

DOSSIÊ TEMÁTICO

Reminiscências da infância viada:

Reflexões sobre o controle escolar da (homos)sexualidade

João Gomes Junior¹

Resumo: A proposta deste artigo é ser uma auto etnografia, uma reconstrução das reminiscências da minha “infância viada” como meio de compreender o controle escolar sobre a (homos)sexualidade. Objetivo neste texto, dessa forma, apresentar em um primeiro momento um panorama histórico sobre a normatização da sexualidade infantil e a escola como espaço de controle da mesma no Brasil de acordo com parte dos resultados da minha pesquisa de mestrado em História, e em seguida fazer uma crítica, a partir da minha experiência pessoal quando criança, das forças que atuam de forma excludente, colonizadora e subalternizadora nos colégios.

Palavras-chave: Auto etnografia; Infância viada; História da educação; Descolonialismo.

Introdução

Dudu gostava muito de brincar de ser, brincava todos os dias na escola. Aliás, acho que foi ele quem inventou essa brincadeira.

- Vamos brincar de ser?
- Vamos! Eu vou ser a princesa!
- Eu vou ser a fada!

Mariana e Lili falaram ao mesmo tempo. Elas adoravam essa brincadeira.

- Eu vou ser a bruxa! – disse Dudu.
- Mas, Dudu, homens não podem ser bruxas! Você pode ser um mago...

Dudu não queria, ele gostava mesmo era de ser bruxa. Os amigos da escola acabaram se acostumando. [...]

No começo, a mãe de Dudu ficou muito preocupada, pois ele nunca queria ser o príncipe ou o rei, só gostava de ser bruxa, fada e até princesa. Mas a professora do Dudu dizia que não tinha problema [...]. Aí [a mãe] deixava, mas ainda ficava um pouco preocupada. O pai que não queria saber daquela história:

- Onde já se viu menino vestido de bruxa? (MARTINS, 2000, p. 4-6.)

A lembrança mais remota que eu tenho da minha infância é das roupas de minha mãe que eu vestia escondido, quando ela estava ocupada cuidando da casa e meu pai se encontrava no trabalho. Eu usava as suas saias, sandálias, os seus perfumes e

¹ Professor, historiador, poeta e ativista LGBTI+. Mestre em História Social pelo PPGH/UFF, licenciado em História pela UFRRJ, mestrando em Sociologia e Antropologia pelo PPGSA/UFRRJ e pós-graduando em Estudos Linguísticos e Literários pelo IFRJ-Nilópolis. Pesquisador do Laboratório de Estudos de Gêneros, Educação e Sexualidades (LEGESEX) da UFRRJ, e do Laboratório Cidade e Poder (LCP), da UFF. Membro do Conselho Estadual LGBT do Rio de Janeiro. E-mail: jaumgomesjr@gmail.com.

cremes nas primeiras demonstrações de vaidade. De certo modo eu a imitava. Gostava de imitar a todos, na verdade, mas principalmente as mulheres. Eu entrava no quarto dos meus pais e usava as coisas de minha mãe. Eu brincava de ser, brincava “sem maldade” (como dizemos nós, adultos/as) algo que me divertia, como o menino Dudu, personagem do livro *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins (2000), e assim como Dudu com o tempo eu também fui perdendo o medo de me mostrar “fantasiado”, brincando de ser, na frente da minha família.

Minha avó, minha mãe e irmã, até mesmo um tio, se divertiam com os personagens que eu criava, até hoje tenho guardadas fotografias me retratando como Papai Noel. Mas, como o pai do Dudu no livro de Martins (2000), quem não gostava nada daquilo era o meu pai, a figura masculina autoritária que dizia, na voz sempre grave que na minha percepção infantil soava como um brado, que aquilo “não era coisa de homem”. Assim ele me matriculou em aulas de futebol, onde eu era vítima de *bullying* no vestiário; tentou me fazer gostar do judô, onde fui assediado por outro colega. Por último veio a natação, mas acabei desenvolvendo alergia ao cloro. Nenhuma dessas tentativas alcançou os resultados que meu pai esperava, e tudo o que consegui foi uma coleção infantil de intimidações e violências psicológicas sobre as quais nunca gostei de falar – talvez esta seja a primeira vez, uma primeira abertura.

Meu pai tentou de todas as formas fazer com que eu me aproximasse mais do universo masculino, que eu me enquadrasse naquilo que hoje compreendo como “heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2017) e renegasse as brincadeiras que eu gostava e ele reprovava. Mas suas tentativas foram em vão e infrutíferas como as do pai de Dudu, no livro. Na realidade, acabei afastando-me um pouco das “brincadeiras de ser” e já não me fantasiava como antes. Mas o meu jeito de ser, o meu comportamento, continuou a ser questionado e taxado como efeminado.

Eu tinha entre 8 e 10 anos e não era “duro” ou “firme” como os outros meninos (como dita a masculinidade), e assim como faziam os meus primos homens e heterossexuais, no âmbito familiar, no colégio eu também era chamado de “menininha”, “mulherzinha”, “bichinha” ou “viadinho”. Na época eu não entendia por que era chamado por aqueles nomes nem o que queriam dizer, mas com o tempo fui percebendo que eram ofensas a mim, ataques pejorativos e maneiras de humilhação à forma como eu me portava, como eu era. Os outros meninos não me viam como um igual, o que fez com que eu cada vez mais estivesse com as meninas, brincando e construindo laços unicamente com elas. Hoje, quando escrevo estas linhas e busco reconstruir as

reminiscências da minha “infância viada” como meio de compreender o controle escolar sobre a (homos)sexualidade, percebo que em algum momento compreendi o sentido daqueles insultos e ativei tecnologias de resistência e performances de masculinidade que me ajudaram a, se não evitar totalmente as violências, ao menos sobreviver à elas.

