o próximo ponto de encontro era a “Rua da Lama”, uma das ruas transversais a estação de trem em que fica localizada, até hoje, uma famosa boate LGBT do bairro.

Por essas andanças pelo shopping de Madureira, encontrei o meu primeiro namorado, ele se chamava Gustavo, era branco, baixo, olhos claros, fisioterapeuta, gentil...estava acompanhado de um amigo. Me convidou para ir à boate, aceitei ao convite com muito medo, pois eu não tinha o hábito de sair à noite. Por zelo a minha mãe e a minha avó, para não as preocupar evitava de sair depois das 22h. Aquele dia foi a primeira vez em que eu fui a uma boate, que eu fiquei na rua até de madrugada, que eu me relacionei com alguém. Entre as batidas da música, entre a multidão de cores, eis que surge o primeiro toque, o primeiro olho no olho, o primeiro beijo sem eu me sentir um clandestino, mesmo sendo um.

No meio da madrugada, Gustavo me deixou em casa. Acho que como foi a primeira vez que tinha feito aquilo, minha mãe não “pegou no meu pé”. Quando saía da faculdade, ele já estava na esquina me esperando de carro, trocávamos uns beijos e uns afagos. Quando fomos para o motel a primeira vez, ocorreu um impasse, acredito que nossos corpos queriam a mesma coisa. Então, não sabíamos o que fazer. Faltava alguma coisa entre nós dois.

Durante a semana, era tranquilo de nos vermos, eu estava na faculdade e não tinha necessidade de dar satisfações a minha mãe. O pior era no final de semana; então, um dia quando voltava de um encontro, minha mãe me inquiriu:

- *Quem é esse seu amigo, que você vê todas as noites?*

Nessa noite, sentados no sofá, parecia que eu estava me confessando novamente, parecia que eu tinha voltado para o seminário, e estava tendo que confessar o meu delito. Então, com muito choro, com muita culpa e dor dentro de mim disse:

- *Ele é meu namorado!*

Minha mãe também começou a chorar. Disse que precisaria de um tempo para entender aquilo tudo.

Depois, que me revelei para a minha mãe e, conseqüentemente, para minha família, é como se eu estivesse desnudado, não tinha mais máscaras. Apesar delas sempre existirem. Pois, sempre nos travestimos de uma forma ou outra. Assim, Borrillo (2009), irá dizer que “a manifestação pública de sua homossexualidade (*coming-out*) constitui, nesse sentido, um momento libertador. Por meio desse gesto, muitos gays e lésbicas afirmam acabar com uma espécie de clandestinidade na qual estavam confinados” (p. 42).

Após ter contado sobre o meu namoro para minha mãe, eu e Gustavo descobrimos que nossa performance sexual não estava sendo proveitosa para ambos. E por mais que estivéssemos sendo sinceros um com o outro acabamos nos separando.

Certo dia, depois de vários dias sem falar comigo, eu e minha mãe sentamos para conversar. Ela disse que iríamos ver um velho amigo. Na semana seguinte, assim que o horário das consultas se encerraram, fomos ver o meu antigo pediatra. Durante a conversa, ele me contou que sempre viu em mim a questão da minha sexualidade, mas não cabia a ele falar nada. Recomendou que eu e minha mãe procurássemos uma psicóloga. Nas primeiras sessões fomos juntos. Mas em um determinado dia, minha mãe disse:

– *Não irei mais, pois não estou “doente” da cabeça! Quem é o “doente” na história toda e quem precisa de acompanhamento é você!*

E assim, somos educados, a reconhecer nosso corpo, nossa performance sexual e nossos desejos como algo abominável a deus, como algo que transgride as leis de deus e dos homens. Somos vistos como doentes, como pacientes que precisam de cura e de tratamento. Minha mãe tinha a esperança de que um dia eu sairia daquele consultório reabilitado, “curado”.

[...] Considerado um doente, ele é objeto do olhar clínico e deve se submeter a terapias que a ciência lhe recomenda, em especial os eletrochoques utilizados no Ocidente até os anos 1960. Se as formas mais sutis de homofobia denotam uma tolerância em relação a lésbicas e gays, isso só é feito atribuindo-se a esses sujeitos um lugar marginal e silencioso, o de uma sexualidade considerada incompleta ou secundária. (BORRILLO, 2009, p. 18)

Se por um lado, o racismo, o antissemitismo, a misoginia ou a xenofobia são formalmente condenados pelas instituições; por outro lado, a homofobia continua a ser considerada uma opinião aceitável. Essa situação é tão grave que a homossexualidade desfruta do triste privilégio de ter sido combatida simultaneamente durante os dois últimos séculos como pecado, crime e

doença. Se ela escapava à Igreja, acabava caindo sob o jugo da lei laica ou nas rédeas da clínica médica. Essa atrocidade deixou marcas profundas nas consciências de gays e lésbicas, a ponto de frequentemente internalizarem a violência cotidiana – da qual são as primeiras vítimas – como algo normal e até mesmo inevitável (BORRILLO, 2009, p. 33).

Assim nós somos criados, nossas famílias acreditam nisso. Atualmente, estou casado há cinco anos. E digo nós, porque o mesmo aconteceu com o meu companheiro. Ele vem de uma família evangélica. E assim, que os pais dele descobriram que ele era “desviante”, tal delito foi notificado ao pastor que iniciou uma “campanha”. Uma espécie de ritual religioso no qual a pessoa deve ser submetida a jejuns, a orações, a exorcismos e outros procedimentos neopentecostais a fim de que a pessoa possa ser “curada” do mal que está acometida. E é o que ele diz para mim: “Dia e noite me ajoelhava diante do senhor, o pastor com a bíblia em punhos e com a outra mão sobre a minha cabeça. Mas, eu saía da igreja do mesmo modo, como eu havia entrado.” Por mais que estivesse frequentando o psicólogo, minha mãe não viu a minha cura. Mas sim, a chegada do meu segundo namorado. Das noitadas, das festas em casa, a chegada de novos amigos (gays, em sua maioria).

Rio de Janeiro, 01 de abril de 2016

“As batalhas mais importantes na vida são as que nós lutamos diariamente no silêncio da nossa alma”.
(Autor desconhecido)

Ao final da tarde, meu telefone celular tocou, era Luan, um grande amigo. Estava com a voz embargada e disse que queria me contar algo, mas eu precisava manter sigilo, pois ele estava passando por uma situação muito constrangedora. Mas não tinha mais ninguém a recorrer a não ser a mim. Disse que estava no hospital aguardando os resultados de um exame de sangue. Ele suspeitava que tinha contraído alguma DST, estava muito mal pois seu corpo já dava indícios de que algo não estava certo. E se torturava mais ainda, pois havia transado sem camisinha com um cara que há pouco tempo havia conhecido e que agora não tinha dado em nada. Porém, ficava mais atordoado ainda, pois se algum dos resultados dessem POSITIVO, ele se via na obrigação de falar com o último parceiro. Me relatou que estava muito envergonhado por estar fazendo aqueles exames. E que aquelas seriam as duas horas mais longas da vida dele. E perguntou se eu poderia ficar conversando com ele enquanto isso e, assim, ficamos até que saíssem os resultados.

