



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Thiago Ranniery

**Corpos feitos de plástico, pó e glitter:
currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis**

Rio de Janeiro

2016

Thiago Ranniery

**Corpos feitos de plástico, pó e glitter:
currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elizabeth Fernandes de Macedo

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R211 Ranniery, Thiago.
Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis / Thiago Ranniery. – 2016.
412 f.

Orientadora: Elizabeth Fernandes de Macedo.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Teoria queer – Teses. 3. Performatividade – Teses.
4. Currículo – Teses. I. Macedo, Elizabeth Fernandes de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Thiago Ranniery

**Corpos feitos de plástico, pó e glitter:
currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 31 de maio de 2016.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Fernandes de Macedo (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Aana Paula Uziel
Instituto de Psicologia - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Larrisa Maués Pelucio Silva
Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP

Prof.^a Dr.^a. Maria de Fátima Lima dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof.^a Dr.^a. Marluci Alves Paraíso
Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Para minha irmã, Elynne,
pela vida que corre entre nós

AGRADECIMENTOS

Passados pouco mais de três anos de um caminho intenso, até que eu esteja com esta tese em mãos; eis um fenômeno de adensamento da vida. Nesse percurso, muitas pessoas tornaram-na possível e constituíram redes de suporte que deram a forma e a força que esta tese tem hoje. Ofereceram-me generosamente múltiplas possibilidades de vida, através de presença, andanças, fala, escuta e afetos. Agradeço todos os dias pelo entorno e pelos encontros. Incorporei, neste texto, em muitos níveis, o engajamento com pessoas que me atravessaram a vida nestes anos.

Não poderia tê-lo feito sem a linha de pesquisa em Currículo, Conhecimento e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Agradeço a Elizabeth Macedo, por ter me acolhido como orientando e por tudo que veio nesse pacote: pela disposição, pela generosidade, pelos bocados dessa admirável presença inspiradora que não se deixa capturar, pela estimulante e fantástica amizade-orientação. Sem sua aposta, confiança incondicional e força, esta tese não teria sido possível. Meus agradecimentos endereçam-se também às professoras Rita Frangella, Alice Casimiro, Rosanne Dias, Lourdes Tura, que têm me acompanhado por esse tempo, pela receptividade com que acolhem meus questionamentos e me oferecem contrapontos tão agudos e precisos.

A Lígia Aquino, sua sensibilidade de coordenadora e presteza em me salvar dos momentos de apuro se traduzem em gratidão de minha parte. A Jorgete, sempre preocupada com a bolsa dos alunos, que, mesmo em estado de greve, não poupou esforços para tornar esta defesa realizável.

A Anna Uziel e Fátima Lima, pela participação com que fui brindado na banca de qualificação e pelo retorno à banca de defesa, pelas ressonâncias, de quem sem pestanejar aceitou este convite. A Marlucy Paraíso. Sua presença na composição da banca de defesa é, por todos os motivos de um ex-orientando que nunca deixou de ser orientando, com o perdão do jargão sentimental, especial.

A Larissa Pelúcio, pela abertura delicada ao convite de participação na banca e por tanto que me inspira ao longo desta tese. À minha equipe da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Márcia Serra Ferreira, Margarida Gomes, Juliana Marsico e Jacqueline Girão, que, em tão pouco tempo tornaram-se amigas e de corpos abertos me receberam entre elas para o delicado trabalho de formação de professores. Sobretudo, agradeço pela compreensão com a escrita final desta tese.

Agradeço também a todos os outros professores de quem fui aluno ou que me ofereceram um momento, nas mais diversas circunstâncias, para discutir o que escrevia e pesquisava: Stela Caputo, Luiz Paulo da Moita Lopes, Maria Elvira, Carlos Eduardo Henning, Camilo Braz, Djalma Thurler, Leandro de Oliveira, Felipe Fernandes, Nathan Snaza, Cesar Augusto Baldi, Fernando Seffner, Janet Miller, Tavia N'yong. Finalmente, todo um recolhimento, tão típico de quem precisa se confinar na escrita, só foi possível porque contei com bolsa de estudos concedida pelo CNPq (2013-2014) e pela Faperj, na modalidade Doutorado Nota 10 (2015).

No Grupo de Pesquisa em Currículo e Diferença foi que começou a se descortinar para mim o universo desta tese. As reuniões trouxeram-me ainda um entorno de parceiros e amigos que certamente vieram para ficar. Carrego na pele as intervenções que Thalles, Guilherme, Cassandra, Tatine, Argentina, Bonnie, Rafael, Cláudia, Daniele Bastos, Daniela Frida, Nataly e Yaçanã me ofereceram cotidianamente. De modo especial, agradeço a Cassandra por compartilhar um mundo visto com os mais arredios olhos. Porém me sinto obrigado a confessar que ficam, aqui, três figuras pelo particular entrelaçamento que temos vivido. O texto de qualificação não teria sido escrito sem o compromisso religiosamente profano das práticas de “feitiçaria” de Daniele. Agradeço, sempre e tanto, por conjurar para mim o mais forte feitiço. Cláudia, a “nem um pouco séria”, a quem tenho confiado meu novelesco desespero e que tem disponibilizado generosamente suas escutas. Muito amada, Argentina concedeu-me a alegria permanente de sua amizade e a mais plena presença de acesso relâmpago. Andar ao lado dessa criatura que se perde fácil nas ruas e se encontra fácil na vida é um privilégio.

Durante este meio percurso, várias pessoas vestiram a camisa de apoio. Cristina Veloso cruzou meu caminho um dia e, por sorte minha, arrastou-me para o Rio de Janeiro. Entre as generosas doses de amizade e adequados puxões de orelha que só uma “melhor amiga” está autorizada a dar, vivemos juntos, quase sempre dividindo a mesma cama, e, na estrada, vivenciamos incríveis experiências. Esforço-me por incorporar seu olhar amoroso sobre o mundo que tanto encontraram ressonâncias neste menino que, contraditoriamente, continuo sendo. Cristina me proporcionou a proximidade com a delicada sensibilidade de Ana Amália, que admiro pela conjugação de força e leveza. Luan Cassal, Marvel Nessa e Rodolfo Vianna são os irmãos perfeitos, se é que posso dizer isso, que o Rio de Janeiro me deu, a escolta de socorro que só os três podem oferecer. Rodolfo, obrigado pela sensível arte da capa.

Com André, acumulo uma amizade em muitas camadas, que dispensa palavras,

embora não conheça ninguém que fale mais do que nós dois juntos! Ao mais querido dentre os “escrotos”, agradeço a escuta e a psicologia informal de todos os dias, a amizade, a companhia e a cumplicidade em escritos para fazer o improvável e tudo que nossos abraços apertados e os silêncios ruidosos de nossas derivas podem dizer melhor.

A Elizabeth Sarah, que de colega de sala tornou-se amiga de coração e, agora, companheira de casa, agradeço pelo saboroso compartilhamento de ideias e por ter-me envolvido com um carinho imenso, com a maior fome do mundo. Ellen Rocha, nesses 15 anos de amizade, já sabe que as coisas acontecem de um modo ou outro, mesmo diante do meu desespero, e sabe transmitir as melhores vibrações. Agradeço também pelo cuidado dispensado às minhas traduções de e-mails, resumos e textos. As conversas mágicas com Suzana mostram a nós dois como somos tão fortes. Seria impossível atravessar as semanas duras de nossos trabalhos tão diferentes sem nossas horas de Skype. Baruc e seu sensível inquietar-se que nos rendeu belas conversas; Satie, com sua agenda executiva, trouxe à reboque uma imensa e persistente tolerância, pela qual não consigo conter a admiração. Denise Kaner, minha locatária, que abriu sua casa no meu primeiro ano no Rio de Janeiro. Com Carlos Augusto, mais do que qualquer outra pessoa, aprendi a ser distraído no mundo. A Ana Paula, por segurar a angústia do meu corpo e de minha família nesses anos com sua fisioterapia. A Aline Passos, pela troca intelectual e porque se não for para “causar”, nós nem saímos de casa.

Muitas outras pessoas incríveis compõem a paisagem desta tese. A lista não dá conta nem de todas nem do tanto que representam. E, como esqueço – memória ingrata! – de alguém, de antemão, os não mencionados também são queridos. Pela via do Rio de Janeiro, a Alexandre Bortoloni, que me apresentou o Rio de Janeiro, e Nuelna, forte e alegre de modo contagiante. A Carmem Tereza Gabriel, Ana Monteiro e Warley Costa, apenas por serem “chefes” tão incríveis. Pela via de Aracaju, Solyane Lima, Mirna Rabelo e Catarina Ribeiro, tão imensamente queridas em suas imponderáveis diferenças; Linda Brasil e Sofia Ricardo, pela amável trupe com que formam a minha existência. Fernanda Bravo, pela família que inventou para me adotar como filho e pela vida que faz pulsar nos palcos sergipanos. E mais: as incríveis Bárbara e Franciele; ao talento e sensibilidade de João Dória, que tão gentilmente cedeu a foto de capa desta tese; a mais marrenta e fofa dentre as mães, Tatiana Hora, com quem já venho dividindo a vida desde Beagá; o mais inteligente casal, Rogério e Lívia; a showwoman Dinah Costa; o moço que leva a vida mais maneira do mundo, Ederson Silveira.

Aos colegas dos mais diversos lugares que celebram e comemoram: Andrea Raven (RJ), Gustavo Passos (RS), Sueli Nascimento (MG), Aline Lisboa (SE), Marcos de Melo

(SE), Rafael Santos (GO), João Antônio (PT), Maíra Nascimento (BA), Samantha Carvalho (SE), Tática Rangel (RJ) e Hamilton Vieira (SP). Ao João Paulo (MG), que, de último momento, tornou-se imprescindível ao se voluntariar para prover que uma cópia desta tese chegasse às mãos de Marlucy. Obrigado por erguerem essa rede de suporte.

Encerro em tentar dizer à minha família o quanto e o quão profundamente eu sou grato por esse intenso amor. À minha avó Elenice, que, para ser sucinto, é a melhor avó mundo, além de melhor intermediária com o “além” – encomendar pedidos às suas orações tem retorno garantido, quase como ser amigo do rei. Minha mãe Aneci vale por toda uma torcida organizada, além de ter as palavras mais confortantes, a confiança mais encorajadora, o desprendimento mais admirável e a disposição mais resistente. À minha irmã, Elynne, pela amizade que se consolidou e floresceu na preciosidade de nossas vidas. E de quem, de longe, alimenta a força por ti e por tua vida. Ao meu companheiro, Bruno, pelo amor insondável entre nós, pela escuta, parceria e, sobretudo, paciência com a minha reclusão na escrita e pelas madrugadas que apenas dormiu ao meu lado enquanto eu escrevia.

Por forma que a nossa tarefa principal
era a de aumentar
o que não acontecia.
(Nós éramos um rebanho de guris.)
A gente era bem-dotado para aquele serviço
de aumentar o que não acontecia.
A gente operava a domicílio e para fora.
E aquele colega que tinha ganho um olhar
de pássaro
era o campeão de aumentar os desacontecimentos.
Uma tarde ele falou para nós que enxergara um
lagarto espichado na areia
a beber um copo de sol.
Apareceu um homem que era adepto da razão
e disse:
Lagarto não bebe sol no copo!
Isso é uma estultícia.
Ele falou de sério.
Ficamos instruídos.
Manoel de Barros, Poemas Rupestres

RESUMO

RANNIERY, Thiago. *Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis*. 2016. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O objetivo desta tese é – tomando de empréstimo de Michel Foucault aquele exercício de genealogia do presente – responder ao seguinte problema de investigação: como a performatividade do poder produz espaços e tempos nas relações que envolvem corpo, gênero e sexualidade nos currículos e em que condições a inteligibilidade gay é agenciada em campos específicos de relações curriculares? Inspirada em linhas de força dos estudos *queers* e feministas, sobretudo de Judith Butler, e de uma aproximação com os estudos pós-coloniais, é uma exploração sobre como as formas de viver a sexualidade e o gênero fora do estreito marco heterossexualizante reverberam, rearticulam e deslocam o pensamento curricular, afetando a formação de projetos políticos para a educação e o imaginário político do que é e do que faz um currículo em termos de gênero e sexualidade. O argumento desenvolvido é de que as formas corporais, imaginativas e estéticas pelas quais os corpos proliferam-se nos currículos provocam deslocamentos de sensibilidade, de modos de dizer, de viver e se fazer visível; dessa forma, esses modos corporais produzem currículo. Composta por cinco capítulos, sua escrita é um tentativa de apontar um deslocamento *queer* no pensamento curricular: um movimento que se despregue da normatividade e, ao explicitar a inconstância das tramas curriculares, desmonte currículo como relação ética.

Palavras-chave: Teoria *queer*. Performatividade. Currículo. Ética. Corpo.

ABSTRACT

RANNIERY, Thiago. *Bodies made of plastic, powder and glitter: curriculum for heterogeneous dictions and improbable visibilities*. 2016. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The purpose of this doctoral thesis is – through a loan from Michel Foucault’s exercise of genealogy of the present – answer the following research problem: how produces the performativity of power space and time in relations involving the body, gender and sexuality in the curriculum and how are brokered the conditions of intelligibility gay in specific fields of curricular relations? Inspired by force lines of *queer* and feminist studies, above all, Judith Butler, and an approach to postcolonial studies, this text is an exploration on how the ways of living sexuality and gender out of the narrow straight framework reverberate, rearticulate and moving the curricular thinking, affecting the formation of political projects for the education and political imagination of what is and what makes a curriculum in terms of gender and sexuality. The argument developed is that the body, imaginative and aesthetic forms in which the bodies proliferate in the curricula provoke sensitivity shifts in ways of speaking and speaking, living and making visibilities, and also thus these corporal ways constitute produce curriculum. This thesis consists of five chapters and their writing is an attempt to point out a *queer* shift in curricular thinking: a movement that comes off of normativity and explain the inconstancy of course plots, dismounting curriculum as ethical relation.

Keywords: Queer theory. Performativity. Curriculum. Ethical relation. Body.

SUMÁRIO

| | | |
|-----|--|-----|
| | AGORA CONFESSA: AQUI E AGORA, O LABIRINTO DA FICÇÃO | 13 |
| 1 | AQUENDAR A METODOLOGIA: SOBRE A OSCILAÇÃO DOS ITINERÁRIOS DE PESQUISA | 28 |
| 1.1 | Das combinações | 31 |
| 1.2 | Das andanças | 36 |
| 1.3 | Das afetações | 43 |
| 1.4 | Das fecundações | 50 |
| 2 | REINVENTANDO O GÊNERO E A SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE CORPOS EM TRÂNSITO | 52 |
| 2.1 | O resto todo é montagem: performatividade e currículo | 56 |
| 2.2 | Borboletas vão aonde querem: nomeações à deriva | 63 |
| 2.3 | Traficando estilos, torcendo currículos: para adensar a <i>inteligibilidade gay</i> | 86 |
| 2.4 | A política de reconhecimento: da gramática do sofrimento ao sujeito diferente .. | 103 |
| 3 | DANCE COMO SE FIZÉSSEMOS AMOR: DIVAS E BAILARINOS NAS FESTAS ESCOLARES | 114 |
| 3.1 | “Mas essa escola só tem festa!”: currículo, festas e agenciamentos | 119 |
| 3.2 | Agora, a performance: corpo e estética do performativo | 142 |
| 3.3 | <i>Divas</i> brilham intensamente como um diamante: as ferramentas de batalha para a guerra da vida | 150 |
| 3.4 | <i>Corpos bafônicos: sampleando a ontologia do humano</i> | 180 |
| 4 | À DERIVA NO FIM DO MUNDO, A MODERNIDADE ATOLADA: NAÇÃO, RAÇA E REGIÃO EM PERFORMANCES | 191 |
| 4.1 | É um exército de <i>drags</i> : (homo)nacionalidade à brasileira | 195 |
| 4.2 | Na encruzilhada, as princesas negras da nação | 211 |
| 4.3 | A praga perdura: o tempo emaranhado da nordestinidade | 239 |
| 4.4 | <i>Buracaju</i> : o atolamento da modernidade | 252 |
| 5 | SE ME ODEIA, DEITA NA BR: ATOS SEXUAIS E ATOS ESCANDALOSOS NOS LIMITES DO RECONHECIMENTO | 271 |
| 5.1 | Corpos que trepam: o <i>banheirão</i> , a pegação e a máquina de purificação da pedagogia | 276 |
| 5.2 | Bandidas, loucas e putas: as talibãs e o terror da violência | 297 |

| | | |
|-----|---|------------|
| 5.3 | A paisagem sentimental da abjeção e o curto-circuito da política de reconhecimento | 319 |
| | DA BICHA DO BEM: SOBRE <i>QUEERIZAR</i> O PENSAMENTO CURRICULAR COMO RELAÇÃO ÉTICA | 338 |
| | REFERÊNCIAS..... | 362 |

AGORA CONFESSA: AQUI E AGORA, O LABIRINTO DA FICÇÃO

Um dia, eu tive a intenção de escrever uma tese de doutorado que fosse, de alguma maneira, uma prestação de contas e uma homenagem à escola onde estudei, a partir do ponto de vista do território intelectual em que me vejo implicado, a saber, o campo do currículo¹; chamar-se-ia algo como um *currículo queer* e teria certo sinal de dois pontos com um subtítulo explicativo que jamais cheguei a escrever. Seu propósito seria caracterizar as tensões conceituais que atravessam as temáticas de gênero e sexualidade no território curricular contemporâneo. Lógico que, no início, não sabia exatamente o que escrever. Tinha algumas anotações prévias, somadas a algumas intuições e uma inquietude quase onírica. Entretanto, desde a eleição desse título começaram a surgir incontáveis problemas. Logo, fui advertido de que o projeto gozava de certa contradição, pois, ao menor tropeço de minha parte, poderia facilmente convertê-lo em um enredo de fanfarras muito pouco *queers* sobre a virtude de minhas posições preferidas. Percebi cedo que tomar a mim mesmo – jovem cuja intempestiva declaração de gay aos 14 anos quase não reconhece a imagem negativa ou condenatória de sua escolarização² – como ponto de partida poderia parecer narcisismo intelectual, quando não pretensão, por acreditar que minha vida seja tão importante a ponto de tornar-se necessário partilhá-la com meus contemporâneos sob a forma de introdução – não me deixaram percorrer mais do que isso – de uma tese de doutorado. Sob meu ponto de vista, comecei a desconfiar que era de outra coisa que se tratava.

Acontece que cresci em um ambiente intelectual – coletivos artísticos, movimento estudantil, grupos de estudo e de pesquisa em trânsitos interestaduais, internacionais e institucionais³ – entendendo algo sobre a violência, normas de gênero e do dispositivo da sexualidade. Todas essas experiências de viagens de formação me submeteram a uma forte “leitura em direção ao desconhecido” – como nomeou, certa vez, Larrosa (1996) – que não

¹ O campo do currículo é, aqui, concebido, como defendem Lopes e Macedo (2003), não cabendo, pois, instaurar de forma fundacional o que cabe ou pode caber dentro do campo e aquilo deve ser excluído dele. O campo é constituído na própria luta por sua representação.

² Para duas interessantes narrativas biográficas neste sentido, ver Miskolci (2012a) e Cornejo (2011).

³ Agradeço aos grupos de pesquisa nos quais esta tese ou fragmentos dela circularam: Currículo e Diferença e Degenera: Grupo de Pesquisa em Desconstrução de Gêneros da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ao Núcleo de Estudos de Currículo e ao Núcleo de Estudos em Discurso e Sociedade da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ao SIG *Queer Studies* da Associação Americana de Pesquisa em Educação, à Associação de Americana para Avanço dos Estudos de Currículo (AAACS) e à Associação Internacional para Avanço dos Estudos de Currículo (IAACS).

me impediram de seguir buscando o prazer ou a erótica de um currículo – para lembrar, aqui, muito do que li e aprendi com Hooks (1994) e Britzman (1996, 1998a, 2010) – e insistindo em reconhecimento de minha vida sexual. Nessas leituras – e julgo que não são exclusivamente minhas –, o currículo se dava por algo quase sempre tomado como dado e, ao mesmo tempo, tem se tornado um artefato disputado e produzido em disputas⁴. Ao escrever sobre esses territórios existenciais que permitem a assinatura desta tese sob a rubrica de “Thiago Ranniery”⁵, implico-me propriamente em já escrever-me, em uma repetição, uma citação do léxico que me significa e me despossei de mim mesmo. Essa repetição também me desloca diante da impossibilidade, para usar uma expressão de Butler (2015a), de “dar conta de mim mesmo”. O reconhecimento dos limites da autoconsciência e da capacidade de narrar a “mim mesmo” abriu-me para uma reconsideração produtiva do que pretendia investigar. Foi assim que decidi elevar esta tese, que começava com um pressuposto de autoconhecimento, ao nível das obras de ficção.

Mesmo que possa parecer que o faço por modismo, vontade ou estilo de escrita, a verdade é que não sei mesmo como deixar de fazê-la. Não o faço por acreditar em uma ficção límpida, transparente, exata, lúcida e sempre bem-sucedida. Ao contrário, fiquei três anos com este texto, acrescentando e mudando coisas, estruturando e reestruturando um amontoado de histórias, imagens e memórias, muitas delas vividas no impulso e na intuição, a esperar de terminar as centenas de páginas que me propus a escrever. Sobretudo, se denomino ficção é pela filiação intensiva ao modo como Butler (2002) a caracteriza: aquele imaginário político que contém todo tipo de maneiras de pensar e escrever, não necessariamente narrativas ou histórias, mas que são fictícias, no sentido de que delimitam modos de possibilidade e códigos de inteligibilidade. Era apenas esta tese que pode ser chamada de ficção ou os códigos narrativos do pensamento curricular sobre gênero e sexualidade também são ficcionais ao delimitar o que é ou não é vivível nos currículos? Envolver este corpo escrito de ares ficcionais também adveio de um jeito, ainda que precário, de não me furtar a certas perguntas endereçadas a mim que têm me perseguido durante esse tempo, colhendo, em uma secreta amizade com elas, pistas sobre como um imaginário político articulador de sentidos de currículo pode mostrar-se refratário a proliferação *queer* no próprio campo curricular a

⁴ Ver, por exemplo, Amaral (2014), sobre os sentidos de currículo em torno dos embates na mídia acerca do kit anti-homofobia.

⁵ Em tempo: eventualmente teremos “aspas” em demasia ao decorrer deste trabalho. Trata-se de uma estratégia deliberada, pois, segundo Butler (1998), elas servem para mostrar que as palavras estão sob questionamento de sua disposição tradicional, cujo efeito seria desnaturalizar os termos, designá-los como lugares de debate e disputa.

despeito de se engajar com suas perspectivas.

Não raro, em conversas com amigos e colegas de trabalho, disparava-se: *agora confessa... essas histórias são de verdade mesmo?*⁶ Algumas vezes, fui de fato indagado diretamente sobre a veracidade dos “dados” de pesquisa ou mesmo se não os tinha inventado em uma vontade de fazer uma coisa exótica no campo do currículo. Em outros momentos, a dúvida era posta como uma ressalva – não é que haja desconfiança, mas é que a produção acadêmica de gênero e sexualidade na escola não leva a tais conclusões. Essas indagações, enunciadas de diferentes modos, por diferentes sujeitos, em diferentes contextos, esboçavam uma reação recorrente a essa investigação: um ar de incredibilidade quanto à “verdade” dos meus relatos de pesquisa. Indagações semelhantes permitiram a Braz (2010) problematizar a possibilidade de uma etnografia imprópria ao observar contextos de interação erótica e sexual entre homens. Diante da obrigação de confessar “a verdade” desta pesquisa, mais do expurgar ou negar seu caráter ficcional para fazer valer uma dimensão de verdade na produção científica, aceitar sua condição ficcional pareceu-me um jeito impróprio, como expressa Braz (2010), de não me furtar ao debate *queer*. Denominar este trabalho de aventura da ficção é porque consiste em, quem sabe, a partir dos próprios esquemas de inteligibilidade do pensamento curricular, fazer emergir a possibilidade de seu estranhamento. O que talvez não seja outro modo de descrever aquilo que Butler (2002b), não sem reservas, veio a designar, a certa altura, de *crítica queer*.

A confissão, constitutiva de uma configuração política, um modo de fazer e dizer sobre si mesmo, como cartografou Foucault (2012), emersa no espaço do confessionário cristão, adquiriu tantas novas formas e se dissipou dentro da sociedade como um instrumento de exercício de poder e de produção de saber, a ponto de tornar-se uma técnica altamente valorizada para produzir a verdade sobre o sujeito no domínio da produção científica e acadêmica. Essa extensão da confissão para uma problemática mais ampla denuncia como a herança de sua hermenêutica foi amplamente acolhida e encontra-se desdobrada na cultura moderna (TAYLOR, 2009). Embora a produção acadêmica e científica não se identifique com a questão religiosa, e, por vezes, critique-a severamente, quando se trata de gênero e sexualidade esse extrato genealógico permite compreender a performatividade da relação confessional com mais precisão no processo de inscrição da produção científica. O solo hermenêutico, nascido das práticas cristãs, continua a ser o solo reencenado sobre o qual estão

⁶Adotei como convenção o uso do itálico para palavras estrangeiras, nomes de lugares e trechos ou falas do trabalho de campo, reservando as aspas para as citações e palavras ou conceitos em disputa como exposto na nota de rodapé anterior.

construídos edifícios teóricos. Todavia, lembra Derrida (2002), essa relação confessional é testemunho de uma dívida estabelecida: sempre vai se dirigir a um outro. É diante de “uma impossibilidade de distinção entre o outro e o eu no coração da minha identidade” (BUTLER, 2015a, p. 107) que precisamos confessar para tornar legível um acontecimento irreduzível. Intentava-se prover inteligibilidade daquilo que esta tese levantava, espelhando os quadros do que o pensamento curricular tem estabelecido como reconhecível; daquilo que pode ser dito quando se pesquisa sobre gênero, sexualidade e educação.

Quando recorro à ficção é, portanto, para problematizar que forma de imperialismo de sentidos legisla para si mesmo a produção acadêmica em gênero, sexualidade e educação ao empurrar as vidas que tenho descrito para o signo do irreal. O efeito de ficcionalidade – para usar um eufemismo para ares de incredibilidade e desconfiança – que esta pesquisa parece evocar, este recurso a qualificá-la como uma posição hipotética ou imaginária, ao se colocar como uma interpelação que me convidava a confessar sua “verdade”, não seja talvez outra coisa que não uma insidiosa artimanha de poder. A retórica confessional, como um movimento de justificação e desculpa, estabelecer-se-ia orientando a gama temática da pesquisa no mesmo movimento que promete a integridade e a veracidade dos “meus dados”. No entanto, essa retórica pretensamente autoimunitária desestabiliza o campo discursivo que pretende atualizar ao tentar a purificação. Nesse caminho, reimprime a dívida com a fragilidade do pensamento, pois a desculpa que o ato confessional engendra torna a performance confessional redundante. Reconheço que a integração da estratégia de discursos, ou aquilo que Fernandes (2011) descreveu como agenda anti-homofobia na política educacional brasileira, tem implicado a produção de certos sentidos de currículo que adquirem, entre nós, efeitos de verdade cujo conjunto de procedimentos e códigos de inteligibilidade regulam a produção, distribuição e funcionamento dos discursos curriculares, tornando seus fundamentos o inquestionado e o inquestionável do pensamento curricular.

Esta tese expressa uma preocupação com o fato de que a agenda de politização do enlace gênero, sexualidade e educação reivindique a legitimidade de certos sentidos de currículo. Ao recorrer a um acordo implicitamente compartilhado do que supostamente um currículo significa e faz quando se trata de gênero e sexualidade, essa agenda torna-se imune, mesmo quando busca se prevenir contra isso, aos efeitos *queers*, designando o que conta ou não como currículo e a que gramática as vidas devem recorrer para nele existir e poderem falar. Trata-se, com certo risco, de agora se perguntar sobre as possibilidades de *queerizar* o pensamento curricular. Lançar mão da “reviravolta epistemológica” (SILVA, 2001) e do “olhar de mau-jeito” (LOURO, 2004a) para adensar a “conversa complicada” – feliz

expressão que Pinar (2004) usa para descrever o campo curricular – do pensamento curricular. Isto é, o que acontece quando o *queer* é lançado em uma variedade de tons discursivos e formas escriturais que produzem vários lugares de enunciação e registros de experiência de estar, viver e pensar currículos? Essa perspectiva expressa preocupação quando currículos são marcados por um horizonte homogêneo de normalização; uma preocupação, pois, com aquilo que Sedgwick (2003) chamou de hermenêutica paranoica. Paranoia, pois, como modalidade de conhecimento que mimetiza aquelas epistemologias que pretende criticar, torna-se progressivamente tautológica e, portanto, estéril.

Melhor que escrever a tese, pareceu-me mais oportuno escrever sobre esta tese como se houvesse escrito outras tantas. *Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis* é uma tarjeta de apresentação de outras teses, intituladas de *queerizar um currículo* que, sob a força de serem imaginadas constantemente, terminaram por não existir. Qualquer um que tenha vivido as longas horas de escrita entre os livros sabe como cada fragmento com o qual se depara parece abrir um novo caminho, que se perde, de repente, depois de um novo encontro. O labirinto é uma figura que serve à proposição desta tese. No percurso, entrecruzam-se os ziguezagues de um trajeto cheio de meandros. Seu conjunto pode soar desigual na eficácia conceitual ou na evocação descritiva, mas é que ele, o labirinto, “multívoco, prolífoco [...], é um espaço de pluralização, uma máquina de desestabilização e dispersão, um aparelho que desencadeia um movimento infinito e sem sentido de desordem, de obscuridade, de expropriação” (LARROSA, 2006, p. 201). Os capítulos que se seguem podem ser lidos como composições soltas, pois estão “entre escrita (se podemos dizer assim) pensante ou cognoscitiva e entre imaginativa ou poética” (LARROSA, 2003, p. 105). Começam, antes, “com aquilo sobre o que se deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre[m] e termina[m] onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer” (ADORNO, 2003, p. 17). Com eles, eu não tenho pretensão de uma sistematização acabada, nem pretendo organizá-los em uma crescente problematização.

Meu objetivo é – tomando de empréstimo de Michel Foucault (2006) aquele exercício de genealogia do presente – responder ao seguinte problema de investigação: como a performatividade do poder produz espaços e tempos nas relações que envolvem corpo, desejo, gênero e sexualidade nos currículos e em que condições diferenças são agenciadas em campos específicos de relações curriculares? As implicações desta pergunta, sem dúvida, percebem-se com mais clareza se abordada de outro modo. As diferenças e mutações, os trânsitos e as transformações dos “novos mapas de gênero e (trans)sexualidade” (OLIVEIRA; SANTOS, 2010) se explicam principalmente pelas conjunturas e contextos das formações sociais, dos

debates políticos ou dos campos intelectuais que surgiram e apenas se desdobram sobre as escolas e os currículos? Esta é a única hipótese pertinente? Os currículos poderiam ser imunizados como constituintes destes cenários: cenários de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas (APPADURAI, 2001)? Em que medida não se está contrastando a inventividade dos espaços sociais com a normalização pasteurizada da vida nos currículos? Não seria possível proceder a um desdobramento de perspectiva que mostre que os agentes introduzidos por “uma série de mudanças no [...] lugar social da homossexualidade na sociedade brasileira” (FRANÇA, 2010, p. 56) tem seu agenciamento nas aplicabilidades políticas e capacidades imaginativas de um curso nas escolas? Um lugar que, como sugere Carrara (2005), fala de estigma, preconceito e aprisionamento, mas também de potência e prazer, irreverência e transgressão, mobilidade e deriva. A luta na cultura, antevista por Jameson (1996) como o espaço de luta política, pode converter, na sugestão de Weeks (1996), a constituição de gênero e sexualidade em uma nova fonte de diferenciação e de agência política para os currículos escolares?

Gostaria de insistir que essas perguntas são do âmbito da teoria de currículo porque reconhecem a “teorização de currículo como *a sempre incompleta compreensão de qualquer experiência educacional incrivelmente bagunçada, imprevisível, imensurável, impossível de conter, parcialmente incoerente e impossível de ser inteiramente conhecida*” (MILLER, 2014, p. 2.061, grifos do autor). Essa ênfase também é uma recusa às atuais manifestações que operam por tratar os elementos da educação como processos racionais, lineares e completamente compreensíveis. Apesar de a disciplinarização e a normalização constituírem uns dos seus *a priori* históricos (VEIGA-NETO, 2002), currículo é entendido aqui “como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas” (MACEDO, 2006a, p. 289). Exploro, aqui, como as formas de viver a sexualidade e o gênero fora do estreito marco heterossexualizante reverberam, rearticulam e deslocam discursos curriculares e afetam a formação de nossos projetos políticos para a educação, nosso imaginário político do que é e do que faz um currículo em termos de gênero e sexualidade. As formas corporais, imaginativas e estéticas pelas quais os corpos proliferam-se nos currículos provocam deslocamentos de sensibilidade, de modos de dizer e falar, de viver e se fazer visível; desse modo, constituem-se em formas de produzir currículo.

Ainda que uma matriz de inteligibilidade reitere, por meio de discursos, instituições e saberes, o dimorfismo sexual e a suposta coerência entre corpo, gênero e desejo, é potente empreender uma problematização sobre os limites do campo de inteligibilidade e sobre como os

jogos corporais realizam transformações sociais nos currículos. Por um lado, sigo a sugestão de Duque (2013) e de Duque e Pelúcio (2014) para problematizar como um conjunto de experiências produzidas nos novos contextos sociais em que as sexualidades se tornam cada vez mais visíveis, em meio a uma luta por direitos, ao mesmo tempo em que tendem a limitar as possibilidades de novas experimentações, se agencia nos currículos. Em outras palavras, sigo atento à orientação de Foucault (2010a, p. 194): “o dispositivo da sexualidade deve ser pensado a partir das técnicas de poder que lhe são contemporâneas”. Por outro lado, retomando Pelúcio (2011, 2014), Miskolci (2014a), Ochoa (2014) e Pereira (2014), intento não sublimar como as experiências geopolíticas permitem rediscutir limites circunscritos de gênero e sexualidade no campo do currículo. Ao me deparar com os discursos masculinistas agenciados na invenção do que é o “Nordeste” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, 2011) o que descrevo, doravante, é tão absurdo a ponto de se tornar impossível ou é tão impossível que só podia acontecer nesta zona de exotividade. Atento, assim, para a necessidade de calibrar esta tese como um exercício de introduzir práticas geopolíticas.

Todavia, é possível que não estejamos inteiramente de acordo. Há quem defenda que o currículo é espelho da sociedade, adjetivada de heteronormativa, ou a maquinaria pela qual ela se faz. É produto daquela coisa sobre-humana, chamada sociedade, para não dizer sistema, em cujas entranhas foi engendrado um projeto de normalização dos corpos. É conhecida a popularidade que goza, em certos círculos, a tese segundo a qual o currículo, normalizador e disciplinador de nascimento e por decreto, não pode ser outra coisa que um campo perverso em que o outro é sempre “representado” ou “inventado” de acordo com interesses sórdidos de discursos hegemônicos. Entretanto, se seguirmos as pistas postas por Said (2012) e, ainda que reservadas as devidas diferenças, por Spivak (2010), Mahmood (2001), Das (2007) e Alexander e Mohanty (1997), nenhuma dessas histórias pode camuflar o paternalismo complacente ao transfigurar esses declarados outros em ficções da imaginação hegemônica, sem voz nem voto. Onde o lugar do deslocamento, daquilo que Das (2007, p. 78) chamou de “delicado trabalho de autocriação” ou talvez, inspirado em um cruzamento com Butler (2004a, 2015b, 2015c), possa se chamar de delicado trabalho de tornar a vida um campo vivível, é recusado aos currículos, parece surgir no seu lugar um fantasmático realismo protecionista que tende a tornar-se muito similar à violência que pretende criticar. Acompanhar semelhante fantasmagoria com uma evocação de produção ativa dos outros por um sistema chamado heteronormativo e proceder como se todo discurso normativo sobre outros não heterossexuais não tivesse outra função que não iluminar aquilo que os currículos fazem com e do outro é levar certa crítica ao estágio último de esgotamento e esterilização da vivibilidade da vida.

Na força de ver sempre a mesmidade da norma – de dizer que abaixo da máscara do outro está apenas uma heteronormatividade a ser contemplada –, terminamos por nos contentar com encurtar o trajeto que nos conduz ao final e não nos interessamos por aquilo que dizemos nos interessar. Como certa vez sugeriu Foucault (2010b), uma das tarefas fundamentais da prática da liberdade consiste em não aceitar jamais algo como definitivo, intocável, imóvel, óbvio; é possível destrinchar a obviedade e a aparência inamovível dos currículos? Se o trabalho é “pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê [...] explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através de um exercício de um saber que lhe é estranho” (FOUCAULT, 2010b, p. 15), pode-se explorar o que significa para pensamento curricular tratar o que é estranho como “mentira”, “irreal” ou “impossível”. Essa indicação me parece pertinente para sugerir que qualquer teoria curricular devolve sentidos de currículo em que não nos reconhecemos, posto que qualquer experiência curricular oferece uma oportunidade para realizar uma variação imaginária, colocar sob hesitação os próprios sentidos de currículo, o imaginário político do que faz um currículo quando se fala de gênero e sexualidade. Como observou Cornell (1995, p. 8), “nosso sentido de liberdade está intimamente ligado à renovação da imaginação, à medida que nos reconciliamos com o que somos e com o que desejamos ser como seres sexuados”. Imaginar não é, pois, contrário de investigar; é abrir-se para o que até agora permanece impensável.

