

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE QUÍMICA
LICENCIATURA EM QUÍMICA

GABRIEL GINEZ VILLARDA

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE JOVENS GAYS LICENCIANDOS EM
QUÍMICA E OS USOS DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 2

LONDRINA

2019

GABRIEL GINEZ VILLARDA

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE JOVENS GAYS LICENCIANDOS EM QUÍMICA E OS USOS DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado à disciplina de TCC 2, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Química.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Co-orientador: Prof. Msc. Alexandre Luiz Polizel

LONDRINA

2019



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Londrina
Coordenação de Licenciatura em Química



TERMO DE APROVAÇÃO

Gabriel Ginez Villarda

Trajetórias formativas de jovens gays licenciandos em Química e os usos dos espaços educativos

Trabalho de conclusão de curso apresentado no dia 11 de Dezembro de 2019 como requisito para obtenção do título de Licenciado em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Profa. Dra. Angélica Cristina Rivelini da Silva - *Membro 1*
(UTFPR – Câmpus Apucarana)

Profa. Me. Bruna Adriane Fary - *Membro 2*
(UEL – Universidade Estadual de Londrina)

Prof. Ms. Alexandre Luiz Polizel - *Co-orientador*
(UTFPR – Câmpus Campo Mourão)

Profa. Dra. Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori - *Orientadora*
(UTFPR – Câmpus Londrina)

RESUMO

As histórias de vida de um sujeito deixam marcas no seu processo de ser e estar no mundo, que são evidências de sua trajetória formativa, de seu currículo. Ao voltarmos o olhar para este currículo, educações são operadas. Este trabalho surgiu dos encontros

realizados com saberes e relações sociais de um jovem gay durante o seu trânsito pelos espaços educativos. Nosso objetivo é apresentar e compreender as marcas deixadas em corpos de outros jovens gays Licenciandos em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Londrina em suas trajetórias formativas, além de refletir acerca dos usos desses espaços educativos por eles. Partimos da perspectiva analítica heteroautobiográfica, considerando que na “contação das histórias de vida” emergem as marcas deixadas nos corpos, sendo o contar-se um ato de constituir a si, ao outro e a nós. Para tanto, foram escutados e narrados dois licenciandos em química da referida universidade que se auto identificam como gays de modo a conhecer e registrar as suas histórias de vida segundo conceituações teóricas do campo das histórias de vida e narrativas de si. Estabelecemos eixos analíticos frutos da própria narrativa de si do proponente desta pesquisa que evidenciam marcas em comum nestes percursos, que representam violações-repressões e também negativas e afirmativas do (não) ser. Os pontos de similitudes foram organizados a partir das marcas negativas como representativas dos não projetados sobre tais sujeito ao mesmo tempo do negar-se a seguir a norma; como também das marcas afirmativas que representam o calçado do futuro fracassado, da perversão, o resistir afirmando-se gay e a si. De acordo com o objetivo apresentado, compreendemos quais são/foram e de que maneira as marcas deixadas na memória destes jovens gays afetam seus percursos formativos, como influenciam e constroem suas identidades docentes bem como as negociações realizadas por estes nos espaços educativos. Acreditamos que os fragmentos das histórias de vida apresentadas permitiram conhecer coisas, experiências e subjetividades para além dos ofícios escolares. Percebemos também que, entre as negativas e afirmações, os sujeitos se constroem.

Palavras-chave: Jovens gays; narrativas de si; histórias de vida; marcas; trajetórias formativas.

ABSTRACT

The life stories of a person leave marks on their process of being and staying on the world, that are evidences of their formative path, of their curriculum. When we turn our

eyes for this curriculum, educations are operated. This work came from the encounters realized with knowledges and social relations of a young gay man during his path on the educational spaces. The objective is to present and comprehend the marks left on the bodies of another two young gay men Licensing of Chemistry of the Federal Technological University of Paraná – campus Londrina on their formative paths, and think about the uses of educational spaces made by them. It started with the analytical heteroautobiográfica perspective, considering that on the process of narration of these life stories the marks, being the self narrative an act of composing itself, the other and ourselves. For that, two gay boys licensing in chemistry of the refered university that self identify as gays so to know and register the life stories according to theoretical conceptualizations of the life stories and self narratives. It were established two analytical axis that came from the self narrative of the proponente of this research that evidence marks in commom on this routes, that represent violations repressions, and negatives and afirmatives of the (not) being. The commom points were organized in: the negative marks as representatives of the “no” projecteds on the subjects on the same time of negating itself to follow the standard; and the affirmative marks that represent the stepped on the failed future, of the perversion, the resist stating as gay and itself. According to the exposed objective it comprehends what are/were and what way the marks left on the memory of these young gays affect/ affected their formative routes as well the negotiations made by them on educative spaces. It believes that the fragments of the life stories presented allowed to learn things, experiences and subjectivities for beyond the scholar offices. Besides, we realized that, among the negatives and afirmatives, the subjects make themselves.

Keywords: Young gays; self narratives; Life stories; marks; formative paths.

SUMÁRIO

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	7
2 NASCE UMA CRIANÇA (DES)VIADA.....	10
3 WAKE ME UP WHEN SCHOOL ENDS.....	16
4 O INGRESSO NA UNIVERSIDADE.....	21
5 POR QUE DEBATER ESTE TEMA?.....	24
6 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	27
7 PRIMEIRA HISTÓRIA: OPRESSÃO, AGRESSÃO E SUPERAÇÃO.....	30
8 SEGUNDA HISTÓRIA: NEM TUDO SÃO FLORES.....	34
9 CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	44
APÊNDICES.....	46
APENDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	47
APENDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	48

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este trabalho surge durante o meu processo formativo no curso de Licenciatura em Química, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Londrina, ao pensar na minha trajetória de vida e em outros corpos que, em seu trânsito pelos espaços educativos, se deparam com negociações formativas e identitárias (LOURO, 2015). Nesta circulação, os corpos são marcados pelos encontros realizados com os saberes e suas relações sociais.

É como jovem gay que estive inserido em espaços (escola, igreja, curso de idiomas, clube esportivo, escola de música) onde as relações de poder instauraram concepções e marcas no meu próprio corpo. Compreendo marcas como algo gravado nos corpos dos sujeitos, como parágrafos de livros que foram escritos a partir de acontecimentos¹ que podem ser dolorosos ou de valorização e que, por sua vez, dão significado a estas vidas (RAGO, 2013)

Este processo de marcação resvala-se sob a própria formação do sujeito à medida que a negociação com saberes constitui formas de ser, estar, pensar e existir no mundo. Neste sentido, as marcas deixadas nos corpos são a evidência de sua trajetória formativa, de seu currículo (REGO; AQUINO; OLIVEIRA, 2006). Ou seja, os diversos aspectos que constituem as trajetórias de vida dos sujeitos também podem ser considerados currículos, pois estes não são somente organizações estruturais de conteúdos e posturas escolares, são também, relações nos espaços de ensino e na história de vida dos sujeitos que geram efeitos nas suas constituições (SILVA, 2015; 2006; GOODSON, 2008).

Deste modo, ao voltar o olhar para estes currículos, para estas trajetórias formativas narradas quando se rememora e conta a vida de alguém, marcas de uma formação são evidenciadas, ou seja, educações são operadas (FOUCAULT, 2014). As histórias de vida, assim, me dão base para compreender os processos formativos e as

1 A noção de acontecimentos segundo Foucault é vista de forma em que acontecimento discursivo compreende um momento anterior ao enunciado, um momento de caracterização das condições de emergência do enunciado, seu espaço de atuação recobre tanto o não discursivo (enquanto articulação) como o discurso (enquanto condição preliminar)

marcas deixadas nos corpos – físicos e memoriais – dos sujeitos que experencia(ra)m este percurso pelos espaços educativos (RAGO, 2013).

Ao olhar para a minha própria trajetória formativa e as educações operadas por e em mim que passo a me preocupar e interessar-me pelas trajetórias de vida de outros jovens gays e seus trânsitos pelos espaços escolares. É a partir da rememoração e reflexão da minha trajetória formativa que constituo este trabalho de conclusão de curso, tendo como base o seguinte questionamento: *Quais são as marcas deixadas nas memórias de jovens gays Licenciandos em Química durante seu percurso formativo?*

Ou seja, meu objetivo com este trabalho é apresentar e compreender as marcas deixadas em corpos de outros jovens gays Licenciandos em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Londrina em suas trajetórias formativas, além de refletir acerca dos usos desses espaços educativos por eles.

Para tanto, o presente trabalho foi produzido a partir de um auto relato na qual apresento o meu encontro com as narrativas de si e com as minhas preocupações para com as histórias de vida de jovens gays e suas negociações durante suas trajetórias formativas. São eles: **1) *Nasce uma criança (des)viada***, em que narro o meu processo de fazer-se existir enquanto criança; **2) *Wake me up when school ends*** apresento a minha trajetória formativa no Ensino Fundamental e Médio e o meu processo de fazer-se existir enquanto jovem gay; **3) *A Química da Felicidade*** em que narro de forma compilada minha trajetória formativa na instituição de ensino superior e o processo de aceitação enquanto licenciando gay e **4) *Para que debater esse tema?***, em que sintetizo a minha história de vida e os fundamentos que evidenciam as necessidades desta investigação.

Em seguida, detelho o percurso metodológico de realização desta pesquisa, bem como apresento em **Primeira História: Opressão, Agressão e Superação e Segunda História: Nem tudo são Flores**, as histórias de vida de dois licenciandos em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina que se auto intitulam como gays. O objetivo desta apresentação é analisar as narrativas produzidas a partir de dois eixos analíticos advindos da minha própria narrativa que evidenciam marcas em comum nestes percursos, que representam violações-repressões e também negativas e afirmativas do (não) ser.