Durante nossa conversa, enquanto ele dizia que estava muito envergonhado com aquilo tudo, eu disse que eu estava há um bom tempo sem fazer os meus exames e disse que também me sentia vergonhado quando tinha que fazer os meus. Acho que a partir daquele momento, Luan percebeu que não era único, que não estava sozinho. Foi quando me perguntou: “Você já fez?”

Sérgio Franco Medicina Diagnóstica Página 3 de 3

que nao haja comprometimento do resultado.

HIV 1+2 - ANTICORPOS
PESQUISA DE ANTICORPOS ANTI-HIV 1+2
Valor de Referencia: Nao reativo

SISTEMA AXSYM - ABBOTT:	NAO REATIVO.
LOTE:	30074LU00
METODO:	

Ensaio Imunoenzimatico de terceira geracao, utilizando particulas paramagneticas e substrato fluorescente, para deteccao de imunoglobulinas anti-HIV-1 (inclusive anti-HIV-1 do subtipo O) e anti-HIV-2. Utiliza proteinas recombinantes correspondentes ao envelope e ao core do HIV-1 e ao envelope do HIV-2, e peptideos sinteticos correspondentes ao envelope do HIV-1 e do HIV-2.

CONCLUSAO:
AMOSTRA NEGATIVA PARA HIV.

Este resultado pode nao ser definitivo, devendo ser correlacionado com dados clinicos. Seu medico determinara se exames complementares se fazem necessarios.

Diretora : Marcia Marinho - CRM 52 337068
Responsável técnica : Trude Dimetz - CRF RJ 0744

Diagnostic Information System (4.1311) Domingo, 05 de Agosto de 2007, 23:54:57

Figura 18: Resultado de um dos meus primeiros exames de sangue

Aquela simples pergunta foi impactante para mim. Me remeteu aos dias mais angustiantes da minha vida. Luan tinha a mim. Eu há anos atrás, não tinha ninguém para me reportar, para ficar pendurado no telefone esperando comigo o resultado dos meus exames (Figura 18). Eu sofria calado. “O homossexual sofre solitário o ostracismo ligado a sua homossexualidade, sem nenhum apoio de seus próximos e frequentemente em um ambiente familiar hostil. Ele é, portanto, mais vulnerável a uma atitude de aversão a si mesmo e a uma violência interiorizada que pode levá-lo ao suicídio” (BORRILLO, 2009, p. 33). Assim como ele, me sentia muito envergonhado, muito temeroso, antes mesmo de abrir o envelope, já sabia o resultado, já sabia de todos os medicamentos e procedimentos médicos a serem realizados com pacientes SOROPOSITIVOS.

A cada gozar era contar três meses para fazer novos exames de sangue, na minha cabeça parecia que a sentença já estava determinada. Já imaginava que os exames dariam POSITIVOS. E eles seriam a confirmação da minha condenação, da minha transgressão às leis de Deus, dos homens, às leis da natureza. Ao ler Borrillo (2009) comecei a compreender que tal sentimento de culpa estava tão ligado a mim porque durante séculos o desejo e as relações sexuais ou afetivas entre pessoas do mesmo sexo eram qualificados como: “crime abominável”, “amor pecaminoso”, “tendência perversa”, “prática infame”, “paixão abjeta”, “pecado contra a natureza”, “vício de Sodoma”. Sendo assim, o homossexual, assim como o negro, o judeu ou o estrangeiro, é sempre o outro; relegado ao papel de marginal ou excêntrico, é tido pela norma social como bizarro, estranho ou disparatado, o diferente (p. 15-16). Sendo assim, aquela deformidade precisaria ser sentenciada ao aniquilamento, ao extermínio. Assim como a prisão está para os estelionatários ou homicidas; assim como os manicômios e as camisas de força estão para os psicóticos; assim como os reformatórios estão para os menores infratores; na minha cabeça, a doença estava reservada para mim. Era a sentença pelas minhas transgressões e abominações que eu fazia com o meu corpo.

[...] Assim, se o homossexual é culpado do pecado, sua condenação moral aparece como necessária, e a purificação pelo fogo inquisitorial é uma consequência lógica. Se seus atos sexuais e afetivos são tidos quase como crimes, então seu lugar natural é, na melhor das hipóteses, o ostracismo, e na pior, a pena capital, como ainda acontece em alguns países. (BORRILLO, 2009, p. 18)

Assim, a cada relação sexual, eu ficava observando o meu corpo, qualquer vermelhidão, coceira, irritação na pele ou em meus órgãos genitais eram indícios de que eu havia contraído uma DST. Quando qualquer um desses sinais aparecia, eram aos sites de busca e aos fóruns na internet que me ajudavam com imagens, dicas, medicamentos. Dessa forma, muito antes de fazer os exames ou mesmo de procurar ajuda médica, eu já sabia que eu tinha contraído alguma doença, sabia quais os remédios deveriam ser usados, etc.

Conversar com o Luan, no dia de hoje, me ajudou a relembrar esse período muito doloroso em minha vida. Um período no qual achava que os meus desejos e minha performance sexual estavam me conduzindo a um abismo, ao fundo do poço. Que por mais que estivesse sendo prazeroso, no final, eu receberia o preço. E a paga eu saberia, quando eu abrisse aquele envelope, e descobrisse que estaria com alguma DST.

A cada ato sexual, a cada transa, me vinham essas doenças na minha cabeça, aquelas fotos que eu fazia questão de ver na internet apareciam para mim nesses momentos. Em determinadas situações, e isso aconteceu muitas vezes, o ato sexual nem se concretizava, o encontro terminava muito antes das “preliminares” começarem. Um pânico, uma vontade de sair correndo, do perigo iminente que estava diante de mim. Alguma coisa dentro de mim me dizia que os meus desejos por mais ocultos e clandestinos que fossem praticados. Uma hora eles seriam revelados. E eu, conseqüentemente, carregaria uma marca, um sinal, uma chaga, que não poderia ser escondida, que me denunciaria, para que todos apontassem e vissem as minhas transgressões.

De fato, se a primeira mão do meu texto apresentado para a banca de qualificação, sem que eu fosse desqualificado, estava parecendo um “romance cor-de-rosa”, como a teoria literária nos ensina. Agora, estou procurando apresentar uma outra *fac/se*. Uma *fac/se* que ficaria oculta, que seria sonogada. Mas aquela ligação me convidou a rememorar esse momento da minha vida. Um período acompanhado de muito sofrimento e solidão. Pois por vergonha, eu tinha muito medo de confidenciar isso às pessoas, até mesmo aos amigos mais íntimos.

Depois, de oito anos de terapia, não digo que eu tenha superado essa fase, pois fantasmas sempre nos assombram, mas ela não me atormenta tanto quanto antes. No entanto, hoje quando assumo escrever esse momento vivido por mim, não o escrevo com vergonha. Hoje não sinto vergonha de contar isso para todos. Acho que é minha obrigação, pois muitos “outros”, assim como Luan, estão na mesma situação. Sentindo vergonha e medo do seu corpo, dos seus desejos e

das suas performances sexuais. Pois, aprendemos a considera-los como algo pecaminoso, anormal, como se fossemos verdadeiras aberração.

