

“VIADINHO SÓ SE FODE”: AUTOETNOGRAFIA DE UM PROCESSO ESCOLAR HETEROTERRORISTA

“LITTLE FAG JUST GET FUCKED UP”: AUTOETHNOGRAPHY OF A HETEROTERRORIST SCHOOL PROCESS

“LOS MARICONES, SIEMPRE JODIDOS”: AUTOETNOGRAFÍA DE UN PROCESO ESCOLAR HETEROTERRORISTA

Caio César Silva ROCHA

Aroldo Santos FERNANDES JUNIOR

RESUMO

Os espaços educacionais ainda se constituem como ambientes reprodutores de leis, normas e aparatos que instituem aos/as estudantes a heterossexualidade como o único caminho a ser seguido, alegando uma falsa assertiva de que se trata da única sexualidade natural e saudável. Nesse sentido, a escola se encarrega, a partir de discursos opressores, machistas e homofóbicos, a “ensinar” como meninos e meninas devem se comportar de acordo com suas marcas corporais (BUTLER, 2000). Aqueles e aquelas que destoam da regra hegemônica são, na maioria das vezes, excluídos/as, hostilizados/as e, em muitos casos, assassinados/as. Refletindo a partir das perspectivas apontadas, este artigo - capítulo segundo do trabalho monográfico intitulado “Teatro não é bagunça, meu bem: por uma prática docente político-libertária” - objetiva reverberar sobre a importância política da discussão do tema diversidade sexual nas aulas de teatro. Para tal me apoio em autores como Judith Butler (2000, 2003), Berenice Bento (2011), Guacira Lopes Louro (2000, 2014) e Denilson Lopes (2007) e construo uma autoetnografia que relata minhas experiências relacionadas às invisibilidades - refletindo sobre as invisibilidades como processo de exclusão, assim como um mecanismo de defesa - e ao heteroterrorismo, vivenciado quando ainda era um jovem estudante gay de escolas públicas, do município de Brumado/BA. Tal relato

ABSTRACT

Educational spaces are still constituted as reproductive environments of laws, norms and devices that establish heterosexuality as the only way to be followed, alleging a false assertion that it is the only natural and healthy sexuality. In this sense, the school undertakes, from oppressive, sexist and homophobic discourses, to “teach” how boys and girls should behave according to their bodily marks (BUTLER, 2000). Those who disagree with the hegemonic rule are, for the most part, excluded, harassed and, in many cases, murdered. Reflecting from the perspectives pointed out, this article - second chapter of the monographic work entitled “Theater is not mess, my good: for a political-libertarian teaching practice” - aims to reverberate on the political importance of discussing sexual diversity in theater classes. For this, I rely on authors such as Judith Butler (2000, 2003), Berenice Bento (2011), Guacira Lopes Louro (2000, 2014) and Denilson Lopes (2007) to build an autoethnography reporting my experiences related to invisibilities - invisibility as a process of exclusion, as well as a defense mechanism - and to heteroterrorism, while still a young gay student of public schools, in the municipality of Brumado / BA. The purpose of this report is to sensitize teachers to understand the urgency of the debate on sexual diversity issues, but also to understand theater as a

RESUMEN

Los espacios educativos todavía se constituyen como ambientes reproductores de leyes, normas y aparatos que instituyen a los / las estudiantes la heterossexualidad como el único camino a seguir, alegando una falsa asertiva de que se trata de la única sexualidad natural y sana. En ese sentido, la escuela se encarga, a partir de discursos opresores, machistas y homofóbicos, a “enseñar” como niños y niñas deben comportarse de acuerdo con sus marcas corporales (BUTLER, 2000). Aquellos y aquellas que desatan la regla hegemónica son, en la mayoría de las veces, excluidos / as, hostilizados / as y, en muchos casos, asesinados / as. Como um reflexo a partir de las perspectivas apuntadas, este artículo-capítulo segundo del trabajo monográfico titulado “Teatro no es lío, corazón: por una práctica docente político-libertaria” - objetiva reverberar sobre la importancia política de la discusión del tema diversidad sexual en las clases de teatro. Sin embargo, me apoyo en autores como Judith Butler (2000, 2003), Berenice Bento (2011), Guacira Lopes Louro (2000, 2014) e Denilson Lopes (2007) y construyo una autoetnografía que relata mis experiencias relacionadas a las invisibilidades como proceso de exclusión, así como un mecanismo de defensa - y el heteroterrorismo, vivido cuando aún era un joven estudiante gay de escuelas públicas, del municipio de Brumado / BA. Tal relato tiene como objetivo sensibilizar a los artistas docentes para que entiendan sobre la urgencia del debate acerca de las cuestiones relacionadas con la diversidad sexual, así como comprender el teatro

1 Fala de um colega do antigo ginásio sobre o meu jeito de andar.

tem por objetivo sensibilizar os/as artistas-docentes para que entendam sobre a urgência do debate acerca das questões relacionadas à diversidade sexual, como também compreendam o teatro como um caminho de resistência política apto a dismantlar conceitos e preconceitos relacionados às sexualidades tidas como “desviantes”, “patológicas” e/ou “antinaturais”.

PALAVRAS-CHAVE:

Fernando Sabino; Encontro; Duplo; Simbologia

path of political resistance capable of dismantling concepts and prejudices related to the sexualities considered as “deviant”, “pathological”, and / or “unnatural”.

KEYWORDS:

Sexual Diversity; Autoethnography; Artistic-teaching practice.

como un camino de resistencia política apto para dismantlar conceptos y prejuicios relacionados con las sexualidades consideradas como “Desviantes”, “patológicas” y / o “antinaturales”.