O ambiente escolar foi, sem dúvida, um espaço crucial na construção da minha (homos)sexualidade e da minha expressão masculina de gênero. Como instituição de controle e disciplina, a escola não se preocupa somente com a “formação” intelectual e profissional dos/as alunos/as, mas igualmente com a constituição de suas personalidades, a elaboração de seus corpos e a normatização de seus comportamentos. Assim, tenho como objetivo neste artigo apresentar um panorama histórico sobre a normatização da sexualidade infantil e a escola como espaço de controle da mesma no Brasil de acordo com parte dos resultados da minha pesquisa de mestrado em História (GOMES JUNIOR, 2019), assim como fazer uma crítica, a partir da rememoração da minha experiência pessoal quando criança, das forças que atuam de forma excludente nos colégios.

Permanências históricas: a escola como espaço de controle da (homos)sexualidade infantil

Agora que escrevo este texto, eu, um homem negro, gay, professor, historiador, poeta e militante, me pego recordando a primeira vez em que li *O menino que brincava de ser*, de Martins (2000). Concluo que é inegável o impacto que a obra teve no meu entendimento de mim, mas isso obviamente só foi percebido posteriormente. Eu era uma criança, estava cursando a antiga terceira série do Ensino Fundamental, o atual Quarto Ano, e o livro fora indicado como leitura complementar, um livro paradidático para as aulas de Língua portuguesa. Eu ainda apresentava dificuldades na leitura e o livro foi um dos primeiros que li. Lembro-me que me apaixonei pela história e vi muito de mim ali. Mas os pais e mães dos/as meus/minhas colegas não gostaram do que leram. A maioria reprovou o conteúdo e dizia que aquilo não era “literatura infantil apropriada”.

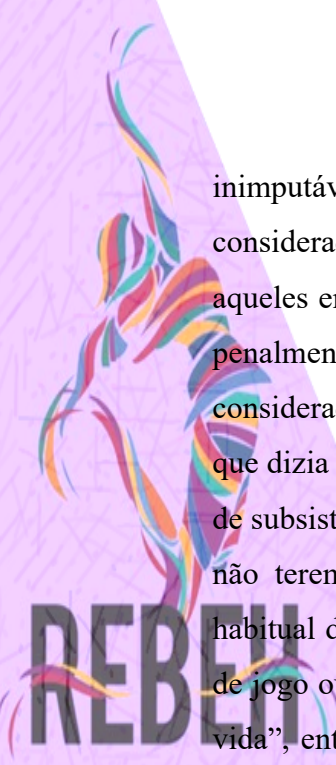
Eu estudava em um colégio particular tradicional na minha cidade, uma escola com proprietários e direção cristãos na periferia metropolitana do Rio de Janeiro, e a proposta de estudar um livro sobre um menino chamado Dudu que gostava de “brincar de ser” e se vestir de menina causou um grande mal-estar na comunidade escolar. Uma

reunião foi marcada, e minha mãe, que se esforçava para pagar as mensalidades da escola junto ao meu pai, esteve presente. Ela foi uma das poucas pessoas a se mostrar favorável ao livro, talvez por não ver nele todo o perigo que diziam, ou talvez, o que faz muito mais sentido, por entender que aquela história dizia respeito ao seu filho, falava sobre mim.

O livro, por fim, acabou sendo banido das aulas. Mas permaneceu (e permanece) em minha estante. Afinal, já havia sido comprado e eu gostava dele. Com o tempo, um pouco mais tarde, já em minha adolescência, descobri a minha sexualidade homossexual e foi uma descoberta tranquila em termos gerais, dentro do que podemos considerar tranquilo, sem dores nem traumas e com o apoio de minha mãe. Meu pai nunca ficou sabendo, sempre demonstrou um pensamento fortemente homofóbico e preferimos manter sigilo sobre o assunto. Foi performando uma masculinidade que não é minha e fingindo ser um homem heterossexual que eu não sou que eu compreendi por que me chamavam de “viadinho” quando pequeno. Hoje, quando olho para trás, percebo que fui uma “criança viada” e que, de certa forma, os outros já conseguiam ver em mim contornos da minha sexualidade até então desconhecidos por mim mesmo. E foi no espaço escolar que tive o meu primeiro contato com esse meu lado, ao me apaixonar por um colega.

Foi somente mais tarde, durante a minha pesquisa de mestrado sobre o homoerotismo e a prostituição masculina no Rio de Janeiro entre 1890 e 1938 (GOMES JUNIOR, 2019), que entendi como a escola produz e reproduz discursos hegemônicos e colonizadores de gênero e sexualidade e promove normas e disciplinas sobre os corpos dos/as alunos/as. Ao pesquisar sobre a escola brasileira na virada do século XIX para o século XX concluí que há mais permanências e continuidades do que rupturas na configuração da escola como espaço de controle da sexualidade infantil – permanências que chegam aos nossos dias.

As instituições de controle que analisei em minha pesquisa foram variadas, como a medicina, a família e a polícia, mas a que dou destaque neste texto são as escolas. As principais fontes utilizadas naquele meu estudo foram teses médicas, obras literárias e instrumentos legislativos, como o Decreto 17.943 de 12 de outubro de 1927 (o “Código de Menores”). Foi por meio desse Código, inclusive, que definiram-se os conceitos de “menor de idade” e “adulto”, segundo os quais seria adulto o indivíduo com mais de 18 anos e menor aquele abaixo dessa faixa etária. Este instrumento legislativo apontava que os menores dividiam-se em civilmente incapazes e penalmente



inimputáveis. Os primeiros seriam aquelas crianças de até dois anos de idade consideradas na “primeira infância” (Cap. II, art. 2º) e os “infantes expostos”, ou seja, aqueles entre dois e sete anos de idade em estado de abandono (Cap. III, art. 14); já os penalmente inimputáveis seriam aqueles indivíduos menores de 18 anos, sendo considerados abandonados aqueles que se enquadrassem no texto do artigo 26, Cap. IV, que dizia serem abandonados/as aqueles/as “que não tenham habitação certa, nem meios de subsistência, por serem seus pais falecidos, desaparecidos ou desconhecidos ou por não terem tutor ou pessoa sob cuja guarda vivam”, “que se encontrem em estado habitual de vadiagem, mendicância ou libertinagem” ou ainda “que frequentem lugares de jogo ou de moralidade duvidosa, ou andem na companhia de gente viciosa ou de má vida”, entre outros aspectos subalternizadores e de sujeição social, por exemplo. Estas definições, em aspectos gerais, foram atualizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990) e dão diretrizes para políticas para a infância e a adolescência até os nossos dias.