Rio de Janeiro, 29 de abril de 2016

“Sorriam-se, viram-se. Era infinitamente maio e pegou o amor.”

(Guimarães Rosa)



Figura 19: Retrato das alianças de casamento

Como já disse anteriormente, não consigo escrever ao esmo. Preciso me abastecer, me alimentar de lembranças, para que as memórias venham à tona. Para começar a escrever essas últimas histórias fui mais uma vez aos meus diários para ter contato com algumas cartas, bilhetinhos, cartões e fotos... que eu e meu companheiro trocávamos entre si (Figura 19). Vou tentar tomar cuidado para não sentenciar a minha escrita com a mão romanesca “*água com açúcar*”, conforme fui alertado pelos professores da banca de qualificação. Vou me esforçar ao máximo para deixar o “Cupido” de lado e salientar mais os pontos de tensão advindos do nosso encontro.

Conheci meu atual companheiro, no dia 29 de novembro de 2011, na estação ferroviária de Deodoro, Zona Norte do Rio de Janeiro. Ele estava indo para o trabalho; enquanto eu havia saído mais cedo do trabalho e estava indo para UERJ, nesse período estava realizando um processo seletivo para uma pós-graduação (*lato sensu*) em Literatura brasileira. Nos esbarramos. Trocamos olhares. Conversamos. Trocamos números de telefone. No final do dia, mensagens de texto já estavam sendo trocadas e, no dia seguinte, nos encontramos com mais calma.

Nas primeiras horas de conversa, eis que os primeiros desafios se anunciam. Meu companheiro, Diego – para minha surpresa – anuncia que vinha de berço evangélico. Seus pais sabiam de sua “condição” desde os 15 anos de idade; no entanto, assim como eu, Diego aprendeu a viver “no armário”. Os pais ou os familiares mais próximos sabiam, mas nos ensinavam que não deveríamos deixar transparecer a nossa “escolha” para os demais.

Dessa forma, na rua, assim como em qualquer outro local público, o casal que fora educado a viver “dentro do armário”, deveria se comportar assim também. Deveriam aparentar serem bons amigos, mas que não fossem namorados. Nada de risadas, nada de mãos dadas, nada de afetos ou carícias em público. Minha mãe já sabia que eu estava namorando, a entrada dele já era liberada em minha casa. Contudo, os pais dele não imaginavam que ele estivesse namorando. Quando saíamos, a desculpa era que estava indo à igreja ou na casa de alguma amiga da igreja. Passar a noite juntos ou qualquer outra espécie de entretenimento noturno, nem pensar.

Quando, fizemos nosso primeiro ano de relacionamento, reservei uma pousada em Angra dos Reis. No entanto, quando fui todo animado, fazer o convite; à medida que Diego ouvia meus planos e percebia a minha animação, eu o via de cabeça baixa, chorando, com medo e sentindo-se muito culpado. A impossibilidade de dizer “*sim*”, o medo de se assumir veio à tona. E desse modo, nossa viagem foi cancelada. Por muito tempo, achei que estivesse saindo da clandestinidade, mas ainda me via sendo e vivendo um relacionamento clandestino, às escondidas.

Depois do primeiro ano de namoro, ele começou a frequentar a minha casa e foi sendo apresentado formalmente a família Manfrenatti. Enquanto eu, ainda era um clandestino para a família dele. Depois de três anos de relacionamento, comecei a frequentar a casa dele. O pai mais receptível; a mãe, em contrapartida, nem meus olhos fitava.

Conforme o tempo foi passando, Diego foi se tornando o sobrinho querido. Minha família muito receptiva ao casal. Durante algumas festas e reuniões familiares, os embates aconteciam, como por exemplo, quando um amigo mais distante ou uma pessoa mais idosa ficava nos olhando tentando “entender” o que aquilo significava. Muitas vezes meus tios não tinham pudores, abriam a boca e diziam: “Esses são Tarciso e Diego, nossos sobrinhos, eles são namorados!” E assim, os aniversários, os almoços de Páscoa, as festas Juninas, os Natais, as festas de Fim de Ano... Foram passando e foi chegado o tempo de anunciarmos o nosso casamento.

Sinceramente, Diego me pegou desprevenido. Foi uma surpresa. Pois, pretendíamos oficializar a nossa união em 2015. Já morávamos juntos. Em uma manhã, assim que ele saiu para trabalhar, o pedido de casamento veio em forma de mensagem de texto, que continha o *link* do formulário de inscrição para a 5ª Cerimônia Coletiva de Casamento Civil Homoafetivo, realizada pelo Programa Rio Sem Homofobia, coordenada por Cláudio Nascimento. Não tive dúvidas, de que aquilo era um pedido de casamento. Imediatamente, entrei no site e fiz a nossa inscrição. Dias depois, recebi uma ligação e já tínhamos uma entrevista marcada com uma assistente social, que iria nos esclarecer algumas questões jurídicas e nos passar algumas informações sobre a cerimônia.

De caneta em punho, me pus a anotar as informações que me foram passadas pelo telefone (Figura 20).

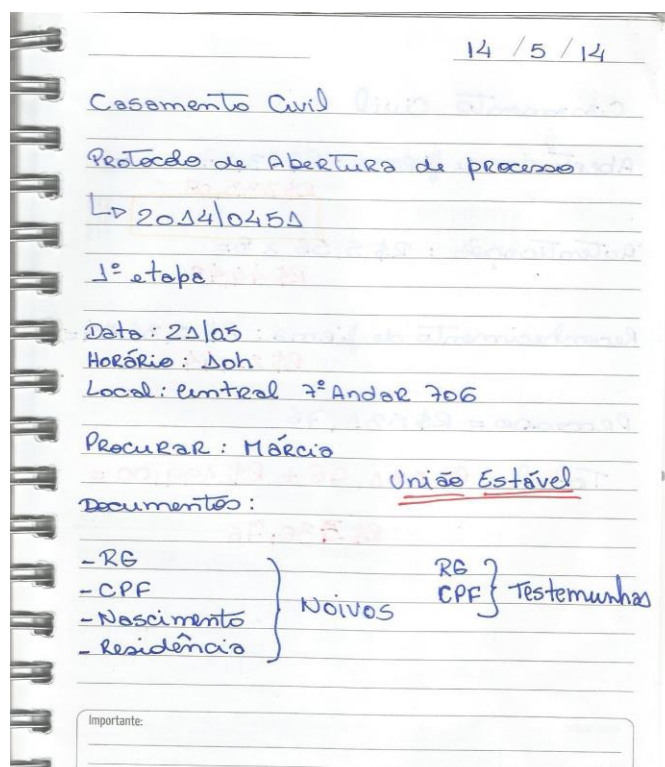


Figura 20: Anotações feitas em um dos meus diários

Conforme o combinado, comparecemos no dia e local estipulados. Fomos recebidos pela equipe. Todos muito atenciosos e prontos a tirar todas as nossas dúvidas. Assim como muitas pessoas, não sabíamos das diferenças legais entre a “União Estável” e o “Casamento Civil”, muito menos, que existia a possibilidade de tal procedimento ocorrer com casais gays no Brasil. Assim, começou o corre-corre para reunir a documentação e para colher as assinaturas dos noivos e das testemunhas. Ir ao cartório, protocolar algumas documentações, esperar a expedição de outros documentos e, conseqüentemente, endossar toda a papelada conforme o Programa solicita.