2 NASCE UMA CRIANÇA (DES)VIADA

Se eu te contar sobre o meu passado, não é para que sinta pena de mim, mas sim para que entenda como eu me tornei quem sou².

No dia 7 de junho de 1995, eu, Gabriel Ginez Villarda cheguei nesse mundo em uma família bem estruturada, animada e unida que tem me proporcionado o apoio necessário em termos financeiros, psicológicos, emocionais, afetivos, de respeito e aceitação, para que eu possa evoluir como pessoa e profissionalmente.

Cresci em uma cidade pequena e tranquila chamada Descalvado, no interior do estado de São Paulo, com cerca de 30 mil habitantes, onde todo mundo se conhece ou sabe algo sobre a pessoa simplesmente por ouvir falar ou conhecer alguém com o mesmo sobrenome.

Durante a infância, eu era a uma criança quieta. Adorava ler livros ilustrados e de fantasia. Na maioria das vezes, a escolha do livro se dava pela qualidade das ilustrações da história e muito menos pelo gênero da leitura. Também gostava de desenhar e pintar animais e coisas simples como frutas ou até mesmo flores. Era comum a minha mãe desenhar comigo e a diferença de habilidade era perceptível, eu confesso. Afinal, minha mãe sempre desenhou muito bem. Ela gostava de comprar panos de prato brancos, passar os desenhos para eles e nós acabávamos pintando-os com tintas para tecido.

Para mim, nesta época, as habilidades maternas da minha mãe sempre estiveram atreladas a uma imagem da mulher ligada as artes, ao sensível e a delicadeza (WELZER-LANG, 2001), em oposição as características paternas como esportividade, agressividade e brutalidade atreladas à imagem do masculino. Percebo nesta breve descrição introdutória o quão estereotipada é esta minha memória e, conseqüentemente, o quanto esta visão interferiu e marcou a minha trajetória. Ou seja, acredito que essa experiência colaborou para a constituição de uma visão machista baseada na criação de uma noção de uma homogeneidade feminina e masculina, ou seja, tinha a visão que só existia um jeito de ser mulher, um jeito delicado, sensível e amável e também que só havia um jeito de ser homem, sendo bruto, agressivo,

² Fragmento retirado do livro “Sua resposta vale um bilhão”, do indiano Vikas Swarup, que inspirou o premiado filme “Quem quer ser um milionário?” e recebeu oito Oscars na cerimônia de 2009.

externalizando violência e mantendo constante vigilância a respeito de seu comportamento, para que este não se aproxime do comportamento ou da imagem de uma mulher.

Durante a tarde depois do almoço costumava tirar um cochilo, quando eu acordava, ia para a rua e observava se as outras crianças que moravam na vizinhança estavam lá fora. Brincava sempre com meu primo que morava na casa em frente e com as filhas da vizinha que moravam na casa ao lado. Caso eles estivessem lá, brincávamos de esconde-esconde, pega-pega, andávamos de bicicleta pela rua, jogávamos vôlei ou até mesmo ficávamos só sentados conversando sobre assuntos aleatórios.

Durante estas brincadeiras e convívios com outros meninos, lembro que muitas vezes vários de meus trejeitos, formas de me mover ou falar eram refutados ou corrigidos por outros meninos. Vejo, neste processo, estes meninos como iniciadores, ou seja, sujeitos que aprenderam e reproduziram os moldes sexuais de seus familiares. Por consequência, tentaram corrigir e modelizar outros garotos, que denomino serem iniciados³, que demonstrassem comportamentos que fugissem dos modelos sexuais dos quais estes estavam habituados (WELZER-LANG, 2001).

Caso as crianças não estivessem brincando e a rua estivesse “vazia” como sempre gostei de jogos de tabuleiro, cartas e jogos eletrônicos, caso as crianças não estivessem lá para brincar eu gostava de brincar com esses jogos. Lembro de jogar *Crash* – um jogo antigo de uma criatura laranja, uma mistura de hiena com um cachorro. Ficava horas brincando com aquele jogo tão versátil, repleto de fases em que o personagem ia se aprimorando ao decorrer delas, mas que também tinha uma versão de corrida. Às vezes, o meu pai jogava comigo, mas ele sempre ficava bravo porque eu ganhava dele e desistia de jogar. O mais engraçado era que eu realmente ganhava dele e não que ele me deixava ganhar.

Tais olhares e relações para a minha história de vida me fazem pensar o passado, a rememorar-lo e torná-lo presente. É esta trajetória que faz parte do processo formativo e permite tornar presente uma outra temporaneidade. Encarar essa

³ Chamo de iniciados os garotos que ainda não passaram por esse processo, ou seja, não lhes foi imposto de forma intensa um modelo sexual a ser seguido. Estes garotos não tinham seus trejeitos corrigidos a fim de se encaixar nos modelos sexuais tidos como certos.

temporalidade, já diria Michel Foucault (1984), é voltar o olhar a si mesmo, o evidenciar a si, o reconhecer-se.

Neste reconhecimento, deparo com a minha memória, um pouco vaga, relacionada à infância. Lembro de poucas coisas como os amigos ou algumas pessoas que conviveram comigo. As brincadeiras e coisas que fazia no *prézinho* também são um pouco vagas. Essas memórias aparecem ora como *flashes* ou simplesmente não consigo lembrar delas. A memória vaga é um espaço de uma não lembrança, de uma formatação, de uma potência de criação, do experimentar a cada momento como se fosse o primeiro e único (POLIZEL, 2018). Poderia dizer que essa não lembrança incorre a um não reconhecimento de si, a uma não fixação identitária na memória.

Das poucas lembranças que eu tenho, lembro com nitidez dos momentos em que jogava vídeo game com meu tio, um grande amigo e uma representação de pai. Costumávamos jogar *Castlevania: Symphony of The Night*, um jogo com uma qualidade visual hoje questionável, mas que na época era muito bom. Ficávamos muito tempo jogando e descobrindo sozinhos como fazer as coisas do jogo. Como passar de determinado local, como encontrar as salas escondidas, onde encontrar itens secretos e para que eles fossem usados, coisas desse tipo.

Recordo também de ler com a minha avó. Sentávamos no quintal da casa dela, perto das árvores ou até mesmo embaixo de suas sombras, e ficávamos lendo por um bom tempo. Líamos cada um seu próprio livro ou eu lia o meu em voz alta para ela. Às vezes, minha vó lia para mim e me incentivava a procurar outros livros quando terminasse os que eu já estava lendo. Ela era uma pessoa extremamente amável com todos e que parava o que estava fazendo para brincar comigo e passear pelo quintal para me mostrar as plantas e as flores, conversar sobre os mais variados assuntos comigo. Ela sempre estava preocupada se eu estava com fome, se eu queria coisas gostosas para comer fora dos horários das refeições e sempre me fazia cafunés e se preocupava comigo, era minha segunda mãe.

Duas lembranças de infância. Assim como na memória relacionada à imagem da minha mãe apresentada no início deste capítulo, visualizo uma figura masculina, atrelada ao desbravamento, aos jogos de competição, ao estímulo por vivenciar realidades aventureiras. Uma figura feminina, atrelada ao diálogo, a leitura, a

movimentar o pensamento em meio a amabilidade, as plantas e flores, em meio ao sensível. É no encontro de ambas as representações que rememoro minha infância.

Não lembro ao certo quando foi, mas por conta do trabalho do meu pai a nossa família teria que se mudar para uma cidade mais próxima de São Paulo, pois ficaria difícil para ele viajar todos os dias os quase duzentos quilômetros que separam Descalvado da capital. Para eu não sofrer com a mudança e deixar eu terminar meu ano escolar, meus pais entraram em consenso com meus avós maternos e eu fiquei morando com eles por um tempo.

A representação aqui resvala-se em uma viagem, na ida a um outro lugar, um outro território e, com isso, outras experiências. Margareth Rago (2013) aponta para as viagens como trajetórias em transformação, como a visita e experimentação de outros modos de se relacionar. Todavia, fiquei, mantive-me na dinâmica em que já estava, desloquei-me da casa dos meus pais para a casa dos meus avós, que me criaram no lugar dos meus pais durante este período de tempo.

Durante a minha infância tive anos muito tranquilos. Apesar de não ser uma família rica em termos monetários, era uma família extremamente rica de educação, amor e respeito. Minha avó sempre preocupada comigo, me mimava e passava horas lendo, passeando e desenhando comigo. Já meu avô era mais sério, ríspido no seu jeito de ser. Mas até ele, que todos tinham um pouco de medo, era carinhoso, brincalhão do seu jeito, sempre perguntava coisas relacionadas a escola, como estavam minhas notas e meu comportamento, se eu estava gostando de tudo... coisas desse tipo.

Lembro que foram raras às vezes que vi meu avô chorar ou demonstrar algum tipo de sentimento que não fosse o de rispidez ou agressividade. Tal memória me leva a refletir o quanto um modelo de masculinidade atrelado ao homem que não chora, que não demonstra afetividade, impôs restrições emocionais e expressivas no meu avô. A forma como ele ficava se policiando diariamente em relação aos seus sentimentos (SILVA, 2014), bloqueava canais de expressão e o tornava alguém cada vez mais fechado.

Eu me via muito parecido com meu avô, seja no tipo de humor ou no tipo de piadas que nós dois achávamos engraçado ou brincávamos; ou até mesmo no jeito de

jogar baralho, que era uma atividade muito frequente quando a parte dos *Antochio* (parentesco materno) se reunia nas festas da família.