Porém realizar essa tarefa poderia implicar o currículo em uma relação servil com as perspectivas *queers*, querendo assumir, em um espírito de emulação, uma reviravolta dos metarrelatos da modernidade sobre a maquinaria escolar (VEIGA-NETO, 2002; VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), cuja função tem sido subsumir formas de vida (WALKERDINE, 1995; POPKEWITZ, 2001; PARAÍSO, 2010; OLIVEIRA; PARAÍSO, 2013). Como lidar, então, com os estudos *queers* como parte tributária de uma pesquisa em currículo, ainda que seu pensamento constitua uma parte bem à parte no campo do currículo? Que uso pode ser feito desse repertório no universo curricular? Do ponto de vista dos menos simpáticos às relações do campo do currículo com a teoria – ou, em todo caso, com a “teoria *queer*” –, parece difícil compreender como noções aparentemente tão abstratas como “performatividade” ou “inteligibilidade” poderiam servir para pensar uma atividade tão terra a terra quanto o currículo, reinstaurando certo pragmatismo realista do discurso pedagógico. Reside ainda uma expectativa de que pela prática se tem “a real dimensão dos problemas que atingem a educação brasileira. Essa perspectiva tende a certo enfoque empirista por valorizar como base do conhecimento ‘verdadeiro’ o que é apreendido, exclusivamente, pela experiência” (DIAS; LOPES, 2009, p. 87). Por outro lado, aqueles mais simpáticos à “teoria

queer” – para não falar em mais ou menos devotos – não deixarão de assinalar uma tentativa paradoxal de salvar um campo tão “tradicional” e “normativo” utilizando uma prática teórica intitulada de revolucionária.

Receio, entretanto, que muitos afastamentos diferenciais atribuídos à “teoria *queer* em educação” colocam esperanças e promessas que, a despeito das posições de boa índole, como denominou Macedo (2016), constroem as possibilidades e matizes das tramas curriculares. Assim, quando me engajo com qualquer coisa que se possa chamar de *queer* é porque tenho algo a ver e a fazer em meu próprio trabalho. É, sobretudo, uma questão de ressonância. O uso do termo “teoria *queer*”, assim escrito entre aspas, revela uma preocupação com a progressiva institucionalização do *queer* (HALPERIN, 2003; PRECIADO, 2007; JAKOBSEN, 2005; O’ROUKE, 2008), especialmente na Educação, quando os estudos de gênero na educação brasileira se consolidaram a partir das abordagens pós-estruturalistas e foucaultianas (CÉSAR; SETTI, 2012) e foi a progressiva incorporação da perspectiva *queer* que tornou a sexualidade um objeto de estudo do campo educacional (CÉSAR; MEYER; SIERRA, 2014). Na área de Educação, por exemplo, prêmio recente de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) foi concedido a uma tese que se filia à perspectiva *queer* (SILVA, 2014). Na proporção em que permitiu detectar um bom número de questões na produção de gênero e sexualidade na escola, o exercício que parece ensejá-la sob a ideia de pesquisar “gênero e sexualidade”, apenas acrescentando notáveis objetos de pesquisa ao campo curricular, pode não implicá-la em tensionar o pensamento curricular. A despeito de marcas de gênero e sexualidade serem problematizadas, abertas, expostas em sua contingência e sua fixidez questionadas, tudo passa como se só houvesse uma identidade possível para essa coisa chamada currículo – a paráfrase de texto clássico de Britzman (1996) para campo curricular é proposital! Esta anamorfose discursiva tem, contudo, servido para tornar o *queer* mais respeitável e, conseqüentemente, mais palatável. Aqui, tem me sido conveniente recordar o que Butler (2008, p. 320) destacou:

Se o termo *queer* há de ser um sítio de contestação coletiva, ponto de partida de uma série de reflexões históricas e perspectivas futuras, tenderá a continuar sendo o que é no presente: um termo que nunca foi possuído plenamente, mas antes sempre e unicamente se retoma, se torce, se desvia (*queer*) de um anterior e aponta para propósitos políticos prementes e em expansão.

Ao ritmo dessa citação, trata-se de explicitar os dispositivos da ortodoxia do pensamento curricular para resistir à esterilizante tendência de fixação e perturbar “as formas convencionais de pensar e conhecer” (LOURO, 2004a, p. 51) sobre currículo. Para a minha

geração, uma geração que tem mais ou menos a mesma idade de *Gender Trouble* (BUTLER, 1990a) – colocado na gênese, ainda que não completamente sozinho, da “teoria *queer*” –, os estudos *queers* evocam de pronto um momento de inflexão da política sexual no Brasil, um campo amplo e dinâmico de ação, reflexão e luta que envolve atores como o movimento social, a academia e o Estado (MISKOLCI, 2011a, 2012). O termo *queer* “atrai uma geração mais jovem que quer resistir à política mais institucionalizada e reformista” (BUTLER, 2008, p. 320). Entretanto, não só significado, as consequências e a realidade dessa mudança são objeto de uma controvérsia que ainda se está por sentir. Insistirei, ao longo destas páginas, que não me parece ser possível demitir as escolas dos mapas de habitar o contemporâneo, apenas para reformá-las no sentido mais estreito de currículo como prescrição e projeto. Espero que esta tese possa ser incluída na esteira de tentar fazer eco à pergunta, hoje, com mais de uma década, de “o que há de tão *queer* na teoria *queer*” (ENG; HALBERSTAM; MUÑOZ, 2005) com a qual operamos no campo curricular a fim de resistir às forças da institucionalização. Esta tese é um experimento errante em relação ao paradigma da crítica *queer* em currículo, que faz ecoar a pergunta de Colebrook (2009): seria a “teoria *queer*” uma reflexão sobre o que significa ser *queer* ou a reflexão *queer* muda os modos nos quais teorizamos? De modo análogo, a “teoria *queer*” funciona como uma reflexão sobre currículo ou muda os modos de teorizá-lo?

Soa, pois, como uma espécie de apelo em resposta a algo que chamaria *futuridade queer* dos estudos curriculares, torcendo um pouco a imaginação política de Muñoz (2011), não somente para reformular a estagnação da crítica *queer*, mas também para enfrentar a teorização em currículo com um insistente apelo de explodir os limites do amortecimento do pensamento e abrir a imaginação para outros futuros. A viabilidade de uma “política da diferença” (MACEDO, 2006b) – aspiração que hoje por múltiplas razões se encontra na ordem do dia do campo do currículo – depende, de forma crucial, da ventilação teórica favorecida pela abertura a elementos conceituais, “intelectualmente sequestrados” (SLOTERDIJK, 1999, p. 45) de campos disciplinares que lhe são exteriores – ou, para já dizer, de um modo propriamente *queer*. Defendo que correr esse risco reside em não aceitarmos currículo algo como autoevidente, que, sob a pena de autoimplosão, obriga-nos a desembocar no pasteurizado relato sobre a perseguição “dos diferentes” nas escolas. Nestes relatos, até o momento que uma denúncia crítica toma a forma escrita, o currículo sempre seguiu construindo mal e mal a sexualidade e gênero, mas a partir desse momento se faz a luz e pode começar a se construir corretamente. A política da agenda anti-homofobia na Educação e sua correlata demanda por inclusão “dos diferentes” contraproduzem uma forte fixação do

artefato curricular que, não faz tanto tempo de sua emergência, jaz obsoleto.

Minha posição, doravante, sustenta que “teoria *queer*” e teoria curricular devem trabalhar em aliança para sair desse ambiente sufocante. Entretanto, no momento em que o pensamento marxista entra em declínio nos estudos curriculares, com forte incorporação de perspectivas pós-estruturais (MACEDO, 2013a; LOPES, 2013), evocando questionamentos postos pelas ciências sociais, pelos estudos culturais e pelas teorias feministas (PARAÍSO, 2004), surpreendo-me como os estudos *queers*, mesmo que apareçam citados aqui e acolá de forma secundária por pesquisadores do campo curricular, sejam ainda pouco desenvolvidos. A influência da “teoria *queer*” está longe de ter atualizado todo o seu potencial. Sua presença no pensamento curricular é, com efeito, bem menos evidente ou direta do que se deveria esperar, manifestando-se ali antes por meio de seus efeitos sistêmicos difusos. Mesmo que se possa falar em um incremento das pesquisas em gênero, sexualidade e educação no Brasil desde pelo menos a década de 1990 (MEYER; RIBEIRO; RIBEIRO, 2004; SIMÕES et al., 2011; FERREIRA; NUNES, 2010; VIANNA, 2012; VIANNA et al., 2011), a “teoria *queer*” não chega a constituir uma agenda de pesquisa em currículo nem mesmo gênero e sexualidade são temáticas evidentes e desenvolvidas no campo⁷. As tentativas de articulação entre o pensamento curricular e a “teoria *queer*” ainda são relativamente raras e quase sempre tímidas, ao contrário do que se poderia esperar. O disparador dessa tese está exatamente em amplificar as ondas sonoras da “teoria *queer*”, que vale atravessar até coração dos estudos curriculares.

A montagem das próximas páginas explora o que poderia significar certa *queerização* – designação provisória – do pensamento curricular a partir de uma investigação que tinha gênero e da sexualidade sob seu foco. Parece-me produtivo investigar como um olhar sobre gênero e sexualidade nos currículos permitiria uma *queerização* do currículo. Essa perspectiva tenta realçar que a descrição das condições ontológicas prevaleça sobre as atuais tendências de redução dos sentidos de currículo a uma “máquina de ensinar” (GIROUX, 2008) e um dispositivo de classificação cujo trabalho da teoria *queer* compõe uma “análise da normalização” (MISKOLCI, 2009a). O que Taubman (2007) chamou de linguagem da pedagogia ainda é limitante quando se trata de buscar outras maneiras de dizer as formas de vida que habitam nossos tempos na educação sem recorrer aos sentidos da projeção e da prescrição ou mesmo do vocabulário do aprender e do ensinar. Suspeito que esses sentidos possam ser desviados, *queerizados*, para que se possa falar de currículo de outro modo.

⁷ Esta conclusão não é desconhecida do campo. Ver Paraíso (2005), Canen, Abarche e Franco (2001) e Moreira (2011).

Espero demonstrar como uma crítica *queer* de currículo faria proliferar as pequenas diferenças – não aquelas redutíveis e colonizáveis pela diversidade (BURBULES, 2012), mas aquela variação incontornável que não somente produz distorções de sentido, mas também novas significações. Sobretudo aquelas diferenças irredutíveis e indefinidas, fazendo com que as suas linhas de proliferação flexionem os currículos em uma conversa infinitamente complexa para produzir e agenciar a ontologia como “campo de contestação” (BUTLER, 2002a, p. 279).

Ao invés de buscar as maneiras pelas quais os currículos disciplinam o corpo e o desejo, prefiro – sem desconsiderá-las – imaginar o que aconteceria se currículo for tomado a partir dos processos que materializam os corpos com os quais me imbriquei diante da definição constante das fronteiras do pensamento curricular ao controlar e regular as formas aceitáveis de investigação, bem como aquelas que devem ser excluídas como ilegítimas. Butler (2012) relembra que o compromisso ético-político da produção de conhecimento, ao invés de se disciplinar em busca de reconhecimento, se faz pela ameaça de desfazer os campos de trabalho e tornar as obras felizmente impuras. Não ao acaso, quando gênero e sexualidade são tornados “campo de silêncio” (SANTOMÉ, 2010) – destes objetos tímidos de serem investigados no território curricular –, somados à restritiva à associação do *queer*, acabam por “estreitar o alcance e empobrecer o conteúdo da revigorante centrífuga dos estudos *queers*” (BERSANI, 2010, p. 33). Uma forma de acolher o *queer* sem domesticar é redesenhar um currículo em formas impossíveis de prever, apontando para “um horizonte de possibilidade cuja extensão exata e âmbito heterogêneo não podem, em princípio, ser delimitados antecipadamente” (HALPERIN, 2000, p. 65). Uma aliança que não apenas se contente com uma versão denunciante da normalização, mas também explore como currículos podem abrir “construção positiva e criativa de modos de vida diferentes” (HALPERIN, 2000, p. 62). Em outras palavras, que se pergunte sobre os “novos modos de ser (ou de sempre passar a ser), novos modos de vida, novos arranjos sociais e novas distribuições do poder” (RAMLOW, 2009, p. 140) operados nas tramas curriculares.

Quando me engajo nessa *queerização* do pensamento curricular é, agora, portanto, para levar a sério os currículos como uma formação instável, ao invés de um espaço claramente delineado, que sabe desde sempre muito bem onde vai dar. Quando reclamo o currículo como enunciação da diferença e espaço-tempo de fronteira (MACEDO, 2006a; 2011), é para tomar normas de gênero e a linguagem da sexualidade – sempre e em qualquer caso, dada a volatilidade, para a qual já alertava Patton (1991) – sujeitas ao deslocamento, negando o caráter originário e pretensamente puro dos currículos em agenciá-las. Já que se assumiu, por quase toda parte, a tarefa de pôr em cheque a reiteração de normas regulatórias e a

multiplicação do atravessamento de fronteiras, faz todo sentido cruzá-las com os discursos que constituem a identidade do pensamento curricular. E se presumo que este movimento afina-se ao desidentificar-se, no sentido proposto por Muñoz (1999, p. 33), é porque envolve menos contribuição ao campo do currículo que um exercício tentativo em que o *queer* interroga e expande o pensamento curricular por meio da inventividade de tornar a vida vivível.

Desidentificação é sobre reciclar e repensar significado codificado. O processo de desidentificação embaralha e reconstrói a mensagem codificada de um texto cultural de uma forma que tanto expõe maquinações excludentes e a mensagem codificada da universalização e, como gira sobre seu funcionamento para dar conta, incluir e capacitar identidades e identificações minoritárias (MUÑOZ, 1999, p. 33).

Desidentificação é uma expressão significativa para reconhecer o que vale pôr em relevo. Sublinho, nessa direção, que minha preocupação não é simplesmente com a intervenção *queer* no campo do currículo, mas com uma tendência para a reificação normativa na adoção dos estudos *queer* no território curricular. Assumida, a transparência da norma tem não só se tornado um marco epistemológico imposto como também ontologicamente presunçoso. Essa tese condensa imagens, corpos e sentidos carregados de ambivalência que lampejam nas tramas curriculares para explicitar como o caminho seguido “subverte os efeitos de realidade de um mundo visto no modo indicativo” (DAWSEY, 2010, p. 42). Há uma desestabilização “do real”, “do verdadeiro”, do que não pode ser pensado, de tal modo que os cenários e paisagens abrem a possibilidade de ensaiar a “improvisação dentro de uma cena de constrangimento” (BUTLER, 2004a, p. 1). Um currículo não é mero um cenário sobre o qual corpos são constituídos, mas um conjunto de cenas de fronteiras emaranhadas que atuam constituindo corpos de formas e maneiras tão ambivalentes quanto complexas. Seria possível dizer que tais corpos tencionam o que é tomado como realidade. Logo, meu foco doravante tem menos a ver com os poderes extraordinariamente normativos que com as relações entre trânsitos de gênero, sexualidade e currículos. Tais relações podem ser eletrizantes. Quando *chegam à escola ao som do bate cabelo*⁸, permitem ver um complexo de relações nas quais currículos realizam, no presente, sonhos, sem que se espere sua realização no futuro.

O rascunho desta tese começa por tratar de estabelecer certa conexão entre

⁸ Momento das performances artísticas de *drag queens* em que se gira a cabeça freneticamente para todos os lados e os cabelos, naturais ou perucas, ficam suspensos no ar de um lado para outro, transmitindo a energia para o público. Gritos e aplausos funcionam como medidas da energia e da força que se transmite com o cabelo.

metodologia de pesquisa em currículo e crítica *queer* passando em revista novamente a problemática do empirismo, da delimitação espaço-temporal de pesquisa e da imprecisa fronteira entre o fora e dentro das escolas, do campo currículo. Em *Aquendar a metodologia: sobre a oscilação dos itinerários de uma pesquisa em currículo*, não apenas tento prover como realizei essa investigação, mas, ao tentar responder a essa pergunta, argumento como esses atravessamentos podem se mostrar particularmente eficazes para transformar os modos de realizar a pesquisa em currículo. Segue-se, então, uma leitura cruzada de como performatividade de gênero e sexualidade produz corpos com as políticas de reconhecimento postas em curso nos currículos, informada pelas características generificadas e sexualizadas do discurso pedagógico. Em *Reinventando gêneros e sexualidades no currículo: trajetórias de corpos em trânsito*, por meio dessas normatividades, exponho como os currículos têm constituído a *inteligibilidade gay*, inscrevendo trajetórias escolares que suspendem a gramática do sofrimento. Nessa direção, dedico-me ao investigar a emergência das figuras das *divas* e *bailarinos* e os distintos laços e fluxos culturais globais que inteligibilizam esses corpos nas escolas. Em *Dance como se fizéssemos amor: divas e bailarinos em festas escolares*, parto de uma exploração dos limites da linguagem da pedagogia para salientar as possibilidades políticas que as festas escolares têm aberto para a tessitura dessa *inteligibilidade gay*.

Nesse sentido, em *À deriva no fim do mundo, a modernidade atolada: nação, raça e região em três modalidades performáticas*, pinço algumas performances artísticas apresentadas nas festas escolares para explorar como esses corpos são produzidos na disjunção geopolítica do espaço-tempo. No *Fim do mundo*, prova do atolamento de uma modernidade nacional que nunca se realiza, *gay* torna-se uma ponte generificada para o pertencimento no mapa global, de tal modo que se torna possível o engajamento das escolas na defesa dessas vidas. Em *Se me odeia, deita na BR: atos sexuais e atos terroristas nos limites do reconhecimento*, entretanto, aponto como os fantasmas da ininteligibilidade reinstauram-se, arriscando empurrar formas de vida para a esfera da abjeção. É sobretudo por meio da indistinção entre heterossexualidade e homossexualidade e por tensionar o modelo de bom-mocismo que pauta a inteligibilidade que corpos são alçados ao estatuto de provocadores de terror. Paradoxalmente, ocupar essa zona de terrorismo moral permite também inscrever suas trajetórias escolares a partir das frustrações do discurso pedagógico.

Por fim, em *Sobre a bicha do bem: queerizar o pensamento curricular como relação ética*, eu repasso a escrita desses capítulos com a tentativa de apontar um deslocamento do *queer* no pensamento curricular, um movimento que se desprege da normatividade e, ao

explicitar sua inconstância, desmonte currículo como relação ética. Expondo os próprios meandros da tese, retomo que é, com e diante das vidas que povoam essas páginas, que o currículo acontece pelos enlaces corporais pelos quais os corpos dependem uns dos outros para existir e serem reconhecidos como estando vivos. A intenção deste passeio por essas vidas é, portanto, uma tentativa de cartografar como atos imaginativos do cotidiano abrem excessos de significado e permitem experimentar possíveis que transformam os sentidos sob os quais trabalhamos com currículo. Aspira, assim, a despertar certas possibilidades, entreabrir algumas formas de imaginação que permitam ao pensamento curricular, ao menos para si mesmo, um desenlace que não seja asfixiar nem a vida da teoria de currículo nem as vidas que os currículos constituem e atravessam.

1 *AQUENDAR A METODOLOGIA: SOBRE A OSCILAÇÃO DOS ITINERÁRIOS DE PESQUISA*⁹

Lá estava eu, às vésperas da viagem para a realização da “pesquisa de campo”, descobrindo, a contrapelo, ou voltando, de algum modo, a me deparar com aquela necessidade de escrever um capítulo explicando “minhas” escolhas e meus itinerários de pesquisa. Será que eu sei mesmo por que escolhi este caminho ou não? Será que eu sei mesmo por que eu estou embarcando nesse avião? Será que tenho razões aceitáveis para explicar por que segui de tal modo e não de outro? Ansioso por encontrar com *sujeitos de pesquisa*, com os quais já havia mantido contato por rede social, eu precisei lidar com um conjunto de perguntas para as quais, agora, eu não sei se tento resposta. *Como assim você vai para Aracaju? O que tem lá? Você vai para as escolas? Explica: por que sua pesquisa é em currículo?* Esta não foi apenas uma viagem entre dois estados e aeroportos, mas entre fatias de mundos. [...] Lembrei-me, assim, das horas atravessando de ônibus, atolado nas ruas pelo trânsito, a pequena capital de Aracaju, literalmente e abruptamente perdida *no meio do mundo*¹⁰, como chamou um de seus mais famosos contistas: a ignorância do destino e a urgência da empreitada

trecho do diário de campo, 10 de setembro de 2013

Para quem se dedica a uma tese de doutorado, sempre chega, de um modo ou de outro, aquele momento impossível de escapar: é preciso descrever como realiza a sua prática de investigação. Foi, contudo, no decorrer da pesquisa, entre ônibus, aeroportos e andanças pela cidade de Aracaju, que nasceram as primeiras inquietações sobre metodologia desta tese, surgidas de uma sensação estranha, misto de vontade de aportar com segurança – *que é isso*

⁹ Uma versão deste capítulo encontra-se publicada em Oliveira (2016a). Agradeço a Jefferson Mainardes pelas valiosas indicações quando de sua publicação.

¹⁰ Refiro-me ao conto *No meio do mundo*, de Antonio Carlos Viana (1999). Agradeço ao autor que, em oportuna conversa sobre esta tese, me lembrou desse livro.

que estou fazendo mesmo? (Diário de campo, 24 de janeiro de 2014) – e das saborosas incertezas que se avolumavam – *talvez seja preciso mesmo me deixar ir e ver no que vai dar* (Diário de campo, 26 de fevereiro de 2015). Haber (2011) relembra como a etimologia da palavra investigação remonta a uma ideia que é cara à metodologia de pesquisa: marca que deixa sua inscrição em um lugar. Por investigação entende-se algo como seguir trilhas e pistas. Qualquer manual de introdução à pesquisa qualitativa em Educação oferece, de fato, valiosas recomendações para uma postura investigativa. Porém minha intuição começou a me sugerir que não poderia antecipar rotas seguras, só poderia segui-las, e que, com efeito, só existiam na medida em que as trilhava. Nem podia sequer antecipar que chegaria a algum destino em particular, somente saber que tentei seguir algumas pistas, aonde quer que me levassem, inclusive a lugar nenhum. Essa imagem das pistas a seguir, como quem recolhe pedaços, sem a pretensão de que sejam as peças de um quebra-cabeça, serve-me para apresentar um percurso de pesquisa mais difuso, confuso e plural do que se poderia esperar.

Logo percebi-me diante da introdução de um fator complicador: diante das inúmeras perspectivas pós-estruturais, compartilhamos um sentimento de desconforto a respeito das respostas que podemos dar às interpelações sobre os itinerários de pesquisa em currículo. Há nesse fator, que extrapola os manuais disciplinares e as definições etimológicas, uma questão insistente: como proceder quando se é confrontado com discursos no campo que não entendem metodologia nos mesmos termos com os quais eu almejava trabalhar? Há, de fato, reconhecível esforço para tornar inteligíveis os modos de fazer pesquisa em Educação quando se elege entrar no âmbito metodológico das perspectivas pós-estruturais (COSTA, M., 2002a, 2002b; COSTA; BUJES, 2005; BURBULES; PETERS, 2006; MEYER; PARAÍSO, 2012). Esta é uma eleição que tem se caracterizado por ser um tanto perigosa. Ao considerar a sorte da Ciência com o advento do pós-estruturalismo, o discurso dominante tem sido o discurso de catástrofe e da exaustão. Como Butler e Scott (1992) assinalam, a resistência ao pós-estruturalismo, rótulo sob o qual comumente costumamos relacionar a “teoria *queer*” no campo curricular brasileiro¹¹, tornou-se um local de medo mais geral sobre a perda do domínio cognitivo – um desses problemas, cabe acrescentar, de destaque no discurso pedagógico contemporâneo. Uma anedota literária que pode ser tanto explicativa como introdutória dessa sensação ambivalente.

O alienista, do livro homônimo de Machado de Assis, certa vez foi indagado por um

¹¹ Marco “brasileiro”, porque meu contato com associações internacionais e nacionais de outros países, especialmente Estados Unidos e Canadá, apontaram como essa associação não é tão evidente. *Queer* aparece associado a distintas matrizes teóricas, como a fenomenologia, psicanálise, marxismo, nem todas elas afeitas às perspectivas pós-estruturais. Conferir, por exemplo, Ahmed (2006).

boticário insatisfeito com a pretensa “revolução” que o personagem queria protagonizar no mundo das ideias médicas. O boticário defendia que “nem todas as instituições do antigo regime mereciam o desprezo do nosso século” (MACHADO DE ASSIS, 1992, p. 18). Em contraponto, o alienista respondeu: “Há melhor do que anunciar a minha ideia; é praticá-la” (MACHADO DE ASSIS, 1992, p. 18). Desatinados perante a ortodoxia, muitos pesquisadores têm sido vistos como candidatos à *Casa de Orates*¹². Sobretudo aqueles que, desde pelo menos a primeira década deste século, passaram a figurar numa guinada em face das teorias pós-estruturais que a crescente internacionalização do campo currículo suscitou ou promoveu¹³. Entretanto, o que une cada uma dessas linhas de significação, segundo Doel (2001), é o fato de que estão baseadas em algum evento negativo que teria ocorrido a uma Ciência abstrata e universal. Boticários e alienistas à parte, não se trata de instaurar uma polêmica; porém, em larga medida, reconheço que pelo menos a condução que dei a esta pesquisa não pode se esgotar facilmente nestes termos claustrofóbicos.

Quando Clifford (1997) propõe que olhemos o terreno enquanto local – leia-se itinerário em vez de delimitação espacial – de encontros, viagens, negociações e contatos, encontro pistas para traçar não apenas uma possível resposta para uma metodologia de pesquisa em currículo em perspectiva *queer*, mas repensar a própria ideia de delimitação espaço-temporal desta investigação. A preferência, portanto, por deslocamentos, trajetórias e movimento ao invés de me fixar em sujeitos ou instituições escolares específicas e delimitáveis ocorreu em nome da “abertura de sujeitos, agentes e territórios de histórias não isomórficas, inimagináveis da perspectiva do olho ciclópico, autossaciado do sujeito dominante” (HARAWAY, 1998, p. 25). O difícil mesmo para mim tornou-se, como escreveu Haraway (1998), que esta metodologia contivesse uma explicação da contingência radical sobre seu itinerário como desde já fronteiro e situado. Tal posição requer “que o objeto do conhecimento seja visto como um ator e agente, não como uma tela, ou um terreno, ou um recurso, e, finalmente, nunca como um escravo do senhor que encerra a dialética apenas na sua agência e em sua autoridade de conhecimento ‘objetivo’” (HARAWAY, 1998, p. 36). Foi inspirado em Haraway que decidi prover um deslocamento metodológico com a expressão *aquendar do bajubá*.

¹² No livro, *O Alienista*, o personagem Simão Bacamarte, figura proeminente da cidade de Itaguaí, iniciou o projeto de construção da Casa Verde, a Casa de Orates, local de prática da medicina, onde faziam experiências científicas sobre os aspectos da sanidade e da loucura humanas.

¹³ Sobre a internacionalização do campo do currículo, ver especialmente Moreira (2012).

Esse dialeto não oficial¹⁴ tem seu léxico produzido no Brasil nos fluxos transatlânticos das línguas *nagô* e *yorubá* e outras línguas de matizes africanas mescladas ao português. Talvez em virtude mesmo da sua ininteligibilidade nos quadros oficiais, formas de vidas que escapam à estreiteza da heterossexualidade o produziram como um modo de estabelecer comunicações e de produzir laços de comunidade. Sua trajetória sugere que “*queer* é sobre o intercruzamento de minorias, nunca foi sobre uma política de identidade” (BUTLER, 2011a, p. 209). A plasticidade do *bajubá* e do termo *aquendar*¹⁵ articula experiências e dinâmicas específicas e locais de corpo e gênero, ao invés de uma tradução direta de *queer*, em direção ao que defende Ochoa (2004, 2011). Nesse percurso, o termo *aquendar* é usado como uma imagem corporal que permite explorar as torções da pesquisa em currículo para compor um efeito específico.

Espero demonstrar como o sequestro de *aquendar* não se dá somente por formular um uso possível do *bajubá* na pesquisa em currículo, mas também por produzir um itinerário *queer* desta pesquisa, no qual joguei com uma série de movimentos para compor o corpo deste texto. Ao pensar, segundo Rooke (2010), que os estudos *queer* não se limitam a abordar subjetividades sexuais e de gênero, mas a discutir qualquer forma de normatividade, incluindo os processos de pesquisa, contestar a gramática e a linguagem nas quais formas de fazer investigação são instituídas e adquirem inteligibilidade é desde já um campo de contestação *queer*. Não obstante, se fosse possível escolher algumas escoras, ainda que frágeis, estaria em admitir que qualquer metodologia, inclusive esta que tento descrever, é construída no processo de investigação. No argumento de Boellstorff (2010): quando se fala de “teoria *queer*”, dados e métodos de pesquisa não podem ser entendidos de forma isolada, e a relação entre esses três constitui um problema metodológico. Exploro, assim, nos quatros movimentos a seguir, *combinações*, *andanças*, *afetações* e *fecundações*, o que acontece quando se *aquenda* a metodologia de pesquisa.

1.1 Das combinações

Aquendar pareceu-me um potente mote para oferecer e fazer emergir a experiência de uma *metodologia queer*. As palavras de uma jovem travesti, enquanto me explicava sobre o

¹⁴ Agradeço a Elizabeth Sarah Lewis e a Marta Ferreira por sua insistência em argumentar pelo reconhecimento como dialeto (comunicação pessoal).

¹⁵ Sobre esse aspecto, ver Borba (2010).

ato de *aquendar* podem ser indicativas: “*é o ato de se olhar no espelho com o pau entre as pernas, deixando à mostra um tufo macio de pentelhos, além de render fotos maravilhosas, claro. Só que, para algumas, a graça de fingir não ter um pênis nunca acaba*”. No camarim do teatro, enquanto Larissa se preparava para uma apresentação e me ensinava a amarrar um espartilho, observei que a ação de transformar a “genitália masculina” em uma “aparente genitália” feminina a partir de um conjunto de técnicas e procedimentos indicava simultaneamente uma rotina repetida e um aparato de improvisação. Essa corporalidade fabricada oferece uma plataforma de sentidos sobre metodologia de pesquisa. O jogo corporal permite-me colocar como esta pesquisa moveu-se em uma teia de combinações. Embora reconheça que uma proposta de *aquendar* a metodologia aparece em Colling (2008), na qual o autor joga com o significado *chamar atenção* de *aquendar*, propondo lançar um olhar para analisar a complexidade de produtos culturais que fazem circular representações de homossexuais, é também possível realçar que, tal como o jogar com fitas e esparadrapos, procedimentos e técnicas de pesquisa só existem quando postos em ação.

É uma “engenharia erótica” (DENIZART, 1997), um jeito de jogar com o corpo, meio improvisado, para dar um efeito de composição específico que, portanto, ao mesmo tempo, desloca e transforma a estabilidade naturalizante dos elementos, procedimentos e técnicas que mobiliza. Essa tensão entre segredo e transformação que permite retomar, sob outra ótica, o debate epistemológico proposto por Sedgwick (1998) pode bem funcionar como uma imagem do pensamento para *queerização* da investigação em currículo, “de tal modo que nenhuma pessoa pode assumir o controle sobre todos os códigos múltiplos e muitas vezes contraditórios pelos quais a informação sobre identidade e atividade sexuais pode parecer ser transmitida” (SEDGWICK, 2007, p. 38). A proposição de uma metodologia *queer*, sua enunciação remonta, de modo especial, à coletânea organizada por Brown e Nash (2010), intitulada *Queer methods and methodologies*, e ao volume especial *Queer studies: methodological approaches* do *Graduate Journal of Social Science*, organizados por Linason e Kulpa (2008). Entre eles, atravessa uma questão sobre a intersecção dos estudos *queers* com as formas de fazer pesquisa em ciências sociais. Como nota Miskolci (2009a, 2014a), uma tensão crítica com relação às ciências sociais impulsionou e continua a impulsionar o empreendimento *queer*. No entanto, enquanto nestes textos tomam forma intersecções da teoria *queer* com a política dos cânones epistemológicos das ciências sociais, a proposição de uma *metodologia queer* afirma seu potencial no seio dos procedimentos de investigação.

Este é um tipo de defesa associada ao empreendimento *queer* que, como metodologia, defende Valocchi (2005), permite abertura, flexibilidade e mudança. Entretanto, apesar de

pontos convergentes entre as várias definições de *metodologia queer*, no que diz respeito a um modo de fazer pesquisa que se utiliza da crítica *queer* para questionar e subverter concepções normativas sobre o processo de investigação, oriento-me pela posição de Browne e Nash (2010): mais que estabelecer questões em comum, a crítica *queer* leva ao questionamento da própria necessidade de fixar uma concepção única de metodologia. Para uma investigação em um campo como o do currículo, em que linguagem e discurso adquirem relevo ao mesmo tempo que se debatem contra os fantasmas do positivismo acadêmico (VEIGA-NETO; MACEDO, 2008), parece pertinente que uma metodologia não contenha uma fórmula clara, precisa e autoevidente. Os compromissos metodológicos desta pesquisa permanecem, assim, turvos, embaçados, contingentes e múltiplos, pois se “contradição, ambivalência e tensão residem em todas as perguntas críticas” (PLUMMER, 2005, p. 173), não procurei resolvê-las.

Em áreas como a educação, historicamente vinculadas à extensão e que apenas mais recentemente vêm construindo uma trajetória de produção científica consistente (MACEDO; SOUZA, 2010), os critérios de concessão de inteligibilidade das pesquisas podem contribuir para o sufocamento metodológico, criando a impressão de que basta recorrer a um quadro reconhecido de metodologias¹⁶. Portanto, metodologia *queer* consiste em “interrogar o que o movimento teórico que estabelece fundamentos autoriza e o que precisamente exclui ou priva de direitos [...], encontrar uma maneira de pôr em questão os fundamentos que é obrigado a estabelecer” (BUTLER, 1998, p. 16-18). Meu ponto é, portanto, que o *aquendar* – algo como torcer o quadro metodológico do pensamento curricular – abre efeitos em termos metodológicos *queers*. Indubitavelmente, como se deve levar a cabo a pesquisa em metodologia *queer* – ou, pelo menos, como esta pesquisa foi conduzida –, segue sendo uma pergunta ainda em aberto. Halbertam (2010, p. 35) defende que a metodologia *queer* é aquela que utiliza “diferentes métodos para coletar e produzir informações [e] rejeita a exigência acadêmica de uma coerência entre as disciplinas”. Os estudos *queers* não se constituem, de

¹⁶ Não é imprescindível deixar de afirmar que as duas últimas décadas, segundo Hostins (2013), caracterizaram-se no Brasil, em especial no que se refere à pós-graduação em Educação, por importantes mudanças nos modelos de financiamento, pela exigência de eficiência controlada por meio de sistemas avaliativos e pela demanda por uma formação e por uma produção científica e tecnológica mais focada em necessidades geradas pelas transformações no mundo do trabalho e no setor produtivo que as décadas finais do século XX já sinalizavam. A relevância da metodologia *queer* não está apenas em desconstruir a normatividade investigativa das ciências humanas, mas também porque, em áreas como a Educação, historicamente vinculada à extensão e que apenas mais recentemente vem construindo uma trajetória de produção científica consistente (MACEDO; SOUZA, 2010), uma série de critérios avaliativos pode contribuir para a sua desmobilização quando funcionam como constituintes de sua inteligibilidade e como participante da disputa pela inteligibilidade daquilo que pesquisamos. Investigar essas relações entre políticas de financiamento, fatores econômicos e os modos como podemos fazer pesquisa em perspectiva *queer* exige, por si só, uma discussão própria que específica que escapa aos meus esforços atuais, a despeito de reconhecer a produtividade desse empreendimento.

fato, em uma matriz metodológica única. Trata-se de uma variedade de contribuições com orientações metodológicas distintas, mas que desembocam no esforço de rejeitar a adoção acrítica a qualquer instrumento metodológico, como também de renunciar a adotá-los de forma crítica.

Todavia, conhecemos, de resto, no campo do currículo, como esse desafio à impenetrabilidade assumida pelas fronteiras disciplinares e o exercício de *bricolagem* foram postos desde a entrada dos Estudos Culturais¹⁷. Sua agenda política advogou a impossibilidade de exigir a adoção de práticas disciplinares e metodologias cânones da investigação socioantropológica, ainda que nenhuma delas pudesse ser descartada previamente (NELSON; TREICHLER; GROSSBER, 2008). O ato de situar objetos particulares e apelar para múltiplas leituras e métodos tornou a *bricolagem* um exercício dos Estudos Culturais para rejeitar as diretrizes e roteiros preexistentes e criar processos de investigação reflexivos, estratégicos e pragmáticos (KINCHOLE, 2007). Assume-se que a pesquisa “é uma construção que sofre mudanças e assume novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e interpretação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18). Qualquer investigação é, com efeito, mais um conjunto de caminhos interligados e mutáveis. Minha defesa reside, e inspiro-me em Grossberg (2012) para tanto, no modo como a metodologia *queer*, assim como os Estudos Culturais, não tem a pretensão de descompromisso, tampouco de pertencer a todos os lugares e, portanto, a lugar nenhum. A opção pelo caminho não é por desejar alçar uma totalidade imaginária do saber nem mesmo de ser inteiramente autocontida ou inteiramente formalizável. Desse modo, se a metodologia *queer* toma a *bricolagem*, remonta-a de maneira radical. A rigor, chama atenção para a instabilidade de qualquer prática de pesquisa.