PALABRAS CLAVE:

Diversidad Sexual; Autoetnografía; Práctica Artística-Docente

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os ambientes escolares operam a favor de uma sociedade machista e extremamente conservadora, impondo regras que devem ser seguidas por meninos e meninas. Tais regras ditam como esses sujeitos devem se portar, de acordo com seu gênero afirmado pela genitália² ou marca corporal (BUTLER, 2000). Guacira Lopes Louro (2000) informa que essas normas pedagogizantes, que delimitam (ou impõem) leis que devem ser burocraticamente seguidas pelos/as estudantes, para a construção (ou fixação) da identidade heterossexual, estabelecem conceitos de verdade, conceitos esses operados pela heteronorma³, que são considerados imutáveis, obrigando os rapazes a se portarem de forma agressiva, valente e corajosa, enquanto que as meninas são instruídas a serem doces, ingênuas, meigas, gentis, dóceis, inocentes e recatadas. Esse processo de fixação coercitiva de uma identidade heterossexual atua, de acordo com a referida autora (LOURO, 2000), como um dispositivo, oriundo das regras impostas pela família tradicional brasileira⁴, da mídia e das religiões cristãs tradicionalistas, apto a delimitar conceitos, aparatos, tecnologias, normas, práticas e discursos hegemônicos nos corpos dos/as estudantes.

Esses mecanismos atuam sempre de forma quase imperceptível, latente e bastante nociva com o já mencionado

objetivo de (trans)formar os sujeitos em heterossexuais, impossibilitando que debates acerca da homossexualidade sejam discutidos nas escolas. Caso o/a artista-docente⁵ da área teatral ou os/as demais professores/as se atrevam a propor algum discurso acerca das sexualidades desviantes (LOURO, 2000), ele/a poderá se deparar com um grande problema causado por outros/as educadores/as, pela direção, coordenação pedagógica, pais, mães e alunos/as, o que tende a acarretar a não discussão (e o silenciamento) de tais temas considerados “perigosos” por grande parte da sociedade.

Tal coerção pode ser explicada pelo medo dos pais, mães e até mesmo dos/as próprios/as estudantes de que se “tornem” gays, lésbicas ou bissexuais, como também pelo receio de professores/as que, ao instigarem os/as alunos/as à discussão dos referidos temas, sejam vistos/as por eles/as como “viados”, “sapatonas” ou “giletes”. Essas fobias causadas por uma possível discussão, em sala de aula, acerca das múltiplas sexualidades, são originadas pelos discursos hegemônicos, que têm por objetivo principal invisibilizar aqueles e aquelas que fogem da norma vigente, anulando todo e qualquer debate sobre a inclusão de assuntos considerados arriscados para a manutenção da tradicional família brasileira.

No entanto, mesmo diante de regras que anulam os sujeitos considerados

desviantes, se faz necessário (e urgente!) problematizar a norma, desenvolvendo discursos críticos que evidenciem as coerções da ordem vigente. Nesse sentido, é fundamental que artistas docentes, como também os/as demais professores/as criem mecanismos oportunos para que debates profícuos sobre múltiplas sexualidades sejam empreendidos, nos ambientes escolares, contribuindo assim para a desconstrução de preconceitos dos/as estudantes, como também no entendimento e aceitação dessas diferenças e pluralidades. Nessa perspectiva, pretendo informar aos/as artistas docentes, a partir das minhas memórias de estudante gay de escolas públicas, no município de Brumado/BA, quais dispositivos disciplinares atuam nas escolas silenciando a discussão do tema diversidade sexual, como também oprimindo, anulando e invisibilizando gays e lésbicas.

Nessa lógica, vou ao encontro da proposta da Jaqueline Gomes de Jesus (2015) ao afirmar que, para dialogar com professores/as sobre os referidos assuntos, se faz necessário informar, também, sobre questões afetivo-atitudinais que evidenciem a dor e a exclusão dos/as alunos/as gays e lésbicas com o propósito de que esses/as docentes se sensibilizem com o sofrimento daqueles/as que são alvos de preconceitos e discriminações, nas escolas e na sociedade. Sendo assim, o método adotado para a escrita deste

2 É importante ressaltar que “gênero” na perspectiva do sistema patriarcal, que opera a sociedade, está indissociável da sexualidade e atrelado ao aspecto da genitália

3 A heteronorma impõe a heterossexualidade como a norma sexual vigente

4 O conceito de família tradicional brasileira pode ser compreendido a partir dos sujeitos (heterossexuais) que compõem a mesma: homem (pai), mulher (mãe) e filhos/as. Além disso, nessa família tradicional o homem é visto como o “chefe” do lar (ou do clã). Em contrapartida, a mulher é tida como subalterna e

passiva, sendo obrigada a obedecer e respeitar o cônjuge, como também cuidar da casa e dos/as filhos/as, além de buscar, a todo instante, assumir uma postura de “bela recatada e do lar”

5 O/a “educador/a que detém conhecimentos teóricos e práticos em teatro, da mesma maneira que possui experiências artísticas é o que denominamos de artista-docente. Este termo, para Isabel Marques (1999) classifica aqueles/as professores/as de teatro, dança, música e artes visuais que, não abandonando suas possibilidades de interpretar, criar e dirigir, têm

também como objetivo a educação em seu sentido mais amplo. Partindo desse ponto de vista é pertinente assegurar que essa dicotomia entre o ser artista e o ser professor/a não deve mais existir, configurando-se como um ato político, em que artistas-docentes e alunos/as, juntos/as, se posicionem criticamente frente ao sistema, possibilitando assim uma maior percepção de mundo de todo/as que vivenciam o teatro, dentro ou fora da sala de aula.” (SILVA ROCHA & FERNANDES JR., 2017, p. 33 e 34).

artigo é a autoetnografia. Sylvie Fortin (2009) descreve a referida metodologia como a escrita do eu. Ao constatar que “não podemos falar a não ser de nós” (p. 83), a autora assevera que as experiências vivenciadas pelo/a pesquisador/a constituem material fundamental para abordar os assuntos investigados por ele/a, tendo em vista que “se a pessoa que conduz a investigação é indissociável da produção de pesquisa, por que, então, não observar o observador? Por que não olhar a si mesmo e escrever a partir da sua própria experiência?”⁶ (FORTIN, 2009, p.82).