A infância no Brasil, desde a Colônia, tem sido caracterizada de diversas formas. De maneira geral, Cleide de Oliveira Lemos (2013) aponta que alguns dos seus principais atributos seriam a tragédia, a diversidade e o anonimato. Ela escreve que tais atributos devem-se à variedade de grupos étnico-raciais na formação do país, ao silenciamento das histórias desses indivíduos e ao menosprezo, abandono, explorações e violências, como as sexuais, aos quais crianças e adolescentes eram (e são) submetidos.

Todavia, a questão para a qual volto a minha atenção neste momento é o desenvolvimento dos conceitos de “infância”, “criança” e “menoridade”, que serviram para moldar o pensamento e o imaginário sociais e foram fundamentais para a construção da normatização da (homos)sexualidade infantil e da escola como espaço de controle das mesmas no Brasil. Partindo de conclusões do filósofo Giorgio Agambem (2005), cabe postular que a consistência e existência da “criança” e da “infância” se dão de maneira puramente linguísticas, apoiadas na elaboração de um discurso que busca catalogar estes indivíduos, promovendo a sua criação histórica. Apoiado nos estudos de Benveniste, ele aponta que as experiências vividas estão na base do que a língua (com todos os seus limites) é capaz de criar, inclusive discursos que tornam determinadas realidades “possíveis”. É, pois, o discurso que cria a “infância” e a “criança”. Mas quando teria nascido este discurso? Quando a língua teria elaborado este sujeito, promovendo a sua criação social?

Para Philippe Ariès, as sociedades ocidentais do Antigo Regime desconstruíram a antiga representação das crianças como “pequenos adultos” e da infância como “uma primeira experiência de maturidade” que necessitava de orientação e cuidado específicos. Com o início da Idade Média as sociedades ocidentais cristãs começaram a ver com maus olhos as crianças e adolescentes. Em suas palavras,

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude [...] que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje. (ARIÈS, 1981, p. 10.)

Apesar de ser preciso tomar cuidado com o uso que o autor faz do conceito de “evolução” atribuindo-o às sociedades ocidentais contemporâneas como se estas estivessem em uma posição de desenvolvimento sociocultural que desqualifica o *status quo*, a história e a cultura daquelas sociedades do passado, essa fala de Ariès é compatível com a colocação de Agambem. A família ainda não tinha a configuração que têm as famílias ocidentais burguesas dos nossos tempos. Fora os cuidados dispensados, não era uma função obrigatória dos pais educar, ensinar e socializar as crianças, isto porque aqueles indivíduos não eram “pequenos adultos com especificidades”, mas “pequenos adultos de fato” – por isso as relações sexuais e os casamentos com crianças, até na mais tenra idade, eram tão comuns e aceitáveis. E cabia às escolas a função de educar as crianças (ARIÈS, 1981, p. 165-178).

As crianças eram desconhecidas ou não eram representadas pela arte medieval até o século XII (ARIÈS, 1981, p. 50). Quando tornaram-se objeto de representações, eram tratadas dentro da categoria de “infância” somente nos primeiros anos de vida, até cerca dos 4 ou 7 anos de idade, quando eram o alvo de um sentimento artificial por parte dos adultos que Ariès chamou de “paparicação”. Para ele, a passagem da criança pela sociedade e pela família, enquanto sujeito “infantil”, era breve, pois logo se tornavam “adultas” – e quando isso ocorria, acabavam a paparicação, a brincadeira e o cuidado desenvolvidos para divertimento dos adultos, como se aqueles pequenos indivíduos não passassem de animaizinhos de estimação, ou “macaquinhos” nas palavras do autor (ARIÈS, 1981, p. 10).

A criança vivia e não saía do anonimato e caso morresse não traria dores emocionais ou sofrimentos prolongados, visto que rapidamente outra poderia ser gerada

e parida para substituí-la. De acordo com Ariès, teria sido a partir do fim do século XVII (o que no Brasil teria começado a se desenvolver entre o século XVIII e o século XIX) que uma mudança considerável, a partir dos colégios, teria alterado a ordem de tal realidade e as crianças começaram a ser vistas como indivíduos com formação e necessidades específicas, carentes de cuidados, ensino e socialização direcionados, porque não eram “pequenos-adultos”, mas pessoas em formação com fases de inserção social e desenvolvimento específicos a partir das novas categorias surgidas no vocabulário de “primeira infância”, “infância”, “adolescência” e “juventude” (ARIÈS, 1981, p. 45-46). A escola se tornou o espaço privilegiado de educação e formação, enquanto à família cabia o preparo e o cuidado, o local de afeição máxima. Assim desenvolveu-se o que conhecemos como “escolarização”, processo que nos acompanha até os dias contemporâneos (ARIÈS, 1981, p. 11). Ariès aponta, inclusive, que cada período histórico teria uma “idade privilegiada”, e que tais categorias, anteriormente meros vocábulos teóricos, são hoje designações de realidades específicas, já bem definidas:

Tem-se a impressão, portanto, de que a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a “juventude” é a idade privilegiada no século XVII, a “infância”, do século XIX, e a “adolescência”, do século XX.