Nenhuma técnica, convenção ou metodologia de pesquisa possui absoluta e intocável unidade. Não existe uma espécie de estado puro que se possa acessar de forma a caminhar para uma formação metodológica inevitavelmente esperada, sequer pertence a uma coleção ou repertório de métodos que se pode escolher. Esse corpo a corpo metodológico “é, com efeito, o de um jogo, isto é, de substituições infinitas no fechamento de um conjunto finito [...], ao invés de ser um campo inesgotável [...]; em vez de ser demasiado grande, falta-lhe algo, a saber, um centro que detenha e fundamente o jogo das substituições” (DERRIDA, 2011, p. 141). Durante o decorrer desta investigação, foram muitos os sentidos de convenções de

¹⁷ Os Estudos Culturais surgem na década de 1960, como prática institucionalizada a partir de pesquisas do Center for Contemporary Cultural Studies, sediado na Escola de Birmingham, na Inglaterra. Sua realização mais importante talvez seja celebrar o fim de um elitismo edificado sobre as distinções arbitrárias da cultura. Para uma introdução, consultar Matterlat e Nevau (2004).

pesquisa que aparecem para significá-la – etnografia, observação participante, pesquisa com elementos etnográficos, conversas informais. Porém nenhum deles se deu por uma opção deliberada e sempre bem-sucedida de uma reflexão crítica em torno de um repertório constituído de tradições de pesquisa, mas por um jogo de remetimentos de sentidos que os instala discursivamente na proporção em que os itinerários da pesquisa implicam seu próprio descolamento. Não se trata de transgredir nem de negar as fronteiras dos repertórios e convenções, na medida em que se reinstauram no processo de investigação, já que somos formados e informados por seus sentidos, mas vislumbrar como, no mesmo movimento de reinscrevê-las, são deslocadas e deformadas. Esse intervalo coloca a metodologia *queer*

nesse lugar (não lugar) indiscernível, inidentificável do 'entre'. [...] apontando para um âmbito de *oscilação do pensamento*, e [...] previne para a comodidade metodológica de convertê-lo num novo lugar do pensamento, ou num recurso que assente bases para o pensamento (CRAGNOLINI, 2003, s/p, grifos meus).

Nessa oscilação, uma aposta, quem sabe, de converter a metodologia *queer* em uma oscilação do itinerário de pesquisa.

Estive, assim, atento para o que alerta Gamson (2006), de que a metodologia *queer* reascende o caráter produtor e criador da pesquisa. Entretanto, a fim de evitar retomar os discursos de genialidade criativa que reinserem a ideia de um sujeito autor fechado em si mesmo, essa função autor que funciona para denotar o estatuto do discurso no interior de práticas culturais (FOUCAULT, 1992), assumo que esta invenção é precária e contingente. De fato, não me pertence inteiramente, ainda que se assine com o meu nome. Essa metodologia é uma composição de pequenas pinçadas de experiências curriculares com pistas oferecidas por relações de contato com alunos, professores, ativistas, estagiários, coordenadores, diretores, artistas ao longo de três anos em Aracaju, apontando para o desenvolvimento de uma concepção mais limitada da pesquisa como prática produtora. Insisto, deste modo, que contradições, paradoxos, inconsistências e aporias constitutivas do processo de pesquisa são partes não expurgáveis por desconhecer como não “deixar o pensamento entregue à intempérie, sem resguardo, oscilante e tremendo diante da estranheza não apropriável do outro” (CRAGNOLINI, 2003, s/p) transformar-se em uma questão de pesquisa. Uma predisposição favorável a escrever, estranhando aquele marco de fazer pesquisa que se afirmar dominar com segurança, arriscando-me o suficiente para parecer insensato. Torcer o próprio corpo para inventar outros mundos: *aquendar a metodologia*.

1.2 Das andanças

As pesquisas em gênero, sexualidade e educação têm desempenhado papel importante ao fornecer pontos de referências de como guiar as práticas de investigação. Um dos procedimentos mais sensíveis – e, portanto, mais elusivos – refere-se à interlocução com docentes e gestores públicos da educação, especialmente quando se trata de sondar sobre a presença de alunos LGBTs ou abordagens escolares de gênero e sexualidade. Qualquer tentativa de examinar a relação que a Educação, a escola ou o currículo estabelecem com gênero e sexualidade não tardaria em demarcar logo um alheamento, desconhecimento ou negação dos profissionais da educação. Como, então, seguir pesquisando sobre currículo, quando gênero e sexualidade são facilmente suscetíveis à encapsulação da educação em um sistema único – científico, moral e político – que oferece uma solução única? Foi o desejo de ampliar as possibilidades de investigação que me motivou a trilhar outros caminhos e experimentar outros itinerários para garimpar, em andanças, movimentos que podem estar sendo aprisionados em uma concepção cristalizada de currículo. Começo por designá-las *andanças*, um modo como fui Tateando, às vezes no simples improviso, caminhos de investigação que só existem como traços e experimentos errantes. Entendi que não devia prescindir de lançar mão de várias frentes de trabalho simultâneas e tangenciais, pois, como nota Rooke (2010), a metodologia *queer* questiona as convenções tradicionais sobre o tempo e o espaço de pesquisa.

Nessa direção, uma das minhas primeiras incursões consistiu em debruçar-me sobre o *circuito gay* na cidade de Aracaju. Comecei a frequentar espaços comerciais – como boates, bares e lanchonetes – e espaços públicos – praças, praias e parques – marcados como *gays*, especialmente aqueles chamados de *teens*¹⁸. Em algum momento comecei a trocar os finais de semana pelas noites na boate Green Space, localizada no centro de Aracaju, ou no Jukebox, pequeno trailer de lanches situado em frente a uma grande pista de patinação e *skate* na Orla Turística e a dedicar longos finais de tarde no Parque da Sementeira, Praça Zilda Arns e Shopping Jardins, os três localizados em um bairro de classe média alta de mesmo nome do *shopping*. Minha ideia inicial era encontrar sujeitos em idade escolar e estabelecer relações de modo a me permitirem chegar às escolas, evitando as vias da autoridade institucional. No entanto, esse movimento se desdobrou na impossibilidade de blindar os currículos das

¹⁸ Uma primeira caracterização desse circuito pode ser encontrada em Oliveira (2013).

relações que teciam sexualidade e gênero. Nessa perspectiva, não pretendo prover uma caracterização ampla e pormenorizada desses espaços e como se relacionam com as escolas. Tais possibilidades na cidade antes foram cruciais para perceber como os discursos são incorporados, quase criptografados nas trajetórias escolares, inserindo os currículos em uma rede de fluxos culturais mais complexos e dinâmicos de geopolítica da sexualidade e do gênero. Ali, *no fim do mundo, onde judas perdeu as botas*, ali *no meio do mundo*, há uma gama de práticas que não são visíveis na chave de leitura de currículo e parece-me serem estas dimensões que a metodologia *queer* ajuda a reativar.

A incorporação de lugares que não propriamente escolares, ainda que não sejam deles desconectados, permitiu introduzir outros pontos de vistas em circulação sobre currículo para além do olhar prescritivo que define o que deve ou não ser ensinado ou da perspectiva de interesse dos poderes que decidem o que é ou não conveniente de ser ensinado. A tentativa foi instaurar um diagrama intensivo de como as tramas curriculares vão sendo associadas a outros elementos em uma teia que cria formas de vida e constrói camadas densas e flutuantes de relações. Tratava-se de experimentar situar a pesquisa em currículo para se conectar com Halberstam (2005) no tempo e no espaço *queer* e na torção *queer* do tempo e do espaço; operar na disjunção do hífen de espaço-tempo, como sugere Appadurai (2001). A mudança de foco possibilitou também a vantagem de evitar aquela dicotomia, tão presente no cenário curricular: de um lado, um currículo proposto a nível formal dirigido pelas administrações estatais às escolas e, de outro, o vivido pelas histórias dos sujeitos nas escolas. Essa distinção, lembra Macedo (2006c, 2013a), ao contribuir para uma concepção hierarquizada de poder, dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição. Logo, meu exercício se desdobrou em acompanhar trajetórias habituais de sujeitos de pesquisa que iam me convidando para segui-los, indicando um mapa de descolamentos pontuados por contatos significativos da escola com o trabalho, o lazer e práticas associativas de redes de amigos. Em todo caso, meu investimento não se deu sobre “sujeitos” e “grupos”, mas em acompanhar o movimento de relações que teciam os corpos. Não como mera influência sobre a escola, mas parte constitutiva de corpos em fragmentos que se conectavam de modo inesperado com currículos.

Recorri, nesses cenários, à leitura constante de sites e participação em redes sociais, especialmente o Facebook, o Instagram e o Snap Chat, como a aplicativos de mensagem por celular, a exemplo do WhatsApp. A internet – em suas versões mais interativas e criativas –, ao permitir “observar detalhadamente as formas em que se experimenta o uso da tecnologia” (HINE, 2004, p. 163), foi crucial para a condução da investigação. Tais investimentos possibilitaram continuar não só as relações travadas *offline* no espaço *online*, aproximando-

me de sujeitos, mas também estabelecendo relações *online*, conhecendo novas pessoas, que aprofundavam e/ou se desdobravam em relações tecidas *offline*. Nas redes sociais, combinei observações com participação efetiva, de acordo com as gramáticas de interação de cada uma delas (HINE, 2004; ROCHA, 2006; CARVALHO, 2006). Permiti, dessa forma, que me adicionassem em seus perfis pessoais no Facebook e solicitei que me incluíssem em grupos de discussão que foram indicados como importantes para a pesquisa. Refiro-me, de modo especial, aos grupos do Facebook agregadores de *gays* de determinada escola, para os quais eles já haviam me atentado. Em uma rede social como Facebook, conforme caracterizam Valencia e Franco (2012), exige-se acompanhar a própria *linha do tempo* (*timeline*), na qual se compartilham distintos materiais e artefatos e, como sugere Reguillo (2011), seguir o trânsito de referências entre os perfis e *timelines* do Facebook e outros sites. Interagi não só no bate-papo privado, mas também publicamente, curtindo, comentando e compartilhando *posts* tanto nas *linhas do tempo* como nos *grupos de discussão*. Nos aplicativos de mensagem, isso significou não só atentar para as conversas em determinado grupo de WhatsApp que me adicionavam, mas para aquilo que aponta Carvalho (2006) sobre acompanhar a dinâmica de agregar imagens e arquivos de áudio e vídeo.

Minha intenção era, ao seguir as redes sociais, captar como essas imagens, sons e textos compartilhados via internet agenciam movimentos nos currículos. Nesse contexto, segui o procedimento proposto por Salles (2012), de manter um arquivo eletrônico, salvando o material, agregado ao fato de ter tornado todos meus interlocutores *Melhores amigos*, ferramenta do Facebook que me permitia receber notificações sempre que postassem algo. Essa configuração também exigiu que me mantivesse publicamente *on line* por longas horas ao dia, inclusive durante as madrugadas, quando percebi ser esse o horário mais acessado. Tal esforço de inserir redes sociais foi necessário para compreender que o processo de produção dos corpos nos currículos se dá em meio a composições múltiplas, utilizando materiais advindos de diferentes meios e discursos pertencentes a diversificados campos culturais. Segundo Facioli (2013, p. 74), “é dado que existe uma porosidade das relações *on-off*: a internet fala da vida *off* e se estrutura com base na dinâmica da vida fora da rede, e a vida *off* fala da internet com a mesma ou maior intensidade”. Longe de desejar uma pretensa totalidade da vida ou elaborar uma compreensão mais ampla delas (MONTARDO, PASSERINO, 2005), entendo que tal equacionamento permite compreender como fluxos culturais se conectam aos currículos.

Em outra perspectiva de trabalho, procurei também apoio na organização não governamental Associação de Defesa dos Homossexuais de Sergipe (Adhons), conhecida por

seu trabalho com jovens. Enquanto esboçava as primeiras incursões, um amigo havia me contado sobre um festival de *drag queens* organizado por essa ONG na escola pública em que estudara, despertando-me certa curiosidade. Em verdade, o movimento *gay* tornou-se ele mesmo um espaço educacional e pedagógico para que identidades mais valorizadas da homossexualidade pudessem ser construídas (FERRARI, 2004). Por esse prisma, há vestígios de que o impacto do movimento social organizado nas escolas – indicam as pesquisas de Proença (2009) e Freitas (2009) – permite localizar uma ressignificação tanto de novas posturas sobre sexualidade no trabalho pedagógico quanto do protagonismo de uma nova geração de estudantes que assumem corpos e sexualidades cambiantes na escola. Àquela altura, comecei a acompanhar a produção do Chá Cultural da Juventude, evento em formato de concurso realizado em um teatro da cidade com vista à promoção de espaço para jovens artistas *travestis*, *transformistas*, *drags*, a maior parte delas recém-egressas do ensino médio ou ainda em fase de estudos. A própria ONG chegava a exigir que as concorrentes estivessem matriculadas em escolas públicas e tivessem bom desempenho escolar. Passei a frequentar também outras atividades promovidas pela organização e fui incorporado aos circuitos de amizades, participando das dinâmicas de encontros nas casas em que alguns dos sujeitos atendidos pela ONG residiam.

Nessa perspectiva, também segui as atividades desenvolvidas pelos Coletivos Mexam-SE e (Des)Montandxs; ainda que de público formado majoritariamente por universitários, agregavam-se também vários sujeitos que frequentavam ou tinham acabado de concluir sua vida escolar. Durante o ano de 2012, lecionei para estudantes recém-ingressados na Universidade Federal de Sergipe; muitos se marcaram abertamente como *gays* e passaram a me incluir em sua rede de sociabilidade. Ao expor minha pesquisa para eles, me indicaram que procurasse as agremiações estudantis dos *viadeiros*, modo como chamavam as escolas conhecidas por sua alta frequência de alunos *gays*. Passei a usar minha rede pessoal de amigos, ex-alunos e professores para estabelecer contatos. Não foram raros os professores que, informados da minha pesquisa, me procuraram contando histórias de alunos *gays*. Quando professores me contatavam voluntariamente e até negociavam com as gestões minha entrada nas escolas, havia algo que se devia estranhar. Enfrentei, de fato, tensas negociações com escolas, especialmente com gestores resistentes à entrada de pesquisadores em seus ambientes. No entanto, o que dizer de uma escola que protegia uma *bicha fechativa*, mas se mostrava receosa quando expunha o objeto de minha investigação? Mesmo professores que depositavam certa confiança em mim temiam quanto a informar o conteúdo de minha pesquisa às gestões escolares – e as gestões, por sua vez, temiam manter contato com pais,

mães e responsáveis.

Enquanto procurava distintas maneiras de falar da pesquisa, reformulando o objeto a cada interpelação, comecei a entender que o problema não estava necessariamente na minha presença nas escolas. Nenhuma delas mantinha controle de entrada e poderia passar horas ali dentro, circulando em seus pátios, sem que minha presença fosse sequer notada. A declaração “pesquisa sexualidade” parecia desembocar logo em “pesquisa práticas e atos sexuais”. Tratava-se menos de que minha presença incentivasse quaisquer práticas do que a investigação desvelasse a esfuziante vida da sexualidade na escola que essa redução de sentido performada no medo insistia em encobrir. A imagem moral da escola parecia estar em risco quando percebiam que eu captava acontecimentos que não deviam escapar de seus portões. Minha preocupação não era com o meu grau de participação, como se quanto mais “dentro” das escolas “mais verdadeiro” era o que me contavam. Eu me preocupava antes com os efeitos de práticas rotineiras de pesquisa. Não porque alterem ou promovam efeitos disruptivos no fluxo “normal” da vida – Strathern (1999) argumenta que as relações estabelecidas em campo devem ser valorizadas em si mesmas, pois delas derivam o conhecimento que se produz –, mas pelos sentidos que parecem evocar sobre sexualidade de modo a regular a própria possibilidade de investigação. Desse modo, essas incursões levavam-me a graus e naturezas variadas de participação entre as distintas fatias de mundos pelas quais circulava. Enquanto entre os grupos, em praças ou casas, participava ativamente, sendo interpelado a contribuir em seu processo de construção, indo, por exemplo, para a cozinha, por outro, em escolas, minha posição por vezes assumida, por vezes exigida era de um observador externo, no fundo da sala, sentado no pátio da escola ou nas muretas e meio-fio nas portas e portões das escolas.

Foi a partir dessas andanças que comecei a acompanhar em profundidade trajetórias escolares e a adentrar nas escolas sempre que julguei necessário ou que fui interpelado a tanto, acompanhando aulas e atividades pedagógicas, ora via contato por alunos, ora via por professores. Nessa perspectiva, ainda que tenha levantado informações sobre quem são aqueles que me permitiram acompanhar suas vidas, não procurei levantar a história de vida dos participantes da pesquisa, fechar o número de sujeitos de pesquisa, tampouco propus que me relatassem suas vidas de forma aleatória. Também não acompanho um ou mais sujeitos em particular ou um ou mais grupos definidos e contabilizáveis. Essa escolha por trajetórias deu-se porque, segundo Pinar (2004), seria preciso deslocar o foco curricular dos conhecimentos a serem ensinados ou das habilidades a serem aprendidas para pensar como tecem experiências de vida. Assumo, entretanto, a impossibilidade de que esse exercício possa dar conta dessas

vidas, explicá-las ou falar em nome delas ou por elas. Como sugere Butler (2008), dizer sobre um corpo é, ao mesmo tempo, um ato que produz adicionalmente esse corpo. Do mesmo modo, a opção por não sistematizar os chamados *sujeitos e espaços de pesquisa* deve-se, sobretudo, ao movimento metodológico oscilante, que não tinha o objetivo de tomá-los por si mesmos como unidades delimitáveis empiricamente no espaço e no tempo, mas como na disjunção espaço-tempo a relação com esses corpos oferecia possibilidade de tornar estranho o pensamento curricular.

Optei por deixar essa oscilação aparecer nos capítulos que se seguem, subsumindo deste capítulo os “dados” do que se chama “campo de pesquisa”. Esse “material” está integrado, doravante, a partir de uma transmutação aos percursos teóricos. Sei que corro o risco de parecer desconexo, mas trata-se de encontrar uma saída. Neste ponto, embora possa ser redundante, não é imprescindível assinalar que muita coisa foi excluída da escrita. Um dos meus intuitos era, pois, que cada uma dessas *andanças* e que a pesquisa em cada um dos diferentes lugares, ONGs, boates, praças, redes sociais, escolas, *shoppings* pudessem servir constantemente de contraponto aos outros, evitando generalizações e iluminando singularidades. Muito já se tem escrito de como estamos ao vivermos uma ruptura radical nas formas de significar e usar o espaço e o tempo, uma transição entre modos de ser e estar no mundo e novas subjetividades florescem, repensando o lugar da escola na virada contemporânea (SIBILIA, 2012). Essas relações colocam “uma aspiração que procura desenvolver uma perspectiva diferente de conhecimento e interação com os outros dentro do contexto de mudança dos intercâmbios culturais produzidos por fluxos e redes globais” (RIZVI, 2010, p. 192). Mesmo que pensados no plano teórico, esses processos têm suas implicações metodológicas, porque, nesse ecúmeno, existem novas formas de vida a ocupar os espaços curriculares cujas linhas de força desafiam nossos modos de investigação.

Nas palavras de Appadurai (1997, p. 118), que bem podem ser válidas a esta pesquisa,

para dar conta destas temporalidades, [...] deve se tornar mais flexível, mais ocasional nas suas intervenções, construindo a intimidade espasmodicamente. Porém mesmo estas relações construídas cuidadosamente revelam constantemente os contornos de mais do que [...] pode capturar. [...] Hoje em dia, [...] precisa não apenas de um time de outros cientistas sociais, mas também precisa conhecer o que pode tantas disciplinas e literaturas quanto possível [...] provavelmente, sempre foi assim, mas o mundo da globalização não nos deixa outra escolha.

Uma metodologia *queer* em currículo talvez seja aquela investigação que suporta a experiência da privação de segurança e do descentramento da escola como espaço privilegiado de investigação de trajetórias escolares, como se a impossibilidade de delimitar

um território estável em que a pesquisa se estabelecesse fosse provocadora do seu próprio processo. Pode ser aquela que também insiste nas “epistemologias de fronteira” (ANZALDUA, 1988) e nas “epistemologias conectantes” (LÉO-MONTES, 2007, p. 132), operando a partir de uma ampla gama de campos disciplinares. Se esta investigação se sustenta em uma multiplicidade metodológica, de incursões por diferentes lugares e usos deslocados com alianças teóricas variadas, é porque entendo que a metodologia *queer* favorece um enfoque *indisciplinar* que combine mais do que informações de distintos lugares, objetos, pessoas e textos para compreender a materialidade da vida de um currículo. Como Puar (2005, p. 121) argumentou, “tempos *queers* requerem mesmo *queerizar* modalidades de pensamento, análise, criatividade e expressão”. Essa multiplicação de andanças traduz a possibilidade de um ponto de vista descentrado para o campo do currículo.

Saliento, todavia, retomando Haraway (1998), que não se trata de reduzir esta tese a uma série de ensaios sobre as diferentes visões de um currículo que aqueles nomeados “diferentes” possam ou de como se processa diversamente o currículo. Primeiro, é sempre bom deixar exposto: não há mundo pronto para ser visto ou um mundo antes da divisão das normas de inteligibilidade que instituem o horizonte do que pode ser visível. Segundo, recuso a explicação em termos da noção exotizante de um contexto específico em favor da noção de problematização que ressoa em Rabinow (2008) e sua abertura a pensar o *olhar adjacente* como método. Adjacente no sentido de que se mantém em estreita proximidade com o seu “objeto”, mas num intervalo ou ponto de simetria convertido em espaço de problematização. Não se trata de decalcar das perspectivas *queers* uma reflexão em termos de transcendência normativa, mas tão somente de formular com o *queer* uma alternativa metodológica de pesquisa em currículo que seja capaz de apreender as múltiplas valências das tramas curriculares. Criar, pois, um espaço de suspensão no qual a teoria não se coadune ao crivo da dedução do que é e do que faz a escola, o currículo e a educação em termos de gênero e sexualidade. Este trabalho não é sobre como tomar os problemas das pessoas que escapam ao estreito marco heterossexual para propor outra interpretação para o pensamento curricular, mas sobre realizar com o pensamento curricular uma experimentação *queer*.

Sigo Louro (2007), para quem os estudos *queers*, feministas, *gays* e lésbicos, de gênero, de sexualidade, ao colocar questões de pesquisa no pensamento curricular, antes de tudo, nos questionam. *Sujeitos de pesquisa* não são definidos, portanto, por deles partirem os problemas de pesquisa ou para eles se endereçarem, nem mesmo como sendo sobre eles que a pesquisa se processa. *Sujeitos de pesquisa* abarcam o problema de investigação. Se *aquendar* a metodologia me leva a explorar *ex-centricidades*, está em tanto por serem formas de vida

que estão fora do centro e, talvez, dos grandes centros¹⁹, em meu exemplo particular de investigação, quanto por serem formas estranhas ao pensamento curricular. Não para exorcizar a estranheza, mas para permitir ao pensamento curricular dizer outra coisa, não somente sobre corpos sexuados e generificados – pois um currículo não poderá deixar de fazê-lo –, mas outra coisa sobre si mesmo. Uma metodologia *queer* não lida, deste modo, com um problema único – a perseguição por normas curriculares arbitrárias, por exemplo – e suas diferentes soluções culturais; antes, é a arte relacionar problemas postos pelos fluxos culturais²⁰ em tornar a vida um campo de possibilidades vivíveis.

Quando realizei que andava sobre trilhos um pouco bambos, meu propósito deixou de ser explicar, interpretar, contextualizar, racionalizar formas de viver e pensar o mundo e passou a ser utilizá-las, tirar consequências, verificar os efeitos que podem produzir nos modos de pensar currículo. Isso não quer dizer que o que pensam e fazem os sujeitos que pesquisei exprime uma verdade sobre os currículos e suas relações com a escola, coisas evidentes e autoexplicativas Como pondera Haraway (1998, p. 23),

os posicionamentos dos subjugados não estão isentos de uma reavaliação crítica, de decodificação, desconstrução e interpretação; isto é, seja do modo semiológico, seja do modo hermenêutico da avaliação crítica. As perspectivas dos subjugados não são posições ‘inocentes’.

Quando argumento em direção ao experimentar a partir de pinçar elementos dessas relações, é porque espero pôr entre parênteses a questão de saber se e como as normas curriculares ilustram universalizações ou validam funcionalmente a distribuição do poder e outras tantas formas de neutralização da diferença. Defendo que uma forma de levar a sério essas formas de vida e de habitar o mundo é explorar o que podem quando atravessam o pensamento curricular.

1.3 Das afetações

Metodologia *queer* é uma prática de investigação que privilegia a contestação, as conexões, as relações de corpo a corpo. Se não me dediquei a uma ou mais escolas, não quer

¹⁹ Para uma crítica de como a investigação da teoria *queer* tem se centrado em grandes centros urbanos, conferir Halberstam (2005) e Detamore (2008).

²⁰ Esta declaração não é um desprezo com sofrimento tão presente e tão dito pelos sujeitos LGBTs nas pesquisas em educação, mas colocar em debate a apropriação do sofrimento como condição do processo de escolarização, conforme desenvolvo no capítulo seguinte.

dizer que tenha deixado de incursionar por elas. Minha opção esteve em pôr em suspeita a ideia de *dentro e fora* da escola, aceitando que essa distinção opera, mas deslocando-a para dentro de um quadro que não fizesse sentido. Como ponderam Veiga-Neto e Macedo (2008), mesmo a guinada do campo do currículo em direção ao discursivo tem sido tensionada por um realismo que não se consegue abandonar. Ainda que se incorpore o fato de que o real não seja mais pensado como transcendental, não se escapa, argumentam os autores, da ideia de que o conhecimento precisa se referir a um real. Essa “presença real”, algo que, vai não vai, é chamado de “chão da escola”, como se existisse dado empiricamente com um fim em si mesmo, tornar-se-ia o terreno da pesquisa em currículo. Suspender esse empirismo, no qual o “mundo real” fala por si mesmo, permite reconhecer as relações de poder que tornam inteligíveis determinados sentidos de currículo. Há implicações políticas desse realismo na pesquisa em currículo que, inversamente, a *desrealiza*, já que a explicitação dos artificios de pesquisa, muitas vezes em nome de uma ativação do “chão da escola”, cria ilusões de transparência metodológica.

Ao seguir aquilo que Gamson (2006) ressalta sobre como a ênfase dos procedimentos metodológicos *queers* se coloca nos processos de categorização social dos sujeitos e não nos sujeitos em si mesmos, como tipos sociais coerentes e disponíveis, busco enfatizar os complexos processos curriculares não contidos exclusivamente nisto chamado de “chão” ou “entre os muros” da escola. Em outras palavras, nenhum dos corpos, aqui, descritos são “dados” de experiências autoevidentes, sobre as quais se pode saber ou ter algum tipo de acesso. Como argumenta St. Pierre (2008), a presença dos sujeitos que nossos artificios metodológicos produzem são efeito dos discursos realistas e positivistas em meio a relações de poder nas quais se produz a inteligibilidade da pesquisa. Scott (1999) já alertou sobre essa autoridade da experiência, apontando que, quando entendida como um evento histórico conectado a significados estabelecidos discursivamente, a experiência é antes uma história do sujeito que é tanto coletiva como individual. Discursos não pertencem a sujeitos isolados, mas seu acontecimento tem uma dívida com uma historicidade condensada (BUTLER, 1997a). As palavras, insiste Butler (2015a), não expressam plenamente os seres viventes, pois o tempo do discurso recusa a ideia de que o dito se funda no sujeito, dado que estruturas indiferentes que permitem a inteligibilidade da vida pertencem a uma sociedade que tanto constitui como excede as subjetividades. Ter em conta essa temporalidade do discurso que, embora constitua os corpos que pesquisei, significa aventar não se esgota inteiramente neles.

Após quase dois anos de pesquisa, aprendi, de forma nem um pouco confortável, a dialogar com a materialidade das relações que antecedem e excedem a operacionalização das

andanças. Há uma frase famosa de Derrida, dessas que evitamos repetir de tão populares que se tornaram, que bem pode servir a esse propósito de argumentação: “não há nada fora do texto” (DERRIDA, 2010, p. 10). Esta pesquisa começou em meio a múltiplos contextos dos quais eu não era autor. Nesse sentido, não podia ter a esperança de saturá-los ou torná-los transparentes, pois, no momento em que esta pesquisa passou a existir, o mundo já se encontra lá. Essa condição de ter que dar conta da pesquisa é mais do que contar uma história sobre os sujeitos de pesquisa sobre as relações estabelecidas entre mim e eles, é de produzir pesquisa diante de uma contingência radical. A metodologia *queer* abre uma relação não constituída exclusivamente por mim, como “pesquisador”, e “pelos sujeitos pesquisa”, mas que vai conceber a pesquisa como um laço pelo qual esses termos se diferenciam e se relacionam em temporalidades múltiplas dos enquadramentos sociais que nos constituem. Isso porque:

quando dou conta de mim mesmo em um discurso, as palavras nunca expressam completamente este eu vivente. Minhas palavras desaparecem logo que as pronuncio, interrompidas pelo tempo de um discurso que não é o mesmo que o tempo de minha vida. Essa “interrupção” recusa a ideia de que o dito se funda somente em mim, dado que as estruturas indiferentes que permitem o meu viver pertencem a uma sociedade que me excede (BUTLER, 2015a, p.35).

Essa conclusão não vale só para sujeitos de pesquisa quando são interpelados sobre “suas” vidas pelos caminhos de investigação – algo que não é absolutamente novo. Eu posso até ter começado esta tese falando de mim mesmo, mas só para comprovar que já estou implicado em uma temporalidade que escapa às minhas capacidades narrativas. Essa indicação vale também para certo esforço metodológico de captar como essas estruturas indiferentes, esses outros dos quais esta pesquisa dependeu falam pelas relações de pesquisa. Dito de outro modo: a metodologia *queer* insiste na inconstância porque a relação que estabeleço com os sujeitos de pesquisa assume formas que nem sempre poderei explicar ou narrar coerentemente – formas que desafiam a versão de que “eu”, “pesquisador”, seja um sujeito autônomo capaz de dar inteligibilidade por meio da escrita. Essa relação não me leva, contudo, à impossibilidade de pesquisa, mas incide como o texto desta tese é uma tessitura em decomposição. Cada história, sujeito, corpo, narrativa, momento que elegi para trazer o texto mostram como as relações que os tecem desintegram qualquer pretensão de unidade, resistindo a ser subsumido pelo horizonte da escrita. Aqui, assumo que pesquisa tornou-se o nome que se pode dar à forma pela qual tentei, de modo vacilante, dar inteligibilidade às relações que me atravessavam.

Modos de existência me confrontaram com a sua exigência sobre mim, uma exigência da qual eu não sou a origem, nem depende de eu ratificar ou assumir. Não há imposição

metodológica porque quaisquer que sejam os movimentos tomados advêm dos encontros com espaços, objetos, ideias, corpos que circulam em redes de relações. Como se pergunta Duque-Estrada (2008, p. 39): “existe forma melhor de superar a alucinação, por um lado, e de superar o realismo reificante, por outro, do que prestar atenção ao outro que vem bater na minha porta?”. Quando escrevo sobre pinçar elementos, refiro-me, portanto, a algo que causou impressão sobre mim. Favret-Saada (2005) chamou a isso de “ser afetado”; ali uma modalidade de experimentação de intensidades específicas, somente possível a partir do atravessamento de forças e relações, abre uma comunicação específica com os sujeitos estudados que não é passível de representação. Ser afetado “mobiliza ou modifica meu próprio estoque de imagens sem, contudo, instruir-me sobre aquele dos meus parceiros” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 159). Ser afetado é uma modificação que, notou Sedgwick (2003), pode indicar exercícios para além do quadro de reificação das normas, além das malhas de um poder em que tudo é controle por parte.

Essas *afetações* – essa expressão que, vai não vai, usa-se para descrever muito dos jeitos corporais dos corpos com os quais estive – têm a possibilidade de insinuar afetos que atentam para os limites do conhecimento. “Aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 160). Uma abordagem *queer* que apenas caracterize os currículos como meros implementadores da reificação normalizadora desconsidera essa possibilidade. Favret-Saada (2005) insiste que não se trata da “transformação” no outro porque o jogo é ser situado nas relações. Logo, as descrições dos capítulos a seguir não informam exatamente sobre como o outro é afetado, mas sobre o que me afetou quando múltiplos discursos tocaram este corpo que chamam de “meu”. “Nesse jogo, 'sua' (aspas são para marcar um campo de desconfiança com a noção de propriedade que temos do eu) própria subjetividade, corpo, sexualidade, gêneros e projetos de vida se veem na berlinda” (BENTO, 2011a, p. 85). Intento apresentar e manter sempre pulsante essas relações de afeto para problematizar parte das situações da produção do conhecimento com as quais me implicava.

Afetos são entendidos, nesta tese, como “forças corpóreas pré-individuais que aumentam ou diminuem a capacidade do corpo de agir” (CLOUGH, 2010, p. 207). Nessa direção, as relações de pesquisa denotam um componente afetivo, tomando de empréstimo o conceito de “efêmero” de Muñoz (2009, p. 65), “como traço, restos, coisas que são deixadas, penduradas no ar como um rumor”. O afeto sugere como uma investigação produz camadas de reações que escapam a explicações e deslocam nossa maneira de ver currículos, porque são

formas de vida com as quais nos relacionamos e “muitas vezes deixam vestígios efêmeros e incomuns” (CVETKOVICH, 2003, p. 8) no pensamento curricular. Esse empreendimento do afeto está ligado a uma abordagem de currículo como tendo uma vida inesperada, gerando um modo de pesquisa que desafia a narrativa de um projeto curricular coerente para abordar o currículo como vivo. Explicito essa posição porque o modo como fui inicialmente chamado de *o professor* parecia-me que me afetava de modo ambivalente. Tal interpelação evocava uma espécie de santidade docente materializada pelo discurso pedagógico, apagando qualquer sexualidade ou desejo que pudesse evocar, o que implicava reformular o que se dizia a mim, pegando leve nos palavrões ou naquilo que poderia me deixar supostamente ruborizado.

Quando uma noite saíamos de táxi de uma das *mansões*, precisávamos negociar com o taxista a possibilidade de levar cinco pessoas em seu automóvel. No momento em que Cássio disparou: “*moço, é o seguinte, a gente não tem dinheiro, mas tem cinco bocas, o senhor escolhe uma*”. Foi rapidamente advertido por Carlos: “*não inclua o professor nisso aí, não!*”. Naquela noite, Carlos já havia me confidenciado que Mário sinalizou “*estar a fim do professor*”, porém ele o tinha repreendido: “*não, você está aqui estudando, é professor, não pode, não é certo!*”. A declaração de um companheiro de pesquisa, André, estudante universitário que me acompanhou durante várias incursões, refletindo sobre as possibilidades de interação afetiva-sexual em campo, permite elucidar outra dimensão desse processo: “*não, eu não posso ficar com ninguém, imagina, vão querer casamento e vai ser uma fofoca braba*”. Para alguns pesquisadores, o desejo nas práticas de pesquisa em gênero e sexualidade constitui-se em si mesmo uma questão metodológica (BRAZ, 2010; DUQUE, 2012); contudo, sob as contingências desta pesquisa, como lidar com o desejo sexual quando era o seu apagamento que estava em jogo, avesso ao lugar do *professor*?

Ao passo que progressivamente me integrava às redes de amizade, esse lugar *de professor* tornava-me uma espécie de *amigo* privilegiado, aquele ao qual deve se procurar para desabafar e é chamado para toda e qualquer ação, aquele que se quer por perto, mas com o qual não se deve se envolver sexualmente. O próprio fato de ter relação de amizade comigo, de me convidar para uma festa e me levar para a escola incorporava um *ethos* de ser amigo de um *professor*; um tipo de posição não só privilegiada como a ser exibida, especialmente por meio de fotos em redes sociais. Quando notei uma disputa pela minha presença, foram muitas as vezes que precisei atuar como *diplomata*, driblando os ânimos exaltados quanto ao fato de não conseguir desdobrar minha presença, ainda que em nenhum momento tenha escondido os motivos pelos quais me interessava por estar ali. Duque (2013) problematiza os limites da relação pesquisador-pesquisado, quando esta é pautada por relações de amizade. Uso as

informações dessas conversas não apenas porque seria impossível não as considerar, mas por não saber muito bem apontar onde o critério da amizade termina e começa o critério de relevância para a pesquisa. Não é por um sentimentalismo pueril que me toma, mas por considerar que foi o deslocamento do “meu” corpo de *professor* para o de *amigo* que tornou o empreendimento desta pesquisa possível.

Destaco, aqui, apenas três movimentos de reconhecimento de como essa relação de tornar-se *amigo* pode permitir transcender os limites e fragilidades das formas de fazer pesquisa. Em princípio, eu me dirigia aos lugares de encontro com um amigo, André. Estudante de Medicina, membro do coletivo *Mexam-se*, participante ativo do movimento LGBT da cidade, André era conhecido, sobretudo, entre as travestis e transexuais por aconselhá-las em termos de saúde. Quando retornei a Aracaju, André me convidou a ir a um evento de shows de *drag queens* e travestis organizado pela *Adhons*. Naquela ocasião, conhecemos Fernanda Bravo, uma das travestis *mais renomadas da cidade* – como nos disse Onório. Fernanda retornava a Aracaju após 27 anos vivendo na Europa. Descobrimos, naquela primeira conversa, que eramos vizinhos. Os condomínios onde residíamos eram literalmente um do lado do outro. Fernanda e eu passamos a frequentar um a casa do outro. Eu acompanhava seus shows, ajudava na produção, no camarim; ela me mandava bolos e sopas feitos pela mãe. Nos finais de semana, íamos às festas com André. Meses depois de intensa convivência, Fernanda anunciou publicamente que tinha finalmente *feito seus filhos*: eu e André recebíamos o sobrenome *Bravo*.