Camila Matzenauer dos Santos e Gisela Reis Biancalana (2017) orientam que é preciso ter cuidado para que a escrita autoetnográfica não caia no discurso vazio e/ou no egocentrismo do/a pesquisador/a. Para elas, as experiências narradas podem (e devem) contribuir para o melhor entendimento do tema abordado, ao passo que atuam como potentes caminhos para a reflexão e sensibilização do/a leitor/a acerca da pesquisa desenvolvida, o que pode possibilitar o melhor entendimento sobre o objeto e/ou a temática em questão (MATZENAUER & BIANCALANA, 2017). Nesse sentido, pretendo inserir, no decorrer do texto, passagens da minha vida como jovem estudante, em que senti na pele (e na alma) a dor do preconceito por conta da minha orientação sexual, com o já mencionado intuito de sensibilizar os/as docentes de teatro para que insiram, em suas aulas, questões relacionadas à diversidade sexual.

SILENCIAMENTO E OPRESSÃO NOS AMBIENTES ESCOLARES

Durante a adolescência acreditava que a escola era um espaço importante para a minha formação como pessoa, como futuro intelectual, mas também percebia que esse lugar não me permitia

ser quem realmente era. Meu jeito afeminado incomodava diversos colegas da classe, como demais estudantes e, principalmente, os/as professores/as. Volta e meia era chamado de “bicha”, “viadinho”, “mona” e “pintosa”. Diante de tantas ofensas, me via obrigado a não sair da sala durante os intervalos, pois temia os termos homofóbicos⁷ proferidos pelos/as demais estudantes. Além de sofrer bullying⁸ homofóbico por parte dos/as colegas, também senti na pele o preconceito de uma professora. À época, cursava a sexta série do antigo ginásio, na Escola Municipal Professor Clemente

7 O termo homofobia, para Guacira Lopes Louro (2014), pode ser entendido como “o medo voltado contra os/as homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher “reais” ou “autênticos/as” (p. 32-33). Daniel Borrillo (2010), por sua vez, informa que a homofobia “pode ser definida como hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma específica de sexismo, a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel determinado para o seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na produção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e, dessa postura, extrai consequências políticas” (p. 34).

8 A palavra bullying é de origem inglesa e pode ser traduzida por assédio moral, opressão ou hostilização. De acordo com o site InfoEscola o bullying é “é um ato caracterizado pela violência física e/ou psicológica, de forma intencional e continuada, de um indivíduo, ou grupo contra outro(s) indivíduo(s),

Gomes. Durante a aula de matemática, resolvi opinar sobre um cálculo então explicado pela docente. Ao tentar expor minha opinião, ela interrompeu dizendo “fale como homem, fale grosso!”⁹. A turma toda riu daquela situação. Enquanto eles/as riam, resolvi não mais opinar nas aulas de matemática, como também evitar ao máximo conversar na presença da referida educadora. Além disso, também tive vontade de chorar, mas não podia, pois aprendi desde pequeno que os homens não devem chorar.

Ainda nesse período, por mais que fosse

ou grupo(s)”. Tal assédio objetiva anular, excluir e silenciar os sujeitos vistos como “anormais”. Fonte: <http://www.infoescola.com/sociologia/bullying-na-escola/>

9 Tal relato também é narrado num artigo publicado em 2014, intitulado O ensino de teatro e suas contribuições para a discussão de gênero e sexualidade, sob a parceria (e orientação) do professor No texto, a fala da docente é analisada sob a seguinte perspectiva: “A fala, prática principal através da qual professores/as e estudantes se comunicam é performativa. Aquilo que estudantes e professores/as dizem em sala de aula representa atos de fazer, reciprocamente, o que eles/as fazem é algo dito. Em expressar aprovação ou desaprovação, urgência, crítica, aquele que fala está engajado em ações performativas que são avaliadas pelo sucesso ou pela falha, como no caso da minha professora de matemática. Para ela, meu tom de voz representava uma falha para os padrões heteronormativos. Judith Butler (1995) argumenta que a força ilocutória (a coisa dita) e o efeito perlocutório (a coisa feita) representa a autoridade do falante sobre a audiência. Contudo, esta posicionalidade não é exclusiva do falante, mas inclui a comunidade e a história de cada falante.” (SILVA ROCHA & FERNANDES JR, 2014, p. 3792).

6 Fortin (2009) informa que a pesquisa autoetnográfica surge no seio da pesquisa em Artes e propõe uma bricolagem entre as vivências do/a artista e o objeto pesquisado por ele/a.

submetido a todo e qualquer tipo de preconceito, entendia a escola como um ambiente de inclusão de saberes necessários para melhor viver em sociedade. Meu entendimento, à época, estava correto - e ainda está. No entanto, acreditava que o real significado da frase “inclusão de saberes necessários para melhor viver em sociedade” era de que a escola proporcionava uma educação inclusiva e de qualidade, pautada no desenvolvimento intelectual dos/as educandos/as, bem como no respeito mútuo de todos que transitavam por esse espaço. Ledo engano. O que não conseguia distinguir, na verdade, era o real significado da escola, descrito a partir do meu entendimento sobre a mesma, como um ambiente composto de técnicas, meios, aparatos e discursos impositivos e opressores, que atuam de forma impiedosa para a fixação coercitiva de uma identidade heterossexual, nos/as estudantes.

Aqueles/as que se moldam de acordo à regra conseguem, sem dúvida, melhor viver em sociedade. Entretanto, os/as que não conseguem se adequar à norma são vistos/as pela maioria dos/as colegas, professores/as, funcionários/as, coordenadores/as e diretores/as como seres monstruosos, abjetos, tornando-se invisíveis dentro dos espaços educacionais, assim como na sociedade que estão inseridos/as. Diante de tamanha exclusão, surge a seguinte questão: qual (ou quais) dispositivo(s) se constitui(em) como o(s) grande(s) causador(es) dessas terríveis leis que anulam e invisibilizam os sujeitos considerados diferentes?