Essas variações de um século para o outro dependem das relações demográficas. São testemunhos da interpretação ingênua que a opinião faz em cada época da estrutura demográfica, mesmo quando nem sempre pode conhecê-la objetivamente. [...] E a linguagem moderna tomou emprestados esses velhos vocábulos, originalmente apenas teóricos, para designar realidades novas [...].

Não devemos esquecer o quanto essa representação da infância é relativa, diante da predileção reconhecida pela “juventude” no período que estudamos. Esse período não foi nem de crianças, nem de adolescentes, nem de velhos: foi um tempo de *homens jovens*. (ARIÈS, 1981, p. 48-49. Grifos do autor.)

Ao investigar historicamente a presença e as formas de controle dos “comportamentos homoeróticos”² nos colégios e internatos do país, James Green e Ronald Polito concluíram que em diversos momentos da história “colégios e internatos foram vistos como lugares onde proliferaria a ‘perversão’ sexual, tanto de meninos quanto de meninas, cabendo aos professores, inclusive, o papel de corruptor” (2006, p. 34). Mesmo que os internatos fossem considerados instituições funcionais para o

² Categoria classificatória contemporânea que emprego neste texto para designar práticas, relações e experiências afetivo-sexuais que, apesar de históricas, foram categorizadas e nomeadas de modos muito diferentes dependendo dos contextos sociais e temporais em que apareceram. Sabendo da existência dessas variadas categorias classificatórias e buscando não cair no anacronismo, utilizo este termo como um “conceito neutro”, geral, embora saiba de sua historicidade.

disciplinamento e controle dos corpos infantis, passaram a ser vistos como locais perigosos para os jovens, “devido aos graves defeitos morais que estes podiam adquirir” (FIGARI, 2007, p. 277).

Conforme sugere Carlos Figari, os internatos, mais que as escolas, seriam talvez o melhor exemplo da aplicação de técnicas específicas para a supressão e o apagamento do que era visto com maus olhos na personalidade das crianças e para a subsequente formação da identidade e da psique desejadas através, principalmente, da inculcação do sentimento de “culpa” nos meninos que eram “retirados de suas famílias e sujeitos a normas disciplinares precisas e metódicas” (FIGARI, 2007, p. 277). O que se objetivava era moldar o “eu” daqueles indivíduos, sua personalidade e características, não mais com castigos físicos ou psicológicos, mas com dispositivos como o hábito e o remorso como meios de instauração do auto disciplinamento (FIGARI, 2007, p. 272).

Os médicos (FERRAZ DE MACEDO, 1872; PIRES DE ALMEIDA, 1906; RIBEIRO, 1938), quando trataram em seus trabalhos sobre os colégios e internatos e do seu papel na construção da sociedade, não deixaram escapar um fato importante: muitas vezes a “prática homoerótica” naqueles espaços ocorria na forma do abuso, enquanto um corretivo ou “castigo educacional” realizado sempre por uma “força dominante e ativa” sobre uma “força dominada e passiva”, como por exemplo professores ou estudantes mais velhos que acessavam os seus dispositivos e redes de poder para amedrontar os mais jovens por meio da “curra”³. Tais ataques sexuais, bastante comuns segundo Figari, consistiam num ritual para “reforçar a masculinidade através do exercício ‘ativo’ do homoerotismo” (FIGARI, 2007, p. 281).

Outra forma de discurso que se debruçou sobre o tema da presença do “homoerotismo” nas escolas em suas produções foi o discurso literário. Romances foram escritos sobre esta temática, como no exemplo dado por Green e Polito (2006) do livro *Um homem gasto*, publicado em 1885 por L. L. (pseudônimo utilizado pelo médico Lourenço Ferreira da Silva Leal) e escrito como um “estudo naturalista”, onde o narrador teria sido vítima de um de seus professores. Em sua narrativa, ele diz que:

Foi o internato o primeiro elemento dissolvente, cuja ação perniciosa se me repercutiu na individualidade. O internato, meu caro amigo, e principalmente o internato dirigido por eclesiásticos, a cujos apetites naturais a sociedade impõe barreiras, levantadas por uma falsa moral, é fonte de incalculáveis perigos para a criança desprevenida. [...]

³ As “curras” eram um tipo de ritual praticado como forma de reforço da masculinidade, um ataque sexual de um homem mais velho e forte ou de um grupo de homens a outro mais débil ou frágil, geralmente um menino (FIGARI, 2007, p. 281).

Arrebatada do lar doméstico, onde a vigilância e os carinhos maternais a resguardam da mácula exterior, e arremessada, a título de cultivo de espírito, nos torpes focos sociais denominados colégios, a criança começa a perverter-se no contato de companheiros de todas as idades, todas as procedências e propensões, muitas vezes depejadamente adestrados na impureza pelas sugestões de um professor ignóbil. (SILVA LEAL, 1885 apud GREEN, POLITO, 2006, p. 35-6.)

Não posso deixar de apontar as semelhanças entre os discursos médico e literário neste ponto, haja vista que o próprio médico Ferraz de Macedo, ainda no Império, anunciava:

Os internatos, salvo honrosas exceções, são verdadeiros focos de onanistas, sodomitas activos e passivos. Este vicio pernicioso é provocado, não pela indole dos collegiaes, mas grandemente pela prisão a que obrigam os rapazes de idade viril ; pois que são impossibilitados de transpôr os estatutos regulamentares dos collegios que lhes prohibem a sahida, entregam-se ao onanismo, os pervertem os collegas subalternos e mesmo menores, afim de praticarem actos taes. Não poucos são também os professores de costumes depravados que, abusando de sua autoridade, instigam os alumnos ao commettimento da infame sodomia. Estas crianças cedem ora com medo do castigo com que as ameaçam, ora ao contrario pelo promettimento de prêmios. (FERRAZ DE MACEDO, 1872, p. 118.)