Neste intervalo, a notícia de nosso casamento correu entre nossas famílias. Minha família ficou muito surpresa. Alguns acharam uma atitude muito prematura. A partir de então, comecei a ouvir: *“Tarciso vai casar no papel? Vai mudar de nome? E a casa da família?”* Eis que surge uma nova “problemática”, a propriedade, a *“casa da família”*. A partir daquele momento, a questão não era (eu acho) com quem eu iria me casar; mas com quem a casa de minha mãe, herança de minha avó, iria ficar! Tal questão ganhou mais repercussão, quando minha mãe me cedeu a casa que era de minha avó, e passou a residir em outra residência, que ela havia construído. Mudança... Reforma... Mobiliário... E, com isso, dos parentes mais próximos aos parentes mais distantes; dava-se para ouvir de perto as mais fantasiosas teorias e temores, todos carregados com muitos preconceitos. Conforme, o tempo ia passando, a tensão familiar ia aumentando, nós dois não recebíamos mais o mesmo tratamento, quando na época do namoro. Acredito que, quando anunciamos o casamento, ultrapassamos uma barreira. Acredito que o casamento, que está estritamente atrelado com a questão da propriedade e do nome, seja um símbolo de maior poder para o patriarcado e para a regulamentação da heteronormatividade. Sendo assim, quando eu e Diego nos aproximamos desse direito, colocamos em “risco”, em “xeque”, tal garantia (símbolo) dos heterossexuais da minha família. De maneira inconsciente, meus familiares se sentiram ameaçados, e isso repercutiu em nossa convivência. Alguns deixaram de ir a minha casa. Passamos a não figurar mais nas fotos de família. Outros me pediram sigilo, “aconselhando-me” que determinados tios e parentes não precisariam ser comunicados, pois não “entenderiam”.

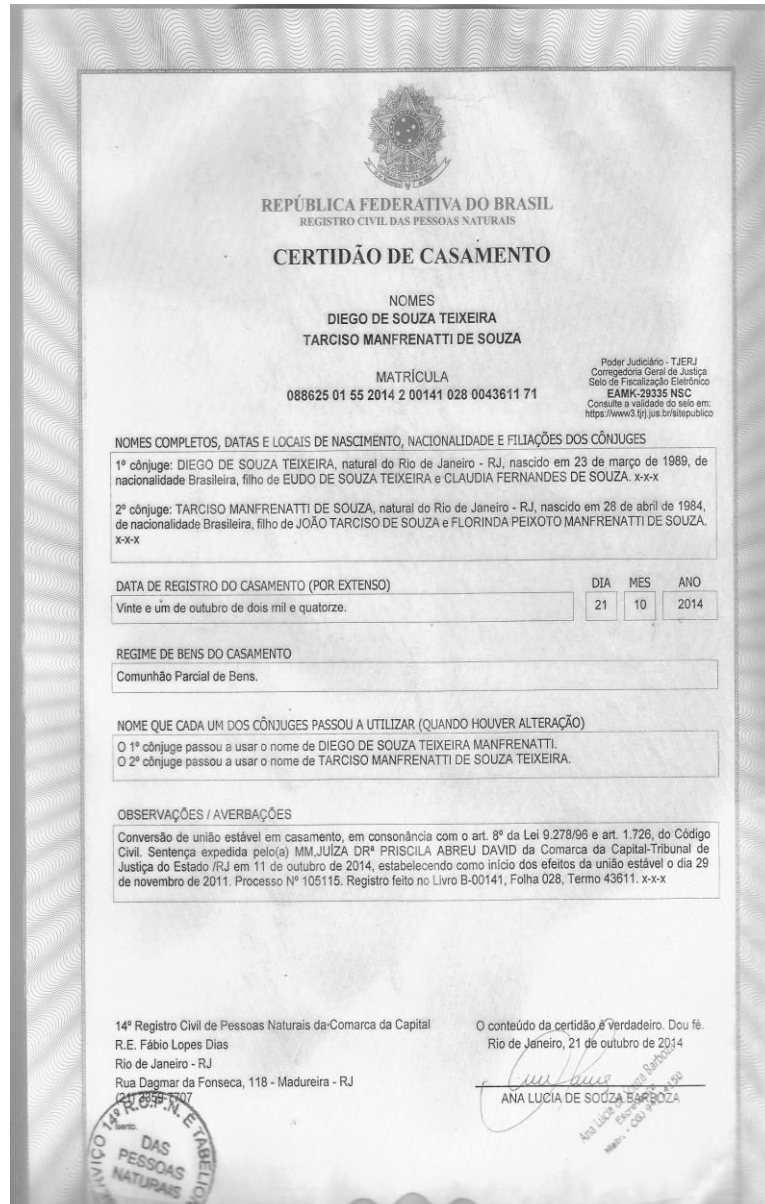


Figura 21: Nossa certidão de casamento

Após a cerimônia de casamento, tanto eu quanto meu marido ficamos muito apreensivos, pois deveríamos apresentar nos nossos respectivos trabalhos a documentação (Figura 21) para

que tivéssemos o direito de gozar a “licença gala”. Por mais que tivéssemos participado de uma cerimônia pública, que tivéssemos de aliança e com uma documentação, que oficializa nossa união. Parece que ainda não nos “sentíamos bem” ao sermos expostos, ao termos oficializado a nossa união, parece que nos acostumamos a viver “no armário”, “no gueto”, “na clandestinidade”.

Lembro-me de que, durante, o primeiro mês de casado, ao entrar no colégio, eu retirava do meu dedo a minha aliança e a escondia. Sentia que eu não queria ficar exposto. Eu timidamente, comecei a avisar aos colegas e a minha diretora que tinha me casado. Em minha cabeça ainda sentia que eu estava fazendo algo errado, e que tal conversa me levava novamente para o confessionário. E que eu seria sentenciado, por aquela minha transgressão.

Nesse período, lembrei de um amigo meu. Ele também é gay. Durante a minha adolescência, ele ficou afastado de mim. Pois, já via em mim a minha “inclinação” para a homossexualidade e tinha medo de ser culpado pelos meus pais. Depois que eu fiz dezoito anos, ele se (re)aproximou de mim, e até hoje somos grandes amigos. Ele tem uma longa trajetória na escola pública, foi por muitos anos professor, depois coordenador e, atualmente, assumiu o cargo de direção. Na época, em que estava organizando a minha papelada para dar entrada no meu casamento, ele disse que eu era muito corajoso. Pois, ele estava em um relacionamento há quase vinte anos, já havia sido pedido em casamento várias vezes pelo seu parceiro, mas me confessou que disse “não”, pois tinha medo. Medo de ficar exposto, medo de perder o cargo de direção, pois pelo colégio, pela secretaria de educação seu nome iria correr.