As manutenções da memória acontecem aqui em papéis bem definidos: a feminilidade de minha avó, atrelada a leitura e ao cuidado e, a masculinidade de meu avô, seja na rispidez das palavras ou nas brincadeiras realizadas. Uma pedagogia dos corpos pode-se assim dizer, que os mantêm em operação enquanto performadores de papéis de gênero, como uma feminilidade e masculinidade que se faz à medida que atua, ao passo em que opera de acordo com o que seria “esperado” do sujeito (LOURO, 2015).

Depois de dois anos morando com meus avós e amadurecendo a ideia da mudança, optei por morar com meus pais em uma cidade mais próxima de São Paulo chamada Jundiaí. Este amadurecimento representa uma formação, uma modificação em si, que me leva a um reconhecimento como sujeito apto a um processo de mudança.

É nesse período – a mudança para Jundiaí e a aproximação com a pré-adolescência - que minhas memórias começaram a ficar mais nítidas. Tudo era muito novo para mim, em especial a mudança para uma cidade muito maior do que a minha cidade natal e o colégio que passei a estudar, popularmente conhecido como *Candelário*, cujo nome verdadeiro era Escola Professor Joaquim Candelário de Freitas. O colégio era chamado pelo apelido pela maioria das pessoas porque algumas professoras eram freiras e o diretor era padre além de que, durante o período vespertino, o colégio ofertava atividades relacionadas ao ensino religioso. A escola era muito conhecida por ter boa reputação e qualidade do ensino. Nele eu estudei por, aproximadamente, dois anos, na terceira e quarta série. Minha época no colégio foi bem tranquila, confesso que não tenho memórias marcantes dessa fase, sejam estas relacionadas ao ensino, estrutura ou até mesmo às pessoas.

Uma das poucas memórias que tenho deste período é sobre o nascimento e do começo do convívio com meu irmão mais novo. O próprio nome do meu irmão foi uma escolha minha. Meu pai queria chamá-lo de Sebastião Junior, mas como presente de aniversário de seis anos eu pedi para escolher o nome do meu irmãozinho, e ele recebeu o nome de Gustavo. Lembro-me que conforme os anos iam passando nos

tornávamos cada vez mais diferentes. *“Eles são a água e o vinho”*, dizia minha mãe quando alguém perguntava sobre nós. Sempre brigávamos e discutíamos, mas também sempre voltávamos a nos falar e ficava tudo bem.

Começo a perceber nessas memórias que tanto a minha identidade quanto a do meu irmão foram sendo construídas com base na diferença (HALL, 2014), em comparações e diferenciações, tais como: *“Nossa! O Gabriel é tão calmo... Já o Gustavo, Nossa Senhora!”* ou *“O Gustavo é tão sociável e fácil de conversar, já o Gabriel é tão tímido e não gosta muito de contato com as pessoas”*. Ou seja, eu só sou o Gabriel porque eu não sou o Gustavo.

3 WAKE ME UP WHEN SCHOOL ENDS⁴

As memórias começam a ficar claras por volta da sexta série do Ensino Fundamental, recordações estas que são marcadas por uma espécie de despertar, como se eu estivesse começando a perceber mais sobre eu mesmo, sobre a minha sexualidade. Fui tomado pela percepção de que eu estava mudando, por uma inquietação e uma avalanche de incertezas que poderiam, muitas vezes, se resumir ao sentimento de medo: medo de ser diferente, medo de não se encaixar, medo de não ser aceito pelas pessoas por ser diferente.

Começo a perceber aqui como os imperativos da masculinidade geraram em mim uma vigilância constante para que eu me encaixasse e atendesse as expectativas da sociedade relacionadas a masculinidade. Só eu sei o quanto isto me custou, pois pequenas doses de medo e insegurança, além de tentativas (in)conscientes de isolamento e dor para comigo mesmo começaram a se tornar frequentes na minha trajetória (SILVA, 2014).

Me sentia estranho, diferente da maioria das outras crianças. Eu me percebia como mais quieta, mesmo assim me via diferente até das mais quietas. Não me interessava por meninas, nem mesmo por meninos e passei a notar que meu jeito era diferente das outras crianças, não sei explicar ao certo, mas me sentia e me via diferente. Eu não me encaixava muito bem naquele padrão, naquelas medidas e regras, ou seja, eu era o único menino da sala que não jogava futebol com os outros meninos e preferia jogar vôlei com as meninas.

Os meninos pensavam em “ficar⁵” com meninas e se divertir nas aulas de educação física; eu só pensava em tirar boas notas e descansar depois do meu horário de aula. Minha imagem não estava associada aos homens dominadores que necessitam a todo momento demonstrar virilidade, agressividade, força, tentativas de subordinação em relação ao sexo feminino. Considerando a heterogeneidade interna da categoria de homens, a minha imagem para as outras pessoas se aproximavam muito mais da imagem feminina (SILVA, 2014; WELZER-LANG, 2001).

4 Escolhi esse título porque ele remete à música *Wake me up when september ends*, da banda *Green day*. Onde assim como eu, o personagem ansiava que aquele momento passasse.

5 Tipo de relação adolescente, em que estes trocam beijos, abraços, carícias, cafunés, etc.

Com o tempo, sentia que não tinha muitos amigos e que não falava com várias pessoas da minha sala. Reparei que as outras crianças me olhavam diferente em algumas situações, comentavam sobre meus trejeitos: o jeito de andar, o jeito que eu falava ou mexia minhas mãos enquanto explicava alguma coisa. Questionavam até mesmo minha masculinidade por conta da minha letra quando diziam: “*nossa, que letra bonita e redondinha, parece letra de menina*”; como se fosse pré-determinado que meninos são obrigados a ter uma caligrafia ruim.

Os colegas de escola tinham reações diferentes quando alguma situação estava relacionada a mim e tinham curiosidade em relação a minha orientação sexual. As meninas perguntavam se eu já tinha ficado com meninos ou até mesmo com meninas. Perguntavam sobre minha vida sexual. Eu não estava preocupado com isso, apenas com o meu bom desempenho escolar.

Era julgado pelas pessoas pelo meu comportamento e pelas minhas características estarem atreladas a uma imagem feminina, fosse a letra bonita e redonda ou os gestos que eram delicados e que se complementavam com meu temperamento calmo. Não conseguia me desvincular de uma imagem feminina. Porém, as pessoas ao meu redor não me tratavam como mulher, pois, afinal, eu era homem, não era um homem tido como bruto, agressivo, que exacerbava virilidade e tentava exercer uma dominação em relação as mulheres para afirmar sua dominação masculina (WELZER-LANG, 2001), era um homem delicado, carinhoso e calmo, características comumente atreladas a imagem feminina e por consequência, era tratado como a imagem do homem mais próximo de uma mulher, era tratado como homossexual, um homem dito como afeminado (WELZER-LANG, 2001).

Foi nesse período que meu inferno começou. Eu era um pré-adolescente com 11 ou 12 anos e inúmeras crises de identidade. Imaginava o porquê eu me sentia diferente, construía um medo de rejeição que nunca tinha sentido ou pensado antes. Ecoavam em minha cabeça, em meus momentos de silêncio, perguntas como: “*Será que as pessoas gostam de mim?*”; “*Por que eu sou assim?*”; “*O que eu faço de diferente?*”.

Recordo claramente de um momento dessa época. Enquanto eu chorava no banho, minha mãe entrou no banheiro e perguntou o que estava acontecendo. Não me

lembro muito bem da conversa que tivemos naquele episódio, mas apenas recordo de pensamentos relacionados aos que eu nunca deveria ter nascido, que eu era um fardo para os meus pais, que eles seriam mais felizes se só tivessem tido meu irmão *normal*... É neste momento da minha vida que comecei a ficar deprimido, me ver como anormal e perder certa *felicidade* da vida. Meus pais, na maioria das vezes, achavam que estava tudo bem, afinal, eu realmente fingia estar para não os preocupar, até mesmo por não entender muito bem o que estava acontecendo comigo.

É notável com isso o processo que, segundo Silva (2014), pode ser visto como de violências que cometia comigo mesmo enquanto falhava em um processo de internalização de masculinidade. Eu não conseguia atender aquelas expectativas de um modelo masculino e isso me agredia psicologicamente de forma constante com um sentimento de incapacidade e estranheza.

Esse cenário se repetiu por muito tempo. Nos anos finais do Ensino Fundamental, as coisas só se repetiam ou pioravam, comecei a sentir com muito mais força a heteronormatividade que eu estava inserido, ou seja, aquele “conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão” (WARNER, 1993 apud JUNQUEIRA, 2012, p. 66). Devido ao (f)ato de não gostar de futebol ou não ter um estereótipo de homem másculo, muitas vezes fui deixado de lado em aulas de educação física; ou até mesmo em trabalhos em grupo. Diziam meus colegas: “*não quero fazer trabalho com viado*”.

Sofria violências quase que constantemente. Não eram agressões físicas, mas o preconceito e a homofobia que sofria (mesmo ainda não me percebendo como homossexual) me machucavam e deixavam perdido. Não sabia a quem pedir ajuda, não conseguia pedir ajuda, várias vezes pensamentos suicidas passaram pela minha cabeça.

Eu era agredido pelos meus colegas de sala. Era chamado de “*viadinho*” de forma pejorativa e tinha minha masculinidade questionada. Eu era visto como: “*O viado*”. Não era um menino ou mesmo um homem, era só um viado.

Segundo Stuart Hall (2014), nesse caso, a gramática esconde uma cadeia de negações implícitas na frase “*não era um menino ou mesmo um homem, era só um*

viado". Ao pensarmos na afirmação "*era só um viado*", podemos pensar em inúmeras outras frases de negatização, tais como: "*não era agressivo*", "*não era bruto*", "*não era do tipo esportivo*".