Fernanda tinha uma trajetória reconhecida na cidade. Nos anos de 1980, antes de sua ida para a Europa, tinha sido secretária de uma empresa de turismo local: “*meu chefe foi o primeiro a mandar fazer meu uniforme de mulher!*” – me dizia. Sua ida para a Europa envolveu escolhas complexas que não posso narrar por ora, mas seus 27 anos intermitentes por países como Itália, França, Espanha e Portugal era parte de sua fama em Aracaju. Ter sido tornado seu *filho* me inseriu em caminhos possíveis de relação. Não tardou para *travestis e drags em começo de carreira*, como ela dizia, se aproximarem de mim: *o filho intelectual que estava escrevendo um livro sobre as novinhas*. Paralelamente, Shanty Mazort, um das *drag queens* reconhecidas da cidade, durante um dos eventos, me convidou para participar do seu camarim e conhecer *suas filhas*. Shanty não poupou esforços para tornar esta pesquisa possível, apresentando seus amigos, convidando para festas, indicando escolas que eu deveria procurar ou apenas em me fazer sentir à vontade nas redes de amizades. Por fim, a aproximação com Sofia Fávero, administradora da página no Facebook *Travesti Reflexiva*. Residente em Aracaju, eu e Sofia nos conhecemos em uma roda de debates promovida por

movimentos sociais e logo nos adicionados nos perfis pessoais. Dali em diante, envolvemo-nos na organização de diversos eventos na cidade. A cada postagem ou foto em que Sofia me marcava, vários perfis me adicionavam em seguida, o que também me permitiu conhecer diversos sujeitos e estabelecer relações.

Esses atravessamentos, nos quais meu corpo enfrenta invariavelmente um mundo exterior, tornam-se sinal de um predicado da proximidade com corpos que são, a princípio, estranhos, tornando-se por meio de afetos *amigos* (AHMED, 2000). Essa relação comporta uma ambivalência produtiva, pois marca como a intimidade é tanto perigosa quanto abre as possibilidades de pesquisa. A intimidade produz relações de conexão em virtude daquilo que provoca. Concordar com Berlant (2000), em que a intimidade está associada a fantasias de compartilhamento, não significa que esteja organizada de forma discernível. Antes gera “uma estética da ligação, mas nenhuma forma ou sentimentos inevitáveis estão ligados a ela” (BERLANT, 2000, p. 5). Intimidade, argumenta Berlant, está associada às formas de relação, como amizade, eróticas e familiares, animada por afetos. Desse modo, baseia-se “fortemente na mudança de registros de ambivalência” de uma série de “regras [...] e obrigações tácitas” (BERLANT, 2000, p. 7). Com efeito, torna-se amigo, embutia-me no cumprimento de certas regras das quais as relações dependiam. Penso ainda que essa indistinção entre fazer pesquisa e tornar-se *amigo* borra, como nota Jackman (2010), a linha divisória que insiste na separação entre aquele que pesquisa e aqueles que foram pesquisados. Para seguir a defesa de Reis (2012), pesquisadores e pesquisados são coprodutores sobre os atos e corpos observados em uma pesquisa.

Julgo, assim, ser potente defender que não estamos no comando da pesquisa, que eu, “pesquisador”, não era o único a fabricar discursos. Isso não quer dizer, com efeito, que se participa da pesquisa do mesmo modo, pois os contextos com que nos implicamos são diferentes e operam diferencialmente. Strathern (1987) chama atenção para que o modo como os sujeitos de pesquisa são colocados em relação a nossas técnicas de conhecimento/teorização não permite afirmar que a relação com os discursos sejam as mesmas. Todavia, a metodologia *queer* impede que conceitos como “pesquisador” e “pesquisado” se apresentem sob uma lei perpetuamente dual, mesmo que as relações, de algum modo, sejam eclipsadas nessas posições. Porém, tratando-se de relação, não há possibilidade de que seus termos não se transformem. Esta é uma pesquisa onde “eu”, como pesquisador, apenas vivi, atravessado por múltiplas relações contingenciais que inscrevem sua inteligibilidade. Nela, tentei estabelecer conversas complicadas, não inocentes, constituídas em meio a redes de poder e afeto, por meio de próteses, para usar um termo largamente

divulgado na “teoria *queer*” por Preciado (2015), incluídas aí técnicas de pesquisa. Talvez o que a metodologia *queer* faça na pesquisa em currículo é uma relação de sentido com outros discursos a partir e com os discursos dos outros ou, melhor dizendo, um exercício de *outramento* das discursividades do pensamento curricular.

1.4 Das fecundações

Herdeiros de uma ontologia dualista e do racionalismo científico que a erigiu, estaríamos carentes de uma metodologia apta a recuperar o crédito que as pessoas com as quais estudamos deveriam ter. Tratei de tomá-las de modo adjacente às convenções teóricas de que dispomos para pensar mediante descentramentos, fazendo de tais conexões transversais um itinerário oscilante de método de pesquisa. E talvez seja por essa razão que não há nesta tese um movimento homogêneo no que concerne às ressonâncias que figuraram este *aqueendar a metodologia*. A metodologia *queer* na pesquisa em currículo incide em pensar como a “politização das identidades abjetas” (BENTO; PELÚCIO, 2012) tem atualizado de forma insuspeita o pensamento curricular: “são como vetores sempre a apontar para o outro lado, interfaces transcontextuais cuja função é representar, no sentido diplomático do termo, o outro no seio do mesmo, lá como cá” (VIVEIROS-DE-CASTRO, 2002, p. 125). Uma pesquisa dentro, mediante, entre e com pessoas incomuns, estranhas e esquisitas, sobretudo aquelas que têm sido colocadas para fora do campo do vivível da educação. A prática de pesquisa visada pela metodologia *queer* faz ficções com esses estranhos para tornar estranho o funcionamento das tramas curriculares.

Tirar proveito desta situação é questionar o discurso sobre currículo que tem sido usado para obter reconhecimento em distintas instâncias e proporcionar a expansão do sentido da invenção que produzimos por meio da abertura do pensamento curricular para a criatividade em se estar vivo. Uma sugestão de Goldman (1999), a partir de uma ideia de Guimarães Rosa, pode iluminar um caminho possível. No prefácio de sua obra para o húngaro, Guimarães Rosa faz referência à inevitável traição da língua traduzida no processo de tradução. A proposta do escritor é, por mais paradoxal que possa parecer, ética: o tradutor deve-se permitir uma *fecundante corrupção*, isto é, contaminar o seu próprio idioma, corrompê-lo por meio da língua que deveria ser traduzida para fecundá-lo. A enriquecedora fecundação da teoria do currículo pelos modos de vida dos “sujeitos de pesquisa” constitui um modo de fazer o discurso dos *outros* agir no interior do pensamento curricular,

potencializando-os enquanto prática.

Pela proliferação, no texto da criatividade, dos modos de vida com que entrei em relação, a tarefa da metodologia *queer* tornou-se tanto mais complexa quanto mais experimentava o esforço de ultrapassar essas declarações de princípio para efetua-las. No fim das contas, este texto tornou-se da mesma natureza: estranho, pois é efeito de relações, e, como tal, apresenta-se mais como ficção múltipla do pensamento curricular que como exercício de descrição da realidade. *Aquendar a metodologia*: levar a sério a possibilidade de o pensamento curricular ser afetado pela feitura dos corpos e dos modos de vida que investiga, pois um enfoque exclusivo nos processos de reificação normalizadora pode impedir uma aproximação com a complexidade da experiência curricular. Admitir que a “paixão habitável” (BUTLER, 2015c, p. 15) pela vida nada pode provocar nos currículos seria atribuir um poder desmesurável à normalização, além de uma homogeneidade e extrema debilidade aos corpos em escolarização. Daí a necessidade que tive de me afastar de uma postura que pasteuriza a multiplicidade da vida dos currículos, desenha suas estratégias como exercícios de controle, privilegiando a vinculação com os discursos científicos e morais (considerados também homogêneos), ignorando a densidade das tramas curriculares. Realizei esta investigação como uma tentativa errante de seguir um caminho outro, colhendo pistas em direção a tornar estranhas as relações de sujeição como esgotantes dos currículos, perguntando como, no mesmo movimento, aparecem disjunções, hesitações, lapsos e movimentos.

2 REINVENTANDO O GÊNERO E A SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE CORPOS EM TRÂNSITO

Toda escola tem seu grupo de bees e pintosas, sabe? Se é disso que você está atrás, é o que não vai faltar! Você veio no lugar certo. Eu posso fazer uma lista de colégios e apresentar as pessoas certas, tá? Hoje, as bichas dominam o mundo, você não vê na TV? É o mesmo aqui [na escola]. Não existe escola sem viado, sapatão, travesti. A gente tá por tudo que é lado, espalhado que nem pipoca

Alfredo, 15 anos, presidente do grêmio estudantil, aluno do 8º ano

A escola é meu céu! Chego aqui às seis e meia e saio às vinte e duas, todos os dias. Eu gosto daqui, é o único lugar onde me sinto bem. É integral, sabe? E depois que a diretora me deu um lugar para ensaiar meus shows com as meninas, fico aqui o dia todo mesmo. Venho até dia de sábado. Se não estou em aula, estou ensaiando. Minha vida é esta escola

Mitchel, 18 anos, aluno do 9º ano

Gay? Se esta escola é gay?! Meu bem, eu diria que gay não... Esta escola é travesti! Você não está vendo? Daqui a pouco até eu viro uma. [risos] Muitos já reclamaram, sabe? Mas como você vai contra mais da metade da escola? [...] Sim, eu diria que mais da metade, pelo menos dos meus alunos, é no mínimo não heterossexual. Olha para os jeitos e saberá! Você mesmo, eu diria que você é no mínimo gay, mas lembra uma mulher lésbica. Enfim, hétero você não é! [...] Quem é hétero hoje em dia, meu filho?

Marta, professora de Biologia

Desses trechos emerge a peculiaridade das relações que atravessam currículo, gênero e sexualidade e aduzem, invariavelmente, modos específicos de tessitura de políticas de reconhecimento na escola, dos quais se segue um conjunto de problemas. Que sentidos de currículo comportam essas enunciações? Que noções, que aspectos, que fenômenos permeiam

a relação entre currículos, sexualidade e gênero no que concerne à ação de materialização discursiva dos corpos? Que pontos de contato, de contaminação, de contágio emergem? Ferrari (2010) estabelece que, nessas irrupções, reside um convite à revisão das tensões entre homossexualidades e escolas. Neste capítulo, sugiro que essa revisão pode ser estendida às relações entre gênero, sexualidade e currículo. Interessa-me apontar como nem sempre, para corpos constituídos em atravessamentos geracionais e de trânsito de gênero, percebe-se a visibilidade, a revelação da intimidade e a construção do gênero como diminuição da sociabilidade, tampouco se entende o silêncio como proteção. Desejo problematizar como se tornam inteligíveis formas de viver e dizer dos currículos, pois “a luta por reconhecimento necessita ser reformulada para envolver as relações de poder que equalizam elegibilidade por reconhecimento com as normas que determinam a viabilidade da subjetividade humana” (BUTLER; ATHANASIOU, 2013, p. 78). Esse questionamento caminha no sentido de perguntar como os corpos necessitam materializar normas sem as quais não são inteligíveis, mas não deixam de ser manter abertos para futuras rearticulações.

A disposição para *dar pinta*²¹, quando não para fazer da escola um local para *dar pinta*, que começa na customização do fardamento, é acompanhada de referências de gênero que embaralham fronteiras. Esses movimentos sinalizam um atravessamento que, como as relações entre performatividade e currículo, ensejam políticas de reconhecimento da tessitura da *inteligibilidade gay*. A ideia de performance pode eventualmente aludir ao espetáculo, ao teatro, à dança, aos recitais e aos *shows* de música, a eventos artísticos tão distintos quanto a diversidade da arte produzida no mundo contemporâneo. O termo do inglês já é corrente entre nós. O verbo, que significa realizar, empreender, agir de modo a levar a uma conclusão, tem sua origem etimológica do francês antigo *parfournir*, realizar, consumir, combinando o prefixo latino *per-*, indicativo de intensidade (completamente) e *fornir*, de provável origem germânica, significando prover, fornecer, providenciar (SCHCHENER, 1988; TURNER, 1986). O interessante a reter dessa etimologia é a ideia de movimento, ação ou processo combinada com a de resultado. No entanto, se a relação entre performance e educação vai além das práticas poético-estéticas que encontramos naquilo que convenciamos chamar de Arte (PEREIRA, P., 2012a), nem sempre, no campo do currículo, temos escapado aos sentidos que encerram performatividade como sinônimo de cultura do desempenho, reiterando, nota Macedo (2016), um sentido determinista de performatividade.

²¹ Na gíria difundida a partir das redes de sociabilidade de *gays* e *travestis*, significa deixar que percebam que você é *gay*, de modo próximo a um termo de difícil tradução, o *camp*. Sontag (1997), em artigo clássico de 1964, define o *camp* como aquilo é comumente relacionado ao exagero, à afetação, a uma estética especial que ironiza ou ridiculariza o que é tomado como hegemônico.

Neste capítulo, intento explorar também uma passagem da performatividade de gênero à performatividade do currículo para, a partir da materialização desses corpos *bees*, *purpurinados*, *fechativos*, contornar as concepções deterministas de normatividade e, ao mesmo tempo, realocar o gênero e a sexualidade como parte das dimensões políticas de currículo. Parto do pressuposto de que currículos podem ser problematizados como discursos performativos que incorporam e produzem significados corporificados sobre gênero e sexualidade e, assim, concorrem tanto para processos de corporificação como para a distribuição de visibilidades; em suma, para agenciar políticas de reconhecimento. Isto é, como tornar-se um sujeito generificado e sexualizado consiste em processos engendrados discursivamente por meio do corpo. Meu objetivo é significar como os currículos funcionam como um daqueles “recursos [que] devemos possuir para trazer para a comunidade humana aqueles humanos que não foram considerados parte do reconhecido humano” (BUTLER, 2004b, p. 225). Currículo torna-se parte de um campo heteronômico de atualização dos modos de viver o gênero e a sexualidade a partir do qual corpos de *jovens gays* são alçados ao reconhecimento.

A incorporação de “juventude” não se deu ao acaso. Comecei a perceber como questões sobre marcos geracionais atravessam os modos de conduzir o gênero e a sexualidade nas escolas muitas vezes sugerindo que existiria outra geração de *jovens* ocupando as escolas com experiências de trânsito de gênero e de sexualidade. “Hoje, os jovens não querem mais se rotular”, eu me explicava à professora Marta. Dentro desses propósitos, comecei a perceber que a categoria *jovem* não era autoevidente. Sua enunciação é parte dos meios de produção da inteligibilidade. Se a categoria *jovem* é uma emergência histórica específica (SPOSITO, 2002), a emergência de uma *nova geração* propõe conferir uma separação histórica a fim de prover um esquema de possibilidade explicável. No entanto, Leite (2015), ao investigar trajetórias de envelhecimento de travestis e mulheres trans em Aracaju, não deixou de esconder a surpresa ao se deparar com narrativas sobre escola que a inseriam como um lugar importante para terem chegado aonde chegaram na vida. Ressalto esta notação porque receio que o significante *nova geração*, se invariavelmente assumido, pode servir para tornar inquestionáveis os termos de mudança temporal continuísta. Os processos de produção da inteligibilidade dos corpos com efeitos que poderiam ser chamados de geracionais envolviam, ao menos, três conjuntos discursivos imbricados e dificilmente delimitáveis: um marco jurídico-legal sob a categoria *menores*²²; um enquadramento psicopedagógico advindo da

²² Para uma genealogia, ver Vianna (1999).

categoria *crianças e adolescente*²³; e um traço de politização em torno da interpelação *juventude*²⁴.

Aclaro que *menor, adolescente* e ou *jovem* são categorias tradutórias de uma rede de discursos que envolvem tanto aos conceitos acionados pelos sujeitos para se autodefinirem como os discursos escolares para os nomearem, na relação com registros legais e oficiais ou a partir de fixações etárias universalizantes oferecidas por organismos nacionais e internacionais. Refiro-me, sobretudo, àquelas apresentadas pelo Estatuto da Criança e da Adolescência que abarcariam a parcela da população compreendida na faixa entre 15 e 24 anos, prevendo alguma extensão desses limites em certos casos (SPOSITO, 1997, 2002). Tais definições servem para balizar discursos à *nova geração*, considerando-a uma elaboração cultural contingente, de tal modo que está sempre em disputa. Ainda assim, não posso desprezar as marcações etárias fixadas por organismos oficiais e, especialmente, por legislações e documentos oficiais, pois são estas as referências acionadas no que tange à regulação das práticas sexuais e dos desejos entre os sujeitos que investiguei. Côncio dessas tensões, reitero que *jovem* é tanto um composto de referências dos marcos oficiais que estabelecem as faixas de idades delimitadoras dos conceitos de adolescentes e jovens quanto os sentidos de *jovem* a partir das pessoas que integraram esta pesquisa.

As conexões que este capítulo se propõe explorar são para argumentar como há nos currículos um campo privilegiado de atualização da performatividade de gênero. Entendo por atualização um modo de fazer e refazer-se dos discursos de gênero e sexualidade para produzir seus efeitos continuamente. Todavia, tal como sugere Butler (1997a), tais efeitos estão fora de controle, não podem ser previstos de antemão e colocam a própria possibilidade de executar, produzir e agenciar modos de corporificação que não estão expressamente pretendidos. “Seguramente, algumas normas serão necessárias para a construção de tal mundo, mas serão normas que ninguém possuirá, normas que terão de trabalhar não através da normalização ou da assimilação [...], mas sim tornando-se lugares coletivos de trabalho

²³ Para uma crítica à psicologização do discurso pedagógico, ver, a título de exemplo, Lonjequière (1999).

²⁴ Um aspecto relevante a se ressaltar é que, embora haja um discreto crescimento na produção sobre juventude e educação (SPOSITO, 2009), os estudos sobre esta relação se centram na dimensão escolar, deixando de analisar outros aspectos da vivência juvenil que afetariam a sua escolarização (SPOSITO, 2002; 2010). Quando se trata de juventude, gênero e sexualidade, o enfoque sanitarista dos debates sobre gravidez e dst/aids também tem deixado de lado pesquisas que consideram alguns marcadores que se apresentam como aspectos relevantes para tratar das diferenças (CARVALHO et al., 2009). Por outro lado, há uma acentuada predominância nas investigações sobre as manifestações juvenis que se orientam pelo *hip hop* e pelo *rap*, deixando uma lacuna sobre outras formas de manifestações culturais (ALMEIDA, 2009). As pesquisas com e sobre jovens, de modo geral, alerta Magnani (2010), tendem a considerar cada objeto de estudo como um mundo fechado e autossignificante, não estabelecendo possíveis nexos entre outros elementos, bem como suas conexões.

político contínuo” (BUTLER, 2004a, p. 231). O que estou sugerindo não é somente que estas atualizações estão ligadas a uma rede de relações, mas também que currículo se constitui por relações que tornam modos de vidas possíveis. Nos seus meandros, são engendradas continuidades e descontinuidades, condensações e dispersões enunciativas que concentram e diluem experiências de gênero e sexualidade. Concorrem para tal atualização discursos que tomam masculino e feminino, homossexual e heterossexual como marcos de inteligibilidade das relações sociais, ao mesmo tempo que experiências corporais sinalizam para a contingência desses limites generificados e sexualizados, apontando sua dispersão.

A profundidade das relações que se estabelecem com a escola demonstra também como é possível habitar as normas de gênero e, pelo trabalho de recompor tais relações, tornar uma vida vivível. Para explorar essa ambivalência da normatividade embutida nas políticas de reconhecimento, opero segundo dois movimentos concomitantes, separados apenas por uma dimensão puramente didática: um que problematiza os processos de nomeação e a emergência de novas categorias (*Borboletas vão aonde querem: nomeações à deriva*) e, concomitantemente, um que problematiza como essas categorias não apenas marcam e produzem sujeitos, mas também marcam e nomeiam currículos, objetos e escolas (*Traficando estilos, torcendo currículos: para adensar a inteligibilidade gay*). Antes, todavia, faço uma pequena digressão sobre performance e performatividade (*O resto todo é montagem: performatividade e currículo*) a fim de, ao final deste capítulo, retomá-las para pensar sobre a produção da *inteligibilidade gay* nas políticas de reconhecimento nos currículos (*A política de reconhecimento: da gramática do sofrimento ao sujeito diferente*). Esses exercícios intentam mostrar como, ao mesmo tempo que currículos se constituem num instrumento de sujeição por normatividades generificadas, podem funcionar como um espaço no qual a inteligibilidade se produz, contribuindo para que experiências que escapam à estreiteza da hegemonia heterossexual possam interagir com as condições históricas do tempo presente.

2.1 O resto todo é montagem: performatividade e currículo

O termo performance tornou-se popular nos últimos anos em uma grande série de atividades, nas artes, na literatura, na filosofia e nas ciências sociais²⁵. Assim como sua

²⁵ Há um número razoável de produções de introdução sistemática e sinóptica como de investigação genealógica desse conceito diaspórico. Em português, é possível conferir Carlson (2009). Para outras revisões, sem pretender ser esgotante, a título apenas de indicação, conferir Bal (2002) e Toscano (2010), além dos quatro volumes de editados por Auslander (2003a, 2003b, 2003c, 2003d).

popularidade tem aumentado, também tem crescido um corpo complexo de escritos que tentam analisar que espécie de atividade humana é essa. Strine, Long e Hopkins (1990) observam que performance tornou-se um “conceito essencialmente contestado”. No campo do currículo, já circulam registros díspares e multifacetados que vão da cultura da performatividade, marca do neoliberalismo, como na produção de Ball (2004, 2005, 2010) aos diferentes modos de incorporação de Bhabha (2006) – desde a pedagogia de resistência de Giroux (2003) ao currículo como espaço-tempo de fronteira cultural de Macedo (2006a). Em termos bastante próprios, as perspectivas *queers*, notadamente, inspiradas nas obras de Butler (1997a, 1997b, 2003, 2004b, 2008) e em menor medida na produção de Sedgwick (1994, 2003), constituem um capítulo próprio neste “desentendimento sofisticado” (STRINE; LONG; HOPKINS, 1990) dos estudos da performance. De fato, no prefácio à edição comemorativa de *Gender Trouble*, Butler (1999a) reconhece que muito de seu trabalho posterior se dedicou ao esclarecimento e à revisão da teoria da performatividade.

Escaparia ao escopo deste capítulo retomar de maneira sistemática uma genealogia da performatividade, seja em Judith Butler²⁶, seja mesmo dentre as perspectivas *queers* e feministas²⁷. A despeito das inúmeras sínteses produzidas nas mais diversas perspectivas, não será encontrável uma versão límpida ou sistemática do significado da performatividade. Quando as noções de performance e performatividade dependem das matrizes, traduções e estilos de pensamento com os quais se opera, considero importante, com a licença da digressão, distinguir como as entendo. No entanto, ao invés de investigar uma possível história de um conceito, parece-me produtivo lançar um olhar para as consequências dos usos que faço da performatividade para pensar currículos. Não só porque, se lido no quadro mais amplo de sua emergência e consolidação, os pontos de vistas sobre a performatividade se deslocam e flutuam a depender dos objetos que se esteja enfrentando, mas também porque muitos lhe deram suas próprias distensões. Se me decido a explicitar a incorporação que faço, é porque este debate me serve para explorar, ao tornar-se um termo chave, progressivamente importante no desenvolvimento de noções de gênero, sexualidade, identidade e corpo (PENNYCOOK, 2007), como se pode tratar de forma complexa as não menos complexas tensões entre poder, normatividade e agência. Um entrelaçamento, portanto, que julgo ser central para tomar as relações entre linguagem e subjetivação que tanto preocupam o

²⁶ Para uma investigação mais sistemática da performatividade em Judith Butler, ver especialmente Navarro (2010). Para outras leituras do conceito em sua obra, ver especialmente Kirby, (2006), Jagger (2009) e Salih (2012).

²⁷ Da teoria *queer*, conferir o mapeamento realizado por Shepard (2010). Da teoria feminista, ver uma genealogia dos usos da performance em Bell (2007).

pensamento curricular.

Há uma frase de Butler que me serve como ponto de partida possível: “performatividade é o veículo pelo qual efeitos ontológicos são estabelecidos” (BUTLER, 1994a, p. 34). Essa formulação aponta para a produção discursiva de uma aparência de substância do sujeito. Nos trabalhos sobre gênero, Butler (2003, 2004b, 2008) sinaliza para como distintos discursos sobre gênero criam e fazem circular certas normas, produzindo-as por meio de citações corporalizadas, mas fazendo-as passar por essências naturais ou verdades interiores que, antes, são efeitos dessas mesmas normas. Esse efeito discursivo é, em geral, interpretado como uma vontade subjetiva ou um comportamento de um indivíduo que se expressa nos gestos e ações. Essa causa interna ou núcleo real não somente substitui a norma como é parte do trabalho normativo para apagar a maneira efetiva de sua operação contingencial. Não apenas corpos performam pelo discurso; o discurso se produz pelos corpos, constitui-os e continua atuando por eles no momento que é enunciado, de modo que talvez se pense que corpos podem performar livremente, mas esse movimento também é parte da instância de constituição discursiva. A performatividade passa a ser pensada nos modos pelos quais corpos são nomeados antes de entenderem qualquer coisa sobre como normas atuam e os conformam. Em outras palavras: “a sujeição consiste precisamente nessa dependência fundamental diante de um discurso que não temos escolhido, mas que, paradoxalmente, inicia e sustenta nossa potência” (BUTLER, 1997b, p. 12).

As normas, que atuam produzindo a inteligibilidade da vida, precedem os corpos de tal modo que são interperlados a reproduzi-las para tornarem-se reconhecíveis como sujeitos. Butler (1997a, 1997b) relê a interpelação²⁸ em termos de atos performativos para problematizar como o sujeito alcança existência, ao mesmo tempo que é assujeitado. Corpos estão invariavelmente condicionados por normas, geralmente dentro de um quadro binário; portanto, a constituição da subjetivação é sempre uma negociação produtiva de poder ou, como se expressa Butler (1997b, p. 84), “é restrição na produção”. Poder é entendido, aqui, como “relação em contínua transformação”, “porque o poder não existe fora das várias relações pelas quais ele é transmitido e transformado, ele é o próprio processo de transmissão e transformação, uma história desses processos” (BUTLER, 2008, p. 225). O poder não simplesmente age ou produz corpos, antes só existe em produção – “um agir reiterado que é poder na sua persistência e instabilidade” (BUTLER, 2008, p. 225). Nesse quadro, se é preciso evitar a compreensão da performatividade como voluntarismo subjetivo ou simples

²⁸ O conceito tem sua formulação mais conhecida em Althusser (1990).

construtivismo discursivo, seria preciso também reconsiderar as versões maniqueístas, nas quais os corpos estariam definitivamente determinados pelo discurso.

A postura da performatividade indica “que estamos em algum sentido linguisticamente constituídos, mas que não se segue daí que estamos também linguisticamente determinados” (JAGGER, 2008, p. 115). Enunciações discursivas se desviam e, às vezes, produzem consequências que são totalmente involuntárias. Sedgwick (1993) explorou como um ato de enunciação discursiva pode apartar-se de seus objetivos aparentes e como o desvio é constitutivo do movimento da linguagem, como abre espaços nem sempre abertamente reconhecidos. “As restrições postas no corpo não só requerem e produzem o corpo que buscam restringir, mas proliferam o domínio do corpo para além do domínio alvo da restrição original” (BUTLER, 1997a, p. 59). Não há atualização das normas que, ao criar o efeito de fixidez, não ponha em risco o cumprimento destas normas, com o qual se abre a possibilidade de uma reelaboração das normas. Os desvios têm lugar no interior do funcionamento do aparato discursivo que assujeita e subjetiva, sugerindo que algo de incontrolável opera no coração da performatividade. A repetição, parte do mecanismo que produz o *efeito* de poder, também denuncia sua falibilidade pela necessidade de o discurso ser repetível. A ênfase na palavra efeito tem importância porque permite se referir a gênero e sexualidade como performativamente produzidos. O efeito naturalizante, assumido por uma suposta estabilização do gênero, relacionada à regulação da sexualidade, se dá mediante uma materialização que

oculta as discontinuidades entre gênero, sexo e desejo que grassam nos contextos heterossexuais, bissexuais, gays e lésbicos, nos quais o gênero não decorre necessariamente do sexo, e o desejo, ou a sexualidade em geral, não parece decorrer do gênero – nos quais, a rigor, nenhuma dessas dimensões de corporeidade significante expressa ou reflete outra (BUTLER, 2003, p.194).

Atos e gestos produzem um efeito de substância interna, afirmando uma “essência” que não é senão fruto de fabricações sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos e que tendem a obscurecer o ideal regulador. O processo de materialização, assim, “fabrica a distinção entre a vida interior e exterior” (BUTLER, 1997b, p. 19). O efeito de um corpo generificado de *status* ontológico só pode ser sentido como “vivo” mediante tais atos. Dentro dessa perspectiva, as possibilidades que se colocam frente a uma ficção discursiva que conecta gênero, corpo, desejo e práticas sexuais não se excluem desse arranjo de poder, mas se constituem pela sua citação, expondo discontinuidades. Se qualquer discurso só funciona como prática reiterativa e citacional pela qual produz os efeitos que nomeia, o enunciado

performativo, desse modo, mantém sua esfera de operação para além do momento em si da enunciação, o que conduz cada momento único, presente e singular, de realização do ato em um momento já acontecido e em acontecimento a acontecer. Butler (1997a) chamou isso de “temporalidade aberta”, pois o poder, ao investir materialmente na vida, leva-nos ao problema do tempo: faz tropeçar uma temporalidade continuísta capaz de distinguir em uma linha reta entre passado, presente e futuro.

Essa imbricação temporal opera no momento da enunciação, pois há sempre uma dívida com uma historicidade condensada, que excede sua realização única para tornar-se possível. Como observou Ballarin e Burgos (2008), o conceito de performatividade é fruto de uma decisão de natureza antideterminista do funcionamento discursivo. É pela repetição que as normas se instalam corporalmente, mas como, no mesmo movimento, essa repetição explicita sua arbitrariedade e contingência, abre-se a possibilidade de serem rearticuladas. As práticas pelas quais corpos tornam-se reconhecíveis como sujeitos são ao mesmo tempo, e paradoxalmente, o espaço e o tempo de restrição e produção, bem como as relações de poder que os sujeitam também são fonte de agência. Essa temporalidade insere uma distância entre as palavras e as coisas – um trocadilho que vale tanto para Foucault (1996) como para Austin (1998) –, entre fazer coisas com as palavras e as coisas que palavras estão constituindo, no rastro característico de um conceito voltado para abordar uma concepção de linguagem ausente de controle soberano em nome de uma “ontologia do gerúndio” (BUTLER, 1988). Nesse campo, a linguagem não apenas reflete a vida social, mas constitui a si mesma produzindo efeitos sociais. Em jogo, nota Pennycook (2004, p. 13), “uma teoria de como a transformação social opera através dos usos linguísticos em vez de entender todo uso da linguagem como um modo de espelhar o social”.

Desse modo, Butler (2014a) insistiu que o trabalho da performatividade não tratou de prescrever quais performances de gênero são mais corretas ou mais subversivas e quais são as incorretas ou mais reacionárias. Não se trata de estabelecer uma régua ou medida a partir da qual performances de gênero possam ser comparadas em uma escala que vai da extrema normalização à subversão. Como tentarei sugerir nos tópicos a seguir, normalização funciona como um duplo a partir do qual não se pode definir como muita clareza onde começa a sujeição e termina a agência. A questão é, como volta a sugerir Butler (2014a), rejeitar a pressão coercitiva das normas sobre a vida – o que não é o mesmo que transcender todas as normas – com o objetivo de viver uma vida mais vivível. Tal leitura da performatividade lança uma lente que também nos orienta frente aos processos de subjetivação – “uma categoria crítica [...], uma categoria linguística, um marcador de lugar, uma estrutura em formação

[...], o evento linguístico em que o indivíduo adquire e reproduz inteligibilidade” (BUTLER, 2008, p. 10-11). Nessa direção, a constituição de corpos se dá por meio de um mecanismo de diferenciação num campo potencialmente ilimitado, operando mediante exclusões que lhes são intrinsecamente constitutivas (BUTLER, 2000a) e como efeitos de relações de poder (BUTLER, 1997b). Em outras palavras, necessita-se do poder para ser sujeito, tornar-se sujeito é efeito de assujeitamento corporal, sem o qual não haveria possibilidade nem para o estatuto de sujeito nem para quaisquer possibilidades de agência.

O sujeito emerge como efeito de um poder, mas relações de poder também agem sobre um sujeito que parece anteceder – mas não o faz – o poder. Haveria potencial nas operações corporais que excedem as normas, mas não fogem dela; “a adoção de um propósito involuntário do poder, um propósito que não poderia ter sido lógica ou historicamente inferido e que opera numa relação de contingência e de reversão com o poder que o torna possível e, do qual, não obstante, é ele parte” (BUTLER, 1997b, p. 15). Depende-se do poder para existir e, apesar disso, ou em virtude disso, também se exerce o poder de formas inesperadas. Como algo involuntário e inesperado pode ocorrer nessa constituição discursiva de corpos, encontramos formas de gênero e sexualidade que se deslocam pela repetição das normas, desviando-se sem necessariamente romper com cadeias citacionais. Essas operações combinadas de poder e agência, que Butler (1997a, p. 40) denomina “estrutura ambivalente da performatividade”, têm consequências políticas também ambivalentes. Embora conceba os enunciados como contingenciados e, por isso, sempre capazes de transbordar, a performatividade, ao permitir a possibilidade de agência, não significa necessariamente que suas formas serão bem-sucedidas nem há garantias de que serão aquelas que são procuradas.

As formas e efeitos de agência não são previsíveis, não podem ser listados e previstos com antecedência, precisamente porque ainda são da ordem do impensado em termos de especificidade histórica. Butler (2014a) insiste que é por esse motivo que se pode descrever a força citacional das normas quando são instituídas e aplicadas por instituições médicas, legais e psiquiátricas – eu acrescentaria educacionais – e conjecturar sobre o efeito que tem na formação das vidas. Ao longo deste capítulo, pretendo discutir a relação entre essa visão de performatividade, com gênero e sexualidade nos currículos, especificamente em torno do problema da subjetivação. Defendo que a teoria da performatividade, quando explorada em suas consequências políticas, permite demonstrar que as práticas pelas quais os corpos se tornam sujeitos, sujeitados às relações de poder nos currículos, também encontram o espaço e o tempo de agência. As operações discursivas normalizadoras dos discursos curriculares não destroem formas de agência; ao contrário, preveem a sua possibilidade. Esses fenômenos

imbricam-se graças às relações de poder emergidas na normatividade. Assumo, pois, que a performatividade descreve tanto os processos de performance de gênero como também os atos pelos quais se tornam inteligíveis, isto é, as condições e possibilidades ontológicas. Meu foco está, neste capítulo, nos códigos normativos que subjazem aos modos de tornar-se sujeito e, desse modo, mudam a percepção dos corpos nas escolas.

A performatividade não se limita a caracterizar aquilo que os corpos fazem, mas também a averiguar como discursos e poderes os afetam, constringendo-os e impelindo-os à ação. Se as normas que atuam nos e por meio dos corpos implicam que são dependentes de seu funcionamento, a dependência da nomeação, que é condição para constituição da subjetividade, também ameaça o sujeito com a dissolução (BUTLER; ATHANASIOU, 2013). Esse registro é anterior em um nível a qualquer possibilidade de ato de vontade. Esse campo de receptividade involuntária faz dos corpos expostos à linguagem antes de qualquer possibilidade de formar ou formular uma performance. Como sugere Butler (2008, p. 14), “os corpos só surgem, só permanecem, só sobrevivem dentro das limitações produtivas de certos esquemas reguladores”. O corpo é vulnerável à linguagem, no sentido de que a linguagem o fabrica. Sendo assim, o corpo é (des)feito e efeito, sustentado e ameaçado pela linguagem. Desse modo, a performatividade coloca imediatamente a questão quanto à materialidade; uma materialidade que “designa certo efeito de poder” ou, mais especificamente, “é poder, nos efeitos seus formadores e constitutivos” (BUTLER, 2008, p. 34). Nesse quesito, Butler (2008, p. 14) apontou como conceber o corpo “como algo construído exige reconceber a significação da sua própria construção”. O discurso anima as vidas de um modo corporal, seus processos se imprimem pelos corpos, são camadas corporais. Normas requerem e instituem formas de corporalidade sem as quais sua operação não seria pensável.

Pode-se derivar dessa formulação de performatividade uma concepção de corpo que permite dispensar a ideia de intenção, interpretação e escolha em relação a gênero e a sexualidade, porque dispensa um sujeito que voluntariamente escolhe algo para si mesmo. Uma forma de pensar o corpo “que não dependa da valorização do individualismo possessivo” (BUTLER; ATHANASIOU, 2013). Pensar a materialização do corpo pela linguagem significa pensar a arbitrariedade das relações de poder, suspendendo a visão autonomista de subjetividade. A corporalidade implicada pela performatividade depende de condições institucionais e mundos sociais mais amplos que fazem do corpo menos uma entidade que uma relação, indissociável daquilo que torna possível sua existência. Essa condição de ser corporalmente materializado e afetado pela linguagem é também o lugar a partir do qual algo estranho pode emergir, onde as normas são revisadas e onde emergem

outras formulações de gênero e sexualidade – algo que Felman (2003) chamou de ponto cego da linguagem, para quem entre corpo e linguagem se dá uma relação de incongruência e inseparabilidade, na qual, seja de que forma for, não se pode saber o que um corpo está fazendo. No entanto, essa mesma dependência dos corpos de serem sustentados pela linguagem expõe uma vulnerabilidade específica (BUTLER, 2004b, 2015b). Nesse sentido, para saber o que podem significar os corpos em trânsito de gênero nos currículos, é preciso atentar para os mundos sociais que indicam estar para além deles mesmos.