Uma possível resposta para esse questionamento pode ser encontrada a partir dos princípios imutáveis da sociedade patriarcal. Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2013) informa que o termo pode ser definido como uma família, um clã ou uma sociedade submetida ao poder absoluto de uma figura masculina, aqui denominada de pai. Essa figura é defendida pelo modelo de homem heterossexual, branco, rico, forte e viril, que dita normas, regras, leis e conceitos que devem ser seguidos por

todos/as, normas essas que coadunam para a manutenção do caráter e dos valores morais da sociedade patriarcalista (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013).

Judith Butler (2003), por sua vez, afirma que o patriarcado opera em prol das relações de poder predominantemente masculinas, que visam anular o feminino¹⁰ a partir de discursos misóginos, machistas, sexistas e LGBTfóbicos, outorgando visibilidade e poder aos homens heterossexuais, sobretudo aos brancos e ricos, como também colocando à margem aqueles e aquelas que destoem dos padrões impostos patriarcalmente. Além disso, ainda de acordo com a referida autora, a sociedade patriarcal atua de modo ditatorial, cruel e castrador para a manutenção da heteronormatividade, determinando a heterossexualidade como uma lei a ser seguida, como também impondo aos sujeitos a falsa assertiva de que só a heterossexualidade pode ser considerada como “normal”, “natural” e “saúdável”. Essas regras são constantemente repetidas “para que tal materialização se concretize.” (LOURO, 2004, p. 44). Tais imposições da norma sexual vigente operam, de acordo com Butler (2003), a favor de uma heterossexualidade compulsória (ou sexualidade imposta), que visa regular e determinar os sexos (e também os gêneros) a partir da relação binária masculino e feminino, restringindo aos sujeitos desejos, discursos, valores e conceitos predominantemente heterossexuais.

Nas escolas, esses dispositivos são trabalhados/evidenciados/fixados pela disciplina. Michel Foucault (1987) afirma que a disciplina atua como um processo imutável e castrador, que é consumado nas escolas de maneira muito sutil e

quase imperceptível, a partir de discursos que coadunam para a manutenção da sociedade patriarcal e, consequentemente, da heteronorma. O autor esclarece ainda que a disciplina “fabrica” os indivíduos, ditando por quais caminhos meninos e meninas devem percorrer para a construção (ou a fixação) de identidades hegemônicas. A escola, nesse sentido, se apropria de discursos e técnicas de poder que concebem

[...] os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos do seu exercício. Não é um poder triunfante (...) é um poder modesto, desconfiado, que funciona de modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado (FOUCAULT, 1987, p. 153).

Nessa perspectiva, Guacira Lopes Louro (2014) afirma que os currículos, as disciplinas, as avaliações, as normas e os procedimentos de ensino são mecanismos disciplinares e pedagogizantes que contribuem, de forma ágil, potente e extremamente significativa no processo de fabricação dos sujeitos heterossexuais. Ademais, esses aparatos também têm por finalidade demarcar e oprimir os/as estudantes gays e lésbicas, fazendo com que os espaços educacionais se transformem em ambientes de exclusão, invisibilidade e, sobretudo, num local extremamente heteroterrorista¹¹ (BENTO, 2011).

Diante de tais reflexões, é possível afirmar

10 O feminino descrito por Butler (2003) não se limita apenas às mulheres, mas também a homossexualidade, travestilidade e transexualidade, que são entendidos pelo patriarcado como uma “aproximação” do feminino, o que causa medo, pavor e ódio nos sujeitos heterossexuais.

11 Os heteroterrorismos são formas de opressões verbais e físicas perpetradas, na maioria das vezes, por sujeitos heterossexuais contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, no intuito de anulá-los/as, oprimi-los/as, silenciá-los/as, invisibilizá-los/as e, também, assassiná-los/as.

que a escola atua, de forma disciplinar, em prol de uma sociedade patriarcal, reforçando discursos heteronormativos, com a finalidade de contribuir para a produção da heterossexualidade compulsória. Esses mecanismos moldam os discursos e práticas docentes impossibilitando que temas considerados arriscados para a formação dos sujeitos heterossexuais sejam inseridos nos ambientes escolares. Partindo desse ponto de vista é possível asseverar que aqueles e aquelas que não consigam se resignar de acordo com os padrões e valores impostos pelas leis e discursos normativos sofrerão as duras e cruéis consequências das suas desobediências, como também serão vistos/as como seres abjetos, desviantes e monstruosos, o que poderá ocasionar o(s) heteroterrorismo(s), assim como resultar no “abandono” das atividades escolares.

MEDO, PAVOR E OJERIZA: O(S) HETEROTERRORISMO(S) NAS ESCOLAS

Relembrar a infância, para muitas pessoas, é a oportunidade de trazer à memória doces lembranças. No meu caso, porém, ao relembrar a meninice, sou tomado por tristes recordações, principalmente do período escolar. Iniciei meu processo de formação estudantil em 1996, numa escola da rede privada de Brumado, chamada Centro Educacional Doze de Outubro. À época, com apenas cinco anos, sofria homofobia por diversos/as colegas por não ser como os meninos da minha sala. Preocupadas com a situação, as professoras da classe conversaram com minha mãe e o meu pai sobre o “problema” enfrentado por mim, no intuito de juntos/as buscarem possíveis soluções para o imbróglio. Após o diálogo das “tias” com minha família fui chamado, em casa, para uma conversa. Bastante nervoso e sem muitas delongas meu pai me disse: “se você for ‘viado’ eu te coloco no ônibus e te ‘exporto’ daqui! Não quero ter um filho “viado”. Fim do diálogo. Eu realmente não sabia o que era ser “viado”, mas entendi naquele momento que se fosse aquele “bicho-papão” isso poderia me causar sérios problemas.