Eu quando comuniquei sobre o meu casamento, quando entreguei para a minha diretora a minha certidão de casamento também o fiz com muito medo, com muito pesar. Bradava vitória e felicidades em casa, no círculo de amigos. Mas, na escola, ainda sentia/sinto muito medo.

A partir de então, pego de empréstimo, algumas reflexões feitas por Márcio Caetano (2005), que me auxiliam a entender esse paradoxo no qual me vejo: viver o ativismo fora da escola e me ocultar dentro dos muros da escola; sendo assim: “Por que não me assumir também na escola? Por que não verbalizar o desejo e fazer da diferença uma demarcação política?” (p. 111).

Baseando-se em Goffman (1985), o referido autor, diz que as relações entre os sujeitos seriam uma grande encenação. De tal forma, as pessoas estariam, independente das circunstâncias

cotidianas, interpretando. E, portanto, a escola seria um grande “espetáculo teatral” (CAETANO, 2005). Esta perspectiva, faz com que eu me recorde das orientações coletivas; em que durante nossas discussões, sempre lembrávamos uns aos outros que muito antes de entrarmos nos cursos de pedagogia ou de licenciaturas nas universidades que cursamos, nós já sabíamos como atuar tanto enquanto professores quanto alunos. Isso acontece, justamente, porque “o cotidiano escolar nos recorda um grande espetáculo com excelentes atores e atrizes. Assim como nos espetáculos teatrais, os papéis são predefinidos e os atores assumem seus postos segundo roteiros prévios, em que são conduzidos por papéis pré-definidos” (idem, p. 113).

De tal forma, dentro do espaço escolar, se pararmos para observar, iremos notar que nos movemos e somos conduzidos por esses “papéis pré-definidos” (CAETANO, 2005) e por “roteiros pré-esquemáticos” (CAETANO, 2005). A partir de então, não é difícil elencar alguns exemplos da atuação esperada por alunos e professores pela “teatralidade escolar” (CAETANO, 2005), por exemplo, alunos e professores devem ficar estrategicamente organizados em sala de aula; os alunos deverão aprender com os professores; espera-se do “bom professor” que, ao decorrer dos anos de permanência dos alunos e alunas na escola, esses encontrem ferramentas e conteúdos que lhes garantam no futuro a melhoria da realidade atual, entre tantos outros exemplos que aqui poderiam ser citados. Todos passam a atuar.

Mediante este “roteiro pré-esquemático”, o professor acaba assumindo um papel de referência sobre o futuro dos alunos, além da sua presença ser vista como um fator de influência sobre a vida dos alunos. Então, se assumo esse papel e sigo esse roteiro, e além do mais, enquanto homossexual “aprendi” a qualificar meu corpo, meus gestos, meus desejos, minha performance sexual como algo criminoso, pecaminoso, doentio, abominável... Inconscientemente, irei acreditar que a minha homossexualidade poderá influenciar meu/minha aluno/a; sendo assim, a fim de evitar o constrangimento de ser acusado ou responsabilizado, caso algum aluno/a ainda na adolescência, venha a assumir-se homossexual, mesmo que saibamos que essa acusação não tem uma base real, este imaginário, deixa o professor vulnerável e acaba por “limitar as ações de verbalidade da orientação homossexual do professor” (CAETANO, 2005, p.115).

Outro “fantasma” pode aumentar ainda mais a vulnerabilidade do professor homossexual na escola, é o fato do professor acreditar que os pais ou responsáveis pelos seus alunos são

homofóbicos e que, portanto, não desejariam um filho homossexual, muito menos que o adolescente tivesse um professor homossexual. Outra questão que pode ser apontada, é o fato das relações serem construídas em torno da disputa (consciente ou inconsciente) de poder, como nos ensina Foucault; dessa maneira: “Os/as professores/as para não munir de ferramentas os/as alunos/as na disputa cotidiana pela força e controle da sala de aula preferem ficar no anonimato sem negar e nem tampouco assumir” (CAETANO, 2005, p.115).

Desse modo, entramos no campo do “interdito”, que também gera um incômodo; no entanto, muitos e muitas preferem manter-se no interdito, preferem não verbalizar o que muitos já são capazes de ver, uma vez que pistas são fornecidas e, muito menos, negam as dúvidas que suscitam no imaginário curioso da escola, assim como afirma Marcio Caetano (2015, p. 116).

Mediante estas reflexões me detenho a mais uma história:

Rio de Janeiro, 22 de outubro de 2015

Mais uma quinta-feira, dia intenso de trabalho. As turmas da quinta-feira exigem muito de mim, pois não querem, na verdade, terem aquela aula, que tradicionalmente estamos acostumados a ouvir falar: copiar do quadro, escutar a explicação do professor, fazer o exercício e levar o visto no caderno. Eles querem um sorriso, eles querem atenção, gostam de conversar, gostam de se aproximar, são carinhosos, gostam de compartilhar o que eles fizeram ou que irão fazer no final de semana, por exemplo. Isso, de uma certa forma, exige muito do professor que está acostumado, cristalizado, com o padrão de sala de aula, com o habitual estar em sala.

Ao entrar na 905, eles já vieram em cima de mim, um pegando a minha pasta, outro pedindo para encher minha garrafa, outro querendo apagar o quadro. E a típica rodinha de alunos ao redor da mesa do professor. Sentei. Abri meus diários. Comecei a chamada. Quando percebi que havia um grupo de alunos olhando fixamente para mim. Keko se levantou e puxou uma cadeira bem para perto de mim. E disse que queria, em nome da turma, me fazer uma pergunta.

Assim que ele disse aquilo, eu já sabia qual era a pergunta. Ela já chegara primeiro aos meus ouvidos. No entanto, eu já sabia que não poderia responde-la, ou melhor, que não sabia como ou se eu deveria dar a resposta que eles tanto queriam.

Desse modo, Keko inspirou, encheu os pulmões de ar e fez a pergunta: “Respeitosamente, professor, o senhor É GAY?”

Antes que eu tivesse tempo de responder, Maria Eduarda se levantou e disse: “Professor, independente, de sua resposta, nós iremos continuar te amando da mesma forma”. Maria Eduarda se aproximou de uma outra aluna e deu um selinho nela. E voltou para mim dizendo: “Aqui todos SOMOS GAYS, professor!”

Aquela foi a minha “deixa”, como dizemos no teatro, mas naquele momento eu atuei, vesti um personagem; mas na verdade, não queria atuar, ou melhor, não queria dissimular ou sonegar, queria ser eu, queria ter mostrado para meus alunos quem eu sou, queria contar parte da minha história para eles. Mas, com/por medo e dor, mais uma vez não consegui.

E a partir daquela “deixa”, minha fala foi a seguinte:

“Então, se todos aqui são gays, eu também SOU GAY!”