2.2 Borboletas vão aonde querem: nomeações à deriva

Bees. Pintosas. Bichas. Fechativas. Monas. Travas. Poc-poc. Pão com ovo. Barbies. T-deusas. Lokas. Boys. Machinhos. Potchas. Quanto se daria para conhecer os tipos de experiências de sexualidade e gênero que circulam por aí? O que se poderia fazer para entender possíveis diferenças entre elas? Como explicar os caminhos pelos quais se chega a essas diferenças? Em que se basear para mostrar que, apesar das diferenças, eles são todos *gays*? Em tempo: não preciso fazer nada. Com relação a gênero e sexualidade, é possível fazer todo um inventário. Se gênero tem primazia na significação de relações de poder (SCOTT, 1998) e os currículos não escapam de tais relações, é previsível que em suas dimensões se orquestram diversas situações acerca dos corpos nas escolas. Entretanto, gênero e sexualidade não são apenas componentes privilegiados de temáticas curriculares; também se afirmam como importantes campos de força a regular da vida de corpos em escolarização. Suas formas sociais disponibilizam esquemas de inteligibilidades a partir das quais os corpos podem pensar sua existência nas escolas e concorrem para a atualização de experiências marcadas pelo lugar etário. Em outras palavras, se gênero não consiste em um mero efeito de escolha (BUTLER, 2008), é possível perguntar como gênero e sexualidade produzem regulações subjetivas e corporais nos currículos.

Uma dimensão da performatividade refere-se, de fato, à exposição a categorias discursivas durante toda a vida que a tornam inteligível. Ao tentar entender as nomeações que interpelam os corpos e as nomeações que usam para designar a si mesmos, realizei uma ampla gama de estratégias discursivas que operam na materialização. Uma miríade de categorias tem sido pulverizada! Ora são acionadas como termos de identificação, ora como de acusação, em um jogo tenso com as convenções performativas que buscam normalizar corpos, o que pode pegar de surpresa um observador não iniciado nesta gramática. Essas interpelações, às vezes

seguidas de comentários, concordando ou discordando das formas como uma pessoa é interpelada, às vezes usadas de modos intercambiáveis e sobrepostas para descrever a si e ao outro, apontam para uma ambivalência da nomeação,

Fazendo-nos pensar o quanto essas tantas formas de nomear, classificar, descrever, identificar têm relação com possibilidades sociais, políticas e culturais de experimentações de vivências que, de forma mais ou menos intencionais e/ou conscientes, questionam os valores sexuais vigentes (PELÚCIO, 2011, p. 122).

No “teatro de desejos e fantasias” (HALL, 2010), no “teatro de subjetivação” (PRECIADO, 2010) dos currículos, aquilo que Halberstam (2008) chamou de “novas taxonomias”, mais do que um meio de revelar experiências silenciadas pelas escolas, é uma chave, como notou Sedgwick (1998), para o entendimento das convenções culturais e das estruturas de poder mais amplas. Essas categorias remetem às palavras de Butler (1987), para quem “discriminação é sempre discriminação”. Quando são nomeados, tipificados e caracterizados, esses corpos não são apenas objeto de descrições e diferenciações pretensamente dadas, mas discriminados no sentido de que são alvo de investimentos discursivos que pressupõem, valorizam e produzem experiências de subjetivação que generificam e sexualizam corpos. Ao apontar para o fato de que as categorias mobilizadas para nomear os corpos não são meramente descritivas, mas sempre normativas e, como tal, exclusivistas, Butler (2003) abre a possibilidade de outra forma de abordar a relação entre subjetivação, nomeação e as tensões que iluminam normas não expressas.

Com efeito, salta aos olhos a proliferação de categorias que tentam nomear quem são para tornarem-se inteligíveis. Categorias como *menino*, *menina*, *gay*, *homossexual*, *travesti*, mas também *pintosa*, *bicha*, *viado*, *poc-poc*, *machuda*, *pão-com-ovo*, que circulam entre os corpos são uma prática reiterativa e citacional pela qual discursos produzem efeitos que nomeiam, regulam e constroem (BUTLER, 2008), uma vez que a performatividade “é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas” (BUTLER, 2008, p. 67). Essas categorias lutam para inscrever experiências de gênero e sexualidade, que, se não têm dúvidas quanto a não se sentirem exclusivamente pertencentes a uma linha coerente que conecta sexo-gênero-desejo, têm muitas inquietações quanto àquilo que imaginam que podem ser no interior de uma matriz de inteligibilidade, que mesmo cheia de fissuras, trabalha para encerrar possibilidades.

Olha, teve uma época dessas que eu me vestia de menino, aí? Eu comecei cedo, o povo achava que eu era um menino mesmo. Uma potcha caminhoneira. Me

chamavam de Paulão! [...] Teve até um dia engraçado [...]. Em uma festa, algo aqui na escola, de fantasia, minhas amigas colaram um vestido em mim. Minha fantasia: mulher, lógico! Fiquei parecendo um traveco! Imagina Paulão de mulher! Um homem de vestido, claro! [...] Um tempo depois eu virei menina, ou voltei, né, sei lá. Foi assim... eu conhecia uma menina, uma menina não, uma mulher, sabe? Aí namoramos, nos juntamos e tudo. Eu de Paulão ainda. Mas ela voltou para o ex-marido, ela terminou com ele para ficar comigo e não aguentou, voltou para aquele desgraçado e hoje tá grávida querendo que eu assumo a criança. Eu já disse a ela que eu ajudo, mas não quero mais não. Sou mulher de voltar atrás não. [...] Hoje, minha vida é isso, me chamam de Paulete, virei piriguite! (Paula, que já foi Paulão, que hoje é Paulete, 19 anos).

Paula/Paulão/Paulete contou-me sobre seu *rolo amoroso* em um intervalo no pátio de uma escola de ensino noturno. Sua história sinaliza como um enredo de categorias de gênero e sexualidade opera na materialização do corpo em uma tensão entre contestação e reinscrição. Como nota Caprazano (2008), esses sistemas de categorias sociais não são livres e seus usos determinam as manipulações e as aplicações permissíveis de suas unidades. Essas nomeações instauram não só quem pode se tornar um sujeito inteligível, mas os termos da inteligibilidade. Desse modo, as categorias são citadas e re combinadas para em seguida serem desprovidas de qualquer substância, pois não só não expressam significados estáveis como não possuem o mesmo estatuto dos análogos que usamos para designar tais experiências. Tais categorias não designam, assim, terrenos ontológicos permanentes, mas apontam, em sua enunciação, para contextos relacionais, perspectivas móveis pelas quais são mobilizadas. A proliferação de categorias divide, portanto, lugar com a inconstância de seus usos. Esse deslizamento desdobra-se em explorar as condições de constituição dos contextos, as relações que tecem e os usos que são possíveis. Desse modo, quando aponto que tais categorias só funcionam sob determinadas condições contingenciais, não quer dizer eliminar a importância das categorias na constituição dos corpos.

Todavia – insisto em uma posição que quero deixar explícita –, se é observável uma multiplicidade virtualmente infinita de efeitos dessas categorias deslizantes, pensar em termos de causas enfaixa a apreensão de um fazer que só se apreende como aberto. Na proporção em que este segue sendo um trabalho sobre performatividade, não pretendo declarar como sua contribuição fixar o que essas categorias significam ou ocupar-me de enquadrá-las e daí extrair qualquer conclusão. Sob essa perspectiva, não me interessa oferecer uma substância à qual cada uma dessas categorias corresponderia quando é bem provável que se pergunte o que cada uma delas descreve. A disposição para “explicar” essas categorias é, de certo modo, uma disposição de fixá-las. Explícito que isso também se deve ao modo como elas funcionam pelos usos tão regulados quanto ocasionais. Pareceu-me mais lúcido não cristalizá-las para não cortar a via de acesso aos processos de materialização dos corpos e, como processos que

são, não fechar a possibilidade analítica dos efeitos que provocam nas tramas curriculares. Um dos efeitos mais instigantes é apontar certa inabilidade e dificuldade de a gramática de gênero e sexualidade ser usada, sobretudo por professores. No trabalho com os *punks*, por exemplo, Caiafa (1985) não se dispôs a tomar a via da explicação, aquela que poderia dá-los como resultado de uma “crise” do sistema capitalista, como fenômeno “marginal”, como resposta à má distribuição de renda ou a uma possível falta de perspectiva:

Eu não podia, não posso crer que aquele exercício só se pudesse definir como uma resposta à outra coisa e que aquilo esgotasse seu funcionamento. [...] À afirmação de que a 'crise' gerou os protestos pode-se contrapor, sem alarde, o seu contrário, ou seja, a existência de um agravamento dos problemas de uma nação não implica necessariamente revolta, mas pode gerar abatimento e prostração: não à violência, mas ao imobilismo. Então, não é só isso, ou não é bem isso; ou é isso e seu contrário possível. Ou enfim é preciso outras coisas, porque se fosse assim seria fácil (CAFAIA, 1985, p. 20).

É sob esse ângulo que leio certo consenso compartilhado de que o cenário da política sexual brasileira tem se modificado bastante no que se refere às sexualidades (CARRARA, 2005; FRANÇA, 2010; MISKOLCI, 2011a; PELÚCIO, 2011). Menos como causa explicativa, cuja consequência se faria presente nos currículos, e mais como linhas de força que compõem currículos. Creio, contudo, que não há mal em prosseguir admitindo, por pressuposto, não como solução, que nos dias que correm, “o clima de liberdades individuais e políticas, somadas à organização da sociedade civil, às facilidades tecnológicas de comunicação e difusão de ideias, tem corroborado francamente para que as vivências fora da norma possam ser experimentadas e visibilizadas” (PELÚCIO, 2011, p. 124) tem corroborado para alimentar essas formas transitórias de viver o gênero e sexualidade nas escolas. Essas experimentações, embora criem subjetividades, ainda estão Tateando as possibilidades de nomeações e tentando se resolver com a gramática de gênero. Paula/Paulão/Paulete coloca em cena a insuficiência – o que não é o mesmo que obsolescência – das categorias de gênero e sexualidade disponíveis, bem como o modo que aquelas capitaneadas por fluxos culturais díspares têm dado significado a essas experiências.

Porém, se o uso identitário das categorias deve ser criticado, não é para concluir que categorias como “homem”, “mulher”, “gay”, “homossexual” ou “transexual” não existam ou estão deixando de existir. Talvez estejam mais vivas do que nunca! Não entendo que a florescente crítica *queer* à ficção normalizante das fixações pregue um abandono dessa herança conceitual e política que conforma, de um modo ou de outro, os corpos – posto que seja impossível, como deixa entrever Paula. Pode-se, nesse sentido, fazer um trabalho para contrastá-las. Se é bem verdade que essas categorias significam, parece-me que é preciso

considerá-las quando entram na composição do corpo, não detonando alguma espécie substancializável, mas uma condição de materialização. Menos, portanto, como substantivo que define quem é o sujeito de uma vez por todas, mas como pronome que marca um lugar de enunciação a partir do qual se pode existir dentro e a partir de um conjunto de normas. Os esquemas de interpelação que essas categorias reencenam por meio dos usos são os modos mediante os quais os corpos se apreendem como sujeitos, mas estão longe de serem predicados literais de sua condição de sujeição apenas projetados sobre os corpos pelos currículos.

Talvez por isso tais categorias tenham enorme variabilidade contextual característica dos pronomes, marcando desde os interlocutores imediatos como modo de tratamento, passando por um modo de dizer de si até para descrever todo o espaço da escola. Sua coagulação como substância é, em larga medida, ser um artefato produzido pelo efeito de citações em situações de interpelação as mais diversas. De tal modo, que – e posso parecer insistente – nenhum dos sujeitos que traga a esta tese são um condição originária fixa de onde emanam essas categorias. Tais processos de nomeação procedem criando formas corporais, a partir das quais tornar-se sujeito envolve ser agenciado em um mosaico de categorias, para usar a expressão de Ribeiro (2013). Só que este é um mosaico no qual as categorias são transformadas na medida em que são usadas e combinadas segundo e, ao mesmo tempo, deslocando normatividades. Tal posição parece-me pertinente para indicar essas categorias que não configuram uma lista taxonômica, tal qual um vocabulário de palavras ao qual se recorre com seu significado dado e pronto. São efeitos performativos de um registro discursivo que cobra a conta para dar inteligibilidade. Esses modos de condução da existência por meio de nomeação de si e dos outros não abriga, por fim, nenhum centro duro nos currículos. Currículos constroem modos de percepção de si recorrendo, sim, à gramática de sexualidade e ao gênero, mas menos como verdade de si e mais como práticas estetizantes, como dizia Foucault (2004).

Não poderia prosseguir sem apontar que há momentos, e são muitos, em que não existe qualquer preocupação em nomear-se ou mesmo ser nomeado deste ou daquele jeito. *“Na verdade, eu não me preocupo se me chamam de gay, travesti, viado, para mim é tudo a mesma coisa. É tudo um elogio a quem sou. Ofensa é se me chamassem de hétero”* (Fernando, 15 anos, 1º ano do ensino médio). *“Olha, é o seguinte, eu me não importo com o que eu estou sendo. Por aí, me chamam de muita de coisa, os professores me chamam de gay. Acho que por respeito, sei lá. É o que eles sabem da gente, né? É isso, meu bem, não me importo, me chamem do quiser”*, dispara Márcio/Karen, 16 anos, 1º ano do ensino médio, cuja *androginia* confundia professores/as e colegas de sala. É preciso deixar de lado a intenção de encontrar

um modelo subjetivo comum e fixo projetado pelos currículos, até porque a multiplicidade e a contingencialidade das experiências conferem trajetórias escolares diversas a esses corpos. Vencato (2003, p. 212-213), referindo-se a travestis, transexuais e *drag queens*, afirma que “é com a construção plural e não estática do corpo, da identidade e do gênero que essas pessoas brincam todo o tempo. Faz parte do universo trans permanecer em mudança. E nunca se sabe realmente onde elas estão”. Silva, (1993, p. 91) também se referindo às travestis, afirma o mesmo sobre o que chama de “transcondição”: “não se trataria de uma incompatibilidade entre uma biologia específica e uma particular personalidade (materializada no truísmo 'alma de mulher em corpo de homem'), mas uma tendência ao próprio trans, a condição trans”.

Seria razoável pressupor que essa condição pode ser estendida a outros corpos em trânsito de gênero que não necessariamente assumem categorias como travestilidade, transexualidade ou mesmo *drag queen*, conforme Pelúcio (2011), Pelúcio e Duque (2013) e Duque (2011) têm sugerido. Essa *transcondição* que permite o alargamento das nomeações não quer dizer, contudo, que, pelo menos entre esses sujeitos aqui investigados, não se rejeite a categoria “transexual”. A constituição da transexualidade por discursos médicos, como mostrou Bento (2006), tornam-na sinônimo de cirurgia de transgenitalização, o que faz com que muitos recusem se perceber nesse sentido. O estigma da doença, da enfermidade e do transtorno mental embutido nessa genealogia incorporada parece implicar recusa de uma categoria que exige como seu corolário um desconforto com órgãos genitais, o que é expressamente recusado²⁹. “*Olha, eu me acho mais mulher que muita mulher por aí, mas meu precioso, é meu precioso, deus me livre de cortar*” – me disse Breno, certa vez, em uma festa quando interpelado sobre a transexualidade.

Essas nomeações são vividas de modo intercambiável, ora usando mais de uma categoria, ora usando as mesmas categorias para situações diferentes, de modo que os limites entre elas nem sempre são muito bem definidos; “*Olha, o João não se monta, mas ele é muito feminino, então, não dá para dizer que ele está para trans, para travesti sabe? Mas ele é feminino, mais feminino que muitas trans por aí. Então é uma coisa meio do caminho aí entre gay e travesti. Eu chamo ele de borboleta porque borboletas vão aonde querem*”. Quando não, parecem criticar a ideia de que precisam ser nomeados. Após uma saída do recreio, enquanto se dirigiam às salas de aula, um professor chegou próximo a Júlia, amiga de Paula, intrigado com seu novo corte de cabelo *joãozinho*. Fez menção de interrompê-la, mas

²⁹ Não intento afirmar que este desconforto é condição da transexualidade, mas que o dispositivo da transexualidade o produz como performance de um corpo inteligível. Sobre as negociações e produções de poder neste sentido, cf. Bento (2006).

contentou-se em rir com as expressões “masculinizadas” de Júlia. “*Você já se decidiu se te chamo de menina ou menino?*”, perguntou ele. Foi rapidamente respondido: “*Dá aula faz anos nessa escola e ainda faz uma pergunta dessas?!?*”. A pergunta que obriga de antemão a responder nos termos dados, pois reitera a existência desses mesmos termos, espelha como para uma matriz de experiências que circula na escola a pergunta que não só não pode ser respondida como é, sobretudo, um questionamento descabido. Aquilo que o professor perguntava era o que não faz sentido perguntar. “*Ah, velho enjoado, não vou me esgotar só porque querem!*” – continuava Júlia para os colegas. No entanto, apesar de ter se recusado a responder naquela ocasião, não era difícil Júlia se autodeclarar ou ser marcada como *menino*, *potcha*³⁰/*lésbica* ou mesmo *gay* em outros momentos sem que isso implicasse desconforto.

Conheci Álvaro em uma das primeiras incursões, apresentado por uma professora. Começamos a conversar *online*. Os assuntos normalmente versavam na transformação de seu corpo em um corpo *mais feminino*. “*Quero ficar mais mulher*”. Com esse objetivo, Álvaro entrou para a academia com o objetivo de “*trabalhar as pernas para ficarem grossas e aumentar a bunda*” – algo muito comum entre os vários meninos que entrevistei que não pagavam mais de 50 reais por mês nas academias de bairros periféricos da cidade³¹. Deixou também o cabelo crescer, permitindo uma longa franja em um corte chanel pintado de loiro, quase dourado. Álvaro, então com 17 anos, no último ano do ensino médio, confidenciou que chegava a fazer “programa” com homens mais velhos e, assim, juntava dinheiro para sua depilação a laser após sua mãe ter liberado o procedimento desde que trabalhasse para tanto. Meses depois da conclusão do ensino médio, encontro Álvaro em uma festa, o cabelo curto, agora de cor preta, e ondulado, em estilo mais casual, “*como era antes da química*”, a barba por fazer e as roupas “*um pouco mais machinho, mas sem deixar de ser gay, não é?*”. Quase não o reconheço. Álvaro continua:

olha, Thiago, ser mulher dá muito trabalho. Aff. [...] Em todos os sentidos! Gasta-se muito, mas muito, você lembra não é? Mas não é só isso. Depois que saí da escola, descobri o mundo. Quem vai dar emprego pra uma travesti? Era feliz na escola e nem sabia. E tem os boys, sabe? Acham que só presta para sexo. E ainda querem que eu seja ativa, imagina eu ativa!!! Eu até posso ser, mas depende do cara, de me conquistar para isso. E olha quantos gays aí, você não precisa ser mulher para gostar de homem.

³⁰ Categoria êmica para lésbicas.

³¹ Janaína, “mulher trans” e presidente de uma organização não governamental, certa feita, enunciou uma conclusão, que pode ser um indicativo de um marco geracional. “*Eu não sei se você percebe, mas na minha época, trans, travesti tinha que por silicone, tomar hormônio, essa nova geração de gays entra na academia, modela o corpo, a gente não tinha isso, e então vira mulher. Trabalha perna e bunda, mona, põe uma maquiagem e ficam lindas*”.

Novamente, ainda que se preservem, as categorias se afrouxam na proporção em que produzem enquadramentos. Antes parece que se recorre porque essa é a gramática pela qual podem falar, mas não se trata de uma identificação forte. Não por acaso, reencontrei Álvaro um ano depois dessa conversa. Ele me escreveu informando que passou no vestibular para uma universidade. Conversamos e notei sua foto de perfil do Facebook: o cabelo novamente longo, completamente alisado, com uma longa franga, cortado em estilo chanel. Nas fotos, sempre de *short* curto, marcando as coxas e camisetas. “*Aí, viado, voltei para a maquiagem, bicha que é bicha num fica sem um reboco na cara, né? [...] Um batom, um gloss, um pó, um estilo garota, né?*”. Uma mesma pessoa pode, falando sobre si, migrar de uma palavra a outra sem compromisso. Essa mesma inconstância se nota na jocosidade autorizada entre professores e alunos, que muitas vezes são chamados de *travesti, mulher, bee, viada*. Tudo tornado mais engraçado por não encontrar entre as docentes lastro nem no visual nem conduta de nenhuma das professoras a quem se endereça. Ao chamar, por exemplo, uma professora vestida de modo qualificado espalhafatoso, cheia de colares e coberta de maquiagem de *drag* ou *travesti*, não se está propriamente classificando-a, mas apontando o absurdo da classificação que, estapafúrdia, não confere. Não tardou para perceber como professores e professoras fossem também descritos e marcados por seus modos de se portar em termos de gênero. “*Chamam Marias, bichinha, de sapatão, aquele cabelo curto e jeito brabo dela!/ Joana, meu Deus, é a drag da escola, ali já nasceu travesti operada/ Mário, se num for gay, só falta abrir o telegrama, porque aquela bunda empinada é viado, mona!*”.

Em uma espécie de movimento de duplo paralelo, com essa brincadeira, revelam um movimento de condenação aos professores que envergam e *dão na pinta*, com a mesma frequência que rejeitam nomenclaturas como inexpressivas para si. Acompanhando suas conversas, percebe-se o quanto persistem e são acionados para tentar classificar o outro, que é menos o “colega” e mais “o professor”. Uma estratégia que, embora não configure uma crítica à interpelação normativa, ao menos sugere que as normas podem ter outro uso. Todavia, a impertinência das definições que intentam estancar a sexualidade e o gênero encontra contraponto na definição de serem *gays*, funcionando como meio eventual de cristalização mesmo que sequer tenham começado a explorar desejos eróticos ou mantenham práticas sexuais propriamente ditas. Sob a rubrica de *não-serem-heterossexuais*, ou a *gente não é como todo mundo*, na fala de Breno, os corpos tornam-se contundentes e afirmam alguma sorte de pertencimento. Enquanto trabalha-se no registro discursivo da fluidez, nutre-se o inescapável paradoxo de celebrada a sexualidade e o gênero liberados, em quase em uníssono, *gay* torna-

se uma categoria afirmada como, já não tendo nada a dizer, uma espécie de poderoso ralo. Tudo ecoa para ela, que acaba funcionando como um performativo de atribuição de inteligibilidade, ainda que seja para decretar essas formas como ambíguas, o que eventualmente acaba conferindo uma espécie de sobressignificação que vem se acumular à imagem de *gay*.

Halberstam (2013) nota como temos um vocabulário limitado para os gêneros incomuns e inovadores que dê conta das novas formas sociais e emocionais que os quadros contemporâneos da performatividade de gênero têm produzido. Assim sendo, não é nenhuma surpresa que falte uma gramática que permita romper com as naturalizações que as categorias também ensejam. Enquanto, de um lado, me deparava com uma proliferação de categorias, por outro, a categoria *gay* aparecia como aquela para a qual todas as outras podiam ser consubstanciadas. “*Olha, eu mesmo converso com os meninos, incentivo, sabe, assumirem-se gays, mesmo diante dos pais. Dou força*” (Ana, professora de Biologia). Professores/as insistiam em uma espécie de *jeito gay* a partir do qual captavam a “orientação sexual” de alunos. “*Alguns a gente pega desde cedo, sabe? Então, a gente vai percebendo, vai notando uma diferença, um jeito, aqui e acolá e vai se preparando. Alguns mesmo, aqui, no colégio, fui eu ou o professor Thalles, que é gay também, que conversamos com as famílias. A gente tenta mostrar que aqui é um lugar seguro, eles já sofrem muito lá fora*” (Ornela, Professora de Português). Não sem desconforto, e tateando as palavras, Ornela descreve o que chama de *jeito gay*: “*Ah, é aquilo, você sabe? Uma mão, um jeito, um olhar, uma brincadeira, uma delicadeza, um jeito de falar... Eu dou aula para eles, logo no quinto ano, então, eu percebo a sensibilidade, uma coisa que não é muito de menino, de homem, sei lá*”. Fernando, um professor de Inglês, completa: “*para ser sincero, é porque o gosto, o jeito, são femininos. Eles gostam, fazem coisas, usam coisas de menina desde cedo, então a gente já espera que seja gay. Sem preconceito, sabe? Comigo foi assim, com você deve ter sido mesmo, Thiago*”.

Tratados do modo como demandado por muitos dos discursos anti-homofobia na educação, muitos se veem convocados a se assumirem como *gay* para tornar explicável a experiência de trânsito de gênero. Pelúcio (2009), entretanto, provoca o quanto seria preciso buscar definições não simplistas, o que implica seguir muitas trilhas e fixar-se nos corpos nômades que constroem aquilo que Santos (2014) chama de femininos de montar. Bento (2011) também se pergunta pela possibilidade de pensar as distintas materialidades corporais das normas, relações e estruturas de gênero, chamando atenção para o debate urgente dos *meninos femininos* no interior das instituições sociais. Citando Sedgwick (1994), Bento (2011) argumenta que não se presta a devida atenção à problemática dos *meninos femininos*, o

que, para a autora, parece reforçar a concepção de que há desonra em ocupar o lugar de feminino. No entanto, é notável uma insistência de vários profissionais da educação de descrever os trânsitos de gêneros de diversos femininos materializados em corpos designados de meninos como *gays*. Seus corpos aparecem, então, indiscriminados dentro dos limites seguros e politicamente corretos da *inteligibilidade gay*. Nesse movimento, se não tenho dúvidas de que essa ênfase diferencial – todos juntos listados entre os diferentes ou todos juntos listados entre os iguais (ou normais?) – seja indicativa de uma mudança em curso nas escolas, tampouco creio que espelhe mais um degrau rumo a uma almejada inclusão social. Creio que pode ser mais uma volta na tampa da rosca do discurso pedagógico que, por fim, fim ideal, diga-se de passagem, vedaria todos em uma assepsia, isolando-os, sem muito sucesso, das contaminações.

A migração da categoria *gay* para se endereçar a feminilidades corporificadas em *meninos* aponta nessa direção. Como sugere Butler (2004b), mesmo que o ato de nomear não descreva plenamente o sujeito, é seu poder performativo que abre o espaço e o tempo sociais que circunstanciam as condições de possibilidade de sua existência. Em outra ocasião, Mitchel disparou: “*as escolas hoje são das gays, não tem concorrência para as pintosas*”. Ao que parece, existe certa coerência em um “menino” cujas formas culturais que constituem o corpo são inteligibilizadas como “femininas” marcar-se e ser marcado como *gay*. A inscrição corporal dessa categoria não apenas explica sua existência, mas permite reconhecimento, ao mesmo tempo, de que tal explicação constitui, via materialização desse corpo, sua possibilidade de uso. No entanto, o uso da categoria *gay* parece tornar inteligível qualquer trânsito de gênero como desde já uma questão de sexualidade, ou melhor, como indicativo de homossexualidade e, no mesmo passo, exigir da homossexualidade uma performance de gênero que lhe torne identificável. *Gay* oferece uma possibilidade de viver um *jeito corporal feminino* sem ser implicado nas fronteiras da travestilidade e transexualidade, por exemplo. Quando *gay* torna-se uma figura de subjetividade inteligível, resultado de uma dispersão política para além dos círculos do movimento social, nas escolas, tem-se demandado a produção de uma materialidade corporal que a tornaria discriminável.

Essa interpelação parece responder ao curso de, hoje, ter-se uma sorte de hibridizações com a consecutiva infiltração das categorias “normais” pelas categorias “diferentes”, o que seguidamente tem resultado no borrar das fronteiras distintivas de ambas. Atravessadas umas nas outras, mostram-se cada vez menos eficazes como marcadores de oposições excludentes. “*Ah, hoje, todo aluno pode ser gay! Tem isso mais não, surpresa é quando eles são héteros convictos. A gente não sabe mais quem é o que*”, declara a professora Joana. “*O mundo hoje é*

das bee, não tem concorrência para as pintosas”, parece completar Pedro, um dos reconhecidos estudantes *gays* da escola de Joana. Neste cenário, a *inteligibilidade gay* torna possível inscrever esses corpos como existentes e dignos de respeito e tratamento adequado na escola, sem que esses trânsitos de gênero questionem ostensivamente as versões heteronormativas de viver o gênero. Tal instrumentalização poderia ser pensada, paradoxalmente, nos termos de Pollak (1985), como uma homossexualização das condutas, a que viriam sendo submetidos os regimes relacionais de trânsito de gênero. Embora nem apenas nem o tempo todo, pode-se notar também a persistência de um imaginário que ronda *meninos femininos*: o da juventude e o da homossexualidade.

O eventual entrelaçamento de ambos não é gratuito nem novo e encontra sua condição de possibilidade no paralelismo das representações históricas do homossexual e do jovem: ambos, argumenta Ariès (1985), tiveram uma imagem primeira efeminada e pueril, depois substituída por outra, predominantemente viril. Escrevendo em fins dos anos 1970 e princípio dos 1980, o historiador diagnostica uma espécie de tendência dos modelos da sociedade globalizada que se aproximam das representações que os homossexuais fazem de si mesmos. Como condição de possibilidade para tal fenômeno, teria sido fundamental, segundo o autor, a adoção simultânea, pela juventude e pela homossexualidade condensada na figura do *gay*, de um mesmo modelo para a apresentação de si: uma imagem machista, esportiva, superviril aliada à indefinição dos traços da adolescência. No entanto, se concordo que homossexual “tornou-se uma das figuras da nova comédia” (ARÍES, 1985, p. 79), discordo que essa confluência entre juventude e “homossexualidade” envolva necessariamente a adoção do modelo masculino. Isso porque está em jogo nos currículos o aprendizado de um desenho que, se adota a rejeição sistemática das oposições fáceis entre masculino e feminino, sem, entretanto, questioná-las, se faz notar pela predominância da “homossexualidade” de “meninos” como ocupação de um lugar feminino e de um lugar feminino de meninos como ocupação da homossexualidade.

Para tornarem-se culturalmente inteligíveis, esses corpos são interpelados a cruzar as fronteiras de gênero fundidas com as de sexualidade para, em um gesto duplo, refundá-las. Por um lado, esse é corpo de quem é *gay* diante de quem não o é. Por outro, se este corpo é possível, se é possível tal estilização corporal, é porque o gênero é, antes de tudo, um modo de fazer, maquinando, assim, formas pelas quais o gênero e a sexualidade são estabilizados e desestabilizados pelos currículos. Em outras palavras, *meninos femininos* que transitam entre e nos gêneros só fazem sentido se forem “*gays*”, ao passo que, ao tornarem-se “*gays*”, espera-se uma forma de *feminilidade masculina*, para fazer um trocadilho com Halberstam (2008).

Desse modo, mesmo que concorde com a produtividade do termo *menino feminino* para descrever certa corporalidade feminina materializada por corpos designados de meninos, evitando associá-los ao adjetivo afeminado, ao mesmo tempo, manter um nível de distância quanto à sua orientação sexual (PELÚCIO, 2011; BENTO, 2011), seu uso pode exatamente obscurecer como a materialização corporal implica a produção de sexualidade em uma matriz generificada. Mesmo concordando que sexualidade e gênero não são a mesma coisa e que formam a base de duas arenas distintas da prática social, Butler (1994b) recoloca a falácia que seria pensar a sexualidade fora da regulação de gênero e que é necessário complicar o esforço de realizar uma simples separação.

A produção de subjetividades generificadas não se dá sem concomitantes investimentos em termos de interpelações em torno do uso que os sujeitos podem fazer da sexualidade. Butler (2008, p. 70) ressalta que “a performatividade de gênero não pode ser teorizada separadamente da prática forçosa e reiterativa dos regimes sexuais regulatórios”. Tal como gênero, a sexualidade é um construto cambiante: nas palavras de Britzman (2010, p. 106), “nossa conduta sexual é uma prática e não uma janela através da qual estaríamos limitadas a descobrir nossa verdadeira e racional identidade”. Embora sexualidade não seja a mesma coisa que gênero, são interdependentes, e as várias formas de exercê-los afetam uns aos outros (LOURO, 1997). Apesar de Pelúcio (2011) e Pelúcio e Duque (2013) chamarem atenção mais para os jogos de gênero do que para a sexualidade, chamar-se, entre si, de *bee*, *mona* ou *viado* ou ser chamado de *gay* por professores/as pode revelar como determinados jogos corporais de gênero se tornam inteligíveis dentro do quadro de certas formas de sexualidade e, paralelamente, como essas formas de sexualidade passam a exigir uma performance de gênero que lhe seria correspondente. A matriz heterossexual descrita por Butler (2003) opera visivelmente tentando estabilizar essas experiências que, se não atendem à coerência da continuidade entre sexo, gênero, desejo e prática sexual, deveriam atendê-la em algum lugar.

Roberto/Orion Moon e Maria são indicativos de que tal movimento de gênero e sexualidade não se dá sem enfrentar limites e tensões que tanto os constituem como o desvelam em sua artificialidade. Roberto/Orion Moon é um dos jovens conhecidos por suas *montagens* extragrandes, que preparava para trabalhos e feiras escolares. Além disso, Roberto era solicitado por professores/as para ensaiar grupos de dança e coreografias para as festas das mais diversas escolas. Comumente, fazia isso sem reclamar e de bom grado, inclusive assessorando o grupo de *hip hop* da escola. Naquele ano, sairia à frente da banda marcial da escola no desfile de comemoração da Independência do Brasil. Roberto foi-me descrito várias

vezes como o aluno *queridinho*³² da escola. Impressionava-me sua capacidade de manter um grupo de cinco meninas que circulavam com ele para cima e para baixo. Entre elas, estava Maria, dois anos mais nova que ele, que então contava 17 anos. Certo dia, sou acordado por uma ligação desesperada da coordenadora de sua escola, pedindo que fosse para lá urgentemente. Os dois me esperavam. Ainda zozzo, ouço pelo telefone ela dizer que o pai de Maria havia ido à escola e atentado contra a integridade física de Roberto. Na sala da direção, de frente para os dois, deparo-me com o motivo que lhe rendia a *ameaça de pedofilia*: Maria estava grávida de Roberto. Constrangidos, ela me conta: “*meu pai deixava a gente dormir junto, ele acha que Beto não gostava de mulher, então a gente... e aí pronto! Aconteceu!*” Roberto completa: “*eu não sabia que mulher engravidava de mim, então a gente fez sem camisinha*”.

Quando conversei como pai de Maria, Onofre mostrou-se surpreso, não exatamente pelo fato de a filha estar grávida, “*mais cedo ou mais tarde isso ia acontecer, Thiago! Mas como eu vou explicar que minha filha tá grávida de um viado? [...] Ele quebrou minha confiança. Eu confiava nele, ele dormia no mesmo quarto que nossa filha. Ele se aproveitou da nossa inocência*”. Onofre confiava em Roberto porque o menino seria *gay*, dado por uma espécie de evidência produzida por seu corpo genericado. Esse corpo não só não era heterossexual com podia ser incluído no rol de “menina”, já que supostamente seus desejos não eram endereçados a uma. As observações feitas a respeito dos *meninos femininos* em relação ao corpo são apresentadas como “fortes evidências”. Essas “evidências” serviriam como prova de que são certamente *gays* ou que, se ainda não são, *só falta abrir o telegrama* – nos dizeres comuns para quem ainda não se “assumiu *gay*”. Seus corpos concordam, por assim dizer, de modo tão apropriado com a “evidência dos próprios olhos” que considerar a materialização da feminilidade masculina como evidência da homossexualidade não é diferente da questão sobre o que é considerado como evidência. A pergunta é, pois, menos se esses argumentos são verdadeiros, mas como é constituída tal verdade e que efeitos têm na escolarização de *meninos femininos*.

Gonterjo (2011) e Miskolci (2012a), ao trabalharem sobre suas memórias, demonstram como houve em suas trajetórias escolares uma perseguição sistemática de professores/as e profissionais da educação aos seus corpos femininos. De fato, Parker (2002, p. 57) afirma não

³² Faço notar que, tal como as meninas das aulas experimentais de Ciências etnografadas por Cardoso (2012), quase sempre são descritos no diminutivo queridinho, bonitinho, fofinho ou gayzinha, menininha. Longe de ser um simples chamamento, entendo que “a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros [...] pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo” (LOURO, 1997, p. 67) é, portanto, parte do processo em que *gay* e feminilidade masculina se confundem.

se surpreender que a figura do homossexual sirva “para estigmatizar e marginalizar performances de gênero desviantes enquanto, ao mesmo tempo, reforça padrões normativos de masculinidade e feminilidade”. A categoria *gay* é reiterada nessas intervenções sobre esses corpos, já que, como sublinhara Hocquenhem (2009), permitiria designar a homossexuais o mesmo lugar atribuído à abstrata categoria “mulher”. Muito do que já se tem apontado sobre misoginia referente à ocupação desse lugar feminino entre homens homossexuais (RICHARDSON, 2009; MISKOLCI, 2011; CONELL, 1992) reaparece aqui especialmente entre os *boys* que praticam *montagem*, quando descrevem não gostarem de sair *montadas por aí*, apresentando-se só em shows, boates, praças e festas particulares, negando-se inclusive a se apresentar na escola. Claro, não sem avaliações críticas de *meninos femininos* que, independente de se montarem ou não, são acusados de não possuir coragem de se assumir como *gays de verdade*. Verdade que parece estar associada a uma feminilidade transbordante do corpo *gay*. Stockton (2009, p. 7) acerta ao postular que “a frase 'menino gay' é uma lápide para marcar o lugar e o momento em que a vida heterossexual de alguém morre”, mas o berço de um *menino feminino* não é só a lápide de um menino heterossexual, como também o epitáfio da transfiguração do gênero.