Sua fala neste trecho corrobora o argumento que Silva Leal construiu e apresentou em seu romance no final do século XIX. A passagem para a República representou na produção literária, ainda, um momento de ascensão da literatura naturalista. Figari defende que este discurso literário específico atuava de modo semelhante ao discurso médico, buscando descriminalizar as condutas individuais e mostrando que seriam as condições injustas da sociedade as responsáveis por criar “tais monstros”. Não obstante, sua finalidade não era outra senão “moralista” (FIGARI, 2007, p. 281).

Outro livro produzido naquele momento, caracterizado como naturalista e único exemplar brasileiro do impressionismo, foi *O Ateneu* de Raul Pompéia, que figurou entre as obras literárias com caráter histórico que selecionei enquanto fonte para a minha pesquisa (POMPÉIA, 1973, original de 1888). Publicado originalmente no jornal *Gazeta de Notícias* no formato folhetim e editado em livro no mesmo ano pela Editora Francisco Alves e Cia., o romance com bases autobiográficas é narrado de maneira memorialista por Sérgio, que aos onze anos entrou para o colégio Ateneu, um internato para meninos na cidade do Rio de Janeiro comandado por um rígido diretor, onde ele sofreu dramas pessoais causados pelas atitudes de colegas e professores os quais o influenciariam psicológica, moral e socialmente para o resto de sua vida.

Uma questão apreendida neste livro e merecedora de ênfase são as relações estabelecidas entre os estudantes do Ateneu que, apesar de nunca de maneira explícita, deixam transparecer contornos de afetividade “homoerótica” regidas pela libido juvenil. Mas havia igualmente o sofrimento, a repressão, o ressentimento. Sanches, por exemplo, passa aos poucos a se aproximar cada vez mais fisicamente do colega Sérgio, buscando seduzi-lo, o que gera nele um incômodo e seu afastamento. Importante ressaltar que a sedução de Sanches não se dá de maneira efeminada nem direta, mas vai se constituindo rapidamente em “signo de homossexualidade, pois revela desejo por indivíduos do mesmo sexo” (VALENTIN, 2013, p. 183).

Pompéia revela em seu livro, para além da existência de práticas e relações “homoeróticas” nos internatos, a banalização da violência nas relações sociais baseada na “lei do mais forte” e o machismo no contexto da virada do século, herdeiros do patriarcalismo (VALENTIN, 2013, p. 183). Os corpos precisavam ser educados, controlados e enquadrados dentro da lógica compulsória heterossexual, na qual os homens deveriam adotar comportamentos viris e dominantes, ao passo que um comportamento mais efeminado e frágil denotaria passividade e indícios de homossexualidade. Isto fica ainda mais claro, no romance, quando Pompéia escreve sobre os aspectos de “efeminação” que Sérgio vai aos poucos tomando consciência de haver em seu comportamento, o que poderia prejudicá-lo caso isto fosse associado a uma tendência “homoerótica” pelos colegas.

O internato, por sua vez, foi retratado em todos os seus pormenores como um lugar similar às prisões, sendo sórdido e marcado por certa desordem. O fato é que a partir de meados do século XIX e principalmente com o início da República, as classes dominantes da sociedade brasileira iniciaram uma cruzada visando a integração da população na construção da sociedade burguesa e industrial que se estabelecia no país (NEDER, 2012). Apoiados na tese da cidadania popular, segundo a qual todos deveriam fazer parte do corpo social e serem úteis de alguma forma ao desenvolvimento e a manutenção da ordem que se criava, os corpos precisavam ser enquadrados e disciplinados, e o mesmo valia para as crianças. A construção da imagem da infância como o futuro da nação fez com que se tornasse necessária a criação de mecanismos para a proteção da criança e o seu encaminhamento moral e social para a ordem e o trabalho.

Jurandir Freire Costa, recorrendo a Michel Foucault, fala da existência desses poderes chamados instituições (ou dispositivos) de controle, que atuam nas sociedades

ocidentais por meio de distintos agentes incumbidos de criar “padrões de comportamento social” em termos “*legais e normativos*” (COSTA, 1983, p. 49, grifos do autor). Ele propõe uma diferenciação entre a ordem da lei e a ordem da norma segundo a qual a primeira se estabeleceria por meio de poderes, agentes e instituições de forma coercitiva e punitiva, “impondo barreiras”: “Seu mecanismo fundamental é o da repressão. A lei é teoricamente fundada na concepção ‘jurídico-discursiva’ do poder e histórico-politicamente criada pelo Estado medieval e clássico” (COSTA, 1983, p. 49).

A ordem normativa, por outro lado, tem suas bases políticas e históricas nos Estados modernos e pode ser percebida pelo que Costa, em diálogo com Foucault, chama de “dispositivos”, que seriam práticas discursivas e/ou não-discursivas que, em conjunto, atuam “empregando uma tecnologia de sujeição própria”. Tais práticas discursivas compõem-se de técnicas de dominação e controle, criadas a partir de enunciados jurídicos, médicos, filosóficos, científicos, políticos, etc. Ao largo passariam as práticas não-discursivas, “instrumentos que materializam o dispositivo” por meio de ações físicas e diretas de controle dos corpos, por exemplo (COSTA, 1983, p. 29).

Costa aponta o século XIX como o início da tomada do espaço da lei pelos mecanismos e tecnologias de normatização. “O Estado moderno”, ele escreve, “procurou implantar seus interesses servindo-se, predominantemente, dos equipamentos de normalização, que são sempre inventados para solucionar urgências políticas” (COSTA, 1983, p. 50-1). Dessa forma, a sociedade se estruturou baseada na repressão e na punição pela lei, e a norma, que pode vir a ser repressiva, visa a regulação, a normalização e a estabilização. Enquanto a polícia e os juristas no início do século passado preocupavam-se em agir em nome da lei, os colégios, internatos e professores incumbiam-se de fazer valer a norma e a estabilidade dos corpos e das sexualidades, punindo tudo o que fosse considerado desviante do padrão socialmente estabelecido e buscado.