Depois dessa conversa, diversos tipos de proibições e punições ocorreram e todas elas arquitetadas pela minha mãe e meu pai, com a ajuda das professoras e, consequentemente, da escola. Fui proibido de brincar com as meninas; proibido de dançar; proibido de fazer roupas para os meus bonecos; proibido de cantar músicas consideradas femininas e, caso desobedecesse a essas ordens, sofreria graves repreensões. Para não infringir a essas regras, as docentes foram avisadas e prometeram contar à minha mãe se vacilasse. Iniciava ali o meu processo de disciplina. Disciplina que ocorria dentro de casa, com os olhares opressores, castradores e ditatoriais de meu pai e de minha mãe, como também a disciplina imposta pela escola, com suas nocivas investidas e pavorosos discursos como “eu estou de olho em você, Caio!”, “vou contar para a sua mãe, Caio!” e “comporte-se como um menino, Caio!”, cruéis e dolorosas falas que operavam, de forma opressora, para que não me tornasse “viado”. Nesses momentos, a escola agia como um espaço extremamente heteroterrorista. De acordo com Berenice Bento (2011, p. 562):

[...] Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporte-se como uma menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada. [...] Quando um/a pai/mãe afirma “isso é coisa de bicha”, essa sentença tem múltiplos efeitos. A criança não entende o que é aquele “bicho-papão” que provoca a ira da/o mãe/pai. Sabe que não quer ser rejeitado. Sabe, portanto, que não poderá (ainda que não saiba como) agir como uma bicha. Essas interdições ficam ainda

mais claras ao longo da vida.

O heteroterrorismo é um discurso ou uma ação oriundo da heteronorma. A partir de agressões físicas e verbais, o heteroterrorismo evidencia o seu poder punitivo, amedrontando crianças para que não se tornem gays ou lésbicas, como também anulando jovens e adultos LGBTs para que sejam excluídos/as dos ambientes sociais, sobretudo as escolas. Nesse sentido, concordo com Bento (2011) ao afirmar que soa equivocado falar em diferença ou diversidade no ambiente escolar. Para a autora, tal equívoco ocorre pelo fato de não existir, nesses espaços, respeito e igualdade, afinal, a escola opera em prol das normas e valores hegemônicos que atuam de forma silenciosa, na manutenção e retroalimentação de um “projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação” (BENTO, 2011, p. 556). Tal projeto age, de forma ditatorial e militar, para a manutenção e a construção de sujeitos heterossexuais.

O heteroterrorismo continuou constante em minha vida escolar, mas ganhou força significativa na adolescência, quando cursava o ginásio. Piadas, ofensas, tapas na cabeça. Como dói relembrar tais fatos! Da minha antiga turma da sétima série, era o “viadinho”. Todos/as me tratavam assim - inclusive os/as colegas que considerava como amigos/as. Ir à escola era um processo difícil, doloroso. O que amenizava os insultos era o fato de ser considerado o mais inteligente da classe. Ocupar esse espaço, para mim, era uma vitória, afinal, isso me tornava “superior” aos/as meus/minhas colegas e eles/as sempre recorriam a mim para sanar algumas dúvidas. No entanto, após os esclarecimentos, era novamente hostilizado pelo jeito que andava e me vestia. Ainda na sétima série, numa aula de ciências, a professora abordou sobre sexualidade. A turma ficou em polvorosa, pois se tratava de um assunto que muito nos interessava. Durante a explanação, a docente informou sobre a sexualidade heterossexual e a reprodução humana.

Segundo a professora, aquela forma de sexualidade era a única normal, natural e aceitável.

A partir da fala da minha antiga professora de ciências é possível constatar de quais formas o heteroterrorismo se expressa. A primeira delas é em relação ao discurso heteronormativo imposto pela escola. De acordo com Guacira Lopes Louro (2014) tais discursos apontam quais modelos e caminhos os sujeitos devem seguir para viver a sexualidade de forma “natural” e “saúdável”. Além disso, a escola permite (e obriga) os/as estudantes a se reconhecerem nesses modelos (LOURO, 2014), pois os discursos serão repetidos a todo instante para que os/as discentes sintam medo, pavor e ojeriza de serem ou se tornarem “portadores” de uma sexualidade “antinatural”. Após demarcar quais os meios corretos e naturais a serem seguidos, os/as alunos/as ficarão em constante vigilância, observando seus gestos, suas falas e suas roupas, numa incessante tentativa de não se comportarem como gays e lésbicas.

Houve ainda, na referida aula de ciências, outro tipo de heteroterrorismo: o silenciamento de discussões sobre as relações homossexuais. Ao abordar sobre a heterossexualidade com a única natural e saudável, a docente anulou as demais (e diversas) formas de prazer e afeto, como também inferiu um discurso machista, heteronormativo e opressor que afirma, mesmo que implicitamente, que a homossexualidade é inadmissível, ilegítima, marginal, uma deturpação do modelo da relação heterossexual (PEREIRA SANTOS & SILVA ROCHA, 2016). Nas entrelinhas do seu discurso, ainda, a educadora expôs, de forma heteroterrorista, os sujeitos gays e lésbicas, numa clara tentativa de retroalimentar a heterossexualidade compulsória (BENTO, 2011). Esta prática, cotidianamente utilizada nos espaços escolares evidencia o/a estranho/a, com o objetivo de apresentar os “defeitos”, “as patologias” e as “impurezas” de cada um/a deles/as, no intento de mostrar aos/as estudantes “normais” que aquele caminho não deve, em hipótese alguma, ser seguido. Após

esta terrível depreciação, os sujeitos desviantes são anulados (BENTO, 2011). “É um processo de ‘dar vida’, através do discurso, para depois eliminá-lo” (p. 552).