A respeito do entrelaçamento de sexualidade e gênero, Meyer, Klein e Andrade (2007, p. 226) salientam que “cada cultura estabelece, em diferentes tempos, quais são as formas aceitáveis e permitidas de se obter prazer sexual, a quem esse prazer está facultado e o que ou quem pode ser colocado como foco de nossos desejos”. Nesse sentido, o gerenciamento da vida sexual e de suas inúmeras experiências termina por alimentar quais são as diferenças aceitáveis nas escolas³³. Nesse enredo, *feminilidades masculinas* são aceitáveis desde que impliquem demandar uma sexualidade *gay*, ao mesmo tempo que tornar-se *gay* implicaria algum grau de feminilização materializada pelo corpo. Em todo caso, está em jogo a produção de uma espécie de sujeito e um sujeito como espécie, como indicou Foucault (2010b), que, se não pode ser mais identificado por meio da patologia e da criminalização, o torna identificável e, portanto, vivível, agora, segundo Butler (2004b), por meio da materialidade confessada pelo corpo, pela estilização, pelos objetos que consome, pelas roupas que usa, pelo modo de falar. Suspeito, todavia, que a performatividade desse feminino por “meninos” não envolve, como sugere Weltzer-Lang (2001), a ocupação de um lugar abjeto, ainda que não deixe de flertar com a abjeção que tanto ameaça como constitui esses processos de corporificação.

Abjeto seria o que está fora da constituição de quem é inteligível, no sentido de um

³³ No capítulo *Se me odeia deita na BR*, aponto para os limites dessas fronteiras entre a heterossexualidade e homossexualidade e como são suspensas na escola.

exterior constitutivo (BUTLER, 2003), ou, dito de outro modo, “as identidades podem funcionar ao longo de toda a sua história como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade de excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em 'exterior', em abjeto” (HALL, 2000, p. 110). Se essa exterioridade “relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas 'vidas' e cuja materialidade é entendida como 'não importante’” (BUTLER, 2002, p. 161), essas vidas não são tomadas como desimportantes. Nas escolas que pesquisei, ao contrário: são defendidas, protegidas e até valorizadas a partir do momento em que são tornadas inteligíveis dentro de um quadro discursivo que vem inteligibilizando a categoria *gay* como aquela digna de ser defendida. Mesmo que Reis (2011), ao pesquisar a produção de *corpos meninos* em currículos, tenha demonstrado como a indicação da feminilidade sinaliza para a ocupação de um lugar abjeto de *bichinha* entre meninos – o mesmo encontrado por Almeida (1995) em sua etnografia sobre masculinidades –, desconfio que essa associação direta entre gênero e sexualidade não implica, ao menos nos contextos escolares que investiguei, associar diretamente a posição de feminino com uma correlata posição de subalternidade.

Tal suspensão faz frente quanto à participação desses meninos nas atividades escolares, como festas, feiras e trabalhos que envolvam alguma atividade qualificada como “feminina”, a exemplo, sobretudo, da dança, quando contrastada com a das meninas. Enquanto a participação de *meninos femininos* é louvada pelos professores, inclusive com postagens de vídeos, comentários e curtidas em redes sociais, congratulando-os pelo talento; às meninas qualquer comentário parece ser dispensável quando estão a cumprir o mínimo que delas se espera. Afinal, na matriz heteronormativa “distribui-se aos homens os direitos da fala plena e autorizada, negando-os às mulheres” (BUTLER, 2003, p. 167). Enquanto para as meninas seu trabalho é, como mostrou Perrot (2008), da ordem da reprodução de funções naturalizadas de um corpo produzido como particular, dos *meninos femininos* é da ordem do talento, da inteligência, de uma espécie de *plus* conferido pela feminilidade, mas jamais estendido às “meninas”. Certamente pode-se, por um lado, dizer que esses elogios são performativos que intentam produzir inteligibilidade. No entanto, é notável, por outro, como a reinscrição da categoria *gay* recoloca a conexão entre sexo e gênero na medida em que baliza as *meninas* e permite o reconhecimento de uma feminilidade em meninos sem empurrá-los para categorias que colocariam a tal conexão em suspensão.

Marta, professora de Ciências, escondia em sua própria casa, próxima à residência de Mitchel, as roupas e acessórios de montagem, quando não se dispunha a ir comprá-los nos armarinhos do centro da cidade para esconder da mãe do garoto. O próprio corpo docente da

escola de Mitchel juntava-se anualmente em cota coletiva para providenciar seu material didático com a justificativa de que era um *bom aluno* diante do abandono da mãe. Corpo docente que, diga-se de passagem, saiu em defesa dele quando foi ameaçado de expulsão pela direção da escola. Um aluno recém-transferido havia contado ao pai que Mitchel o havia beijado à força na escola, pai que foi à escola ameaçando-a de processo penal e exposição midiática. Em desespero por perder a escola que descrevia como *meu céu*, Mitchel acusou o colega de intriga por sua popularidade na escola e viu-se defendido por um grupo de professores que atestavam sua índole com base em uma interpelação que notei ser incessantemente presente: *bom aluno*. Esses mesmos professores intervieram com a direção, fazendo revelar que tudo não passava de invenção do outro garoto com *recalque* pelo lugar ocupado por Mitchel entre os/as professores/as.

Quando aconteceu o incidente lá com Mitchel, você viu, todos nós, professores, saímos em defesa porque ele é um bom aluno, um bom menino e aquilo era um arbitrariedade. Mas se fosse com o Eduardo não valeria a pena, sabe? Porque é isso, você viu! Não merece muito, não. Eu sou uma professora sem preconceitos, mas não posso sair em defesa de alunos criminosos, tem um limite ético. O que os que se esforçam vão pensar? É claro que eu me preocupo com a homofobia, que eles podem ser vítimas de violência, mas eu tenho que ser intransigente com os meus valores morais. O Eduardo é um terror, é daquele tipo de aluno de que você abre mão, não vale seu esforço, porque não terá retorno, nem futuro (Viviane, professora de Ciências).

Preocupada, Viviane pediu que eu intercedesse com Mitchel e que na volta às aulas conversaria com a diretora. Suas angústias se voltavam para que a mãe de Mitchel soubesse, tirasse-o da escola ou qualquer outra *desgraça*. Arrumei-me e fui para sua casa, indignado com a diretora da escola que o havia ameaçado de transferência:

Não acreditar na minha índole, sabe? É o que mais me revolta, Thiago. Poxa, ela me conhece! Vai acreditar em um aluno novato! Não teve beijo, foi só um selinho de brincadeira! Ele é gay, todo mundo sabe! Agora fica se fazendo de vítima para o pai que soube que aquilo é uma devassa! [...] Essa gay é nova na escola e quer me gongar, acabar com a minha reputação. É inveja! Mas a diretora acreditar nela!!! Parece que eu só sirvo para brilhar nas festas! (Mitchel).

Naquele mesmo ano, Mitchel, que já ganhara uma bolsa de estudos em uma academia de dança da cidade por indicação pessoal do próprio governador do estado, assumiu um emprego de garçom numa lanchonete do bairro. Sua empregadora atendia a um pedido da diretora do colégio, que em conversa comigo demonstrou-se preocupada quanto a Mitchel não ter condições financeiras para pagar os gastos com transporte para a escola de dança. Um aspecto a ser examinado na reinscrição performativa da categoria *gay* é, pois, seu

atravessamento pela deslizante interpelação de *bom aluno*, uma vez que, como observam Duru-Bellat e Van Zanten (1992), a condição de aluno deve ser objeto problemático de investigação no âmbito dos estudos sobre a escola. Não se nasce aluno, alguém se torna aluno por uma série de interpelações do discurso pedagógico. A produção dessa condição não se resume, contudo, às exigências explícitas dos programas e regulamentos oficiais, mas às expectativas constituídas por múltiplos discursos e que também derivam do modo como gênero e sexualidade constituem o discurso pedagógico. Ouvi muitas vezes de professores/as não só o quanto *alunos gays* eram *bons alunos*, mas o quanto o fato de serem *gays* dotava-os de uma predisposição para tanto. Essa avaliação não implica necessariamente exímio desempenho escolar, traduzido em altas notas; ao contrário, parte significativa dos meninos que trago nesta tese já tinha passado por alguma situação de repetência. Tampouco a constituição do *bom aluno* envolve obediência cega às demandas do discurso pedagógico, mas aponta toda uma negociação relacional e, por vezes, bastante tensa com valores morais e marcas generificadas da escolarização, conforme o incidente envolvendo Mitchel sinaliza³⁴.

Como mostrou Carvalho (2001), essas noções de *bom aluno* são significativamente diferentes entre discentes e docentes, e os últimos nem sempre levam em conta a nota obtida. Porém, em um primeiro contato, professores/as afirmam desconhecer qualquer diferença de desempenho de *alunos gays*, como se essa simples constatação fosse expressão de preconceito. Quando indicava os modos de desempenho e avaliação, as reações oscilavam entre a surpresa e a indignação. Seguiam, então, afirmando a imparcialidade. No entanto, fundamentado menos na recusa das diferenças do que no receio de cair em afirmações discriminatórias, o apelo residia em descrever *meninos gays* como condição de *bons alunos*. “O André tem essa coisa liderar, se envolver com a escola, conquistar a gente, sabe? Essa coisa que todo gay tem, o que é ótimo para ele como aluno” (Maria Ângela, professora de História); “Olha, [...] o Marcio tem sempre aquele grupinho em torno dele, os gays, aqui, andam em grupinho, ele organiza muita coisa na escola, ganhamos até prêmios” (Roberta, coordenadora pedagógica); “O Pedro tem uma história de vida que é de se apaixonar, família muito pobre, mãe homofóbica, sabe? Eu defendo e faço o que posso por ele”. Características como *senso de liderança, simpatia e história de vida* importam para materializar quem é o *bom aluno*. Situação que foi sintetizada por Bruno, professor de Geografia e coordenador do Ensino Médio:

³⁴ No capítulo *Se me odeia deita na BR: atos sexuais e atos escandaloso nos limites do reconhecimento*, eu discuto como a constituição corporal do aluno gay implica uma zona limítrofe com a visibilidade das condutas sexuais que levam.

Olha, eu tenho e tive muitos alunos gays, nesta escola tem muitos. E eles são bons alunos. [...] Bons alunos do tipo assim, de dois tipos na verdade. Ou são inteligentes de conhecimento, sabe? Estudam, se envolvem com a disciplina, cumprem os seus deveres de aluno, aquele aluno que dá gosto de ver, sabe? Ou são inteligentes de criatividade, se envolvem com a escola, com as festas, montam, decoram a escola, fazem as coreografias, assumem e levam isso, pintam e bordam, literalmente. Posso te afirmar com certeza, toda escola tem isso, se disserem que não tem, estão mentindo, por vergonha, por medo da exposição, mas tem.

Carvalho (2001), Reis (2011), Cardoso (2012) e Paraíso (2010, 2011) mostraram, sob distintas perspectivas, como gênero compõe as relações de desempenho escolar, denotando que consiste em levar em conta para *o bom aluno* características demandadas e julgadas como *femininas*. Se estas tensões produzem uma série de iniquidades quanto à escolarização de corpos generificados como “meninos másculos” e “meninos alunos” (REIS, 2011), por exemplo, não é se de estranhar que tais paradoxos componham, com outros tons, a escolarização de *meninos femininos*. Afinal, se o currículo “não disponibiliza outras formas de masculinidade e de feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo ‘a’ referência” (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 33), atitudes que objetivam descrever *meninos femininos* como *gays* para prerrogativa de *bom aluno* portam-se de modo a formular acordos performativos para aqueles que tentam sair da matriz de gênero heteronormativa, encaixando-os discretamente nas categorias de gênero disponíveis. Reconhecidos e produzidos como *gays*, posto que “são” meninos, é sua própria hibridez com a feminilidade que questiona a fronteira de gênero, torna-o *bom aluno*, posto que também reinscreve o sexo, encerrando “a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito” (BUTLER, 2013, p. 24). O mesmo movimento que denuncia instabilidade das normas tenta inscrever, a todo e qualquer custo, a sua estabilidade.

Tal como a “natureza” do feminino e do masculino, situada no currículo da educação científica e matemática como instintos básicos do corpo, estudada por Walkerdine (1995, 2007), existiram instintos básicos do “corpo gay”. Dotado de atributos ideais, um misto de “inteligência” e “habilidade criativa” se produz a *inteligibilidade gay*, situada no cruzamento entre discursos generificados e discursos pedagógicos do fazer educacional. Quando aqueles corpos desvelam que gênero é uma construção instituída “por meio de uma repetição estilizada de atos” (BUTLER, 2003, p. 200), passam a tomar tais figuras como “queridas” nos currículos que, se dispensam a perseguição, a violência e a violação, não dispensam a nomeação, a inscrição e discriminação. Conferir-lhes uma função na escola é parte da maquinaria de inscrever as normas de gênero através dos corpos. “O mecanismo cultural

regulamentado de transformação de masculinos e feminismos biológicos em gêneros distintos e hierarquizados [é] comandado pelas instituições culturais” (BUTLER, 2003, p. 112), não segue vias muito claras de inscrição. De tal modo, se a “zona de policiamento é também zona de transgressão e subversão” (LOURO, 2004a, p. 19), é “o estranho, o incoerente, o que está ‘fora’ da lei que nos dá uma maneira de compreender o mundo inquestionado” (BUTLER, 2003, p. 161). Refiro-me ao inquestionado mundo do discurso pedagógico, cujo jogo da interpelação do *bom aluno* tem tornado possível conferir inteligibilidade a tais vidas nos currículos. Ao demandar um engajamento efetivo em um conjunto de atividades escolares e de modos de atuação nas escolas para que se torne elegível ao reconhecimento, ao mesmo tempo seu funcionamento justifica esse reconhecimento. Não faz sentido empreender exclusão e violências contra tais vidas que, antes de qualquer experiência de gênero e sexualidade questionadora ou transgressora, são *bons alunos*.

Este era Mitchel, cuja materialidade feminina de seu corpo, descrita em termos de doce, amável, educado, cuidadoso e dedicado, portanto um *bom aluno*, o tornava tanto digno de defesa como símbolo da escola. Foi o próprio Mitchel que disparou uma das declarações mais intrigantes que ouvi: “*é o seguinte: toda escola tem seu viado de cabeceira*”. Em qualquer escola que entrasse, havia *aquele aluno*, que me descreviam como protegido pela direção e corpo docente para, logo em seguida, esse aluno se declarar ou ser declarado *gay*. Apesar de aparentemente operar através de interdições, o dispositivo que propulsiona essa inteligibilidade recorre a uma rede capilarizada, descentralizada de poder, que antes de repressiva, é produtiva (FOUCAULT, 2013). Com efeito, parte de sua produção se dá atravessada pelo discurso pedagógico que, paradoxalmente, dribla, sem deixar de inscrever normas de gênero, abjeções do discurso da sexualidade. Organizado sob a forma da vontade de saber, esse dispositivo de sexualidade tem na sua base a confissão, o mandato de desnudamento, e para experimentá-lo é necessário iniciar-se em uma arte secreta e magistral. Ferrari (2014) mostra como esse dispositivo de confissão agencia subjetividades nas escolas, em cujos trânsitos de gênero passam a se marcar e ser marcadas como *gays/homossexuais*. Por fim, esses corpos são o tempo inteiro e a todo o momento levados a confessar por meio do corpo o quão *gays* são.

Nesse mapa, é preciso também considerar a atuação da sociabilidade virtual na proliferação de categorias classificatórias. Parreiras (2008), por exemplo, mostra o papel da internet na constituição de novas subjetividades relacionadas a homens que se relacionam afetiva e sexualmente com outros homens, proporcionando uma maneira de “sair do

armário”³⁵. De fato, muito sujeitos com quem estive não hesitam em expor fotos e postagens de montagens e parceiros afetivos-sexuais, por exemplo, nas redes sociais confessando esse *corpo gay*. Nesse cenário da escola, essa confissão corporal que revelaria quem é o sujeito, na mesma medida que o produz, é confessada pelo corpo generificado, pela materialização de um feminino em corpos “de meninos”. Se há um “sem-número de saberes, produtos e práticas a investir no corpo produzindo-o diariamente” (GOELLNER, 2007, p. 30), o corpo se torna o lugar de aprendizagem de gênero, de um gênero que tem uma pedagogia, e de um discurso pedagógico que também é generificado. Porém, se este é lugar de aprender, é também lugar de experimentar.

Esses corpos provocam certo efeito de despojar narrativas naturalizantes sobre a escolarização de *meninos femininos*, construindo trajetórias de vida, elas mesmas linhas de composição de um currículo. Movendo-se nesse deslizamento de possíveis com destreza e volatilidade, suspendem a montagem de uma coerência definitiva para si e para os currículos. Aproximam-se, em sua predileção, pela tentativa de confeccionar uma zona borrada – um território mestiço, nas palavras de Serres (1993). Currículo: um terreno movediço, já que a característica mais manifesta é sua permeabilidade. A despeito de todo um campo de normatividades operar, tentar delimitar com clareza o perfil dos corpos que habitam as escolas no contemporâneo, este é um projeto de antemão irrealizável. O conjunto de sentimentos e emoções, objetos e pessoas, discursos e fluxos culturais produzem conexões impossíveis de qualquer previsão para quem as estratégias de descrição pasteurizante dos efeitos normativos não é menos um efeito de poder. O que se pode dizer é que currículos estão se atualizando a cada dia. E o fazem por transbordamento da norma, como aponta Butler (1997a, 1997b), por constante negociação e dissonância. Currículos: uma trama de forças que promovem formas de invenção de si recorrendo às mais variadas combinações de discursos.

Formas de gênero e sexualidades nos currículo não emergem deste modo, à maneira de uma planta da terra em que se localiza, nem descem de um céu que pesa sobre os ombros, mas antes em cruzamentos de poder. Essa proliferação de categorias aponta para um cruzamento heteronormativo de gênero e sexualidade que constitui modos tornar inteligíveis corpos dentro de certos enquadramentos que, no entanto, já aparecem borrados em sua constituição. Parar no enquadramento, entretanto, é roubar a carteira epistemológica e política desses corpos. A testagem dos limites do gênero e da sexualidade, expressa nesta seara de novas categorias, aponta também para constrangimentos. Paradoxalmente reinventam, a partir de convenções

³⁵ No capítulo *À deriva no fim do mundo, a modernidade atolada*, tento prover uma crítica à noção de saída do armário, pois me parece limitante para pensar a produção desta inteligibilidade *gay* nas escolas.

discursivas, não só um crescente número de categorias, mas as colocam à deriva. Se, por um lado, apesar do esforço, esses novos termos, na maior parte das vezes, não deixam de atualizar normas de gênero, por outro também não deixam de assinalar as potencialidades de se converterem em lugares que possibilitam habitar as escolas, especialmente quando cruzadas com as demandas do currículo escolar e do discurso pedagógico.

Esses trânsitos de gênero nos currículos resultam muitas vezes em incompreensões, expressas na difícil conciliação entre reconhecimento e normatividade. Também é razoável, nesta direção, escaparem os sentidos de juventude e adolescência da *nova geração*, como um período etário em que “naturalmente” predominam as mudanças e as dúvidas, a ousadia nas decisões e uma rebeldia típica com os enquadramentos de gênero e sexualidade, para não reduzir essa transitividade a propriedades ontológicas próprias de um período da vida, à espera de que passem e se resolvam em direção à fase adulta. Essas formas corporais estão postas no processo de subjetivação, que tanto atinge e atravessa os currículos, e é por isso que ganha especificidades em termos geracionais. Em outras palavras, na mesma proporção que há especificidades históricas e culturais que permitem *jovens* viverem experiências de maneira que outros não viverão, não há nada que possa ser tomado como essencial quando tratamos de sexualidade, gênero e subjetividade em termos de juventude. Os modos pelos quais Paula, Mitchel e Robert levam a vida dizem sobre como os corpos são normalizados e constituídos nos mapas atuais de nosso tempo, mas não são originários das mesmas formas sociais.

As relações com a escola também mostram o potencial de agência que gênero e sexualidade acionam, transformando os currículos de acordo com circunstâncias. Isso, obviamente, não significa inferir que escolas são agora um paraíso, mas são um espaço e um tempo em que fluxos culturais de gênero e sexualidade esculpem o contorno da vida. Por isso, volto a insistir que ser constituído por qualquer uma dessas categorias não diz respeito a um ato voluntário decorrente daquilo que um sujeito pensa e decide sobre si mesmo. Subjetivação não consiste em um ato singular, mas em processos tortuosos e sempre inacabados. Tal como ressaltado por Louro (2004a, p. 18), “a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas”, diversificadas, sutis e delicadas. A proliferação de categorias com as quais abri esta seção é parte, desse modo, de aprender a tornar-se possível, denunciando certa incongruência dentro da matriz heteronormativa, que produz a nomeação como uma necessidade de invenção de categorias a partir das quais certas formas de sexualidade, gênero e corpos são elegíveis à inteligibilidade segundo a exigência heteronormativa.

Nesse compasso, esses corpos precisam se tornar existentes, deslocando-se desde dentro da gramática de gênero e sexualidade disponível para uso e operação, desnaturalizando sua impossível universalização, na medida em que esta gramática só existe nos modos locais de uso. Como insiste Halberstam (2013), a performatividade não é um simples artefato esotérico das teorias feministas e *queers*, ela contorna e constitui vidas. No entanto, se é possível encontrar no eixo da *inteligibilidade gay* um lastro que privilegia o *fluxo*, não entendo que possam ser herdeiros diretos da idealização romântica do homossexual *outsider*, cuja refinada sensibilidade apontaria para a majestade de um destino reservado aos *happy few* (COSTA, J., 2002; ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010). Tais corpos são constituídos nas teias das recentes políticas sexuais e de gênero, permitindo compreender as reordenações em curso nas escolas. Esse fenômeno aponta para um deslocamento na aporia que costuma envolver as reivindicações neste terreno: de que a liberdade sexual pública vem sendo conquistada com o reforço sistemático das classificações do comportamento privado, como aponta Butler (2004b) e Miskolci (2007). Os corpos que trouxe aqui se assentam em marcadores imprecisos, ambíguos e líquidos – para usar a expressão de Bauman (2004) – fenômeno, contudo, que não é uno, e que, talvez por isso, apesar da potência da palavra escolhida, escapa em meio aos aprisionamentos que o autor confere.

Tais formas de gênero e a sexualidade em trânsito oferecem que as repetições dos modelos normativos se estendam, por si mesmas, como uma fratura que desnaturaliza o gênero e a sexualidade. Por outra parte, também põem em relevo a ambivalência inerente dos efeitos políticos: ressignificar uma norma não equivale necessariamente transgredi-la, pode servir inclusive – talvez não deixe de fazê-lo – como instrumento para reinscrição. A ambivalência dessas formas de viver “entre seu surgimento como original e legítima e sua articulação como repetição e diferença” (BHABHA, 2006, p. 157) aparece por seu caráter de amálgama discursiva, ao estar entrelaçada entre o discurso que se repete e a introdução de variações, anomalias e inovações inerentes à própria repetição; algo que Frappier-Mazur (2007) veio designar como dicção heterogênea do discurso normativo. Em seu limite, esses corpos não estão subvertendo pura ou totalmente as normas. Como toda repetição performativa, excluem qualquer possibilidade de ruptura radical com a cadeia de significação, ao passo que também impedem a simples reprodução mimética de qualquer ideal normativo. Tal é, por outra parte, a dinâmica de sedimentação e ruptura contextual que porta toda a performatividade. Diante da dupla demanda do discurso curricular – demanda de diferença e demanda de integração (MACEDO, 2013b) –, produz-se uma resposta mescla de repetição e deslocamento que insere uma fratura no currículos.

Do mesmo modo que a repetição oscila entre a norma e a fratura, a aceitação do termo performatividade renuncia à eleição binária que contrapõe a posição normalizadora *dos* currículos com a posição subversiva dessas experiências *nos* currículos. Defendo, antes, que ambas se constituem a partir de uma indecidibilidade que a performatividade coloca em cena. Indecidível que não é “somente a oscilação ou a tensão entre duas decisões. Indecidível é a experiência daquilo que, estrangeiro, heterogêneo à ordem do calculável e da regra” (DERRIDA, 2007, p. 46). Essas formas de vida funcionam como certos indicadores que desorganizam as oposições binárias entre norma e deslocamento, currículo e poder, sem chegar a oferecer uma resolução. Dilacerados pela indefinição, esses corpos compostos por significados paradoxais, efeitos de processos de negociação empreendidos em sua escolarização, são “algo a mais ou a menos, nem algo externo ou complemento a algo interno, nem também um acidente ou uma essência” (DERRIDA, 2007, p. 47). Essa posição focaliza como as tramas curriculares operam diante do quadro cultural em que gênero e sexualidade são agora, pintados e desenhados, coreografados no deslizamento. Por meio dessas pequenas e delicadas corporalidades, a diferença se infiltra no domínio do mesmo. Como uma manifestação residual, poderiam passar despercebidas. Contudo, a sua discreta aparição aponta para formas de existências que, em vários sentidos, são estranhas à educação, especialmente quando se fala de gênero e sexualidade.

Meu interesse nesta seção foi mostrar como esses corpos se infiltram no domínio curricular. Ali, não só a diferença está bem viva como pode entrar em palpantes argumentos políticos, o que me permite compreender por que os métodos de averiguação da escolarização e do lugar do currículo mostram assimetria com o que tenho exposto. Para muitos de nós, trata-se de decidir, quando não julgar, que tipo de normas são reproduzidas na e pela escola; mas, ao que parece, para as vidas de Mitchel, Paula e Robert trata-se de saber que tipo de existência é possível traçar nas escolas. O marcador da diferença de perspectiva para uns é o projeto de educação, de educação como projeto; para outros é da própria projeção da vida por meio da escola. Não duvido que currículos normalizam, mas esses corpos duvidam que escolas os prejudiquem em algum sentido. Por um lado, a centralidade analítica na fixidez da normatividade consiste em negar que esses outros corpos tenham vida nas escolas; por outro, eles duvidam que não estejam intensamente vivos. Exagero no contraste porque considero importante reafirmar o potencial dos currículos para pensar essas *ontologias improváveis* nas escolas – termo roubado de Navarro (2012) – e delas para pensar currículos, especialmente quando discorrem sobre como suas experiências parecem estar tanto protegidas como tornam a escola um lugar pelo qual possam ser vividas.

2.3 Traficando estilos, torcendo currículos: para adensar a *inteligibilidade gay*

Jonas, presidente de um grêmio estudantil, me conta de um projeto de combate à homofobia em sua escola:

Eu não quero minha vida exposta. Teve um projeto aqui, mas não preciso saber o que é gay, lésbica, travesti, né? Essa coisa de respeitar. [...] Tipo assim, eu vivo com isso todo o dia. Eu sou isso, me respeitam, sabe? E essa escola? Tenha dó... já é uma escola gay. Conversando com as pessoas, queremos aula normal, sabe? Tipo assim, eu acho mais importante a gente ter aula do que a gente precisa para vencer na vida, sabe? Porque aula sobre gay, meu amor, oh, realiza, né?

A professora Cláudia, coordenadora do projeto e docente da disciplina de Ciências, especialista em educação sexual, dias depois me confessa sua decepção: *“nós desenvolvemos o trabalho, trouxemos formação para os professores. E aí a gente se deparou que os próprios meninos, gays que não queriam. A gente não sabia o que fazer porque a resistência vinha de para quem a gente pensou a proposta”*. E Jonas seguiu me contando que, embora soubessem na escola que ele e seus amigos são *gays*, não tinha gostado do projeto. Ao perguntar sobre o motivo do desagrado, deu-me uma resposta sem pestanejar: *“Ah, tratam a gente como se fôssemos crianças. Oi? Os gays aqui somos nós!”*. Ao mesmo tempo, Cláudia denotava sua surpresa: *“Pois é, Thiago! Esses meninos vêm para a escola, se travestem, se apresentam quase montadas no desfile de Sete de Setembro, enfim, fazem da escola uma festa. Mas aí o projeto mesmo de combate à homofobia não deu muito certo!”*. Cristiane, uma professora de Química do Ensino Médio, me conta o dia em que trabalhou paródias e como Jonas havia lhe apresentado com uma surpresa:

Era sobre reações químicas. Ele me apareceu com uma capa preta, todo coberto. Era de uma dessas cantoras pop, não sei o nome. Tomei um susto, no meio da performance, ele abriu a capa e estava nu! Sim, uma tanga, micro, o dito cujo para dentro, aquilo, aquilo era nu! [...] Os alunos riram, aplaudiram, outros nem aí, como se nada não tivesse acontecido. Quem estava horrorizada era eu!

Observo que se apresenta, aqui, um contraste, por assim dizer, entre os pontos de vista de Cláudia e Jonas. No entanto, parece-me que é preciso cuidado para que uma enunciação da norma não revista o currículo de caráter de discurso absoluto, apagando a produtividade do contraste.

No início de nossas conversas, Cláudia e Cristiane me disseram algo, cada uma ao seu modo, que iria escutar repetidas vezes ao longo da pesquisa: *“minha sensação é de que nesse tipo de coisa que vocês [pesquisadores] fazem e dizem sobre nós, ora somos opressores, ora*

simplesmente não existimos”. Se há consenso entre elas sobre as críticas à escola, fui alertado para a ausência das docentes *como atores do processo de educacional*. Segundo elas, descritas como quem não faz nada e só aplaude a violência, elas estavam sempre sob suspeita:

Esquecem-se do que fazemos todo o dia, acho que é parte da desvalorização mesmo que nossa profissão tem. Ninguém sabe o que gente faz e quando sabe quer que a gente mude o mundo. Não serve o dia que eu enfrentei a mãe homofóbica e deixei o filho dela se apresentar vestido de menina. Esquecem até que tem professores gays e ativistas nas escolas, especialmente no fundamental maior e no médio, eles sempre fazem algo, conversam, apoiam (Cláudia, professora de Química).

Enquanto suas imagens permanecem vinculadas a atitudes autoritárias, Claudia e Cristiane se recusavam a pensar atuações apenas como forma de operacionalização das normas e insistiam que esse tipo de experiência proporcionava a modificação em práticas pedagógicas. Claudia descreve como *abriu mão dos projetos* e preferiu as “*demandas que as histórias deles colocavam, como conversar com pais, usar o nome de mulher, fazer um ou outro debate em sala*”; Cristiane, por sua vez, em parceria com a professora de Artes, preferiu “*um projeto em que eles mesmos pudessem discutir e debater, então eles dão aula de sexualidade para os outros, debatem sobre preconceito, fazem músicas sobre isso, danças bem do jeito que gostam, paródias também*”. Cristiane ainda me apresentou Jorge, professor de Matemática de outra escola, *gay assumido*, como ele se declarava e descrito como uma espécie de conselheiro dos alunos.

Olha, eu converso, sabe? Conto como foi comigo, hoje temos muitos alunos gays. Já fizemos até reunião sobre isso, de como trabalhar a aceitação deles mesmos e entre nós. Na minha época era só eu, hoje eu avalio que são muitos, muitos mesmo. Então ofereço apoio, me ofereço a falar com os pais, quando a situação é um pouco mais complicada. Eles não têm muita coisa que não seja aqui [aponta para o pátio da escola]. A gente pode não fazer muita coisa, mas dizer que a gente não faz nada é demais. A gente faz o que pode.

Entre Claudia, Cristiana e Jorge, a escolha pela profissão de professor deu-se segundo o desígnio de fazer algo para mudar a sociedade e encontra, com os *jovens gays*, esse lugar em que *algo efetivo* pode ser feito. Britzman (2003) enfatizou como os efeitos perniciosos das suposições normativas da prática pedagógica afetam as percepções de professores e suas expectativas para si enquanto “praticam” o ensino. Para a autora, o enraizamento dos professores em discursos educacionais aparentemente produz a sensação de ganharem poderes quase míticos sobre suas percepções e de como eles deveriam constituir a si próprios para se tornar *bons professores*. Voltarei ao aspecto do *bom professor* no capítulo *Se me odeia, deita na BR*. Quero, por ora, salientar como os discursos normativos em educação subjazem a

vulnerabilidades complexas em nome do próprio funcionamento. Com efeito, Taubman (2009) argumenta que medos e fantasias sobre a profissão docente têm levado organizações educacionais importantes, professores, formadores de professores e pesquisadores a se alinhar em discurso que fossiliza as práticas pedagógicas. Taubman (2009) entende ainda que medo do caos, a vergonha e do baixo *status* profissional dos professores, as fantasias de heroísmo e autossacrifício e a melancólica perda de idealismo substituído pela praticidade produzem a implicação subjetiva de professores.

Entre os três, às imagens *alunos gays* considerados *vulneráveis*, necessitando de ações pedagógicas que possam amenizar os problemas e a penúria, soma-se a ideia de educação como instrumento eficaz de *inclusão social*. pedagogia, escola, currículo são compreendidos como meios disciplinares que possibilitam agir em nome da salvação. Como nota Walkerdine (1985), nessas práticas pedagógicas qualificadas como “empoderadoras” por Claudia, Cristiana e Jorge acaba-se participando da produção da autorregulação dos sujeitos ao demandar dos estudantes capacidades de engajamento em situações racionais. Por meio dessa estratégia de evocação de um sujeito racional, quase sempre embebido em um discurso humanista, discursos pedagógicos redistribuem e atualizam relações de poder, reinscrevendo mitos repressivos, de outro descrito como silenciado e irracional (ELLSWORTH, 1989). Não ao acaso Spivak (2010) se pergunta se o engajamento e a disponibilidade de fazer o outro falar reinscrevem situações de sujeição, pois as formas de falar e mesmo de silêncio são tomadas de antemão como ininteligíveis aos marcos regulatórios. Entre o *jeito gay* e uma racionalizada salvação, a profissão docente emerge idealizada como um combate apaixonado em nome dos que sofrem. Intenta-se produzir uma relação direta entre uma suposta vulnerabilidade à qual o *jeito gay* expõe estudantes e a salvação do discurso pedagógico. Esse tom de “sagrada missão pedagógica” (LOPES, 2004) configura, de modo habitual, as narrativas dos professores/as com os quais mantive contato.

Há um sobre-efeito emergente do coração dessa tarefa de cuidar e proteger que associa a docência à maternidade. Como Paraíso (2010, 2011) tem notado quando se trata de lidar com aqueles qualificados como “diferentes”, um conjunto de discursos tem acionado nos currículos demandas de afeto que aparecem significadas como próprias de uma maternidade, as quais docentes devem aprender a performar. Por caminhos distintos, Louro (1997), Lopes (2004) e Meyer (2000) mostraram como esse discurso da maternidade ligado ao cuidado e à proteção, figura sagrada do discurso teológico católico-cristão, está entranhado na genealogia do discurso pedagógico. Garcia (2002) argumenta que, de fato, a despeito das demandas de racionalidade, é por meio desse amor e do engajamento passional materno demandados pelos

discursos das pedagogias críticas que se ergue o marco de reconhecimento de vidas legíveis. O atravessamento entre maternidade e empoderamento, ao inscrever o marco moral do discurso pedagógico, torna inteligíveis as ações docentes diante de existências que têm sido qualificadas como expostas a uma série de situações de violências e que, *a priori*, poderiam não ser reconhecidas dentro dos mesmos enquadramentos discursivos. Se não deixa de reinscrever, como seu efeito, esses “outros” como desde sempre precisando de proteção, paradoxalmente é por meio deles que as ações tornam às ações docentes justificáveis.

Todavia, acontece alguma coisa no meio do caminho que provoca uma *torção* na significação. Não se consegue apagar como as esperanças e ansiedades trazem à tona fracassos e falhas ao invés de exatidão e certeza pelas quais as tramas curriculares funcionariam. Essa torção pode ser observada no movimento que vai do discurso de sagrada missão pedagógica a outros que abordam as limitações pedagógicas, apresentando situações em alguma medida refratárias às intervenções dos/as docentes/as. Com Cláudia, uma zona cinzenta espelha como o pensamento educacional é incapaz de alçar as experiências de *jovens gays* na escola a um projeto que englobaria toda a sua ação. Já com Cristiana, a linguagem permanece tributária do vocabulário composto por termos como “projeto” e “intervenção”, mas se destaca uma ação que só obtém algum êxito deslocando-se. No caso de Jorge, o professor atua sancionado pelos discursos pedagógicos que performam a mitologia da docência, mas sua atuação não se ancora exclusivamente neles. Tudo se passa como se, para falar de suas intervenções, fosse necessário apresentar não só a insuficiência da gramática de gênero e sexualidade, mas a própria dificuldade da linguagem da pedagogia em prover inteligibilidade. *“Essa coisa de não saber lidar acontece com todos os professores. Não por incompetência, alguns até tentam, mas é outro mundo, até para mim que sou gay assumido, os desses meninos de hoje”* – dispara Jorge. Em todos os casos, assinalam os limites do discurso pedagógico, pois há uma distância entre fazer do gênero e da sexualidade um projeto de conhecimento a ser ensinado ou uma identidade a ser defendida e protegida e o modo pelo qual o gênero e a sexualidade tornam-se uma experiência composta nos currículos.