É muito importante salientar que nessa época eu nunca tinha ficado com ninguém e não me via como homossexual ou heterossexual. Isso pode soar confuso para algumas pessoas, mas eu realmente não me reconhecia como um jovem gay, pois não tinha gostado de ninguém ou me sentido atraído por ninguém ainda, fosse esse alguém homem ou mulher.

Para tentar acalmar a tempestade que existia em mim, comecei a me esforçar para me inserir naquele ambiente, dentro da heteronormatividade que reinava tão forte na minha escola. Acho que nessa época eu estava sofrendo de normose, ou seja, tentava me tornar uma pessoa normótica,

uma pessoa normótica é aquela que se adapta a um contexto e a um sistema doente, e que, então, age como a maioria. [...] a Normose é um sofrimento, a busca pela conformidade que impede o encaminhamento do desejo no interior de cada um, interrompendo o fluxo evolutivo e gerando estagnação (SOUZA, 2014, p. 245).

Fiquei com algumas meninas da minha sala e de outras salas. A partir daí, as coisas começaram a "*melhorar*", as pessoas me tratavam de forma mais amigável e eram preconceituosas de formas mais sutil. Não faziam mais comentários agressivos ou me chamavam de "*viadinho*" na minha cara, ou até mesmo realizavam perguntas provocativas em alto e bom tom. Passaram a falar baixo, faziam questão que eu as ouvisse. Todavia me parecia que tais comentários ocorriam de forma menos agressiva – ao menos, de certa forma, era mais fácil tentar ignorá-las.

Quando atrelado a valores machistas, o valor do homem é dado por um tipo de padrão de comportamento que é esperado normalmente destes. Caso este padrão não seja seguido, ele pode gerar uma redução de estima ou de *status* de homem (SILVA, 2014). Porém, o oposto também pode acontecer, como é o caso relatado no parágrafo anterior. Recobrava meu *status* como homem e aumentava minha estima perante as pessoas ao demonstrar comportamentos que eram comumente esperados de homens.

Depois de certo tempo não dava mais importância para esta tentativa de me inserir naquele sistema doente, ou seja, não parei de tentar, mas me policiava para não me torturar ou mudar quem eu era para me sentir aceito naquele ambiente tão selvagem para quem é diferente. O preconceito ainda existia, mas já tinha sofrido tanto calado e com medo que boa parte de mim já era indiferente quanto a tudo, as violências, as felicidades, a beleza da vida de forma geral. Penso hoje que se fizesse acompanhamento psicológico na época eu seria diagnosticado com início de depressão.

O preconceito que menciono anteriormente trata-se da homofobia, que entendo como um tipo de discriminação contra pessoas que demonstram trejeitos ou são atribuídas qualidades (ou defeitos) relacionados ao outro gênero (WELZER-LANG, 2001)

Foi no começo do Ensino Médio que as coisas começaram a mudar, a vida ganhou uma nova emoção, um novo colorido. Cada vez mais a indiferença em relação às pessoas e normatividades se intensificava em mim. Eu sentia surgir um sentimento horrível de ira e repulsa que se ampliava e me consumia. Foi quando eu estava quase me fechando para todos que meu único amigo, na época, ficou muito preocupado comigo e me convidou para um passeio. Durante o trajeto ele, muito rápido, roubou um beijo meu.

O choque no momento me deixou roxo de vergonha, sem ar, sem reação, aquilo para mim era errado, mas parecia tão certo ao mesmo tempo. Fiquei completamente confuso e corri. Corri por medo, por insegurança, porque foi naquele momento errado que tudo ficou certo. Foi naquele inesquecível momento, que mais tive medo, que me reconheci como um jovem gay.

4 O INGRESSO NA UNIVERSIDADE

Foi no início do ano de 2014 que tomei uma importante decisão. Escolhi cursar Licenciatura em Química, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina. Fiz a minha inscrição pelo Sistema de Seleção Unificado e como minha nota no Exame Nacional do Ensino Médio era superior a nota de corte, esperei o processo de seleção com um pouco de segurança da aprovação.

Alguns dias depois da mudança começaram as aulas. Era uma realidade completamente diferente da que eu estava acostumado. Eu teria que pegar ônibus para ir e voltar da faculdade, começaria a enfrentar todos os aspectos bons e ruins da vida adulta. Lembro que quando peguei o ônibus eu estava receoso, com medo de me perder ou até mesmo de sofrer o mesmo tipo de violências que vivenciei durante minha vida até aquele momento.

Foi nesse trajeto de ônibus que ouvi duas meninas conversando sobre a universidade. Consegui ouvir poucas coisas, mas fui tentar conversar com elas para ver se conseguia alguma direção para me localizar naquele novo ambiente. Elas se chamavam Barbara e Joice, duas meninas bem alegres e que me passaram um sentimento muito bom.

Encontramos nossa sala e, com certa timidez, fomos nos sentar. Escolhemos carteiras para que ficássemos em lugares próximos uns dos outros. Próximo do horário de aula os veteranos do curso, que eram do Colegiado e do Centro Acadêmico da Licenciatura em Química, foram fazer a recepção da minha turma. Todos estavam apreensivos, mas lembro de que rimos muito e saímos com os veteranos para um barzinho depois das aulas daquele dia.

Fomos convidados a participar do trote que seria realizado no sábado. Logo que ouvimos o convite ficamos muito receosos porque naquela época, vários trotes de faculdades diferentes estavam aparecendo em noticiários por conta de acidentes, problemas graves, entre outras coisas. Os veteranos nos tranquilizaram e explicaram como seria feito. Disseram que o trote da licenciatura se dava em um dia diferente dos outros cursos para evitar algum tipo de conflito e, até mesmo, por ser feito de forma diferente.

Durante o trote os veteranos faziam um tipo de entrevista com os calouros em que perguntavam informações como nome, estado civil e a respeito da sexualidade. Foi nessa hora que, mesmo com medo de não ser aceito, eu falei abertamente para as pessoas que eu sou homossexual. A reação foi a mais inesperada possível para mim, pois eu não senti aqueles olhares que recebi antes na vida. Me senti bem, livre e aceito.

A minha trajetória no curso de Licenciatura em Química foi muito boa e marcada por um sentimento de acolhimento, de aceitação, felicidade por conhecer pessoas que sempre me trataram com respeito.

Deste modo, percebo que, como dito anteriormente, ao não se encaixar em um modelo, um indivíduo pode desenvolver sentimentos de estranheza e não aceitação. Neste episódio narrado foi o oposto, pois quando percebi que me encaixava naquele grupo, mesmo após expor abertamente a minha sexualidade, tive um sentimento de aceitação e de acolhimento.

Me senti sempre muito seguro, respeitado e aceito durante todo o curso. Não tive mais aqueles sentimentos de receio ou até mesmo medo de não ser aceito, até que comecei a cursar os estágios obrigatórios. Comecei a ficar inseguro e ter medo de não ser aceito ou mesmo não ser respeitado pelos alunos das escolas em que eu faria estágio por conta da minha (homo)sexualidade. Foi um período de incerteza, de inquietação que gerou certa ansiedade e medo. Afinal, eu voltaria para a escola, lugar que estava atrelado a vários sentimentos e acontecimentos ruins.

Além disso, eu estaria em uma posição diferente agora, não seria mais aluno, seria professor. Me sentia um professor ansioso e com medo de não ser aceito pelos alunos ou pela equipe de profissionais do colégio por conta de eu ser um “viadinho”.

Conforme as idas ao colégio se tornavam frequentes os alunos foram cada vez mais se aproximando, demonstrando respeito e curiosidade pelo “professor” que eles não conheciam. Os dias se passavam e as inseguranças diminuía. O respeito dos alunos e de toda a equipe do colégio era evidente e reconfortante, fazendo com que grande parte do meu medo praticamente se esvaísse. Porém, não completamente, afinal homossexuais sempre estão suscetíveis a violências por conta de preconceito. É preciso levar em conta que sexualidades que se distinguem da heterossexualidade são

ditas como inferiores e são desvalorizadas como diferentes da crença (heteros)sexual imposta como modelo único (WELZER-LANG, 2001).

5 POR QUE DEBATER ESTE TEMA?

Como jovem gay, ao resgatar, atualmente, minha trajetória de vida, percebo que desde minha infância e adolescência inúmeras linhas de força exerceram sob meu corpo efeitos que leio como violações que tentavam a todo momento me colocar dentro de uma norma. Entendo essas linhas de força como essas tentativas de normalização que ouço/ouvi e sinto/senti ao longo da minha história, como por exemplo, *“Você é menino! Não pode gostar de maquiagem!”*, *“Você precisa parar de andar só com meninas! Você só pode ter amigo homem!”*.

Quando novo, era um menino quieto e gostava de ler, era muito tímido e tinha dificuldade para fazer amizades. Vejo que ainda não reconhecia sofrer nenhum tipo de preconceito por parte dos amigos ou até mesmo da família. Percebo, neste sentido, que os processos de rememoração me deslocaram a pensar o passado em que uma masculinidade era demarcada em sua singularidade: a masculinidade que não se pretendia fazer figura pública, que desbrava o exterior, mas sim se aventurava nas interioridades.

O processo de não violação, neste sentido, pode encontrar-se alinhado a não ser lido como uma criança (des)viada, pois não foram reconhecidos traços de feminilidade “contaminantes”; a uma associação de identidade não definida em crianças, supostamente ainda em construção; como também à não memoração/percepção de atos como violativos.