A partir dos dilemas relatados neste texto, é possível constatar que a escola não apenas reproduz violentos discursos e ações heteroterroristas, “mas que ela própria os produz” (LOURO, 2014, p. 84). Nas falas dos/as professores/as, da direção e da coordenação, estão impressas leis e normas punitivas que objetivam disciplinar os/as estudantes para que interiorizem as “verdades” impostas pela cultura hegemônica como um tesouro pertencente a eles/as desde a fecundação. Caso o/a aluno/a não consiga guardar e preservar tal herança, a própria escola se encarregará de excluí-lo/a através das já mencionadas agressões verbais e físicas. Tais violências incitam os/as educandos/as heterossexuais a desrespeitar, agredir, hostilizar e assassinar gays e lésbicas nos espaços educacionais (como também em sociedade), pois outorga poder àqueles e aquelas que se comportam de acordo com a heteronorma, com o explícito propósito de afastar e anular os sujeitos LGBTs.

Diante de tais fatos, esses/as alunos/as se veem obrigados/as a abandonar as escolas, afinal, aquele que deveria ser um ambiente de aprendizado e respeito mútuo, se transforma em um local cruel, opressor e extremamente heteroterrorista que não admite a presença de pessoas consideradas desviantes. Para amenizar a culpa acerca das “desistências” de discentes “anormais”, a escola se justifica “sob o manto invisibilizante da evasão” (BENTO, 2011, p. 555), como também, na maioria das vezes, culpabiliza as vítimas pelas agressões sofridas ocasionando assim a “fuga” desses sujeitos. Para Bento (2011), há nessa instituição o desejo de excluir e eliminar aqueles/as que a contaminam e poluem. Nesse sentido, a escola trabalha de diversas formas possíveis para expulsar gays e lésbicas desse espaço ocupado prioritariamente por sujeitos heterossexuais. Caso os/as estudantes LGBTs insistam em permanecer nas escolas, eles/as terão que enfrentar outra forma de heteroterrorismo:

a invisibilidade. Mas a invisibilidade pode ser entendida apenas como um mecanismo de exclusão?

SER INVISIBILIZADO X INVISIBILIZAR-SE: EXCLUSÕES E ESTRATÉGIAS DE DEFESA NOS ESPAÇOS HETEROTERRORISTAS

Ainda na adolescência, prestes a concluir o antigo ginásio, o *bullying* homofóbico me assolava. Por mais que gostasse de estudar, via a escola como um lugar extremamente ameaçador, afinal, meus/minhas colegas sempre me desrespeitavam. Nesse período, descobri o cinema como verdadeiro refúgio. Assistir filmes, à época, me transportava (e ainda transporta) para mundos desconhecidos e inimaginados. Ao ingressar na Universidade, porém, pude constatar que o cinema, além de ser um ótimo instrumento de diversão, atua, sobretudo, como poderosa ferramenta informativa, filosófica e política. Nesses devaneios cinematográficos, deparei-me com uma obra densa, mas extremamente poética intitulada *A Aventura* (*Avventura*, 1960)¹², do diretor italiano *Michelangelo Antonioni*. Na película, Anna (*Lea Massari*) é uma jovem mulher rica que está prestes a se casar com Sandro (*Gabriele Ferzatti*). No entanto, mesmo amando o noivo, a vida que a personagem leva não a deixa feliz, afinal, Anna não se sente inserida numa vida burguesa e cheia de regras que anulam, oprimem e silenciam as mulheres. É durante uma viagem de barco, ao lado do noivo e de alguns/mas amigos/as, que a jovem simplesmente desaparecerá. No decorrer do filme, surgem duas relevantes questões: a personagem foi assassinada? Ou o seu desaparecimento foi proposital, numa clara tentativa de fuga de uma realidade em que Anna não se sentia inserida?

Numa outra aventura fílmica, encontro em *Direito de Amar* (*A Single Man*, 2009),

12 O filme *A Aventura* é o primeiro longa-metragem de uma trilogia intitulada *Trilogia da Incomunicabilidade*. *A Noite* (*La Notte*, 1961) e *O Eclipse* (*L'Eclisse*, 1962) completam a tríade.

de Tom Ford, um incisivo diálogo entre o professor (gay) George (*Colin Firth*) e seus/suas alunos/as sobre como o medo, o nojo e a ojeriza podem tornar invisíveis as pessoas que destoam da norma.

*[...] Vamos pensar numa outra minoria. Uma que pode passar despercebida, se necessário. Há minorias de todo o tipo (...) mas uma minoria se constitui como tal quando constitui um tipo de ameaça para a maioria, uma ameaça real ou suposta. E é aí que reside o medo. E se for uma minoria de certo modo invisível então o medo é muito maior. É por causa desse medo que a minoria é perseguida [...]*¹³

Ainda durante a conversa, George estimula a turma a refletir sobre como o preconceito impossibilita as pessoas de enxergarem as minorias - ou os invisíveis, termo utilizado repetidas vezes pelo personagem - e que, quando conseguem visualizá-los/as, o pavor causado pelo prejulgamento faz com que tomem atitudes violentas e opressoras, anulando aqueles e aquelas que são considerados/as verdadeiras ameaças para uma suposta maioria.

Os exemplos de invisibilidades evidenciados pelos filmes *A Aventura e Direito de Amar* mostram as realidades de jovens gays e lésbicas nas escolas. Muitos/as deles/as são invisibilizados/as por seus/suas colegas e professores/as por serem considerados/as perigosos/as por não se adequarem a heteronormatividade. Por outro lado, esses/as estudantes também se fazem invisíveis, principalmente nos intervalos, para não sofrerem (ou fugirem das) agressões físicas e verbais. Os exemplos filmicos, ainda, me remetem a tristes lembranças do meu tenebroso período no ginásio escolar, afinal, não tinha amigos/as e andava sempre sozinho. Em sala de aula, não me manifestava e minha presença era quase imperceptível. Quando me atrevia a comentar sobre

algum assunto, era hostilizado. Nos espaços escolares que estudei¹⁴, sempre desaparecia por completo, mesmo me fazendo presente. Outras vezes, contudo, me invisibilizava, no intuito de fugir de todo e qualquer tipo de opressão por conta da minha orientação sexual.