Acreditava-se que existiriam já nas crianças os “sinais de alarme” das predisposições e tendências ao que eram considerados “desvios lascivos”. Dessa forma, enquanto o seio familiar deveria atuar como local de prevenção dos “desvios sexuais”, era tarefa dos colégios e internatos normatizar, controlar e disciplinar os corpos – uma lógica fundamentada pelos médicos das primeiras décadas do século passado. Ou seja, enquanto nos séculos anteriores os comportamentos “antinaturais” na “infância” eram explicados pelo discurso religioso como “pecados contra a pureza” (ARIÈS, 1981, p.

132), na República brasileira passaram a ser tratados como problemas biológicos ou formativos necessitados de reparação, cuidado e disciplina.

Mas os corpos infantis não necessitavam somente de controle e disciplinamento. A sexualidade das crianças também. Como pude explorar em minha pesquisa (GOMES JUNIOR, 2019), a criança era um indivíduo em formação e evolução, mas não deixava de ter desejos e de buscar formas de extravasá-los, e a medicina preocupou-se sobremaneira em estabelecer normas a serem aplicadas pelas famílias, colégios e internatos para controlar a sexualidade das crianças. Assim, a medicina orientava a ação normatizadora a ser tomada por essas instituições, mas em se tratando de práticas sexuais com orientação “homoerótica”, táticas coercitivas foram elaboradas, principalmente pela medicina e pela psiquiatria nascente, visando a reversão da “inversão” ou da “perversão” daqueles meninos e jovens.

Tanto Ferraz de Macedo (1872) como Leonídio Ribeiro (1938) e Pires de Almeida (1906), trataram da sexualidade infantil e da “homossexualidade” entre meninos em seus livros, e todos foram unânimes em estabelecer causas biológicas ou comportamentais para explicar seus “vícios” e “desvios”. Sobre isto, Costa escreve que:

O homossexualismo, dizia-se, existe porque os meninos não se exercitam fisicamente e tornam-se efeminados. Ou porque não se habitua a trabalhar e tornam-se indolentes, caprichosos e pouco vigorosos. Chamava-se à atenção para o descuido com a moral dos meninos nos colégios e nas próprias famílias, despreparadas para conter suas más inclinações. Outras vezes criticava-se a própria atmosfera imoral da sociedade como sendo instigadora da prática homossexual. (COSTA, 1983, p. 248.)

Esta citação de Costa lembra-me a minha própria fala algumas páginas atrás neste texto, quando descrevi os métodos utilizados pelo pai na tentativa de impedir que eu “brincasse de ser”, como o personagem Dudu (MARTINS, 2000), ou deixasse de ter comportamentos efeminados. Ele queria que eu me exercitasse e, por isso, matriculou-me em disciplinas extracurriculares como o judô e a natação, no próprio colégio em que eu estudava. Nada, porém, surtiu efeito.

Dessa maneira, o que pude concluir desta análise histórica sobre a normatização da (homos)sexualidade infantil e da escola como espaço de controle das mesmas no Brasil foi que as práticas e tendências “homoeróticas” entre os meninos eram medicalizadas e coagidas visando a domesticação da infância, que ocorria com apoio e adesão das famílias e das instituições escolares. Ao fim e ao cabo, os colégios e internatos, que atuavam a partir das normas impostas pela medicina, seguiram impondo-

se sobre os corpos infantis visando o seu controle e enquadramento compulsório no padrão heterossexual.

O espaço escolar aos olhos de uma “criança viada”: uma crítica ao modelo educacional brasileiro

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (LOURO, 2017, p. 62.)

A escolha deste trecho do livro *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, de Guacira Lopes Louro (2017), não foi em nada aleatória e se relaciona com as intenções e objetivos que tracei na introdução deste texto. A partir da lembrança da minha infância e das minhas experiências enquanto uma criança descobrindo a própria (homos)sexualidade, percebi que a escola determina quem se encaixa ou não em suas estruturas (físicas e subjetivas). Não cabia para um menino dentro do espaço escolar, como no meu caso, “brincar de ser” vestindo-me de menina ou performando certa feminilidade (o que me rendeu alcunhas que somente na fase adulta pude esvaziar do seu teor violento e delas me apropriar resignificando-as com uma nova potência, uma potência de orgulho, como as palavras “bicha” e “viado/a”. Se na infância ser uma “criança viada” era algo que me reprimia, hoje, adulto, ser um “homem viado” é algo que norteia toda a minha produção intelectual e artística, minhas vivências pessoais e performances sociais). Romper com as marcas, símbolos e discursos incutidos em mim pela escola, na infância, exigiu de mim um processo profundo de descolonização, posto que entendo a escola brasileira como uma produtora e reprodutora de colonialismos que precisamos, todos/as, romper.

Refletindo acerca das relações sociais, das práticas e vivências rotineiras no espaço escolar, entendo que o discurso escolar é um discurso colonizado e colonizador, desenvolvido com o objetivo de formar um “sujeito *universal*” (LOURO, 2017, p. 88, grifo da autora). Tal sujeito é formado pelas práticas docentes consolidadas por anos de exercício do biopoder, conceito foucaultiano segundo o qual a sociedade funciona de acordo com relações de poder estabelecidas institucionalmente para gerir e controlar a vida dos indivíduos, disciplinando os seus corpos e mentes. O indivíduo fica, assim,

sujeito ao poder disciplinar exercido pelas instituições, e move-se de um meio de controle para outro, como a família, a escola, o hospital, a prisão etc. (FOUCAULT, 2013; FOUCAULT, 2004). Assim, para o satisfatório “funcionamento” e consequente estabilidade da sociedade, faz-se necessário que as instituições existam para absorver os conflitos da vida social e atuem aplicando as normas de controle e os padrões disciplinares de modo a orientar e colonizar a ação dos indivíduos.