Tais processos de rememoração me levaram a analisar a fase “mais complicada” que foi a minha (pré)adolescência, em que as violações começaram a ser percebidas e dificilmente esquecidas, mesmo atualmente. *“Você anda todo delicado e rebolando, anda direito”*, *“Meu, você é muito gay!”*, eram frases que ouvia frequentemente e que me causavam estranhamento, pois não entendia os apontamentos das pessoas sobre meu jeito, afinal, no meu ponto de vista, aquele era meu jeito.

Vejo, neste sentido, que a percepção do corpo (pré)adolescente é atravessado por uma leitura identitária, de posturas lidas como “femininas” atreladas a delicadeza e comportamentos. A advertência, neste sentido, é mobilizada por vias verbais, não

sendo percebidas violações físicas diretas em tal período. A advertência verbal posiciona o sujeito em uma relação espaço-tempo-comportamento, em uma lógica produtiva de acordo com a discursividade operante para uma masculinidade normativa – em que determinados comportamentos não são permitidos ao “homem” (FOUCAULT, 2015).

Foi durante o Ensino Médio que me reconheci homossexual, comecei a namorar escondido o meu melhor amigo da época, reprimi características para aceitação em grupos, especialmente no espaço escolar. Neste sentido, não buscava cessar os prazeres, mas os negociar buscando outros espaços e outros modos de se relacionar (FERRARI, 2006). Percebi também, nesta trajetória de vida, a relação entre interdições diretivas à medida que corpos operavam por uma lógica que aproximava, ou não, de uma heteronormatividade – como mais ou menos (des)viados da normatividade.

Assim, a busca por outros espaços e por não ser identificado – ou ser – mobiliza(va) uma lógica acerca de o quanto se quer, ou não, ser reconhecido enquanto sujeito posicionado em determinada identidade. Essa identidade busca uma disputa pelo trânsito nos espaços educativos. Até mesmo o se fazer não visto mantém essa lógica de deslocamento no espaço. O regime de visibilidade encontra-se em jogo nestas relações de poder (FOUCAULT, 2015), ou seja, é preciso pensar no quanto se está disposto a ser visto em determinado espaço educativo ou suprimir categorias identitárias e buscar outros espaços (POLIZEL, 2018).

Evidencio, portanto, nesta primeira experimentação do relato de si, partindo de minha trajetória pela educação básica e superior, uma rica possibilidade de registro e rememoração de si, no processo de reconhecimento de linhas de força que constituem a identidade – tanto no olhar de si para si e do outro a si.

Desta forma, defendo que conhecer as histórias de vida de outros sujeitos pode permitir que as pessoas que estejam conhecendo essa nova história, diferente da dela, façam reflexões acerca da mesma, desenvolvendo um sentimento de empatia e também de reflexão sobre a própria história de vida, reconhecendo privilégios e tendo a chance de dar visibilidade a histórias de vidas marginalizadas, consideradas “menos importantes”.

A importância das histórias de vida se dá, portanto, pelo fato de considerar a trajetória do sujeito até aquele momento, entendendo que o sujeito não é um recipiente de formato definitivo só se preenchendo de conteúdos e conhecimentos, mas que sua trajetória de vida o moldou e ainda o molda diante de várias situações que aconteceram e ainda acontecem na sua vida. A partir disso, dá-se valor não somente a aspectos pontuais e resultados, mas sim ao processo que levou até aquele determinado resultado, colaborando para o crescimento daquele sujeito.

Com isso, o desenvolvimento pessoal deste sujeito pode ser explicado, segundo Rego (2006), como um processo ativo em que o sujeito é visto como alguém que na medida que transforma, também é transformado pelas relações produzidas e pela apropriação deste sujeito de uma experiência histórico-cultural diferente da sua.

Vejo também a importância das histórias de vida e narrativas de si como ferramentas educacionais ou de desenvolvimento pessoal potentes para (re)pensarmos esta visão de que somos todos iguais, produzimos, entendemos e chegamos em determinados resultados da mesma forma. A partir do momento que negamos o processo e a trajetória do sujeito até aquele determinado resultado, estamos negando toda a sua individualidade, todo um percurso formativo que levou o sujeito até aquele determinado ponto. Estamos negando o sujeito em si e vendo as pessoas somente como números, resultados que foram ou não alcançados, contribuindo cada vez mais para uma política de desumanização das pessoas.

6 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em questão tem caráter qualitativo e foi realizada com dois alunos gays do curso de Licenciatura em Química, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Londrina. Selecionei os sujeitos da pesquisa a) estar regularmente matriculado no referido curso; b) (auto)identificar-se como jovem gay; c) concordar em participar do projeto de pesquisa de forma voluntária.

Convidei os sujeitos pessoalmente e via WhatsApp para participar voluntariamente da pesquisa. Após o convite aceito, eles assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 1), após o mesmo ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Neste termo, os participantes da pesquisa tiveram conhecimento do objetivo e metodologia da pesquisa e de que os resultados visam contribuir para a discussão de questões referente à sexualidade, marcas e educação sexual, bem como ampliar o debate no âmbito da formação inicial e continuada de futuros professores.

Feito isso, realizei uma entrevista com os jovens, tanto na universidade quanto na residência de um dos entrevistados, de modo a conhecer e registrar as suas histórias de vida segundo embasamento teórico-metodológico de histórias de vida e de si. Tais entrevistas foram guiadas por um roteiro de sete questões semiestruturadas (apêndice 2), ou seja, sete questões discursivas com abertura para que novas questões fossem inclusas. As entrevistas aconteceram em três fases: audiogravação, transcrição e análise de dados, embasados em Ferrarotti (1980), Fernandes (2010) e Souza (2007).

Vale ressaltar que as histórias de vida e de si, uma das principais ferramentas utilizadas durante este trabalho, é um processo de investigação que recolhe dados de uma fonte principal de informação, ou seja, o sujeito que narra sua história. Portanto, as histórias de vida e de si consistem em metodologias pautadas em modelos biográficos que apresentam inserção individual e coletiva, de modo que o sujeito relate suas experiências e subjetividades (SOUZA, 2007).

Ao partirmos deste relato sobre a trajetória da vida do sujeito, é importante levar em consideração que é impossível para uma pessoa relatar a sua vida em totalidade. Logo, ela sempre dará mais enfoque nas partes que determina como cruciais ou mais importantes, destaca acontecimentos mais relevantes e impactantes em sua trajetória.

Foi estudando e conhecendo estes aspectos que consideram o percurso e não somente o resultado que entrei em contato não só com as histórias de vida, mas com as narrativas de si. Ao juntar o processo de narrar-se com as histórias de vida pude lembrar, reviver e reconsiderar vários pontos acerca da minha história de vida e, então, me preocupar e imaginar sobre como este processo influenciaria outras pessoas. Afinal, estes aspectos ajudariam na formação individual de alguém?

Sob esta perspectiva é necessário ressaltar que tanto o conteúdo quanto a forma da narrativa autobiográfica são importantes. Ou seja, considero ambos os aspectos do fenômeno narrativo - o conteúdo a ser narrado e a forma com que este é narrado - imprescindíveis, tendo em vista o potencial analítico sobre a questão da subjetividade daquela narrativa (REGO, 2006).

Ao considerar o percurso mais importante que os fins - que também são importantes, mas não tanto quanto a trajetória em si - devemos levar em conta que a estrada não é a mesma para todos. Hora ela pode ser tortuosa, hora pode ser linear. Isso varia de acordo com o sujeito. Porém, todos estes fatores devem ser considerados durante a análise a respeito dessas histórias de vida.

Com isso em mente, durante essa trajetória podem e na maioria das vezes vão ocorrer, eventos que fiquem marcados nos corpos físicos e memoriais destes sujeitos, deixando marcas que, a meu ver, podem ser explicadas como resultados de acontecimentos que ocorreram durante esta trajetória formativa chamada vida.

Quando consideramos a individualidade de cada pessoa, também devemos considerar que elas aprendem, reagem a situações e são marcadas por acontecimentos de forma diferente, ou seja, este processo de marcação depende do evento ocorrido e do sujeito que fez parte ou presenciou tal evento. Isso me leva a considerar essas marcas como algo subjetivo, podendo ser negativas ou positivas, dependendo do sujeito e do teor do evento ocorrido.

Frente ao exposto, a análise dos dados obtidos durante as entrevistas foi guiada a partir da minha história de vida supracitada. Ou seja, reconheci em minha história linhas de análise que evidenciam marcas em meu percurso, que representam violações-repressões e também marcas negativas e afirmativas do (não) ser, que foram evidenciados também nos discursos dos sujeitos entrevistados. Estas linhas serviram para embasar a análise dos dados obtidos e me auxiliaram a compreender as marcas deixadas na memória destes acerca de sua trajetória formativa nos espaços educativos (DIJK, 2014 FIGUEIREDO, 2014).

Os pontos de similitudes foram organizados em as **marcas negativas** como representativas dos “Nãos” projetados sobre tais sujeitos – não será ninguém na vida, não deve ser tão afeminado... - ao mesmo tempo do negar-se a seguir a norma para o tomar a si; e as **marcas afirmativas** que representam o calcado do futuro, os determinismos proféticos que os amaldiçoavam com o fracassado, a perversão... ao resistir afirmando-se gay e a si. Percebo que, entre as negativas e afirmações, eu e estes sujeitos fazem-se.

As transcrições serão mantidas como material testemunho de posse apenas dos pesquisadores responsáveis pela pesquisa. Além disso, garantirei a não identificação e sigilo referente aos dados fornecidos pelos sujeitos de pesquisa, a fim de preservar a identidade dos entrevistados.

A seguir, apresento as histórias de vida dos sujeitos entrevistados bem como as percepções em relação às marcas positivas e negativas que permearam a constituição destes.