Dessa forma, essa história, presente em um dos meus diários, ilustra esse medo, esse “paradoxo do ativismo” (CAETANO, 2005) que eu vivo em sala de aula. E aqui me vem aquela sensação de que “habitar um espaço escolar, um espaço pedagógico é uma experiência na qual não vivemos nossa vida, na qual o que vivemos não tem a ver conosco, é estranho a nós” (LARROSA, 2016, p. 55). Por isso, sigo me questionando: Por que não consegui responder aos meus alunos? Por que eu fugo? Por que a necessidade de fugir da resposta? Por que tenho que dissimular?

Toda essa perspectiva que eu trouxe para o meu texto nesse momento, fez eu me lembrar das minhas aulas de teatro, durante a adolescência e, ao longo do curso, eu tive a oportunidade de interpretar diversos papéis: inclusive, ser um gay, ser um negro, entre tantos outros arquétipos. No entanto, aqui paro e me detenho em pensar por que somente no palco, naquela época, seguindo aquele roteiro, vestindo um personagem, eu consegui ser um gay, um negro. No entanto, continuo me questionando e pensando no “Por que não consigo ser quem eu sou na vida real?”

ÚLTIMAS HISTÓRIAS

“Quem escreve está sempre se despedindo”
(Daniel Gaiivota)

Não sabia por onde começar a escrever as últimas linhas desse meu escrito. Não tinha pensado nesse subtítulo, mas ele de repente veio. Como já disse anteriormente, tenho que me alimentar de lembranças para escrever. E meu alimento para escrever essa última parte foi aquele meu velho diário que fica ao lado de minha cabeceira da cama, dorme e acorda ao meu lado, e assim vai se alimentando dos meus pensamentos e dos meus sonhos. Comecei a folhear algumas páginas e, cada vez mais, me dava conta do quão difícil é a arte da *re-leitura*; mas, ao mesmo tempo, do quanto ela é necessária. Por isso, resolvi extrair algumas histórias que estão nele para esse desfecho.

Larrosa (2015) vai dizer que o texto de Benjamin, “*O Narrador*”, o qual me serviu de inspiração para esse escrito está atravessado pela nostalgia, que chega a ser um texto elegíaco. Nesse momento, eu me encontro assim, saudoso, nostálgico, meio taciturno. Sou transposto a um mundo que ficou esquecido, que ficou para trás, mas que tem muitas histórias ainda para contar.

Essa última história que irei contar começa com um menino que escreve desde pequeno. Que descobriu a arte de escrever antes mesmo de ser alfabetizado. Acredito que comecei os meus primeiros rabiscos com um pedaço de giz nas mãos e “escrevendo” no meu quadro de giz. Esse quadro ficava pendurado em uma belíssima mangueira que ficava bem no meio do meu quintal. Hoje, a mangueira não existe mais, o quintal como obra de magia, não é mais tão grande como parecia. Ele diminuiu, perdeu aquele encanto. O meu quadro se foi também, mas agora está comigo no meu dia a dia de sala de aula. Aquela escrita permanece comigo. Está comigo, está em mim. Continua misteriosa, uma mata densa que precisa ser desbravada.

Se o quintal se foi, se perdeu o encanto, a escrita continua me encantando, continua me convidando para que eu tente desvendar os seus segredos, mas o certo não seria desvendar porque se eu desvendar, o mistério termina, a magia, a graça se esvai. Acredito que a palavra melhor a ser empregada deva ser contemplada. Acho que uma das coisas que esse escrito me ensinou/mostrou foi que eu sempre estive mergulhado nas palavras, mas que não as contemplava; assim como recomenda o escritor austríaco Peter Handke, devemos experimentar de novo todos

os verbos que aprendemos tão bem a conjugar. Assim, a escrita continua me convidando para que eu contemple os seus mistérios, assim como aquele menino com o giz na mão que achava a coisa mais mágica do mundo ver as letras surgirem e desaparecerem naquela superfície. Assim continuo sentindo, aquela mesma magia, aquele mesmo encanto. O encanto das palavras!

Não sei o que está acontecendo com a minha escrita. Não consigo mais escrever somente em meu diário. Aquele caderno, o qual eu chamo de diário ficou para trás. Agora, passo a utilizar um novo caderno ou cadernetas. Às vezes, vem a inspiração ou presencio o relato de um aluno e tenho que registrar aquele momento. E ele passa a ser inscrito no meu caderno de planejamento, por exemplo, conforme já aconteceu.

Hoje, eu participei de mais um colóquio sobre relações étnico-raciais. Ultimamente, tenho sido dominado pelo cansaço, pelo sono e por diversas outras adversidades. Que fazem com que eu, na hora das palestras, não consiga pensar em nada, somente em copiar como um monge copista.

Entre o intervalo de uma palestra e outra, eu e o grupo resolvemos dar uma caminhada pelo pátio central da instituição. Quando encontramos com uma professora, que muitíssimo receptiva pediu que sentássemos ali com ela. Outros colegas chegaram e começamos a conversar, falando sobre o evento, sobre os próximos congressos, sobre passagens aéreas...

Até que uma colega perguntou para outra o que ela iria fazer da vida dela. Se ela iria para o doutorado direto ou se daria um tempo. Sem dar tempo de resposta ou sem se compadecer da cara pensativa da aluna, a professora, intrépida e astuciosa, como boa filha de Iansã que era, respondeu: *“Imenda, anda logo, faz tudo logo de uma vez só!”*

Uma amiga disse: *“Mas eu quero ser MÃE!”*

E a filha de Iansã continuou: *eu fiz doutorado com duas filhas penduradas em meu pescoço e ainda trabalhando em três lugares diferentes.* E foi contando sobre a sua vida, sobre as suas lutas e batalhas...

Ao chegar em casa, comecei a refletir sobre aquela cena. Do quanto tinha sido bom ter sentado ali naquele pátio, com aquela professora e ter escutado as suas histórias. De repente me dei conta que as palestras que estavam ocorrendo no auditório, versavam sobre o mesmo assunto,

sobre os medos, as incertezas, as inseguranças e lutas; sobre avanços e retrocessos. Mas ouvir aquelas histórias ali sentado no pátio valeu por aquela ida naquele simpósio. Aquilo ali me alimentou. Me *humanizou*, mostrou a nossa semelhança, apesar de toda a nossa diferença etária e de titulação acadêmica.

Aquela professora, quando começou a falar da raiva que a filha sentia dela, pois a menina não tinha a mãe por perto, quando queria cortar os cabelos, por exemplo; pois a doutora estava cumprindo sua agenda ora em Paris, ora no Maranhão, ora em Florianópolis. Aquela professora tinha sido convidada para falar sobre as relações étnico-raciais, mas naquele momento, ela estava nos sinalizando que as questões étnico-raciais perpassam a nossa humanidade, aquilo que somos, no caso dela, estavam atrelados a condição dela enquanto mulher e mãe e esposa e professora universitária e... Hoje, me dou conta também que os estudos das relações étnico-raciais, ou qualquer outro estudo, está atrelado a nossas vidas, aos nossos marcadores sociais, no meu caso, homem, gay e negro e professor de literatura e umbandista e morador da zona oeste do Rio de Janeiro e...