O colégio é uma dessas instituições, cuja atuação está condicionada pelo biopoder, disciplinando os corpos dentro da ordem compulsória heterossexual, do binarismo dos gêneros e do eurocentrismo branco e cristão (HILÁRIO, GOMES JUNIOR, 2019). De acordo com Rogério Diniz Junqueira, o currículo escolar é pensado e construído “sob a égide das normas de gênero e da matriz heterossexual”, e assim se dá a sua influência sobre as “práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças” (2013, p. 481). A normatividade dos sexos e gêneros é posta em ação. Dessa forma, aqueles/as meninos/as que porventura reconheçam as suas sexualidades, desejos, afetos e identidades de gênero em desacordo com a normatização imposta como projeto nos colégios pela ampla sociedade, acabam por evadir da instituição, abandonando os estudos, ou por se reprimir enquanto conseguem (CASSAL, CHIARADIA, 2017).

A escola acaba se configurando como um território hostil para meninos homossexuais, meninas lésbicas, e principalmente para travestis e pessoas transexuais, por exemplo. Como aponta Louro, “a escola não apenas não transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe” (2017, p. 89, grifo da autora). Esta fala de Louro sintetiza minha visão da educação que se faz em grande parte das nossas escolas, dos seus objetivos e a que se orientam.

Desde a minha experiência enquanto “criança viada” em um colégio particular na periferia até a minha vivência enquanto professor e historiador, nos dias de hoje, o que percebo é a escola colocando em prática um projeto colonizador dos corpos a partir do que foi empreendido pelo colonialismo moderno (LUGONES, 2008). É pela colonização que o espaço escolar exerce o seu poder, engendrando hegemonias e binarismos, determinando quem é certo ou errado, e tal projeto precisa ser destituído. O próprio discurso da homossexualidade caracterizada em minha infância na escola como algo nocivo, errado, é demonstrativo da imposição de diferenças, da colonização dos nossos sentidos e das nossas identidades. Precisamos, mais do que nunca, romper com

essa lógica epistemológica, fomentar fissuras e rompimentos neste processo e impor nossa desobediência (MIGNOLO, 2008).

Márcia Gomes de Oliveira (2019), por exemplo, ao estudar os sentidos de gênero, família e homoafetividade no livro *O menino que brincava de ser*, de Martins (2000), fornece uma proposta de rompimento com essa lógica escolar colonizadora e um modo de introduzir o debate sobre sexualidade e gênero nos colégios por meio do ensino de literatura, o que teria sido ótimo caso houvesse ocorrido na minha infância e o livro não tivesse sido banido. Ela diz:

As discussões de gênero e sexualidade no espaço escolar podem se operacionalizar via literatura e, com isso, os ganhos seriam expressivos e profícuos no sentido de contribuir para uma sociedade com menos barbáries, violências contra pessoas LGBTIs e anulações de identidades silenciadas e não representadas no currículo escolar. O ensino de literatura pode proporcionar o desenvolvimento humano, a autonomia intelectual e o pensamento crítico-reflexivo. (OLIVEIRA, 2019, p. 35.)

O que se nota amplamente é uma educação menos comprometida com a formação cidadã e a integração global de todas as crianças e jovens à sociedade, mas antes uma prática que perpetua silenciamentos, aculturamentos, racismo e lgbtifobia. Pois este é o ensino que se faz em nossas escolas: um projeto colonizador cujos objetivos são controlar, disciplinar e normatizar corpos, fomentando uma hierarquia de saberes, epistemologias e corpos aceitos (HILÁRIO, GOMES JUNIOR, 2019). Gayatri Spivak (2010) e Patricia Hill Collins (2000) falam sobre como grupos são historicamente subalternizados no processo colonizador, e por serem subalternizados não terem direito à voz. A escola brasileira promove esse silenciamento das experiências de sexualidade notadas em suas crianças.

Nós temos cada vez mais olhado e analisado longamente temas que correspondem às nossas vivências e experiências no mundo como adultos/as, mas temos nos esquecido das questões da infância, deixando de olhar para os/as jovens que são expulsos/as de casa, para a segregação e o controle das “crianças viadas” nas escolas, etc. Estas são questões urgentes que precisamos abordar cada vez mais propondo soluções, como a busca de novos modelos educacionais.

Paul B. Preciado nos questiona *Quem defende a criança queer?* (2013) e aponta para a maneira como a heterossexualidade compulsória se impõe sobre as nossas vidas fazendo uso de todas as violências que pode contra as nossas subjetividades. E é exatamente este o processo pelo qual passamos na escola, principalmente em nossas

infâncias, quando temos as nossas subjetividades condicionadas e controladas pela forma como o espaço escolar se articula e nos impõe comportamentos entendidos como adequados. Ao tentar pretensamente nos proteger e educar, a escola e seus/suas funcionários/as naturalizam a heterossexualidade e nos transmitem essa norma na construção das nossas sexualidades, reprimindo aquelas consideradas dissidentes.

A construção da sexualidade das crianças, das nossas crianças e da nossa infância, através de brincadeiras e regras, está atrelada a uma relação de gênero tradicional (CASSAL; CHIARADIA, 2017). E isto é uma violência que nos cobra a constituição de uma responsabilidade ética de nossa parte, enquanto educadores e educadoras, professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras – uma responsabilidade em defesa das existências dissidentes.

Considerações Finais

Realizei neste artigo uma visita aos meus tempos de infância tencionando um exercício crítico sobre a escola do passado e dos tempos de agora. A partir de uma nova leitura do livro *O menino que brincava de ser* (MARTINS, 2000), pude reconstruir e rememorar aspectos da minha “infância viada” em uma auto etnografia como meio de compreender o controle escolar sobre a (homos)sexualidade. Assim, apresentei em um primeiro momento uma revisão histórica sobre a normatização da sexualidade infantil e da escola como espaço de controle das mesmas no Brasil, para, em seguida, fazer uma crítica a partir da minha experiência pessoal quando criança das forças que atuam de forma excludente, colonizadora e subalternizadora nos colégios.