7 PRIMEIRA HISTÓRIA: OPRESSÃO, AGRESSÃO E SUPERAÇÃO

Começo com a história de Gabriel⁶. O conheci durante uma disciplina que cursamos juntos na faculdade. Gabriel é um homem, branco, homossexual, de corpo magro e afeminado. É estudante do último semestre do curso de Licenciatura em Química.

Suas marcas foram escritas nas suas relações com a (a)normalidade e (im)percepção de violências. Marcas estas que foram gravadas no seu corpo gay afeminado, uma vez que “[...] *as pessoas sempre me viram como diferente, e por eu ser diferente as pessoas tentavam me diminuir por isso [...]*”⁷. A positividade, o lugar que lhe estava direcionado, era a afirmação de um espaço de minoridade (WELZER-LANG, 2001).

Gabriel, no processo de narrar a si, deixa bem evidente que as marcas mais aparentes que foram gravadas em seu corpo são marcas de violências por ser afeminado, marcas estas que enfatizam que “[...] *as pessoas tavam comparando meu comportamento com o de uma garota, que eu tinha um comportamento semelhante ao de uma garota, e pra eles isso era algo errado [...]*”. Por se afastar do modelo masculino dito correto, Gabriel era estigmatizado e não somente se afastava do modelo masculino, como cometia o sacrilégio de ter sua imagem ligada a imagem de uma mulher. Afinal, para ser homem é imprescindível que este, de forma alguma, seja associado a uma mulher (WELZER-LANG, 2001).

Na sua narrativa, Gabriel demarcou sua infância e sua trajetória pelo ensino fundamental. Foi um período truculento vivenciado inteiramente em uma escola pública onde foi exposto a todo tipo de violações. Relatou que “[...] *as pessoas me xingava “ai seu gay, viado, boiola” [...]*”, sendo estes xingamentos um dos tipos de violência que

⁶ O pseudônimo escolhido é uma homenagem a Gabriel Furkim, ex-coordenador do Grupo Dignidade, morto a facadas e torturado no ano de 2009. Para maiores informações, acesse: <<https://homofobiamata.wordpress.com/quem-somos-3/146-2/>>.

⁷ Os excertos apresentados a partir daqui, escritos entre aspas e em itálico, representam falas dos entrevistados.

sofria. Além deste, também sofreu muito com a segregação, principalmente quando relata informações do tipo: “[...] *ai posso brincar com você? posso fazer uma atividade com você? não, não pode [...]*”, “[...] *Eu sentar em uma mesa pra comer e as pessoas saírem, sabe? Era muito complicado mesmo, eu era muito triste e eu não gostava nada da situação [...]*”.

Além das violências verbais e da segregação, Gabriel mencionou que em sua trajetória teve seu corpo violado, não de forma sexual, mas na forma de agressões que deixaram marcas não somente em seu corpo memorial, mas também em seu corpo físico, marcas estas que não eram de fácil compreensão pelo jovem. Segundo ele, “[...] *eu sair todo dia pra ir pra escola e os meninos esperarem pra te xingar, te chutar, pra te bater no caminho de volta, tacar pedra em você, qual que é a motivação que a pessoa tem pra fazer isso sabe? [...]*”

Ao analisar sua narrativa até aqui, percebo que além das violências que sofria por demonstrar traços de feminilidade contaminante, nesse período de sua formação, Gabriel demonstrava graves sinais de *normose* e evidenciava em suas falas seu anseio em se tornar uma pessoa *normótica*, principalmente quando disse que “[...] *dai eu fazia de tudo pra querer ser aceito e atender aquele parâmetro que era imposto por aqueles colegas [...]*” (SOUZA, 2014).

Ao escutar e narrar a sua trajetória escolar, chamou a minha atenção quando Gabriel contou sobre fatos que representaram seu ensino médio, período que foi marcado por (não) aceitação e de um tipo de blindagem que este fazia com que aquele período parecesse mais brando. Para ele, o “[...] *ensino médio já foi assim, um pouco menos pior [...]*”.

Ao ouvir esta afirmativa, me questiono: mas será mesmo que a situação estava melhor? Será que as violências tinham de fato diminuído? Ou será que só tinham se tornado tão frequentes para Gabriel que este as assimilou de forma tão profunda em seu corpo e passou a utilizá-las como mecanismo de defesa (SILVA, 2014), quando diz “[...] *dai você se frustra e não vê alternativa e acaba se fechando pra não ter que passar por aquilo de novo [...]*” Ou será que passou a agredir para não ser agredido quando, por exemplo, disse que “[...] *brigava? Eu brigava, brigava mesmo [...]*”. Vê-se que o mecanismo de defesa, o espaço de resistência, é a apropriação de mecanismos que

confeririam a masculinidade, como a violência (SILVA, 2014; WELZER-LANG, 2001). Gabriel aqui não se fazia gay, mas mostrava que algo de masculino existia dentro de si, algo se expressava no social: a marca disso era a violência que expressava. A não frustração é acionada pela operativa do próprio mecanismo masculino do socializar, o tornar-se violento.

Gabriel demonstra também durante este período uma frase na qual pode se observar uma maior aceitação para com a sua sexualidade e o processo de reconhecer-se como jovem gay. De acordo com ele, “[...] começou a aflorar aquele sentimento de você sentir uma atração por outro garoto, que eu comecei compreender melhor [...]”. Atrelado a isso observo que ele também demonstrou uma não aceitação das violências costumeiras que sofria, afinal, ele “[...] não deixava, eu não aceitava aquilo, eu não aceitava ser inferiorizado por eu ser assim [...]”. O negativo emerge, funciona, se faz no momento em que não é necessário que o Outro lhe negue a possibilidade de ser, o próprio Eu nega (FOUCAULT, 2014). Observa-se que o este negativo vem em contraponto com a positivação sofrida anteriormente, foi lhe dado o espaço de inferioridade e, para não pertencer a este espaço, o próprio sujeito nega-o ao se negar.

Em oposição ao começo truculento que Gabriel teve durante sua trajetória escolar inicial, a vivência no ensino superior se assemelha muito ao velho e clichê desfecho de contos de fada, em que o protagonista sofre durante todo o tempo, mas no final recebe sua tão esperada felicidade. Felicidade esta que para Gabriel está atrelada ao seu percurso no ensino superior e que se inicia com o relato de que “[...] meu sonho sempre foi entrar na faculdade né, então como eu venho de uma família muito simples a minha família nunca teve condição de pagar uma faculdade pra mim, então poder entrar numa faculdade pública, de não ter que pagar uma mensalidade foi algo muito positivo, foi um sonho realizado [...]”. Afirmação esta que Gabriel fez para si, o projeto de ingresso. Para Margareth Rago (2013) o ingresso representa uma entrada, a passagem de um espaço de experiência a outro, a abertura a novas possibilidades de experimentar a si e ao Outro. A mesma pontua que o ingresso em diferentes espaços-localidades, remete também a uma atitude compensatória; Gabriel entra, pois, deseja, mas também por presentear sua família com algo positivo, com a faculdade que não

tem condições de pagar: mesmo gay, está na faculdade pública. É a troca compensatória do modo de ser negativado, pelo acesso a espaços positivados, o que Gabriel busca aqui é que as (des)qualidades se compensem.

Quando questionado sobre o seu percurso na universidade, Gabriel relatou suas marcas deste período. Segundo ele, “[...] *eu acho que na faculdade eu tive muita liberdade nesse aspecto, de você dizer tipo assim “ai eu sou gay” [...]*”. Em seu relato deixou claro que as marcas atreladas a instituição de ensino superior são positivas, são marcas de liberdade e acolhimento, pois “[...] *eu não sofri nenhum tipo de discriminação, sabe, eu tive total liberdade pra conversar com as outras pessoas com relação a isso [...]*”. Vê-se em Alexandre Polizel (2018) que a afirmação de ser gay opera na dualidade dos reconhecimentos e dos esquecimentos, à medida que afirma ser gay, poder reconhecer-se, ser acolhido e liberto, torna-se não sensível as violências que o atravessam por ser um desvio da normatividade vigente. Para o autor, o esquecimento é o mecanismo acionado para não perceptar a inferiorização. Diz-se não à discriminação, para dizer não a afirmativa da inferioridade.

Além disso, foram marcas significativas, posso dizer até que imprescindíveis, para seu desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja, “[...] *eu aprendi a me desenvolver muito melhor como pessoa na faculdade né, é uma realidade totalmente diferente da que eu tinha, do que eu tinha passado até o momento [...]*”. Acredito que Gabriel encontrou no ingresso a universidade um espaço que se sentia pertencente, reconhecido, protegido ou sensibilizado das violências que o atravessavam. Gabriel operou pelo dizer “Não” as violências, seja dizendo não as possibilidades de sofrê-las e a seus agressores, seja por dizer não a possibilidade de percebê-las.

É com um sentimento de alívio, de superação que Gabriel encerrou a sua narrativa, sentimento este atrelado as marcas deste jovem gay para com a sua universidade. Marcas estas do seu percurso tido como “[...] *muito positivo eu não tenho nada assim pra relatar que foi algo negativo que aconteceu não [...]*”. Gabriel deixa como marca a mostrar, aberta, a negação: a negação de que algo ruim o aconteceu.

8 SEGUNDA HISTÓRIA: NEM TUDO SÃO FLORES

Sigo com a história de Lucas⁸. Um jovem gay que conheci quando realizava a cerimônia de recepção dos calouros como presidente do colegiado, lembro que ele foi um dos poucos calouros que interagiu com a comissão de recepção de forma mais descontraída.