É possível colocar tanto as experiências de Jorge, Cláudia e Cristiana como as de Jonas, Júlia, Paula, Álvaro e Mitchel em contraste com às comumente associadas à escola. Há certo pressuposto de que as escolas operariam quase sempre da seguinte maneira: supõe-se um consenso da educação como valor fundamental; localizam-se imediatamente determinadas condutas docentes como condições anormais para esse projeto democrático e, assim, conclui-se que essas condutas devem ser evitadas, combatidas ou corrigidas. Não é necessário ir muito longe para detectar nos discursos escolares essas pretensões normativas, porém facilmente

elas também podem ser estendidas à própria demanda discursiva colocada pela politização do debate de gênero, sexualidade e educação, cujo vocabulário narrativo não é muito diferente dessa síntese esquemática. Nessas torções, o pensamento curricular coloca na ordem do impossível as experiências aqui descritas. Esses encontros alteram modos de descrever currículos, pois implicam expô-los como processos deslocados. Há algo de deslocamento nas tramas curriculares que é, como nomeou Britzman (2003), de conhecimento difícil. Difícil por incluir o risco da ambivalência que está envolvido em uma educação enraizada a partir de encontros, mesmo diante de normas que tentam voltar a um quadro diretamente referencial.

Esses modos de docência subvertem aqueles dispositivos conceituais de que tentam politizar o debate de gênero, sexualidade e educação. O paradoxal é só conseguir se efetivar em um relativo afastar da gramática da pedagogia. Essa insuficiência possibilita que currículos produzam *mais* do que repetição explicitamente esgotante, pois aquilo que é de conhecimento difícil não se refere apenas “às representações de traumas sociais no currículo”, mas também aos “encontros individuais com eles na pedagogia” (PITT; BRITZMAN, 2003, p. 755). “*Eu chamo eles de gays, eles me chamam de velha travesti*”, conta rindo Claudia. A questão não é, portanto, só a dificuldade de estabelecer conversações diante da explosão de categorias, embora seja também aspecto pungente descrito por vários/as professores/as que assumem não dominar as gírias e os vocabulários com quais os alunos operam. “*É tudo muito estranho para mim, eu só sei o que é gay*” – continua Cristiana. A conjuntura é mais bem caracterizada se pensada nas formas discursivas da pedagogia. Pressionados/as por encontros que impõem a condição mesma de realizar aquilo que acreditam ser o trabalho docente, interpelados pela linguagem da pedagogia, da qual dependem, insurgem imprevisíveis ocasiões nas quais os currículos são torcidos.

Como Britzman (2003) argumenta, o furor para ensinar tem tentado convencer de obrigações políticas sem pensar sobre a ambivalência e os paradoxos inerentes do encontro pedagógico. Essas “fantasias de onipotência e a atração para o conhecimento absoluto” (BRITZMAN, 2003, p. 4) estão inscritas em discursos que pretendem romper silêncios da teoria curricular. Entretanto, longe da passividade, é no trabalhar contínuo dentro do circuito de normalização que os encontros entre corpos podem torcer os currículos. Se, normas vêm produzindo sistematicamente enquadramentos corporais, não se pode controlar tudo nas tramas curriculares a ponto de esses corpos apontarem “para modos alternativos de conhecer e ser que não são inadvertidamente otimistas, mas que não estão atolados nos becos sem saída das críticas niilistas” (HALBERSTAM, 2011, p. 24). Aliás, ao invés de buscar algo a ser evitado, esses corpos desfazem as fantasias de fixidez dos currículos, pois, “sob certas

circunstâncias, faltar, perder, esquecer-se, desmontar, desfazer, não saber pode de fato oferecer formas mais cooperativas, mais criativas e mais surpreendentes de estar no mundo” (HALBERSTAM, 2011, p. 2). Torcer currículos abre, portanto, para como não é tão simples denunciar que as escolas estão aquém das expectativas, é “uma maneira de recusar em concordar com as lógicas dominantes de poder e disciplina [...]. Como uma prática, [...] reconhece que as alternativas já estão embutidas no domínio do poder e que poder nunca é total ou consistente” (HALBERSTAM, 2011, p. 88).

É também possível aventar que essas torções podem ser um sinal de que, como notou Sedgwick (2003), não se trata mais de que visibilidade se poderá ter, mas que tipo de visibilidade se deseja. Maycon, outra *liderança gay*, quando interpelado sobre, em sua opinião, os motivos de sua escola ser preenchida por *gays*, responde: “*se não for na escola que a gente aparece, vai ser onde? Ah! Meu bem, aqui é nosso shopping*”. Esta incongruência revela a importância da visibilidade e das estilizações dos corpos para o exercício da agência nos currículos. Tal como as relações entre transformistas de Ochoa (2014) e as avenidas e ruas da cidade, os currículos têm servido de plataformas de visibilidade a partir do modo como são ocupados e das condutas estilizadas de corpo que nele se tomam. Desse modo, similar aos *shoppings centers* de Aracaju mapeados por Souza (2007), as tramas curriculares também medeiam a produção de estilos de corpos. Os estilos de ser, ou *estilos da carne*, como diria Butler (2013), de *gay, lésbica, trava, potcha, bee, sapatônica*, constituídos por formas de se vestir e, sobretudo, customizar os uniformes escolares, eram produzidos e divulgados, quase experimentados nas e para as escolas.

As noções de *estilo e estilização corporal* são instigantes por unir a ponta que se refere à materialização dos corpos nos fluxos contemporâneos à ideia de que esse processo se dá também em currículos como parte da política de *inteligibilidade gay* engendrada nas escolas. Em discussão já clássica, Hebdige (1988) marca o estilo como uma maneira como certos coletivos visibilizados articulam discussões mais amplas com diversos setores da sociedade, produzindo diferenciações. Uma postagem compartilhada várias vezes no Facebook entre alunos que riam, *mangavam* de sua própria disposição de *montarem-se para a escola* e, entre professores/as, que expressavam suas surpresas com a mesma disposição (Figura 1) indica para essas camadas sobrepostas de relações que tramam corpo e estilo na escola. Segundo Benedetti (2005, p. 67), montagem é o ato de vestir-se com roupas de mulher. Esse termo diz respeito a “um processo de manipulação e construção de uma apresentação que seja suficientemente convincente, sob o ponto de vista das travestis, de sua qualidade feminina”.

Muitos insistiam, no entanto, que a montagem não lhes dava acesso à condição de

travesti. “Travestis não se montam sós, como nós, travestis se transformam, pelo menos é o que eu acho” – tentava me explicar Jonas, que aos finais de semana e em festas se montava como Marilyn Schynaider. De fato, a experiência da montagem é vivida de modo diferenciado por grupos diversos, cujas fronteiras nem sempre se encontram bem delimitadas (VENCATO, 2009b). A emergência das *montadas* coaduna com aquilo que Duque (2011) tem identificado como uma flexibilização do projeto de feminilização de uma nova geração de trânsitos de gênero, que tende ao adiamento de alguns investimentos corporais, como ingerir hormônios ou colocar silicone, recorrendo à *montagem estratégica*. Para o autor, com essa estratégia se pode driblar convenções consolidadas de uma geração de *drags*, travestis e transexuais sobre as transformações corporais (cf. PELÚCIO, 2009) e os estigmas que ainda atravessam essas experiências. O que me interessa é sinalizar como essa flexibilidade que não envolve a completa transformação do corpo tem permitido a emergência de um *montar-se para a escola* no mesmo movimento de diluição da experiência da montagem para inteligibilizar feminilidades corporificadas em “meninos”.

Instituído em meados do século XIX, o uniforme passou a ser utilizado como forma de padronização das roupas dos alunos para identificá-los com as instituições de ensino às quais estavam vinculados, de maneira a contribuir para que fossem tratados como iguais (LONZA, 2005). Dussel (2005) afirma que os discursos presentes na emergência dos uniformes no início do século XX eram não só o igualitarismo, como também o higienismo e a produção de corpos, ligados ao disciplinamento das mulheres, negros, índios, classes populares, imigrantes e crianças. Para Silva (2006) foi, de fato, por meio da organização estética pautada no uniforme que a escola se fez como instituição disciplinar. Ainda que passado mais de um século e um uniforme muito distante das escolas dos princípios do século XX, todas as unidades em que estive obrigavam ao uso do fardamento escolar, composto de uma camisa de malha com o *slogan* da escola atravessando toda a peça de roupa. Saliento que em uma das versões dos uniformes, a parte traseira da camisa era tingida de acordo com as cores da escola, quase sempre consideradas um pouco “berrantes”. Soma-se a isso uma calça jeans e um tênis de cor única, mas as escolas poderiam ser mais ou menos flexíveis com artefatos, inclusive com a própria calça e o tênis, especialmente no ensino médio e na educação de jovens e adultos.

Figura 1 – Postagem que circulou no Facebook.



No *montar-se para a escola*, a manipulação de objetos, roupas e maquiagens não leva necessariamente ao *ato de passar por*, tal como caracterizado por Duque (2013), mas apresenta-se como um projeto de estilização corporal que produz a *inteligibilidade gay*. Por um lado, dribla a homogeneização do corpo que a política dos uniformes escolares almeja e, por outro, permite que a experiência da montagem se inscreva. Nessa direção, *ir toda montada para a escola* passa a descrever não apenas um grupo que se monta estrategicamente – ainda que não deixe de fazê-lo, sobretudo, nas festas escolares – mas alarga seu uso para todos aqueles implicados na produção de um estilo para o uniforme escolar com algum indicativo de trânsito de gênero. Esse jogo corporal leva em conta o uso de pulseiras, colares, detalhes e formas dos tênis e calça jeans, *piercings*, tamanho da camisa do uniforme, comumente ajustada e colada ao corpo, uso de maquiagens e desenhos de sobrancelhas, independentemente de praticar ou não a *montagem* em lugares ou momentos específicos. Os cortes de cabelo com franjas e/ou raspado do lado, *moicanos* e *black power* para os cacheados com adereços de cabeça, como laços, diademas e tiaras, também eram importantes para a montagem na escola. A escolha dos objetos escolares, como estojos e cadernos, também marcam esse processo. Alguns, como Robert e Marilyn, *se montavam* no próprio banheiro da escola. Maquiagens e acessórios era mantidos escondidos da família e trazidos dentro das mochilas para que pudessem usar quando em local seguro.

Nessas situações, os esquemas de inteligibilidade de gênero e sexualidade configuram a *montagem para a escola*, pois é parte dos códigos do *jeito gay*. De tal modo que estranho

mesmo é que um *aluno gay* não o faça. A professora Cristiana, por exemplo, insistia que Bruno, militante do movimento estudantil da cidade,

tinha alguma depressão ou não está nada bem. Ele não é gay como todos os outros, sabe? Acho que tem algo errado, mas a gente não consegue conversar, depois que ele entrou para política, então. Nem as mesmas roupas ele usa igual à dos outros mesmo, é mais como todo mundo.

De um lado, uniformes são considerados como uma indumentária que abre pouco espaço para a expressão *gay*. De outro, a montagem para a escola é como que autorizada por essas contingências que vêm demarcando o corpo *gay*, o que não quer dizer que o processo de fazer um estilo com o uniforme não pode ser experimentado com intensidade e prazer. Entwistle (2000, p. 52) afirma que, “se a moda é ‘obcecada com gênero’ e constantemente joga com as fronteiras de gênero, como faz isso e como gênero é codificado nas práticas que envolvem o vestir-se é algo altamente variável e depende de fatores operando dentro do contexto social (...) e de diferentes situações”. Essa paradoxal obsessão pelo gênero faz da escola, se não de aberta ao lazer, campo de intensos encontros e de experimentação corporal – *nosso shopping*.

Dada à flutuação, a *montagem* também era mobilizada para a estilização dos *boys* e *boyzinhos*, aqueles *corpos gays* cuja masculinidade denotava um cuidado com o estilo, comumente marcado pelo boné de aba reta, retirado na entrada na escola, mas evocado nos intervalos e saídas e que adotavam um estilo associado à música brega, ao arrocha, ao funk de protesto e em contraposição a música *pop*. É possível que um *boy* se monte estrategicamente em festas escolares e shows em boates sem que isso implique algum tipo de contradição perceptível e que quem se *monta para a escola* não necessariamente se envolva em circunstâncias ou eventos para *passar por*. Em dias em que apareciam *mais produzidos* ouviam ou se declaravam: hoje, eu estou/ele veio meio *travesti*. Inspirado em França (2010), entendo que a estilização do corpo escolarizado pelo uniforme e, por conseguinte, o ato de reconfigurar o uniforme estão relacionados à transformação de objetos pela associação com um indivíduo particular, com um grupo social ou com a relação entre eles – *o jeito gay*. Ser inteligibilizado na escola como *gay* demanda a manipulação objetos e roupas de modo a estilizar o corpo via transformação do uniforme. É essa reconfiguração que leva os corpos a serem constantemente interpelados como *gays*. Como ainda nota França (2010), esse processo sempre acontece de forma contextual, considerando os significados culturalmente disponíveis para serem atrelados a determinados objetos na sua relação com transformações dos seus significados.

Nesses contextos, significados “femininos” atrelados a determinados objetos, cores e modos de usá-los no corpo são transformados em *jeito gay* a fim de prover inteligibilidade quando atrelados aos corpos de “meninos”. Mais do que isso, é parte mesma da produção desses estilos de corpo do *jeito gay* na escola. O notável, assim, é que essas práticas não apenas distinguem quem é *gay* e quem não é; desempenham, sobretudo, uma função de subjetivação e modulação corporal interagindo com o discurso pedagógico. Rejane, coordenadora do ensino médio, pediu-me em certa ocasião que fosse à escola para conversar sobre Marcos. Naquele dia, ele havia se dirigido à aula com um laço prateado de tamanho avantajado na cabeça, inspirado, segundo me contou, em Lady Gaga. Foi solicitado em sala que retirasse o laço e o pedido foi prontamente recusado. A professora, conhecida por sua vigilância sobre as vestimentas dos estudantes, insistiu a ponto de tomar o laço à força, argumentando que, se o uso de bonés era proibido pela escola, o de laço também era. Explicito a “fama” dessa professora porque essa não foi a única vez que observei momento de regulação. Ela chegou a me confessar que, quando dava aula no noturno, comprou uma calça e a manteve em seu armário para que uma aluna que usava um short curto pudesse frequentar a aula sem chamar a atenção dos colegas. Sempre era possível vê-la repreender severamente meninos que deixavam a cueca aparente sob a calça rebaixada. Rejane já havia proposto em reunião do conselho de classe que o regimento da escola proibisse o uso de quaisquer artefatos e objetos que não os explicitamente ligados ao uniforme; uma professora retrucou: “*e eles vão vir como? Nus?*”.

Posso, assim, matizar a ação com Marcos, que não pensou muito em denunciar um vácuo de gênero e sexualidade na regulação do laço: “*o que está proibido é o uso de boné! Eu não uso boné! O que eu coloco na minha cabeça e na minha cara não é da conta da escola, se eu estou com uniforme*”. Na conversa que tivemos – eu, ele, a professora e a coordenadora –, elas mostraram-se preocupadas com a possível retaliação que Marcos sofreria dos colegas. O uso de objetos “femininos” por meninos *gays* envolveria, na perspectiva delas, ao menos rechaço de quem o fizesse sob o lastro dos discursos anti-homofobia, bem como o que era a minha figura plantada no meio daquela conversa. Porém é notável como uma das declarações de Marcos sinaliza para outro campo:

oxê, todo mundo já me viu assim no Facebook, eles me conhecem. Eu uso coisa pior na rua. É o que dá não ter Face nessa vida! Não é isso que vocês estão dizendo, não. Nunca sofri nessa escola. Não vou sofrer agora. Agora, se vocês não querem deixar, digam. Vocês é que são as preconceituosas aqui.

Retorna à cena a internet, a estilização corporal, a figura do *gay* como vulnerável, as fantasias pedagógicas que subjetivam professores, enfim, as complexas linhas que dão densidade à trama curricular, criando condições conflitantes para modos de viver o gênero e a sexualidade nos currículos a partir de estilizações corporais e das relações que o corpo estabelece com objetos. Como insiste Gregori (2011), objetos servem para expressar as relações entre o corpo das pessoas e a materialidade do objeto; funcionam no jogo entre os corpos com uma conotação mais metonímica e com sentido poliformo. Gregori (2010) argumenta ainda que há intercambialidade e transitividade a serem consideradas no uso de objetos, de modo a não estabelecer uma fronteira rígida entre a autodeterminação das pessoas e a materialidade inerte das coisas, já que se pode fazer perder de vista que pessoas e objetos são igualmente imbuídos de agência por uma atividade e mobilidade. Laços, colares, maquiagens, pulseiras, tênis, *piercings*, estojos, cadernos e roupas parecem não só ganhar uma vida própria como ser eles mesmos parte dos currículos, a ponto de estender a ação do corpo humano que o usa para além dele e fora dos seus próprios limites. Se objetos escolares e acessórios têm gênero (CARVALHAR, 2011), não é descabido afirmar que podem ser tomados como agentes que constroem *estilos de corpos* nos currículos e não somente como bens possuídos por um corpo na escola.

O laço usado por *meninos femininos* nas escolas serve como exemplo dessa agência, pois é descrito como dotado de ação a ponto de converter o sujeito que o usa em objeto suscetível ação dos outros ou dotá-lo de ação diante dos outros. Sobretudo, são esses objetos que dão a medida do *jeito gay*, daquela coisa de *menininha*, pois estão ligados aos seus corpos como parte, se não essencial, necessária para figurarem como tal. No entanto, como objetos, fazem parte das relações de sexualidade e gênero em exercício nos currículos; episódios como o do laço apontam deslocamentos e incongruências também entre corporificar-se como *aluno* e corporificar-se como *gay*. Se para as professoras o laço funciona como uma operação metafórica entre o objeto e um referente, sendo este a homossexualidade, é importante marcar que estamos diante de usos que não parecem imitar – até porque estão circunstanciados para não poder – o modelo que supostamente copiam. São usos que criam por meio de atos performativos esse *jeito gay* que ora pode se coadunar com as demandas generificadas do discurso pedagógico, ora pode estar em atrito com elas. Não há uma linearidade causal nem explicativa entre ambos.

Os corpos constituídos por reconfigurações do vestir-se para a escola se inscrevem em intercâmbio com uma forma escolar que, por um lado, se propõe a organizar os corpos de modo indistinto de gênero e, por outro, não pode deixar de acionar discursos que produzem

corpos generificados. Desse modo, objetos podem tanto suplementar as limitações impostas pelas pretensões homogeneizantes da escolarização, fazendo-as transbordar, como funcionar para inscrever os estilos corporais do *gênero gay*. Essa *estilização da carne gay* produz um efeito de revelar o deslocamento generificado do discurso pedagógico. Menos que uma subsunção à norma, a tessitura da *inteligibilidade gay* volta a instigar uma insuficiência das tramas curriculares que esses corpos deveriam imantar. Mais do que um corpo deslocado nos currículos, aquela conversa na sala da coordenação me indicou como as tramas curriculares estão meio que *mal colocadas*. São esses deslocamentos que interessa reter na análise das trajetórias escolares que trago ao longo desta tese para, ao invés de somente mostrar como currículos reproduzem assimetrias que alimentam desigualdades, indicar como também funcionam de modo incongruente, mal colocado, torcido.

Por falar em torções, essa estilização do *jeito gay* indica um modo de produção dos corpos que não está necessariamente marcado pelo medo ou pela vergonha e muito menos pela exposição à violência. Ao contrário, se o estilo é um jeito de “dar-se a ver” em público, uma forma de encenação e comunicação (ABRAMO, 1996), o *jeito gay* é um modo de se expor diante dos outros, essa exposição é constitutiva do corpo. É pelo estilo que seus corpos tornam-se materializáveis. Se a emergência da modernidade fora marcada pelo declínio do homem público e pelas tiranias da intimidade, como defendeu Sennet (1988), hoje estaríamos, argumenta Sibilia (2008), vivenciando importantes transformações na maneira pela qual os indivíduos são configurados, os quais deixaram de ancorar uma interioridade psicológica – um tipo de caráter elaborado no silêncio e na solidão dos espaços privados – para se ancorar na exterioridade dos corpos. O lócus privilegiado de problematização moral da homossexualidade na escola parece, nesse sentido, estar se deslocando da sexualidade para o corpo generificado como parte do mecanismo de *inteligibilidade gay*. Esses errantes e intercambiáveis arranjos apontam para uma subjetividade encarnada no e através do corpo: “corpos tornados artefatos da presença” (LE BRETON, 2003, p. 16), corpos para os quais “nem a anatomia nem o humor são destinos” (LE BRETON, 2003, p. 16); ao contrário, corpos plásticos, emblemas de uma subjetividade que não se considera definitiva, que existe apenas na medida em que se exterioriza em consecutivas “proclamações momentâneas de si” (LE BRETON, 2003, p. 23-25).

Esses corpos trabalhados segundo uma estética de polinização, para ficar na metáfora entomológica das borboletas com a qual abri este capítulo, distanciam-se do modelo da interioridade psicológica, cuja experiência é organizada em torno do eixo de uma interioridade hipertrofiada e dos domínios profundos e recônditos da subjetividade (SIBILIA,

2008). As relações de poder estimulam antes uma *experimentação* epidérmica e corporal como constitutiva da *inteligibilidade gay*. Estilos, nesse sentido, funcionam como um experimento estético-prático para abertura de um campo de possibilidades corporais entre atravessamentos discursivos diversos, em que o próprio efeito é uma estilização corporal generificada do *jeito gay*. A produção desse estilo não deixa, todavia, de funcionar de modo a obliterar com “um ato interpretativo carregado de pressupostos normativos sobre um sistema binário de gêneros”. Ao mesmo tempo tal oposição binária que “sempre atende a propósitos de hierarquia” (BUTLER, 1987, p. 146) conecta corpo, gênero e sexualidade. Talvez por isso explique-se porque Márcio era incessantemente chamado de *heterossexual de armário* – quando, apesar seu estilo feminino marcado como *a mais gay entre as gays*, mantinha relações eróticas e sexuais com meninas – ou Andressa, de *transdemônio* – um das poucas a se marcar como transexual que, nas suas palavras, *não deixava nem um corpo escapar*.

O exercício da *inteligibilidade gay* demanda uma constante “conversão” corporal, pois, como Butler (2008) sinaliza, as formas pelas quais o gênero decide a existência dos sujeitos por meio de normas produzem e regulam não apenas as relações entre os sexos, mas os próprios corpos. A constante convocação ao lugar generificado do corpo *gay* produz uma necessidade “de completar por iniciativa pessoal um corpo por si mesmo insuficiente para encarnar a identidade pessoal” (LE BRETON, 2003, p. 40). Convém *purpurinar o corpo* permanentemente por meio da modificação corporal. Nessa versão, em que o dualismo não opõe mais corpo ao espírito ou à alma, esses corpos *são leves como borboletas e borboletas vão aonde querem*. Se a inscrição da inteligibilidade para suas vidas se dá a partir da matriz normativa, é, contudo, arriscado indicar que essas experiências são produzidas e se sustentam somente nas contradições da matriz heteronormativa sem apontar como também transformam ambivalências em outra coisa. Pode-se “testar” os estilos na escola, porque não são coisas a ser ou que devem ser assumidas definitivamente, transistóricas e estáveis. Como ressalta Cecchetto (2004), essas possibilidades de transformação do corpo e a incorporação de estilos estão mais ou menos disponíveis na sociedade globalizada e são fluidas e transitórias.

Parece-me, por fim, inocência dizer que as escolas blindam-se a tais relações. A compreensão desses processos de produção da *inteligibilidade gay* nas escolas se dá a partir de “espaços comuns, compartilhados e conectados” (GUPTA; FERGUSON, 2000, p. 43). A tomada dos currículos como plataformas de visibilidade e corporalidades direciona-se antes para o pluralismo que pode produzir e gerar. Para usar uma notação de Hall (2010, p. 61), “constituem sítios potenciais de resistência, intervenção e tradução (...) [que] surgem de dentro do global sem ser simplesmente um simulacro deste”. Nos currículos, estilos são

traficados, no sentido de que de objetos e fluxos culturais são intercambiáveis, permitindo enxergar as formas de poder por meio das quais se produzem as visibilidades do corpo como um enquadramento ambivalente que indica controle e agência. Com a noção *tráfico de estilos*, volto a me aproximar de Hebdige (1988) para salientar como os arranjos voltados à produção de corporalidades nos currículos reelaboram o trânsito de gênero, sem que sejam simplesmente um simulacro do estigma e/ou da norma. Se a *inteligibilidade gay* é produzida pelos e nos corpos, o *corpo gay* não é sinônimo de morfologia fixa; é um conjunto de modos de ser, um feixe de relações diferenciais, o modo pelo qual relações de gênero e sexualidade são apreendidas e criptografadas nos corpos. Tendo em vista essa política de reconhecimento posta em funcionamento, o *corpo gay* é constantemente levado a performar sob as condições discursivas de gênero e sexualidade na escola.

Alocados no debate educacional de gênero e sexualidade nas “zonas invisíveis e inabitáveis” (BUTLER, 2002, p. 20), esses corpos “importam” não só porque tensionam as fronteiras de gênero e sexualidade, mas também por fazerem ruir os enquadramentos do pensamento curricular. “*Eu meio que testo antes aqui [na escola], sabe? O cabelo, a maquiagem, a roupa, tudo isso... Só para saber o impacto. Se bombar, eu uso para causar na noite*” – contou-me Orion Moon com uma repetida comparação: “*aqui, nesse bairro, a escola é nosso shopping, sabe?*”. Trata-se também de investir em atos capazes de “fazer e desfazer a identidade” (BUTLER, 2004b) e, ao fazer e desfazer o corpo, o gênero, a sexualidade, também se fazem e desfazem os currículos. Esses corpos vêm compor currículos como espaço e tempo de visibilidades pelos quais se pode transformar a vida. Na esteira de Sedgwick (2003), o que se expressa nesses estilos é um sistema heterogêneo, um campo de pluralidades cuja relacionalidade se dirige tanto às normas que os circunscrevem quanto aos espaços que se inventam. Perder de vista essa dimensão estilização do corpo pelas tramas curriculares poderia levar à simplificação do lugar dos currículos nos fluxos contemporâneos.

Na defesa de uma abordagem que venha a trabalhar com territorialidades, Perlongher (2005) argumenta que é preciso dar conta da plurilocalidade da prática social, da heterogeneidade dos estilos de vida, da multiplicidade das relações e dos códigos em jogo. A “territorialidade consiste na distribuição dos corpos no espaço, mas num espaço decodificado, em que determinadas sociabilidades – e não outras – são inscritas, uma distribuição que é tanto populacional quanto semântica ou retórica, num nível discursivo” (PERLONGHER, 1987, p. 126). Silva (2003) argumenta, assim, que a territorialidade não se limita a um espaço físico, mas, sobretudo, a um espaço de codificação inscrito em determinado lugar, e lhe dá um sentido não apenas descritivo (o que é feito lá) como organiza o que pode ser feito lá. Por outra via,

Fonseca (2000) lembra que os bairros populares da América Latina — mesmo nas maiores cidades — divergem dos “não lugares” da antropologia “desterritorializada” do “Primeiro Mundo” (AUGE, 1994; HANNERZ, 1997). No Brasil, mostra a autora, a importância do lugar de residência para a organização social é inegável, o que não significa, por sua vez, que sejam tratados como fixos ou estáveis em contraposição aos fluxos globais. Em um possível cruzamento, as relações com a escola inserida nesses bairros em Aracaju mantêm-se relevantes quando se apresentam quase sempre como os territórios em que se pode viver e fabricar esses estilos de *corpo gay*. Não só porque passam grande parte de seu tempo e de suas vidas nas escolas, mas porque elas adquirem sentido de espaço de possibilidade de vida nos bairros. Pode-se tanto com o corpo na escola porque não se rompem os códigos que inserem as escolas na vida. Escolas não repousam, todavia, sua inscrição na vida no estabelecimento de fronteiras fixas; são produzidas por fronteiras maleáveis e abertas e complexas interconexões que as ligam. No *Jukebox*, pequeno trailer na orla turística da cidade, cuja pista de skate à sua frente havia se tornado um local de lazer de jovens, também aprendi que escolas não só eram conhecidas pelas presenças massivas de jovens que não se identificavam com a heterossexualidade como suas próprias presenças identificavam e marcavam as escolas. *Escola travesti, gay escola, escola de sapatão, transescola* eram alguns dos nomes usados para descrever determinados estabelecimentos escolares e suas famas nos circuitos. Essas descrições iam mais além: “*não, entenda, não é só a escola ter viados demais, é porque lá, quando você entra [silêncio] você... É aquela coisa: quem não é vai ser*”. As escolas eram descritas em termos de sua capacidade de “fazer” alunos *virar gay*. Neste contexto, em que há restrição de espaços públicos para a inscrição dessas experiências, aponta-se para um modo como um conjunto complexo de linhas passa a compor e inscrever os currículos.

Em outro dia, um grupo me levou ao que se chamava *igreja*, um pequeno *dark-room* no segundo andar de um edifício de fachada histórica no centro da cidade. Em seu primeiro andar, também funciona uma *lan-house*, cujo atendente era uma estudante parte da rede de sociabilidade, que facilitava as entradas em um lugar proibido para menores de 18 anos. Localizado a uma quadra de distância da escola, a *igreja* funcionava diariamente e de modo interrupto. Conheci ali estudantes de pelo menos quatro escolas públicas que sempre antes ou após as aulas de todos os três turnos frequentavam regularmente. Enquanto alguns se preocupavam em trocar o uniforme, outros já nem tanto, deparei-me também, nas escolas, com sua presença imagética.

Colegas davam conselhos entre si do que e como fazer, incentivavam outros a conhecer, professores soltavam comentários quando um ou outro aluno chegava atrasado ou um grupo

saía mais cedo da sala, mas também se mostravam assustados com a possibilidade de descobrir o segredo comum de todos. Entre a escola *gay* e a vizinhança intensa do *dark-room*, corpos conectam espaços de modo a construir currículos. No trânsito não só de gênero, mas entre as escolas e cidade, a estilização corporal implica também uma torção do currículo, seu uso desviado para “um espaço sensual que existe para e pela experiência” (BETSKY, 1997, p. 5). Currículos tornam-se uma composição de espaços e tempos que tanto condicionam como modificam a materialização de gênero e sexualidade que, por sua vez, estão ativamente implicados na produção do espaço e do tempo dos currículos.

As complexas camadas das tramas curriculares denotam que não repousam numa atribuição de sentido relacionada à estabilidade e à homogeneidade do lugar das escolas. Antes, o currículo torna-se “uma articulação de espaços-tempos para produzir outra coisa; [que] se abre a outros territórios e meios, que o converte em um espaço de paisagens e relevos” (GROSSBERG, 2012, p. 57). Portanto, é mais um conjunto de articulações e registros afetivos que constituem os corpos que, por serem constituídos performativamente, não são determinados; uma composição de diferentes possibilidades e configurações de investimento na vida, de mudança e segurança, prazer, desejo e emoções. Sobretudo, é no seu campo de forças que a vida é construída como possível. Nas escolas, a “construção temporária do próprio social entre estranhos ou atores sociais de condições diversas, em que a interação em si constituiria o principal intuito” (FRÚGOLI JR., 2007, p. 23-24) não pode ser banida sob a pena da densa textura das relações serem devastadas em nome da proteção e da tutela. Se, para muitos jovens, concluem Sposito e Galvão (2004), o tempo escolar encerrado pode significar que se encerra a possibilidade de ser jovem, aqui é o tempo e o espaço escolares que permitem experimentar a vida entre os pares, a troca de afetos, a intensa sociabilidade e o exercício do lúdico e do lazer. Quando currículos tornam-se espaço para produção de estilos de corpo, também tornam viáveis projetos de vida mais amplos, para jovens que parecem não ter dúvidas quanto ao fato de serem *gays*.

Chego todo dia às seis e meia e fico até as dez da noite, todo dia. Tenho aula de manhã, a diretora me deu uma sala para ensaiar com meu grupo de dança. Fico na biblioteca, estudo. Não gosto de ficar em casa, não. Gosto da escola, isso aqui é minha vida. Nem sei quando vai ser quando me sair daqui. Ela [a diretora] diz que eu reprovo para não sair (risos) (Jonas/Marla Phyffer, 17 anos, 8º ano).

Nesses cenários, escolas são significadas por permitirem uma ordem de existência social e de interação com o presente para *jovens gays* que têm pouco ou quase nenhum horizonte de expectativa nos quais esses corpos são transferidos “de uma região exterior de

seres indiferentes, questionáveis ou impossíveis, ao terreno discursivo do sujeito” (BUTLER, 2008, p. 180). Não me parece ser produtivo, desse modo, assumir que os currículos são lugares de confronto entre sujeitos com lados definidos na matriz normativa, nem que se deve optar por este ou aquele lado.

Essas experiências tornam-se possíveis nas tramas curriculares orientadas não por um projeto único de “ir contra” as normas de gênero, mas por um feixe de relações nas quais a *inteligibilidade gay* espelha a performatividade das relações de poder em curso. Captadas na ação limítrofe entre a sujeição e a agência, essas experiências não estão inscritas em homogêneos e estáveis territórios escolares. De um lado, portanto, revelam a encenação dos mecanismos de normalização de gênero e sexualidade via espaços curriculares – cuja maximização pode dificultar a percepção da disjunção temporal e espacial; de outro, alertam para a complexidade das formas políticas das experiências de gênero e sexualidade na escola – cuja adoção do voluntarismo pode levar a uma versão espontaneísta de trânsitos de gênero e de sexualidade.

Nessa direção, julgo que é preciso pôr em questão essa suposição de que a linguagem normativa funciona sempre de modo límpido e transparente. Não para minimizar efeitos dos discursos curriculares, mas para deixar em aberto a possibilidade da ambivalência, posto que, como lembra Butler (1997a), esta abertura é condição de uma resposta crítica. A exclusão da inconstância da performatividade confirma os efeitos totalizadores das normas, citando assim de forma ampla a linguagem normativa. Butler (1997a) insiste que não há maneira melhor de amplificar e refinar esses efeitos que não seja através de pôr novamente em circulação as normas em um contexto que apelaria para uma posição crítica ao fazê-lo repetir a linguagem que supõe criticar.

Se a “teoria *queer*” tem corroborado amplamente para mostrar uma instabilidade crescente na forma como as pessoas se compreendem e se relacionam com o gênero e a sexualidade (MISKOLCI, 2012a), o que torna possível insistir na estabilidade nos modos de se relacionar com os currículos e com as escolas? Se a produção de gênero e sexualidade nos currículos ocorre por meio de um jogo complexo de lutas que envolve contradições e fissuras, negociações de significados e de construção de alianças estratégicas (EPSTEIN; JOHNSON, 1998; MAC AN GHAILL, 1994), por que se oferece como garantia que só há uma única forma que a política de corpo tomará quando se trata de sexualidade e gênero nos currículos?

O que está em jogo é a invenção de formas corporais que não se contentam ou não podem ser circunscritas em repostas àquilo que Gamson (2002) chamou de opressões institucionais da sexualidade. Mais heterogêneas, deixam entrever como certo tom pode

esterilizar os currículos de toda relação com os trânsitos de gênero e apontam para uma recusa à redução de históricas e complexas categorias estáveis do pensamento curricular. Por um lado, a necessidade é de se engajar em um jogo com as máscaras normativas, ao invés de resolver ou dissolver as tensões subjacentes. Por outro, inscrito no corpo, um currículo não é uma espécie de algoz torturador a ser combatido ou reformulado, mas um espaço e um tempo a ser reabitado, repovoado, recriado, no aqui e no agora, do instante em que se vive. Instantes fugazes que fazem circular nos currículos formas estéticas e corporais. Nesse estado, não se pode esperar concessões legais ou autorizações judiciais para existir. Desejam-se e constroem-se conexões enquanto o tempo urge – e urde os corpos –, enquanto podem, com aquilo que podem, com armas que se tem na mão e no corpo, no quadril ou nos pés. Nem que essas armas sejam o lápis de olho que marca o rosto maquiado às 7 da manhã, o laço que se põe no cabelo ou o grito de *vianhadu* entre dois amigos no corredor da escola.

2.4 A política de reconhecimento: da gramática do sofrimento ao sujeito diferente

Vem meu bem, não tem ninguém/Apaga a luz relaxa e vem/Suei, beije, gostei, gozei/Sou bi, sou free, sou tri, sou gay/Cheguei na boate e ao som do bate cabelo eu vi/Não sei o que senti/Mona aquenda o que vi/Senti um calor e na pista desci/Ao som do DJ me liberei/Te olhei e percebi, que aqui posso ser free/Dança comigo, sente meu som/Dança comigo, e sente o que é bom/No bate cabelo na pista senti/Seus lábios aos meus, senti que sou free/Beije uma mulher (risadas)/Um gosto bom eu senti/Eu posso ser livre ou posso ser bi/Vem, DJ, coloca o bate cabelo/Vem, DJ, aqui todo mundo é free/É homem com homem arrasa as bee/Simbora, DJ, que eu quero cantar/Mulher com mulher é bom de beijar/Se joga na pista e venha ser free/Bate cabelo comigo é assim³⁶.

Valesca Popuzuda e David Brasil dão o ritmo da *inteligibilidade gay* tecida nas políticas de reconhecimento pelas tramas curriculares. Quando ouvi a música pela primeira vez, eu e Mitchel estávamos no ônibus em direção à escola. “*Ouçã isso, viado!*” – me disse passando o fone. De olho na letra, perguntei-lhe: “*onde você sente seguro para ser livre?*”. Mitchel, sem pensar muito, respondeu: “*Na escola! Ir para escola é como ir para a pista de*

³⁶ Letra da música *Sou Gay*, de Valesca Popuzuda e David Brasil. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/gaiola-das-popozudas/sou-gay.html>. Acesso em jan. 2014.

dança! É onde eu me jogo assim na vida!”. Insisti e perguntei por quais motivos. Meio atordoado com a pergunta: *“ai, viado, você faz uma perguntas sem sentido, viu?! Porque eu gosto serve como resposta?”* Respondi que sim, mas se quisesse falar mais eu adoraria.