De lá pra cá já se passaram quase quinze anos. No entanto, apesar de todo esse tempo, percebo que os espaços educacionais ainda atuam sob a égide do patriarcado e da heteronorma, ditando como os sujeitos devem se portar a partir da ordem binária masculino e feminino e impondo, de forma cruel e castradora, a fixação coercitiva de uma identidade heterossexual. Os sujeitos que desviam à norma serão, em diversos momentos, oprimidos, anulados, punidos, silenciados, como também invisibilizados. Tal invisibilidade, porém, não significa apenas hostilização. Nesse sentido, abordar sobre invisibilidades nos espaços escolares (como também em sociedade) pode ser algo complexo, afinal, trata-se de uma faca de dois gumes que nos leva a duas possibilidades: 1) A invisibilidade como exclusão; 2) a invisibilidade como estratégia de defesa. A partir de tais compreensões, encontro em Berenice Bento (2011) e em Denilson Lopes (2007) arcabouços importantes para a continuidade desta seção.¹⁵

14 Iniciei o antigo ginásio no extinto Colégio Estadual Rotary Clube. Na sexta série, porém, fui transferido para o Colégio Municipal Professor Clemente Gomes, situado no povoado de Itaquaraí, pertencente ao município de Brumado.

15 É necessário inferir em quais contextos Bento e Lopes estão inseridos. Berenice Bento é mulher, branca e heterossexual. Este fato, porém, não a impede de abordar sobre homossexualidade (e a transexualidade, tema central de suas pesquisas). Por mais que a autora não seja LGBT, ela (também) sofre o peso do preconceito por conta do seu gênero feminino, afinal, na sociedade patriarcal,

Na perspectiva de Bento (2011), a invisibilidade pode ser considerada como um mecanismo de exclusão, opressão, silenciamento e punição. Para a autora, os/as professores/as e estudantes “normais” se negam a reconhecer, respeitar e aceitar a presença dos/as que estão à margem nos espaços educacionais o que resulta na invisibilização dos/as educandos/as considerados desviantes. Quando o/a invisível é notado/a pelos/as docentes e colegas, discursos de ódio e/ou agressões físicas são proferidos/executadas para que esses “seres abjetos” sejam eliminados, pois os/as estudantes gays e lésbicas ocupam um espaço predominantemente heterossexual. Esses discursos normativos, como também as ações opressoras, para Bento (2011), visam reiterar, produzir e retroalimentar a heteronorma e, para que consigam tal façanha, esses mesmos discursos e ações são (e serão) sempre explicitados por um heteroterrorismo permanente que pune, de forma severa, a partir de ofensas, agressões físicas e assassinatos, aqueles e aquelas que desobedecem as leis impostas pela norma vigente.

Em contrapartida, Denilson Lopes (2007) atribui um novo sentido ao conceito de invisibilidade. Para o autor, tornar-se invisível, numa sociedade machista, misógina e sexista deve ser considerado como um mecanismo de defesa. Ainda de

as mulheres estão à margem do masculino e, por esse motivo, são violentadas a todo instante, seja de por agressões verbais ou físicas. Denilson Lopes, por sua vez, é gay e negro. Em seus textos, o autor relata sobre todo o preconceito enfrentado por ele desde a infância por conta da sua orientação sexual. Além disso, por ser negro, tal violência se tornou ainda maior. Nos seus escritos, Lopes descreve suas dores diante dos heteroterrorismos que vivenciou (e ainda vivencia), assim como informa quais mecanismos de defesa utilizou (e utiliza) para fugir de todo e qualquer tipo de ofensa.

13 Fala do personagem George no filme *Direito de Amar* (2009).

acordo com Lopes (2007), invisibilizar-se em diversos ambientes ou instituições, dentre elas a escola, não se trata de ocultar o preconceito, silenciar-se diante do machismo e das diversas opressões ou se auto repreender por conta da homossexualidade. Na verdade, é preciso entender a invisibilidade como uma técnica (poderosa) de permanência em ambientes excludentes e opressores, o que faz desse tipo de desaparecimento “uma outra maneira de viver, de se reinventar e de pertencer”. (LOPES, 2007, p. 361). Nessa perspectiva, recordo-me da minha época de estudante em que preferia não sair da sala durante os intervalos, pois percebia que permanecendo naquele ambiente, sozinho, me trazia paz, conforto e tranquilidade, uma vez que evitava as chacotas causadas pelos/as demais estudantes. Com a minha iniciativa, me sentia pertencente àquele ambiente, como também evitava sofrimentos dolorosos e desnecessários e adquiria “leveza para lidar com o conflito, para evitar polarizações desnecessárias” (LOPES, 2007, p. 363).

FECHANDO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito no início do texto, esta autoetnografia busca sensibilizar os/as artistas docentes da área teatral para que debatam, em suas aulas, o tema diversidade sexual. Para tanto, foram inseridos relatos, a partir das minhas vivências como estudante, que discutem e revelam como os mecanismos de opressão atuam nas instituições escolares. Diante dos dilemas mencionados, se faz oportuno argumentar que o ensino de teatro deve atuar como um caminho político-pedagógico frente ao entendimento de questões relacionadas ao tema sexualidades, assim como para a desconstrução de preconceitos relacionados à temática. Para tanto, é necessário que o/a professor/a de teatro (como os/as demais docentes) se liberte dos dispositivos disciplinares, fazendo com que suas aulas se tornem verdadeiros caminhos para a desconstrução das verdades absolutas impostas pela norma vigente. Para que isso ocorra, porém, é necessário que o/a artista docente compreenda e faça de suas aulas

verdadeiros espaços de resistências políticas.