História esta que ao fazer um comparativo com a anterior, parece muito branda e leve “[...] *A minha trajetória desde então foi bem tranquila [...]*”, mas que também esconde marcas de violências explicitadas durante o processo de narração de si feito por este jovem gay “[...] *minha infância foi um pouco, meio taxada pelo bullying [...]*”, violências estas atreladas principalmente “[...] a dança” e aos “[...] nãoos que Lucas recebia dos habitantes da cidade pequena onde morou durante sua infância. “[...] *Só que nesse gostar de dançar eu fui taxado por muito tempo como viadinho né? [...]*” novamente é possível observar com o relato de Lucas de que as pessoas ainda tem essa noção de homogeneidade sobre o ser homem, ou o ser mulher.

E que os homens ao praticar atos ditos como femininos, ligados as artes, ao sensível são vistos como homossexuais (WELZER-LANG, 2001), os famosos viadinhos, como relatado por Lucas em: “[...] *então eu fui taxado desde criança, como aquele viadinho que dança [...]*”. Nesta frase, observo marcas que negam a relevância daquelas agressões, como quando Lucas diz que “[...] *tava pouco me lixando, eu continuava dançando e rebolando [...]*”. Registro aqui uma marca semelhante a já levantada por Gabriel, pois Lucas opera pelo campo da negatividade: diz não aos nãoos que dizem a ele. Para isso, aciona a positividade, o ato afirmativo de dizer sim a si, do continuar. A continuidade consiste em um processo de escolhas do manter-se na trajetória (RAGO, 2013), para manter-se é preciso dizer não aos desvios.

⁸ O pseudônimo escolhido faz homenagem à Lucas Fortuna, jovem gay, de 28 anos, que atuava como jornalista e foi assassinado em 18/11/2012, por espancamento na praia do Cabo de Santo Agostinho, PE. Foi fundador do Encontro Nacional Universitário da Diversidade. Para maiores informações, acesse: <<https://homofobiamata.wordpress.com/quem-somos-3/146-2/>>.

Ao continuar o processo de narrar a si Lucas, muitas vezes se contradiz nas suas colocações, ao dizer que “[...] *não tenho lembranças ruins [...]*” – o esquecimento da infância, o dizer não a si do momento sofrido e do não reconhecido (POLIZEL, 2018) –, *mas* logo em seguida, explicitar em sua narrativa a rememoração de violências que sofria, violências estas que Lucas tinha como normais, devido a exposição constante que tinha com elas “[...] *as pessoas continuavam taxando a gente como gayzinho, na verdade eu não era gayzinho, eu era viadinho [...]*”. Algo que se mostra marcante na história de Lucas é o processo de ferrete, da tentativa de calcar uma identidade em seu corpo a brasa, do identifica-lo como homossexual antes que ele mesmo se autoidentificasse. O calcar a identidade para classifica-lo como diferente (HALL, 2014), para inferir-lhe um futuro implodindo-o de qualquer possibilidade de diferenciação (POLIZEL, 2018). Furta-lhe com isso até mesmo o (auto)reconhecimento do mesmo, e o direito de enunciar-se⁹.

Conforme a narrativa de Lucas fluía, suas marcas relacionadas ao período que cursou o ensino médio se faziam presentes, marcas eram de felicidade e estavam relacionadas ao seu primeiro emprego, que segundo Lucas “[...] *ter meu primeiro emprego por conta do meu ensino médio, que foi estagiando em uma biblioteca, por conta das minhas notas que eram boas e eu era um bom aluno [...]*”, relacionadas as suas memórias de decisão e inspiração que podem ser evidenciadas na sua narrativa pela frase: “[...] *tive uma professora excepcional que despertou o meu gostar na química, e enfim, foi dali que eu tomei um rumo e disse, não, é isso que eu quero pra minha vida [...]*”. Marcações afirmativas que remetem a traços como quando afirma a si por meio da conquista de um espaço de poder – via boas notas, estágio e o ato de ser bom aluno; ou quando é estimulado a uma possibilidade de futuro prospero e ver-se em um outro – no caso uma docente. Vejo aqui um ato compensativo, tal como em Gabriel, em que o que lhe era taxado como um ser inferior, um (des)viado, rarefaz-se (ou é compensado) pelos tornar-se afirmativo e valorado: empregado, bom aluno, possível químico e professor.

⁹ Foucault define enunciado não por meios de seus elementos formais (gramaticais, linguísticos ou proposicionais), mas por suas conexões com um domínio epistemológico mais amplo que permite que certas coisas sejam ditas e outras não, que certos enunciados sejam possíveis e outros não.

Porém, conforme este continua o processo de narrar-se enquanto aluno do ensino médio, surgem resquícios de espinhos espalhados por essa parte da sua narrativa, sendo que um destes espinhos se distinguia dos outros e deixou em seu corpo memorial, não qualquer marca, mas, segundo Lucas “[...] *foi isso, o episódio que mais marcou [...]*”. Esse episódio refere-se a uma marca que foi resultado de um fato em que “[...] *Minha mãe pegou eu ficando com um menino da minha sala, daí foi um episódio meio chato [...]*”, e mesmo com as “Narrações” de Lucas a respeito de que era tudo flores, de que a família o aceitava, houve esse “episódio” que segundo ele “[...] *minha mãe, estava chateada [...]*”.

Evidencio que Lucas feria-se por ferir as expectativas de sua mãe. Este espaço abre uma lacuna para pensar em possíveis violações de Lucas para consigo mesmo, ou seja, Lucas viola a si mesmo ao sentir-se marcado pela magoa de sua mãe por estar vivendo seus desejos. Aliás, a magoa do outro demarca maior intensidade que a marca de si no viver aquele momento de usos do prazer. Além disso, ele colocava em dúvida o ato de ser amado incondicionalmente por sua mãe, mas o amor incondicional na verdade tinha condições pactuais, o viver seus prazeres as escondidas, performando para seus familiares uma heterossexualidade figurativa. Por fim, o próprio espantomagoa de sua mãe fazer com que este precise acionar afirmações e negações que o mesmo não estava disposto em tal momento.

Neste momento, a relação de Lucas no acionar as negações e afirmações dá-se trazendo ao discurso processos de socialização masculinos (WELZER-LANG, 2001): “[...] *filho você é viado? Não mãe eu sou homossexual [...]*”. Se Gabriel acionava a violência para poder afirmar-se homossexual, Lucas aciona a figurativa estereotipada de que não é um “desviado”, uma espécie dotada de feminilidade e seus trejeitos, que se encontra na norma masculina, é apenas um “homossexual”. Demarcação constitutiva, que direciona a negatividade ao Outro para enquadrar-se em um sistema normativo – mesmo que de forma apendicitária (WARNER, 1993).

Lucas continuou o processo de narrar-se até que chegamos a este ponto, o da trajetória relacionada a universidade. Quando as perguntas a respeito da universidade foram feitas, era perceptível o sorriso no rosto de Lucas. Ele deixava explícito seu apreço para com a instituição com a frase “[...] *eu gosto muito da faculdade em si [...]*”,.

Esta afirmação estava justificada, segundo Lucas, porque “[...] *Na faculdade, a aceitação foi o melhor possível [...]*”. Penso que Lucas foi aceito, acolhido e inserido no ambiente acadêmico, não por conta de um sentimento de pena ou noção de que por ser gay era menos capaz do que os outros, mas pela pessoa que Lucas é.

Uma episódio de violência que Lucas sofreu durante seu percurso na instituição superior, marcou lhe de forma positiva e gerou um sentimento de segurança atrelado à seus amigos da universidade, podendo este ser transmitido na frase em que Lucas explica um pouco este episódio “[...] *uma festa de faculdade e que meu ex viu eu dentro da balada, ficando com outra pessoa e veio pra cima de mim me agredir, e esses amigos meus heteros que são heteros mesmo, entraram na frente e me defenderam com unhas e dentes [...]*”. Mas mesmo depois desse episódio, Lucas encerra sua narrativa a respeito da instituição e das marcas deixadas por esta, com a frase “[...] *A UTF defende muito, sempre procurando, pelo menos o que eu vejo, eu nunca vi alguém sendo discriminado por ser homossexual [...]*”.

Margareth Rago (2013) pontua a associação de lugares e seus ritos de passagem, de modo que os espaços-tempos em que se afirmar e que é permitido reconhecer-se de acordo com seus desejos, tornam-se lugares elencados como seguros. Alexandre Polizel (2018) reitera tal consideração ao pontuar a relação de segurança ao efeito do poder operar-se de acordo com o processo de reconhecimento, seguindo regimes disciplinares, mas não repressivos. Vejo, neste sentido, a ressonância de Michel Foucault (2014) nestes autores, ao compreenderem que os espaços que se voltam a um sistema produtivo, aloca seus sujeitos permitindo reconhecimento e vivência de tal sem investimento na violência como modo de controle. A universidade assim é vista como este espaço de acolhimento e seguridade, visto que vê nestes corpos produtividade a ser colocada em efetuação. O ser defendido da violência, permite que o mesmo seja; e tal permissão remete ao reconhecimento e a seguridade.

Lucas durante a sua narrativa, evidencia um desejo de retornar para a escola onde fez o ensino básico, mas na posição de professor, se diz “[...] *um pouquinho ansioso [...]*” e que como nas outras narrativas, evidencia um “[...] *medo é um pouco disso, dessa não aceitação dos alunos [...]*” por conta da sua (homos)sexualidade.

Aqueles que retornam, sempre o fazem com o intuito de libertar, ajudar ou reconhecer um Outro. O retorno é o processo de buscar liberação, daqueles que sofrem o que o próprio sujeito já sofreu (RAGO, 2013).