Desde então, venho me questionando sobre esses tipos de relatos, sobre essas histórias tão edificantes. *Será que temos espaço para uma escrita, para uma educação que permita que falemos sobre nossos medos e dores, sobre nossas vidas?* Em que possamos colocar em primeira pessoa nossas angústias e incertezas, a fim de que nossos relatos se tornem verdadeiras práticas pedagógicas. Eu pretendi fazer isso: contar histórias, narrativas que falassem da dor e do medo de sermos o que somos, principalmente, quando nos damos conta de que somos o “outro”, de que estamos do outro lado, quando somos negros, indígenas, mulheres, pobres, gays, lésbicas, transexuais, travestis...Com isso, pretendo fazer dessa prática de contar os nossos medos e dores, ou seja, nossas histórias, uma prática educativa.

Antes de encerrar este escrito não podia deixar de falar sobre o “*olhar*”. Em meu texto de qualificação, citei um pensamento presente na obra “*Ensaio sobre a cegueira*”, do escritor português José Saramago, “*Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.*”. Me detive nesse pensamento para, naquele momento, dar conta do “*olhar*”. Naquele texto inicial, falei muito sobre cegueira, sobre a minha dificuldade de ver determinadas coisas, que estavam no “*ponto cego*”, ou seja, fora do meu campo de visão. A partir de um momento, em meu texto comecei a

fazer uma metáfora com a questão médica, assim como ocorre no romance de Saramago, em que o cego vai ao oftalmologista, em busca de corrigir a sua visão; assim também eu propus fazer, também tive a impressão de que tivesse algo de “*errado*” em mim, em minha visão e de que ela necessitava ser corrigida.

Com o passar do tempo, com as idas e vindas da escrita, comecei a vislumbrar que não tem nada de errado com a minha visão, como já disse anteriormente, meus diários se tornaram “*máquinas de ver*” (DELEUZE, 1986) e, assim, me deram a oportunidade de enxergar coisas que eu não podia ver antes, me auxiliaram a ver por um outro ângulo, a ver de uma outra forma.

Reler meus diários, escrever e reescrever estas páginas me deu a oportunidade de compreender que as categorias de raça, sexualidade, classe e gênero não existem de forma independente; mas que elas operam como sistemas interligados, conforme nos disse Silva Júnior (2014). Passei a me dar conta de que os sujeitos dependem diretamente das normas sociais, no entanto, segundo Butler (2004), concepções normativas de gênero vêm desfazendo personalidades (como a de tantos meninos: Wallace, Tarciso, Jair, Rafael Melo, João Antônio Donati, Kaique Augusto dos Santos, Eduardo Alves do Souza, Itaberli Lozano...) dificultando ou minando a capacidade de se preservar em uma “*vida vivível*”. Por isso, é necessário desfazer o conceito de gênero para contribuir para uma “*vida vivível*”, uma vida plena na qual não tenhamos medo de expor os nossos sentimentos, os nossos desejos e afetos. Esses sujeitos, desse modo, acabam por não serem reconhecidos por todos/as, e vivem muito menos que seres humanos, uma outra ordem de vida insuportável. Com essas histórias procurei trazer o reconhecimento do valor da vida humana, que está diretamente ligado às normas e as relações de poder que emergem da linguagem e do discurso.

O sofrimento humano está estampado diante de nossos olhos, a dor vivenciada por determinados sujeitos que não se enquadram às normas inteligíveis de gênero está diante de nós. No entanto, o racismo e a homofobia (e tantas outras desigualdades), em nossa sociedade, são cruéis, pois mesmo presenciando mães e padrastos matando seus filhos, ainda ouvimos as pessoas dizerem que foi “*bem feito*”. As vidas de negros/as, homossexuais, transexuais, intersexs e travestis não podem ser consideradas tendo um “*valor menor*”; por isso, a violência contra estes

corpos não é considerada violência, e “*certas fobias e racismos acabam sendo justificados e naturalizados, uma vez que são oriundos dessa desvalorização do outro enquanto ser humano*”. (SILVA JÚNIOR, 2014, p. 57-58)

Você é um homem ou um rato?

Já expliquei, anteriormente, de qual memória da minha infância saiu o título central desse escrito. No entanto, durante algumas orientações coletivas, fui interpelado pelo grupo a perceber que toda essa minha escrita/pesquisa era uma tentativa de resposta. Era aquele nó que fica preso na garganta, que eu tenho medo de dizer “SIM”; um “sim” de autoafirmação, um “sim” de eu sou gay, um “sim” de eu sou negro, um “sim” de eu sou casado com um homem, um “sim” eu existo, um “sim” de eu sou. Porque “não” já aprendi a dizer, a ser.

Durante a apresentação de qualificação, a banca também foi veemente com relação a essa pergunta, me fizeram questionar se de fato eu sou um “*homem*” ou um “*rato*”. Agora, volto a essa pergunta-título desta escrita/pesquisa e numa inspiração deleuziana, tensiono ensaiar uma resposta para ela. Depois de tudo que eu escrevi até aqui, não é difícil chegar a conclusão de que estou longe de ser “*homem*”. Hoje, já me dei conta de que sou “*rato*”, essa metamorfose, esse devir-animal já me acompanha há um tempo, se já fui Tarciso-Buba, porque não agora, ser o Tarciso-rato. Assim, me vejo como a camundonga Josefina, personagem do conto “*Josefina, a cantora ou o povo dos camundongos*” de Franz Kafka (1924), no qual seu canto se funde a “*enunciação coletiva da ‘inumerável multidão dos heróis de (seu) povo’*” (DELEUZE E GUATTARI, [1977] 2015, p. 38), e por falar de povo, me refiro a um povo “*tão acostumado com a desgraça, nem um pouco indulgente consigo mesmo, rápido em tomar decisões, bem conhecedor da morte, temeroso apenas na aparência*” (KAFKA, 1924, p. 55). Sendo assim, começo a visualizar a resposta dessa pergunta em meio as metamorfoses kafkianas, em torno desse devir-animal que me acompanha, assim, como diz Deleuze, “*escrever é também tornar-se outra coisa que não escritor*” (DELEUZE, 1997, p. 16) e, assim, “*um escritor não é um homem escritor, é um homem político, e é um homem máquina, e é um homem experimental (que cessa, assim, de ser homem para devir macaco, ou coleóptero, ou cão, ou camundongo, devir-animal, devir-inumano, pois em verdade é pela voz, é pelo som, é por um estilo que a gente se torna animal).*” (DELEUZE E GUATTARI, [1977] 2015, p. 17)

Desse modo, o que sou agora voz e som e estilo e escrita, ou simplesmente, um guinchado (som habitual dos ratos) e, assim, escrevo como um rato que faz sua toca. E, para isso, achar o meu próprio ponto de subdesenvolvimento, o meu próprio dialeto, o meu próprio terceiro mundo, o meu próprio deserto (DELEUZE E GUATTARI, [1977] 2015, p. 39).