Nessa perspectiva, os PCN de Arte (1997) orientam que a questão da diversidade sexual deve ser inserida, nos jogos trabalhados em aula, de modo transversal. Dito de outro modo, ao possibilitar que os/as estudantes criem cenas em que o conteúdo seja evidenciado, o/a docente pode propiciar debates profícuos acerca do referido conteúdo, oportunizando aos/as envolvidos/as nas aulas que questionem, de forma crítica e reflexiva, as verdades impostas pela sociedade heteronormativa e heteroterrorista. Além disso, acredito que as práticas teatrais, quando inseridas em sala de aula, podem trazer à tona histórias que proporcionam reflexões sobre como se constituem as relações de múltiplas sexualidades, em nossa sociedade, pois evidencia (e desmascara) preconceituosos discursos e práticas que a instituem dentro de uma cultura patriarcal¹⁶ (BORTOLINI, 2015).

Por fim, é preciso reafirmar que toda a comunidade escolar deve se abrir para a discussão da diversidade sexual, possibilitando assim que os heteroterrorismos (perpetrados por professores/as, funcionários/as e estudantes) e as invisibilidades dos/as discentes gays e lésbicas (seja relacionada à repulsão por conta de suas orientações sexuais, como também às invisibilidades utilizadas como técnicas de permanência) sejam refletidas, discutidas e desmanteladas, propiciando aos/as alunos/as o respeito mútuo de todos/as que transitam pelo espaço educacional.

¹⁶ Para uma melhor compreensão a respeito da relevância político-pedagógica do teatro na Educação Básica, sugiro a leitura do artigo *Sobre Teatro e Outros Babados: Considerações sobre a prática artístico-docente político-libertária*, de nossa autoria, publicado na revista *Temas e Matizes*, da UNIOESTE. Link para o acesso do texto: <http://erevista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18198/11992>.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *Nordestino: a invenção do falo – uma história do gênero masculino (1920-1940)*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.
- ANTONIONI, Michelangelo. *A Aventura (Avventura)*. Itália, 145 min. DVD, 1960. Distribuição no Brasil: Versátil Home Vídeo, 2015.
- BENTO, Berenice. *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Estudos Feministas, Florianópolis*, v. 19, n. 02, p. 548-559, mai/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16>>. Acesso em: 02 de ago. 2016.
- BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BORTOLINI, Alexandre. *O T.O como ferramenta metodológica para discutir gênero e sexualidade*. In: SANCTUM, Flávio. SARAPECK, Helen (orgs.). *Teatro do Oprimido e outros babados: a diversidade sexual em cena*. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.
- BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/ Secretaria De Educação Fundamental*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DOS SANTOS, Camila Matzenauer. BIANCALANA, Gisela Reis.

Autoetnografia: um caminho metodológico para a pesquisa em artes performativas. *Revista Aspas (PPGAC USP)*, vol. 7. p. 83-93, jul/dez 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/137980> Acesso em: 26 de abril de 2018.

FORD, Tom. *Direito de Amar (A Single Man)*. Estados Unidos, 101 min. DVD, 2009. Distribuição no Brasil: Grupo Paris Filmes, 2009.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. *Revista Cena*, nº 7. p. 77-88, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961> Acesso em: 15 de fevereiro de 2018.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Homofobia: identificar e prevenir*. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

LOPES, Denilson. *Por uma nova invisibilidade*. In: *Diversidade Sexual na*

Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da Sexualidade*. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PEREIRA SANTOS, Danilo Pereira. SILVA ROCHA, Caio César. *Considerações sobre diversidade sexual e de gênero numa turma do ensino médio*. In: SEFFNER, Fernando; CAETANO, Marcio (Orgs.). *Discurso, discursos e contra-discursos Latino-Americanos sobre a diversidade sexual e de gênero*. Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <http://faceca.cneec.br/wp-content/uploads/sites/19/2016/02/Discurso->

discursos-e-contra-discursos-latino-americanos-sobre-a-diversidade-sexual-e-de-g%C3%AAnero.pdf Acesso em: 25 de março de 2018.

SILVA ROCHA, Caio César. *Teatro não é bagunça, meu bem: por uma prática docente político-libertária*. UESB, 2017. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em Teatro) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017. Orientador: Ms. Aroldo Santos Fernandes Junior.

SILVA ROCHA, Caio César. FERNANDES JR, Aroldo Santos. *O ensino de teatro e suas contribuições para a discussão de gênero e sexualidade*. In: *Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade*, 6, 2014, Juiz de Fora - MG. Lavras: Center Gráfica e Editora, 2014.

_____. *Sobre Teatro e outros babados: considerações sobre a prática artístico-docente político-libertária*. *Revista Temas e Matizes*. V.11, n.21, p. 24-38, jul./dez.2017. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18198/11992> Acesso em: 05 de março de 2018.

Recebido em 06 Jul 2018 | Aprovado em 04 Dez 2018

Caio César Silva ROCHA

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de São João del-Rei. Especialista em Metodologia do Ensino de Arte pela UNINTER. Graduado em Licenciatura em Teatro pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/Campus Jequié. Pesquisador voluntário nos seguintes grupos: “Diversidade sexual e teatro no Brasil: visibilidade, minoritarismo e representação”, coordenado pelo professor Dr. Alberto Tibaji (UFSJ) e o “Gap-Motus - Grupo de Ações Performativas Motus”, coordenado pelo professor Me. Aroldo Fernandes (UESB). E-mail: caioroitman@gmail.com

Aroldo Santos FERNANDES JUNIOR

Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, PPGAC/ UFBA. Graduado em Licenciatura em Dança pela UFBA. Bacharel em Dança pela mesma instituição. Professor dos cursos de Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Campus Jequié. Bailarino. Coreógrafo. Coordenador do Grupo de pesquisa “Gap-Motus - Grupo de Ações Performativas Motus”. E-mail: asfjunior@uesb.edu.br