9 CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS

As marcas deixadas nos corpos dos três jovens gays durante suas narrativas demonstram as singularidades de cada um, uma vez que cada uma delas foi escrita de formas diferentes. Estas marcas deixadas na memória destes jovens foram estabelecidas diante de constantes violências verbais, sentimentos de estranheza e não aceitação, tornando seu percurso nos espaços educativos mais árduo para estes jovens, que eram constantemente agredidos por conta da sua (homos)sexualidade.

Em resposta a essas agressões surgiram marcas de negatificação que podem ser ditas como de não aceitação das violências que lhes eram acometidas, onde os sujeitos resistiam para continuarem existindo. Esse processo gerou marcas nesses jovens que se evidenciam quando os mesmos, por exemplo, durante seu período de graduação ao serem questionados sobre suas expectativas para com os estágios, mencionam sentirem medo de não serem aceitos pelos alunos ou pela equipe de profissionais da escola. Esse fato gerou inseguranças quanto o seu retorno aquele ambiente educativo atrelado a sentimentos negativos, de violências e receios. Foi consenso entre esses jovens a afirmativa de que tinham “[...]medo de não ser aceito pelos alunos, ou pelos outros professores [...]”. Estas marcas, apesar de serem escritas em diferentes contextos, ecoaram em conjunto com um único sentimento, o de medo, da não aceitação e inferiorização enquanto pessoa ou profissional pelo simples fato de serem homossexuais.

Defendo que a trajetória destes jovens é a prova do seu currículo, da construção da sua identidade (docente) realizada com muito esforço. Percebo que entre as negatificações e afirmações, os sujeitos se constroem e esta construção necessita ser provada a todo momento, principalmente quando se faz necessário deixar claro que são capazes tanto quanto qualquer outra pessoa. Em uma sociedade que segrega e inferioriza as pessoas por conta da sua condição sexual, pessoas que não são incluídas no estereotipo social são ditos como anormais, inferiores e, por conta disso, precisam amadurecer de forma precoce e afirmarem sua capacidade a todo momento para continuarem resistindo e existindo, para que sejam vistos como capazes e tão bons quanto outras pessoas ditas “normais”.

Mas e se normalizássemos situações fora dessas visões estereotipadas que mantemos enquanto sociedade? Se fosse normalizada uma masculinidade sensível em que o homem carinhoso, atencioso e cuidadoso fosse visto com o mesmo prestígio que a sociedade dá para um homem agressivo e bruto? Se fosse normalizada uma visão de um homem sensível e sincero que fala sobre sentimentos e demonstra afeto para com outras pessoas em que este não seria visto como menos homem por falar sobre estes sentimentos e demonstrar afeto? Será que a norma, de forma geral, mudaria?

Acredito que os fragmentos das histórias de vida apresentadas permitiram conhecer coisas, experiências e subjetividades para além dos ofícios escolares. Ao conhecer as histórias de vida destes jovens, pude refletir acerca da minha própria trajetória formativa, dos meus privilégios, mas também das violências que hoje encaro de uma forma mais madura. Afinal, tudo aquilo que passei durante minha vida construiu-me da forma que me apresento hoje, forma esta que se (re)constrói diante de novas vivências. As minhas marcas contribuíram para a construção da minha identidade docente, identidade esta que tem como característica principal o carinho e preocupação com os alunos, a preocupação com o respeito das individualidades e subjetividades de cada um, a preocupação em pregar o respeito e resistir a situações de preconceito e injustiça.

Ao olhar para trás e pensar em como desenvolvi este trabalho vejo o quanto amadureci nesse processo, em especial, o quanto consegui me enxergar nas narrativas dos outros jovens gays. Percebo também o quanto as narrativas de si atreladas as histórias de vida de um sujeito guardam inúmeras possibilidades se utilizadas como ferramentas de pesquisa ou na formação de professores. Esta pesquisa foi feita com jovens gays, mas poderia ser feita com pessoas trans, com travestis, com jovens de comunidades carentes, com mulheres. Isso mostra o quão versátil esta perspectiva é e o quanto ela pode ser desenvolvida com a partir deste trabalho, um vasto leque de situações e contextos de pesquisa se abre...

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica à violência ética. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DIJK, Teun A. van. Por uma Teoria da Comunicação Científica: Discurso, conhecimento, contexto e compreensão da sociedade. In: **ESTUDOS discursivos em foco: práticas de pesquisa sob múltiplos olhares**. Viçosa MG: Editora UFV, [2011]. cap. 1, p. 20-40. ISBN 978-85-7269-403-2.

FERRARI, Anderson. "A 'bicha banheirão' e o 'homossexual militante': grupos gays, educação e construção do sujeito homossexual". **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED - Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade**. 2006.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. Narrativas e Identidade Feminina em Relatos Pessoais Midiáticos. In: **Estudos discursivos em foco: práticas de pesquisa sob múltiplos olhares**. Viçosa MG: Editora UFV, [2011]. cap. 14, p. 290-306. ISBN 978-85-7269-403-2.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

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

_____. **História da Sexualidade 2: O Uso dos Prazeres**. 5.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012. Disponível em: < <http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/20040/20040.PDF>>. Acesso em: 27 Jun. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

POLIZEL, Alexandre Luiz. Narrativas de si e sexualidades: os usos dos espaços de ensino. **Colloquium Humanarum**, vol. 15, n. Especial 2, p. 381-386, 2018.

_____. Tecnologias de Poder e a narrativa de si na constituição de um "corpo negro, mulher, trans". **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 1, p.30-38, jan-jun. 2018.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se**: Feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas, SP: Unicamp, 2013.

REGO, Teresa Cristina; AQUINO, Julio Groppa; OLIVEIRA, Marta Khol. Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividades. In: SOUZA, Elizeu Clementino. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2006, p. 269-286.

SILVA, José R. Tavares da. Masculinidade e violência: formação da identidade masculina e compreensão da violência praticada pelo homem. **18º REDOR**, Recife-PE, 24 dez. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)Biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, Renato Santos de. A normose acadêmica. In: NASCIMENTO, Luis Felipe. **Lia, mas não escrevia** (livro eletrônico): contos, crônicas e poesias. Porto Alegre: LFM do Nascimento, 2014. p. 245-247. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/98456>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

WARNER, Michael. **Fear of a queer planet**. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 2001.

APÊNDICES

APENDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Queremos convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “**Narrativas gays: trajetórias formativas de licenciandos em química e os usos dos espaços educativos**” que faz parte da investigação de Trabalho de Conclusão de Curso, do aluno Gabriel Ginez Villarda, orientado pela Professora Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori (UTFPR-Londrina) e pelo Professor Alexandre Luiz Polizel (UTFPR-Campo Mourão). O objetivo desta pesquisa é compreender as trajetórias formativas de jovens gays licenciandos em Química e os usos de espaços educativos por estes/as na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina-Paraná, Sul do Brasil. Para isto a sua participação é muito importante e ela acontecerá por meio da participação de entrevistas na qual você relatará suas vivências nos âmbitos educativos. Para encaminhamento destas entrevistas serão utilizadas sete questões subjetivas que nortearão as narrativas de suas histórias de vida. Os comentários e considerações da pesquisa e dos entrevistados serão mantidos em sigilo e confidencialidade. Há riscos previstos ao sujeito pelo teor das perguntas. Contudo, há a garantia de que se você não quiser responder, está ciente deste desconforto e poderá desistir de respondê-las. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer tipo de ônus ou prejuízo. Os áudios coletados durante a entrevista serão transcritos e destruídos. As transcrições serão mantidas apenas sob posse dos pesquisadores, garantindo sigilo das informações e confidencialidade. As transcrições serão mantidas arquivadas como material testemunho da pesquisa. Os resultados visam contribuir para a discussão de questões referente à sexualidade, marcas e educação sexual, bem como ampliar o debate no âmbito da formação inicial e continuada de licenciandos(as). Caso tenha alguma dúvida ou necessite de maiores esclarecimentos, contacte-nos no Departamento Acadêmico de Química da UTFPR – Câmpus Londrina ou procure o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Eu _____ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori.

_____. Londrina, __/__/__

Assinatura do Participante

Eu, _____, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supracitado.

_____. Londrina, __/__/__

Assinatura da pesquisadora

APENDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Em relação à sua trajetória pelos diferentes espaços educativos, como você se identifica? Como você me diria quem é você? Poderia me contar um fato de sua história de vida que represente essa identificação?
2. Pense na sua infância. Durante sua trajetória pelos espaços educativos da sua educação infantil, relate como foi essa passagem. Que marcas essa trajetória deixou em sua memória? Como você vê estas marcas? Poderia me contar um ou dois fatos de sua vida que representem essa passagem?
3. E durante seu percurso pelo Ensino Fundamental? Como foi? Quais são as marcas que lhe vem a memória ao pensar nesse trânsito? Poderia me relatar algum fato que tenha marcado a sua passagem pelo Ensino Fundamental?
4. E no ensino médio? Como foi sua trajetória? Poderia me relatar algum fato que represente esse período de sua história de vida?
5. Como licenciando em química, como foi sua trajetória durante o ensino superior? Que marcas essa passagem deixa em sua memória? Poderia me relatar algum fato que represente esse momento para você?
6. Em seu retorno, agora como licenciando, aos espaços escolares. Como a ida à escola, ocupando agora o lugar de professor, deixa marcas em sua memória? Como foi essa passagem como docente em formação? Poderia me contar uma ou duas histórias representativas sobre essa trajetória?
7. Quando falamos em espaços educativos, logo vem em mente o espaço escolar. Todavia, não apenas o espaço escolar é educativo. Há outros espaços em que aprendemos e ensinamos algo. Que outros espaços educativos você identifica em sua trajetória? Como esses espaços deixaram marcas em sua passagem por ele? Poderia me contar histórias de sua vida que representem esses trânsitos?