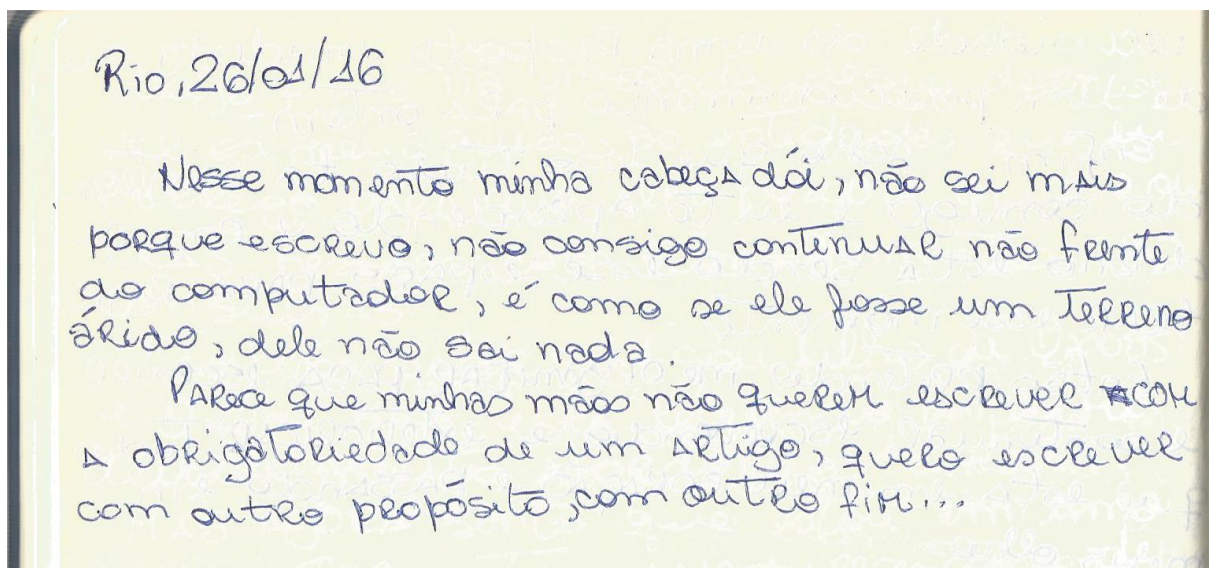


Figura 21: um dos registros mais recentes feito em meu diário íntimo

MÃOS AMIGAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Máquina de fazer machos**: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. 11 p. Disponível em:<http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/maquina_de_fazer_machos.pdf> Acesso em: 12/05/2015.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea; tradução: Paloma Vidal. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2010.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. tradução: Roberto Raposo Lafer. 10ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BLANCHOT, Maurice. **O livro do porvir**. tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.). **Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: Ed. UNB, 2009.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado** – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Undoing gender**. New York: Routledge, 2004.

BRITZMAN, Deborah. **O que é esta coisa chamada amor?** Identidade homossexual, educação e currículo. Educação & Realidade, v. 21, n. 1. Porto Alegre, jan./jul, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura; tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BEZERRA, J.S. **Pardos na cor e impuros no sangue**: etnia, sociabilidades e lutas por inclusão social no espaço urbano pernambucano do XVIII. 2010. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional). Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Pernambuco: Departamento de Letras e Ciências Humanas, Recife, 2010.

CAETANO, Marcio. **Os gestos do silêncio para esconder as diferenças**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói, 2005.

_____; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da ; GOULART, Treyce Ellen Silva . **Masculinidades hegemônicas e dissidências**: tensões curriculares em cotidianos de escolas da periferia. Reflexão e Ação (online), v. 24, p. 214-232, 2016.

CONNEL, R. W. **Políticas da masculinidade**. Educação & Realidade, v.20, nº2, UFRS, Porto Alegre, 1995.

_____. **The Men and the Boys**. Berkeley: The University of California Press, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998

DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: **Crítica e clínica**. São Paulo: 34, 1997

_____; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**; tradução: Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FANON, F. **Pele Negra, máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Sheila de Castro. **Sinhás pretas, damas mercadoras**: as pretas minas nas cidades do Rio de Janeiro e de São João Del Rey (1700 – 1850). Tese apresentada ao Departamento de História da Universidade Federal Fluminense para concurso de professor titular em História do Brasil. Niterói, 2004.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FILÉ, Valter. **Batuques, fragmentações e fluxos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

_____. **O que espanta miséria é festa - Puxando conversa - Narrativas e memórias nas redes educativas do samba**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro: ProPed, 2006.

_____. Tentativas e tentações: batidas no território da linguagem: IN: OLIVEIRA, Inês de. **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP et Alii - Faperj, 2010;

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.

GABNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. In: CORAZZA, Sandra. TADEU, Tomaz. **Educação e realidade**. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2002

GOMES, Nilma L. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012

GUIMARÃES, A.S.A. **Racismo e Antirracismo No Brasil**. Novos Estudos CEBRAP, n.43, p. 26-44, 1995.

_____. Raça, Cor e Outros Conceitos Analíticos. In: Osmundo Pinho; Livio Sansone. (Org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2008, v. 1, p. 63-82

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____ (Org.) **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009 p. 13-52.

_____. **A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!** Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 9, p. 123-139, 2010.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>> Acesso em 29/03/2015.

_____. Experiência e Alteridade em Educação. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

_____. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, M.V. (org). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2002. p. 133 -160

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

_____. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Teoria Queer: Uma Política Pós-Identitária para a Educação. In: **Revista Estudos Feministas**. V.9 n.2 Florianópolis, 2001.

MACHADO, L.; ALMEIDA, L. Notas sobre escrever [n]uma vida. In: RIBETTO, A.; CALLAI, C. (Orgs) **Uma escrita Acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2016.

MACHADO, L. D. **O desafio ético da escrita**. *Psicologia & Sociedade*, v. 16, n. 1, p. 146-150, 2004.

MATTOS, H. M. **Das Cores do Silêncio**: os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil XIX). 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2010.

PINHO, O. S. A. A Guerra dos Mundos Homossexuais - resistência e contra-hegemonias de raça e gênero. In: Luis Felipe Rios; Vagner de Almeida; Richard Parker; Cristina Pimenta; Veriano Terto Jr. (Org.). **Homossexualidade**: produção cultural, cidadania e saúde. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids, 2004, v. 1, p. 01-196.

_____; SANSONE, Lívio. (Org.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 1ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

RIBETTO, Anelice. **Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação**. *Reflexão e Ação (Online)*, v. 9, p. 109-119, 2011.

_____; FILÉ, Valter. Visão e Conhecimento: uma experiência sobre produção imagética e alteridade. In: Aristóteles Berino; Conceição Soares. (Org.). **Educação e Imagens II**: Currículos e Dispositivos de produção e circulação de imagens. 1ed. Petrópolis: DP AT Alii, 2013, v. I, p. 262-289.

_____; FILÉ, Valter. **Experiência e Narrativa em educação**. *Odiseu*, v. 12, p. 1-12, 2015.

_____; CALLAI, Cristiana (Orgs.). **Uma escrita Acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2016.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares**: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro: IFCHS, 2014.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3 ed; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VIANNA, Larissa. **O idioma da mestiçagem**: as irmandades de pardos na América portuguesa.
Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.