A escola ocupa, historicamente pelo que pode demonstrar, um papel fundamental na acomodação dos corpos, e acaba por dividir e hierarquizar o mundo entre um padrão universal colonial e outros padrões tidos como dissidentes, como a homossexualidade, negando alteridades e impondo subalternidades.

É mais do que preciso a difusão de novas perspectivas e olhares descolonizados sobre o gênero e as sexualidades no espaço escolar, pensando em ações que promovam a real formação e inclusão de todos os indivíduos pela educação e não somente exclusões e expulsões. As situações do cotidiano escolar necessitam ser encaminhadas como forma de ensinar às crianças que elas podem ser e comportar-se como quiserem, e não simplesmente educando meninas a serem meninas e meninos a serem meninos

reproduzindo lógicas históricas de binarismo de gêneros e de heterossexualidade compulsória. Todos e todas podem “brincar de ser” e aprender a ser com liberdade.

Referências

AGAMBEM, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. Decreto 17.943 de 12 de outubro de 1927, promulgado pelo presidente da República Washington Luiz. **Código de Menores**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm Acesso em 10 de março de 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 15. ed. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CASSAL, Luan Carpes Barros; CHIARADIA, Cristiana de França. **Sexualidade, brincadeira e escola no processo de normalização da infância**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, mar. – jun. de 2017, p. 59-76.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought**: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment. Nova York: Routledge, 2000.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. (Biblioteca de Filosofia e história das ciências; v. n. 5)

FERRAZ DE MACEDO, Francisco. **Da prostituição em geral, e em particular à cidade do Rio de Janeiro**: prophylaxia da syphilis. Rio de Janeiro, Typographia Academica, 1872. Acervo da BNRJ.

FIGARI, Carlos. **@s outr@s cariocas**: interpelações, experiências e identidades homoeróticas no Rio de Janeiro: séculos XVII ao XX. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 41. ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

_____. **Nascimento da biopolítica** – curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GOMES JUNIOR, João. **Sobre “frescos” e “bagaxas”**: uma história social do homoerotismo e da prostituição masculina no Rio de Janeiro entre 1890 e 1938. Dissertação de Mestrado (História Social), Niterói, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, 2019.

GREEN, James; POLITO, Ronaldo. **Frescos trópicos:** fontes sobre a homossexualidade masculina no Brasil (1870-1980). Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

HILÁRIO, Rosangela; GOMES JUNIOR, João. **Raça, gênero e sexualidades no espaço escolar:** relato sobre processos de formação e exclusão de estudantes a partir de uma oficina didática. In JÚNIOR, Jonas Alves da Silva; SALES, Sandra Regina; SILVA, Tiago Dionísio da (org.) Direitos Humanos na Educação Básica: diálogos e interseccionalidades. Curitiba: CRV, 2019, p. 56-66.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do Armário:** a normatividade em ação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, jul. – dez. de 2013, p. 481-498.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. 5. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LEMOS, Cleide de Oliveira. **Crianças e adolescentes:** a constituição de novos sujeitos de direitos. Constituição de 1988: o Brasil 20 anos depois – os cidadãos na Carta Cidadã, Vol. V. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/documentos/anexos/arquivos-antigos/criancas-e-adolescentes-a-constituicao-de-novos-sujeitos-de-direitos-por-cleide-de-oliveira-lemos/view> Acesso em 26 de abril de 2020.

LUGONES, María. **Colonialidad y género.** Revista Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, jul.-dez. 2008, p. 73-101.

MARTINS, Georgina da Costa. **O menino que brincava de ser.** São Paulo: DCL, 2000.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica:** a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de letras da UFF – Dossiê Literatura, língua e identidade, Niterói, n. 34, 2008, p. 287-324.

NEDER, Gizlene. **Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil:** criminalidade, justiça e constituição do mercado de trabalho (1890-1927). 2. ed. Rio de Janeiro, Niterói: EdUFF, 2012.

OLIVEIRA, Márcia Gomes de. **Gênero, Família e Literatura Infantil:** Homoafetividade em “O Menino Que Brincava De Ser”, de Georgina da Costa Martins. REBEH – Revista Brasileira de Estudos da Homocultura. Vol. 02, N. 04, Out. - Dez., 2019, p. 34-47.

PRECIADO, Paul B. **Quem defende a criança queer?** Revista Geni, sem páginas, 2013. Disponível em <https://revistageni.org/10/quem-defende-a-crianca-queer/>. Acesso em 27 de abril de 2020.

PIRES DE ALMEIDA, José Ricardo. **Homossexualismo (a libertinagem no Rio de Janeiro);** estudo sobre as perversões e inversões do instinto genital. Rio de Janeiro: Laemmert e C., 1906. Acervo da BNRJ.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu.** São Paulo: Editora Três, 1973. Edição original de 1888.

RIBEIRO, Leonídio. **Homossexualismo e endocrinologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1938. Acervo da BNRJ.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VALENTIN, Leandro Henrique Aparecido. **Representações da homossexualidade nos romances O Ateneu, de Raul Pompéia, e O Cortiço, de Aluísio Azevedo**. Revista Rascunhos Culturais. Coxim, Mato Grosso do Sul: v. 4, n. 8, jul./dez. 2013.

Reminiscences of viable childhood:

Reflections on school control of (homos) sexuality

Abstract: The purpose of this article is to be a self ethnography, a reconstruction of the reminiscences of my “queer childhood” as a mean of understanding the school control over (homos)sexuality. The objective of this text, therefore, is to present, at first, a historical panorama on the normatization of child sexuality and the school as a space for their control in Brazil according to part of the results of my master’s research in History, and then to make a criticism, based on my personal experience as a child, of the forces that act in an exclusive, colonizing and subordinate manner in schools.

Keywords: Self ethnography; Queer childhood; Education history; Decolonialism.

Recebido: 28/04/2020

Aceito: 02/07/2020