Olha, bee, você viu?! Você conhece a minha vida. Acho que a escola é assim importante para os viados por que aonde mais a gente vai que pode ser o que é? [...] Minha mãe não me deixa ir para a boate [...] Esse mundo mesmo tá muito violento. E eu acho mesmo que sou feliz na escola! É uma papagaiada todo o dia. [...] É divertido. Eu reclamo de estudar, você já viu minhas notas, mas não de ir para escola. Comigo é assim relaxa e vem! [...] Acho que meu sonho mesmo é voltar um dia para a escola como professor de dança, sabe? As bichas vão dominar o mundo, escreve o que eu estou te dizendo! Escreve nesse negócio que você está fazendo também, tese, né?

Outro dia mandei este capítulo para Mitchel: *“aqui o que você pediu escrever!”*. Ele: *“Viado! Você é louco mesmo de me levar a sério! [...] Mas, oh, é isso, a escola é a coisa boa que eu tenho porque a gente já se fode muito nessa vida”*.

É bem provável que, a esta altura, haja quem se pergunte sobre o que foi feito do conceito de performatividade com o qual abri este capítulo. É provável mesmo que tenha se perdido. Interessa-me retomá-lo, nesta seção final, após essa talvez longa digressão que não teve outra intenção que usar o conceito, ainda que deglutido a tal ponto de tornar-se imperceptível. Tudo que venho nomeando de *deslocamento, incongruências, ambivalências, maçolado, torções* pretendia destacar a performatividade das tramas curriculares. Entrementes, a essa indicação, por demais tardia, se acresce outra como sua derivada: que a performatividade, como já indica Butler (2009), está enleando, perpassando e abrangendo as dimensões da política de reconhecimento, qual corpo conta como visível e, portanto, vivível e elegível nos currículos. Daí a importância dos processos de nomeação na geração de certa positividade que lhes garanta a provisória unidade. Segundo Laclau (2011), sem a presença do nome, a ‘unidade’ do sujeito ou da articulação se dissolveria em uma pulverização de elementos diferenciais desarticulados. No entanto, centrados em formas de políticas que só podem ser validadas institucionalmente (BUTLER, 2000a, 2015d), sigo com a amplitude política e conceitual da performatividade para que se possa especular em outra direção e que essas formas de vida que se recusam a ser coerentes com o quer que seja não tenham suas histórias apagadas.

Nesse ínterim, persiste o problema político da violência como signo sob o qual experiências de trânsito de gênero e sexualidade nas escolas se constituem. Toda a minha inquietação reside em que, como seu desdobramento, apaguemos a vida que se inventa nos e pelos currículos sob o peso de ficções totalizadoras que a norma engendra. Nessa perspectiva,

uma dimensão verticalizada e transcendental de norma é predominantemente evocada, como se gênero e sexualidade existissem com certa anterioridade, cabendo apenas aos currículos reproduzir um conjunto de normas dadas. Ainda que o poder seja entendido como produtivo, uma vez que, segundo Foucault (2013, p. 8), o poder só é aceito e se mantém porque “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”, é produtivo apenas na condição de restrição, ou seja, independente da forma como o poder se converta em relação à sexualidade, tem que ser considerado em relação ao poder de restringir aquilo que ativa (BUTLER, 1999b). Porém quando Butler (2004b) afirma que gênero é uma norma, é porque sua normatividade opera de forma imanente às práticas sociais e históricas, produzindo a sensação de fixidez como seu efeito e não como sua determinação. Norma é “uma forma de ação” (BUTLER, 2004b, p. 62). Em suas palavras:

a norma não pode ser reduzida a qualquer uma de suas aplicações, mas [...] a norma também não pode ser inteiramente separada de suas aplicações. A norma não é exterior ao seu campo de aplicação. A norma não apenas é responsável por produzir seu campo de atuação, [...] mas a norma é produzida na produção desse campo. A norma confere realidade ativamente; de fato, somente pela virtude de seu poder repetido de conferir realidade é que a norma é constituída como uma norma (BUTLER, 2004b, p. 76).

Normas existem em movimento como ações repetíveis, e é precisamente pelas repetições que lhe são constitutivas que se cria a força evocadora de efeitos. Essa produtividade não reduz gênero e sexualidade daquilo que os currículos podem restringir provendo uma cisão nos domínios da legitimidade da vida, mas consiste no modo pelo qual “o campo de realidade produzido pelas normas de gênero constitui o pano de fundo para o aparecimento do gênero em suas dimensões idealizadas” (BUTLER, 2004b, p. 77). Currículos não apenas aplicam normas que materializam gênero e a sexualidade, mas gênero e sexualidade se produzem neles mesmos como normas, regulando a captação política dos corpos. Normas são invocadas e citadas por práticas corporais que também têm a capacidade de alterar normas durante sua citação. Não se pode oferecer uma narrativa completa da história citacional da norma: “*se a narratividade não esconde completamente sua história, tampouco revela uma origem única*” (BUTLER, 2004b, p. 77, grifo meu). Tomar o currículo como uma força exterior à regulação de gênero e sexualidade salvaguarda de implicá-lo nesse tipo de crítica porque permite manter intacta a construção de algo que tem parecido caro ao pensamento curricular: uma teleologia para o campo da educação. Essa fantasia permite sustentar um paradoxo: a escola é o lugar da violência e, ao mesmo tempo, o caminho para enfrentá-la. De outra perspectiva, Mitchel aponta que é possível seguir em outra direção: a

escola é o lugar de constituir a habitabilidade da vida.

Soares e Carneiro (1997) tratam a violência com uma ideia-valor que marca, de fato, os discursos de reconhecimento, consistindo uma maneira de sustentar identidade e um modo de construir a alteridade. Sob essa perspectiva, é possível entender como a violência contra experiências de gênero e sexualidades dissidentes é parte do próprio movimento de reconhecimento. Ramos e Carrara (2006) lembram como o movimento homossexual permaneceu até fins dos anos 1990 na perspectiva da denúncia, afirmando uma representação dos homossexuais como “vítimas” de uma violência que não podiam evitar, para progressivamente, diante do reconhecimento da especificidade e, ao mesmo tempo, da diversidade de formas de violência que atingem homossexuais, pressionar para a criação de políticas públicas. Um desses movimentos deu-se a partir de pesquisas que demonstraram como a “homofobia”³⁷ opera com muitas variáveis e engloba fenômenos díspares, nos quais os “assassinatos por ódio” são apenas a face mais visível (VIANNA; LACERDA, 2004). Esse movimento implicou uma demanda sobre o campo da educação: a politização do debate de gênero, sexualidade e educação tem se constituído em vasto arquivo documentando como a escola veio a tornar-se um lugar frequentemente tratado como inabitável para as sexualidades e experiências de gênero que escapam ao estreito marco heterossexual.

Escola: um dos múltiplos espaços sociais em que determinadas performances de gênero são apontadas como motivadoras ou desencadeadoras de práticas de agressão física e de ofensa moral (BENTO, 2011b); em que hostilidade e injúria fazem da escola um lugar avesso às expressões de sexualidade e de gênero que não correspondem à heterossexualidade – um lugar de estigma, violência e exclusão (PERES, 2010), de silenciamento e vulnerabilidade (CARRARA; RAMOS, 2005, 2006). *Pedagogia do insulto* – assim Junqueira (2011) chega a descrever as práticas que transformam a escola em um espaço no qual rotineiramente circulam preconceitos, discriminações e violências que podem ser estendidas a qualquer um que por ventura venha a falhar em uma das demonstrações a que é submetido sucessiva e interminavelmente. Porém, mesmo que a invisibilidade, conquistada frequentemente pela mímica heterossexual, revele ser a estratégia principal para alongar trajetórias escolares e para que fujam ao desconforto das sexualidades LGBTs de responder por sua condição (BRAGA, 2012), é possível começar a presumir que a invisibilidade e a violência não são uma linguagem transparente. A violência se torna um modo de inscrição performativa da própria experiência da homossexualidade na escola para exigir

³⁷ Sobre o conceito de homofobia, conferir Junqueira (2009).

reconhecimento e, nesse caminho, constituir-se como sujeito político.

O modelo criminal de denúncia passou a ser estendido a outros campos, de modo que outras ações de violência pudessem ser reconhecidas como o mesmo impacto. Ao explorar o discurso de ódio, Butler (1997a) lança um questionamento sobre como a lesão é efeito não só de palavras com as quais alguém é abordado, mas advém do próprio modo de endereçamento que interpela e constitui um sujeito. Como observa Cardoso de Oliveira (2008), a dificuldade está presente no esforço em dar visibilidade ao insulto, à injúria, a atos de desconsideração, decorrentes da falta de reconhecimento, como uma agressão objetiva que, no entanto, não encontra instrumentos adequados para viabilizar a definição do evento como uma agressão socialmente reprovável. Nesse percurso, parece-me que resumir as trajetórias escolares à violência e à invisibilidade é parte de uma estratégia unificadora que reencena o discurso pedagógico mais como código de valor moral do que campo no qual a vida se torna vivível. Não pretendo questionar ou negar injustiças, violências e discriminações que operam nas escolas, mas ressaltar que quando cedem lugar à gramática do sofrimento ressalta-se mais a violência e a injúria que as condições que a engendram, incluindo os próprios códigos do pensamento curricular. Apesar de sua aparente ruptura, o pensamento curricular que tentou politizar gênero e sexualidade na educação funciona para apagar os vestígios de como o “poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange” (BUTLER, 2003, p. 155). Nesse cenário, a gramática do sofrimento não é menos “um performativo [que] ‘funciona’ na medida em que absorve e cobre as convenções constitutivas pelas quais é mobilizado” (BUTLER, 2003, p. 226). Não obstante, como ainda faz notar Cardoso de Oliveira (2004), a experiência de reconhecimento da violência se inscreve recorrentemente em modos discursivos em que política e emoção associam-se, e seu reconhecimento não pode ser expresso no plano exclusivamente formal, exigindo palavras e gestos que representem, aos olhos dos outros, manifestações de consideração.

A minha inquietação com a conversa de Mitchel pode contribuir para a identificação do fantasma de certas armadilhas discursivas a que todos nós estamos sujeitos, qual seja, que a condição da escolarização se dê em termos de valores e comportamentos que sensibilizam: o sofrimento inscrito no corpo e a vida estilhaçada pela injúria. Trajetórias como a de Mitchel podem ajudar a suspender a naturalização da gramática do sofrimento na escola, seja porque se recusavam a ocupar esse lugar, seja porque são colocadas como parte ativa do funcionamento escolar. É de se perguntar se tal movimento de inscrição do sofrimento como condição da escolarização não produz efeitos perversos. Certamente essas iniquidades, mais do que acessar experiências dotadas de evidência, vislumbram uma tentativa de legitimar

demandas em torno de políticas para a educação. Maricato e Fonseca (2013) têm mostrado como as diversas formas de “sofrimento” têm reconfigurado o campo de políticas de reconhecimento para garantir uma sólida presença de narrativas que articulam identidades. Todavia, também é legítimo ter em vista a extensão que “a figura da ‘vítima’ adquire na sociedade contemporânea como forma de legitimação moral de demandas sociais” (SARTI, 2011, p. 51). O comentário de Fassin (2012) sobre como uma ingenuidade aparece não só no discurso de políticos, mas também no de cientistas sociais, é válido.

A desigualdade cede lugar à exclusão, a dominação é transformada em infortúnio, a injustiça é articulada como sofrimento, a violência é expressa em termos de trauma. Ainda que o antigo vocabulário da crítica social não tenha desaparecido completamente, o novo léxico de sentimentos morais tende a mascará-lo através de um processo de sedimentação semântica que tem efeitos perceptíveis tanto na ação pública quanto nas práticas individuais (FASSIN, 2012, p. 6).

Fassin e Rechtman (2009) reconhecem ainda que as narrativas de sofrimento, ao mesmo tempo que compõem uma compaixão humanitária, podem ser um instrumento valioso na luta por justiça. Com efeito, Maricato e Fonseca (2013) sugerem que nos movimentos sociais o apelo dos depoimentos de sofrimento serve como liga emocional de uma comunidade política. A violência e a invisibilidade que se presumem contra os trânsitos de gênero na escola a partir dos esquemas de inteligibilidade do pensamento curricular, constituído em diversas arenas políticas, são parte desses recursos emocionais para materializar a “comunidade LGBT”. Dito de outro modo: para tornar visível o discurso “do direito e respeito às diferenças”, o sofrimento na escola tornou-se um fundamento afetivo a partir do qual demandas para educação poderiam ser colocadas, recorrendo a elementos salvacionistas, teológicos e maternais do discurso pedagógico. Em resumo: todo *gay* deveria ter uma história triste para contar sobre a escola. A expressividade construída para tornar visíveis os aspectos morais solicita o reconhecimento nos termos mais imediatos do bem e do mal, na interação com professores, ativistas sociais, mídia e pesquisadores. Temo, entretanto, que a gramática do sofrimento não só obscureça a densidade das tramas curriculares como também refunde a ilegitimidade que esses corpos ocupam sob o manto de defendê-los. Como aponta Taylor (2013), esses performativos de violência e sofrimento colocam o corpo dentro das ordens discursivas, forçando o aparecimento de questões não resolvidas sobre a agência.

Toda essa discussão sobre a gramática do sofrimento em regular as vidas possíveis de reconhecimento ficou-me evidente diante da posição de Jonas e Mitchel. Mesmo descrevendo suas escolas como o melhor lugar para estarem, *meu céu*, quando interpelados por um coletivo de advogados populares que desenvolvia um trabalho de combate à violência nas escolas,

nenhum dos dois hesitou em descrever a si e seus amigos como perseguidos, violentados e vítimas de preconceito na escola. Não se trata, contudo, de julgar qual a verdade dessa narrativa, muito menos se as narrativas sobre a escola são produzidas sob essas mesmas circunstâncias, mas entender os modos pelos quais emergem. Aproximo essas narrativas daquelas mapeadas por Vianna e Farias (2011). Ao seguir o clamor de justiça, tal como as mulheres de periferia que perderam entes queridos para a violência policial no Rio de Janeiro, Jonas e Mitchel aprenderam a ajustar narrativas de escolarização com base no sofrimento à eficácia da denúncia pública. Nesses casos, o sofrimento justifica-se não só diante das adversidades múltiplas que recaem sobre corpos, mas para manejar parte de categorias com vistas a reiterar uma identidade a partir da qual estão ligados para tornarem-se reconhecíveis em contextos específicos. Por um lado, pode-se expor um corpo que necessita de proteção da escola – e, portanto, realoca a dimensão de controle – e, de outro, exibir um corpo que supera seus limites, ultrapassa adversidades e certifica uma conduta de heroísmo.

O que me preocupa não é a suposta incoerência, mas como a produção desse laço de comunidade com base na repetição performativa do sofrimento simplifica trajetórias escolares e invisibiliza as tramas curriculares sob o manto de reinscrever currículo como um projeto de identidade necessário à proteção de sujeitos vulneráveis. Os corpos dos que viveriam na escola seriam alvejados, violados física e psicologicamente, possibilitando, assim, uma leitura classificatória de quem é parte da comunidade política LGBT e de quem sequer pode dizer que existe. Talvez por isso eu vá insistir, ao longo desta tese, em que, mais do que enfrentar heroicamente normas nas escolas, esses corpos insistem que estão vivos, inclusive para uma fatia considerável do pensamento curricular que insiste na sua impossibilidade. Esses trânsitos de gênero colocam em questão a capacidade dessa política reconhecimento, que faz identidade e sofrimento se sobreporem, abarcá-los, bem como dos sentidos de currículo como identidade a ser projetada sem reduzir a um tipo de vida já existente. Há algo aqui que também parece afastar-se de uma reivindicação de direito à igualdade da diferença que os diferentes possam ser iguais, uma vez que tal pedido só pode dar-se sob a condição de sublinhar essa diferença como substância. Tratar-se ia, se fosse uma reivindicação, mas ao que me parece sequer coloca-se como tal, de direito a diferir – que, no limite, constituir-se-ia mais propriamente como um desmentimento da igualdade, ou, como sugere Macedo (2013b), da igualdade em sua versão politicamente correta. Essa versão não faz mais do que declarar todos iguais sob a condição de aceitar as regras do jogo já vigente, para continuar a alimentar a exclusão, já que o ideário da igualdade depende da exclusão para se legitimar socialmente.

O pedido de uma igualdade de que todos poderiam adentrar em um mesmo e asséptico

mundo escolar passa ao largo de que o “todos” que pleiteia ingresso é parte, já que as outras partes do “todos” já estariam dentro como “normais”. Nessa indicação, livremente inspirada em Ranciére (1996), esse “todos” que é parte não deixaria de sê-lo caso o projeto se cumprisse como proposto, uma vez que este não está para questionar os contornos que fazem das “partes” partes. Essa forma de reconhecimento tem limites, pois se processa forjando para si uma categoria de diferentes para a qual se pleiteia que, de direito, figure como equivalente às demais. Como bem sublinha Butler (2000b), não há como qualquer política de reconhecimento se fazer sem exclusões constitutivas e, ao passo, isso não quer dizer prever e delimitar quem pode e quem não pode entrar, na medida em que, dada a dimensão performativa, esse processo está fora de controle. Parece-me crucial, mediante a tessitura da *inteligibilidade gay* nas escolas, não tomar igualdade e diferença como um binário em que desde sempre se opõem ou, pelo menos, se alternam – na fórmula clássica de Souza Santos (2003) – e mais como um duplo performativo em que esses termos se intercambiam um no outro. Nesse duplo, a igualdade não é o pressuposto de chegada da “diferença”, mas, quiçá, seu modo de transformação.

Butler e Athanasiou (2013) insistem como os corpos não podem negar um conjunto de normas, estruturas e convenções, pois delas dependem para serem sujeitos. Construir possibilidades de compreensão de uma vida vivível por meio da escola talvez seja uma dessas coisas que expressam o quanto a necessidade de reconhecimento é relevante para quem está em processo de escolarização. Entre Jonas, Mitchel, Robert, Paula e tantos outros que aparecerão ao longo das próximas páginas, pelos modos de relação com as escolas, currículos se tornam meios de constituição de visibilidade e uma forma de galgar reconhecimento. Todavia, essa política não ocorre nos termos da gramática do sofrimento. Como nota Butler (2010), o reconhecimento passa por um caminho comum entre histórias singulares e formas de normatividade e inteligibilidade, e esse caminho o coloca em circulação. Ousaria afirmar que currículos podem funcionar como esse caminho que entrelaça diferenças e singularidades em nome do reconhecimento, pois “o reconhecimento é uma relação intersubjetiva, e, para um indivíduo reconhecer o outro, ele tem que recorrer a campos existentes de inteligibilidade” (BUTLER, 2010, p. 168). A política de reconhecimento de suas vidas como existentes recorre a campos normativos que os currículos constituem constantemente. No entanto, isso pode levar a um olhar homogêneo de que tudo que os currículos fazem no processo de reconhecimento se dá pela reiteração de convenções de inteligibilidade.

Em grande medida assim o fazem, pois mesmo quando a possibilidade de viver o trânsito de gênero é reconhecida, acaba-se mostrando o quanto a possibilidade de reinstaurar a

coerência da matriz heteronormativa é possível. Porém, como ressalta Butler (2010), o reconhecimento também pode ser o lugar onde campos de inteligibilidade são transformados:

se perguntarmos como nos deslocamos de um campo de inteligibilidade a outro, quero dizer que é possível pedir para ser reconhecido de uma maneira que, pelo menos inicialmente, é ininteligível: as pessoas dizem que não posso fazer isso, “não sei o que você está dizendo, não faz sentido, eu recuso” (BUTLER, 2010, p. 168).

Em outras palavras, se a política de reconhecimento curricular é tomada para marcar uma posição no campo da inteligibilidade, também pode revisá-lo, de modo a pôr em cena uma nova forma de reconhecimento da *inteligibilidade gay* em curso na escola, o que não é, por isso, menos um campo de relações de poder. Embora se possa “invocar campos de inteligibilidade quando reconhecemos outros, também podemos retrabalhá-los ou resistir a eles no curso de novas práticas de reconhecimento” (BUTLER, 2010, p. 168), isto não é um salvo-conduto para afirmar que as relações de poder se estagnaram ou pararam de operar. A política de reconhecimento não é algo que se dá de uma vez por todas e para sempre. Desse modo, esses corpos não estão situados de um lado da simples reiteração ou do lado de transformação do campo da inteligibilidade. No mesmo movimento, as tramas curriculares reiteram normas, como contribuindo para suas transformações. Essa indecidibilidade serviria para questionar a inevitável associação dos trânsitos de gênero como um projeto individual de enfrentamento das normas nas escolas.

A concepção de cada ser individual como totalidade em si, que por vezes toma o caráter de uma primordialidade intrínseca, estado originário a partir da qual os fenômenos e os entes teriam se desenvolvido, e nesse sentido frequentemente assume a conotação de “unidade” (DUARTE, 2004), tem quase sempre dado à dimensão da “singularidade” o aspecto qualitativamente único e específico de um sujeito determinado por oposição à dimensão da normativa. As normas e convenções de gênero nas escolas estão sendo revisitadas pelos atravessamentos com o discurso pedagógico, mas seria equivocado acreditar que se tratou de indivíduos que sustentam a postura de subverter os termos do reconhecimento. Por outra via, defendo que a produção desses corpos em trânsito se dá por meio de uma densa rede de relações curriculares, tomando a produção da *inteligibilidade gay* como estando ao mesmo tempo “fora” e “dentro” dos enquadramentos normativos para não perder de vista a performatividade das políticas de reconhecimento. Aqui, o clamor por reconhecimento é expresso não por uma linguagem de princípios abstratos sobre direitos, já tenazmente criticados por Macedo (2015a), em nome de identidades ou sujeitos individuais

previamente constituídos. Antes me refiro a laços afetivos e corporais que reconfiguram currículo em termos de imagem e corpo.

Por mais que a tentativa de borrar as fronteiras seja uma das manifestações possíveis da permanência da normatividade de gênero e sexualidade, por via de sua própria realocação, tais experiências configuram uma metamorfose do reconhecimento operado pelos currículos. Na luta por existência dentro e a partir das normas, as formas corporais de circulação do reconhecimento devem ser compreendidas não como um movimento de saída e retorno ao ponto inicial, mas de sombras e movimentos, desdobramentos e fluxos. Desdobramento no sentido de encontrar pela normatividade, em grande medida, sua viabilidade, mas não continuidade. Pensar sobre o reconhecimento desses corpos não é necessariamente colocá-los em um “ser” e “não ser”, em um espaço conservador ou libertador diante dos “normais” nem mesmo classificá-los em conceitos unilateralmente. O argumento de Carlos ao ter a maquiagem e as pulseiras confiscadas pela direção da escola é instigante: “*os meninos também se montam, usam colares, anéis, bonés, tênis de marca, são iguais a mim, gostam de estilo, de fechoção. E se for isso de travesti, veja a professora de História, o jeito, a roupa, é mais travesti que eu!*”. Ochoa (2004) brinca com esse tipo de igualdade em que os “normais” equivalem aos marginalizados socialmente e não o inverso, contribui para que aqueles que não são desvalorizados se sujeitem, sendo vistos também de forma menos humana segundo parâmetros normativos estabelecidos.

Há uma tessitura complexa do reconhecimento dos corpos na escola, conformada por distintas dimensões e volumes que se fazem por meio dos corpos. Esse regime performativo de reconhecimento dos currículos em tramar a *inteligibilidade gay* permite constatar que essas experiências almejam e conquistam, em diferentes contextos escolares, reconhecimento como “diferentes”, mas nunca como “não normais”. Embora haja uma crítica para que a diferença não seja tomada como sinônimo da pasteurização do termo diversidade largamente divulgado pelo festivo discurso pedagógico (MACEDO, 2006b, 2013a, 2013b; VENCATO, 2014), o discurso dos “diferentes” não é um mero mecanismo de controle que esvazia o pleito político, individualiza as demandas e apaga as dimensões de poder. É na conjuntura dos “diferentes” que a *inteligibilidade gay* se produz, servindo como liga para reconhecimento desses corpos, sem implicar afogá-los na esfera da abjeção. As diversas vias que aqui expus desvelam que o reconhecimento como “diferentes” é uma das alternativas pelas quais os currículos operam contra as experiências que desinvestem a vida. Essas formas corporais corroboram a afirmação de Brah sobre a diferença, quando a toma como não sendo sempre um marcador de hierarquia: “é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em

desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política” (2006, p. 374). Alçar esses corpos à categoria de “diferentes”, marcando a diferença daqueles tidos como coerentes, é uma forma torná-los inteligíveis, de modo a driblar a abjeção que paira sobre suas vidas, com todos os custos e benefícios do discurso pedagógico. Desse modo, os processos curriculares não resultam apenas em perseguição, silenciamento e violência.

Tal reconhecimento não deixa de expandir o campo de inteligibilidade de modo que essa “diferença” passa a descrever a própria condição do presente, no qual as confusões de gênero e sexualidade tornam-se a marca do tempo em que se vive. Essa alçada ao tempo é mais outro modo de prover inteligibilidade sob o jargão de que é *uma coisa da nova geração*. Esses corpos colocam em cena jogos de retomadas da imagem e da palavra, do corpo e dos objetos para constituir um campo de possíveis, e não nesciamente uma nova era do tempo. E os currículos, esses espaços nos quais tanto se fala em aprender a usar a imagem e a palavra, tornam-se arenas cuja dimensão performativa vem enunciar processos de estilização corporal, suspendendo efeitos centralizadores que vinculam escolas e currículos a efeitos de totalização da norma. “Sou o equilibrista que no ar caminha descalço sobre um arame de farpas”, disse Piglia (2006, p. 197) a propósito de Kafka, que bem pode ser dito sobre esses bailarinos do corpo. Este capítulo foi, de fato, um esforço para prover outras referências que não aquelas que se aprende a ver e ouvir como as verdadeiras. Uma luta que requer se equilibrar no ar, requer também tentar voltar às escolas ou às ruas, tanto faz, para (re)aprender a falar – ou, agora, a ver. Talvez, seja difícil reaprender a falar e a ver sobre o que já deixamos de perceber faz muito tempo: a vida que pulsa nos currículos; a vida que não sabe, ou prefere não saber, a distinção entre “ficção” e “realidade”, que talvez não seja outro nome para o trabalho da performatividade.

3 DANCE COMO SE FIZÉSSEMOS AMOR: DIVAS E BAILARINOS NAS FESTAS ESCOLARES

Garotas, a gente manda nessa merda/Garotas, a gente manda nessa merda/Garotas, a gente manda nessa merda/Garotas, a gente manda nessa merda/Quem manda no mundo? Garotas!/Quem manda no mundo? Garotas!/Quem manda no mundo? Garotas!/Quem manda no mundo? Garotas!/Quem manda no mundo? Garotas!/Alguns daqueles homens/Pensam que detonam como nós/Mas não, eles não detonam/Vão conferir/Pensem bem/Nos desrespeitar/Não, eles não vão/Cara, nem tente tocar nisso/Cara, essa batida é louca/Foi assim que eles me criaram/Em Houston, Texas, querida/Essa vai para todas as minhas garotas/Que estão no clube curtindo as novidades/Que compram para si mesmas/E ganham mais dinheiro depois/Eu acho que preciso de uma folga/Nenhuma dessas vadias pode me ofuscar/Eu sou tão boa nisso/Eu vou te lembrar/Eu conheço bem isso/Cara, eu estou só brincando/Venha aqui, querido/[...]/Minha persuasão pode construir uma nação/Poder infinito/A gente pode devorar o amor

*Run the world, Beyoncé*³⁸.

A feira cultural daquele ano tinha como tema o esperado: Copa do Mundo. A quadra estava decorada com balões de cor azul, amarelo e verde. A Festa da Copa aconteceu à noite, o que resultou, para infelicidade da gestão pedagógica, em um público bem menor do que o esperado, mas professores e alunos insistiram que eu não fosse embora antes do Calypso se apresentar. Embora eu já conhecesse o grupo de outros eventos, ansiava por sua apresentação na escola. Conhecido como Calypso Cover, era uma reunião do grupo de dança Moulin Rouge – posteriormente renomeado de Os abusados - e a cover oficial da cantora Joelma da Banda Calypso, Lu Xodo. Lu declarava-se abertamente trans, com seus longos cabelos loiros

³⁸ Tradução de *Run the World*, de Beyoncé. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/beyonce/1870591/>. Acesso em: maio de 2015.

cacheados. Os componentes do grupo não a deixavam para trás. As coreografias eram de Mychel Zafar, uma figura conhecida no circuito gay. Além dos bailarinos que não temiam em dizerem-se gays, o grupo contava com duas montadas na função de pares femininos do corpo coreográfico. As coreografias rigorosamente ensaiadas no galpão de uma academia de ginástica somadas ao carisma de Lu levavam qualquer plateia à loucura. Até eu confesso, avesso ao repertório mobilizado, me via empolgado com os espetáculos promovidos pelo grupo. Naquela escola, a plateia teve uma pequena amostra do trabalho do grupo³⁹. Logo, naquela noite, Lu me contou: “nosso público é maioria de crianças e gays, então a gente se apresenta muito em escolas”.

Trecho do diário de campo, 13 de maio de 2013

Este capítulo parte de vários atravessamentos pelos quais senti que fui de algum modo tocado durante as tentativas de me virar com a escrita desta tese. De um lado, carrega uma inquietação: é possível um currículo festejar? De outro, tenta lidar com o meu próprio deslumbramento diante da emergência das *divas e bailarinos* nas *festas escolares*. Enquanto percorria as escolas, comecei a me deparar com um complexo de relações que agenciavam festas escolares e algo que tenho chamado – embora não esteja nem um pouco certo de que possa me expressar deste jeito – de *inteligibilidade gay*, elementos para os quais os shows de Lu Xodó e Os Abusados direcionaram subitamente minha atenção. Naquela festa de renúncia para uma competição mundial de futebol sediada no Brasil, acionava-se certo enquadramento por meio do qual as *divas e bailarinos* emergiam, ao mesmo tempo, *grupos de dança, coreografias*, shows e performances davam uma eufórica e espetacular densidade à festa escolar. Confesso, não sem alguma surpresa, que uma quantidade significativa de festas durante o ano letivo surpreendeu-me; em algumas escolas chegavam a um evento festivo por mês, ainda que com diferenças substanciais entre eles. Esta minha surpresa – o que já seria o bastante – me permitiu redimensionar o corpo, as tecnologias e mídia nas tramas curriculares de gênero e sexualidade. Também disparou minha atenção para onde sequer nem imaginava em termos de funcionamento de um currículo, zona de fronteiras apagadas do pensamento curricular corrente.

³⁹ O show pode ser conferido em: <https://www.youtube.com/watch?v=o63xM9MIKac>.

Quando o grupo Os Abusados se apresentou naquele evento, seus membros já haviam saído da escola, mas decidiram, mesmo assim, encampar o projeto de fazer *covers* da *Banda Calypso*. Naquele mesmo ano, em seu canal do YouTube, Lu Xodó compartilhou vídeos de seus shows em outras escolas⁴⁰: em um, contracenava com Mychel, trajando apenas botas brancas, uma calcinha e sutiã cor de pele⁴¹; em outro participava de uma festa escolar em um município do interior do estado⁴². Naquela festa da Copa do Mundo, no show, ao som de *Calypso*, uma das músicas me disparou uma pergunta inquietante: *Quem é o primeiro a entrar na dança/Que vai embalar comigo, comigo/Vem pra balançar, mexer o corpo/Venha ser a sensação/Relaxe que meu som vai te levar, não tenha medo/O meu segredo é ir mexendo o corpo sem parar/Eu vou te ensinar/Como entrar nesse molejo/O meu desejo hoje é ver você bailar/Quem vai querer dançar ia ia ia/Quem vai querer mexer iê iê iê/Quem vai querer pular ia ia ia/Levante a mão que eu quero ver/A mão que eu quero ver*⁴³. Enquanto tinha diversas dúvidas sobre quem levantaria a mão, docentes, gestão pedagógica e estudantes pareciam ter uma certeza mais do que suficiente sobre *quem manda naquele mundo*. Foram muitos os alertas sobre o quanto devia esperar para ver o que acontecia nas festas escolares. Várias professoras salientavam diversas vezes que se eu “queria ver gays, era só esperar a gincana deste ano” (Júlia, 42 anos, professora de Química). Muitas me mandavam regularmente *links* de vídeos das apresentações de alunos, disponibilizados no YouTube. Na maioria das vezes, os professores compartilhavam em seus próprios perfis no Facebook. Eram performances, paródias, danças ao som de Cláudia Leitte, Ivete Sangalo, Beyoncé, Rihanna, Ciara, Demy Lovato e Lady Gaga, só para citar as “mais famosas”. Olimpíadas escolares, gincanas, mostras culturais, semanas temáticas, festas juninas compunham toda uma agenda festiva nas escolas. Em torno delas se produzia uma teia complexa de poderes e relações, com as quais as *divas e bailarinos* estavam *envolvidos*.

As festas escolares eram descritas por professores como *protagonizadas* por *alunos gays* e também reclamadas pelos *alunos gays* como uma das principais razões por seu *envolvimento* com a escola. O que incluía postagens em redes sociais, sobretudo ostentando o nome, o uniforme e o grupo de amigos, especialmente no Desfile de Sete de Setembro ou nas gincanas e mostrais culturais. O uso de *envolvimento* não é ao acaso. Sarah, Júnior, Mychael e

⁴⁰ O show pode ser conferido em: https://www.youtube.com/watch?v=XHHjZ_KaF_4.

⁴¹ O show pode ser conferido em: <https://www.youtube.com/watch?v=I4moE-bJIvE>.

⁴² O show pode ser conferido em: <https://www.youtube.com/watch?v=QKxbsGRw3M8>.

⁴³ Letra de *Dançar, mexer, pular*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/banda-calypso/2004114/>. Acesso em julho de 2014.

outros tantos fragmentos de vida sobre os quais passarei neste capítulo eram *alunos envolvidos*. Ao revisá-los, deparei-me com a enunciação do quanto eram *envolvidos* ou *se envolviam* nas festas escolares. *Envolver-se* e *ser envolvido* intentavam inteligibilizar a participação, mas deixam também sinalizar uma complexidade subjacente ao aparato de poder das festas escolares. Na mesma proporção que *alunos gays* se envolviam *nas* festas, nesse sentido de ter participação nelas, também se envolviam *com* as festas, em um sentido de estabelecer relações. Se havia uma transitividade entre relações e participação, as festas escolares também os envolviam. Ou seja, tanto se é sujeito – aquele participa – como objeto das relações. Relações essas que são mutuamente recíprocas na medida em que aqueles que lhe servem de objeto representam a pessoa que lhes serve de sujeito⁴⁴. O *envolvimento* cotejava uma conotação dupla: tanto se produzia toda uma expectativa em torno das performances apresentadas – e as festas estavam notavelmente marcadas por shows, performances, danças de *alunos gays*, incluindo praticantes de *montagem drag*⁴⁵ – como porque se envolviam diretamente na organização delas, de diversos modos, durante todo o trabalho de tempo que as precedia.

Uma festa escolar nunca era um acontecimento fechado em si. Embora seu efeito de *aqui e agora* sublimasse toda uma rede de relações que a tornavam possível, uma festa colocava em operação toda uma rede de poderes, afetos, materiais e corpos. Quando não, atividades pedagógicas, como seminários, paródias e outras produções eram também transformadas em festas. As festas escolares não são certamente os únicos acontecimentos em que os *alunos gays* exercem um trabalho corporal explícito⁴⁶, centrado na dança e na *montagem drag*⁴⁷. Porém

⁴⁴ Segundo as gramáticas de português, o verbo *envolver* é um verbo bitransitivo, isto é, funciona como transitivo direto e como indireto. É usado como verbo direto especialmente quando seu objeto é um sujeito/pessoa. Nesse caso, em alguns contextos, envolver também é um verbo pronominal, quando pode funcionar como verbo transitivo indireto, exigindo as preposições “em” ou “com” a depender do contexto. Na primeira situação, quando se refere a ter participação, recomenda-se o uso do “em”; na segunda, quando se refere a constituir relação com alguém, recomenda-se o uso do “com”. Embora se possa considerar que as pessoas não usam da regência verbal em cada situação de interlocução, parece-me que o uso do verbo envolver e as flutuações de sua conjunção dão corpo a esses múltiplos sentidos nas festas escolares.

⁴⁵ Em várias festividades, alunos se apresentavam como *drags* ou montadas. Em virtude de existirem especificidades nessas performances *drags*, dedicar-me-ei sobre elas nos dois capítulos a seguir; este capítulo centra-se nas relações tecidas nas e com as festas escolares.

⁴⁶ As aulas de Educação Física e de Artes e as Oficinas do Mais Educação também eram relatadas como um desses lugares. Saliento, contudo, que minha perspectiva não é demonstrar que a escola promove uma separação entre corpo e mente, destinando os trabalhos corporais para campos específicos. Entendo que a escola constitui distintas modalidades de corporificação não necessariamente sistêmicas ou passíveis de uma organização em um sistema, mesmo que complexo. Longe de pretender esgotar tal quadro, espero apontar como essas modalidades não se coadunam, são ambivalentes e, quase sempre, contraditórias.

⁴⁷ Nem todos os corpos interpelados como *divas* praticam *montagem drag* ou qualquer outra experiência de

nessas ocasiões se ergue uma expectativa em torno de uma visibilidade associada à dança, à música e à participação *gay* nas festas. Parecia não existir possibilidade de uma escola que não constitua uma maquinaria por meio de festas. A qualquer entrada nas escolas, nas conversas com professores e com estudantes, as festas apareciam, eram anunciadas e os convites para que delas participasse aparecia. Interpelado por aqueles convites, meu desejo é explorar, neste capítulo, como na interface das festas escolares está em jogo um “conjunto de novas relações entre cultura, visibilidade, valor comercial e *queeridade*” (HALBERSTAM, 2013, p. 6). Essas relações abrem formas de agência e reconhecimento pelas quais *divas* e *bailarinos* se tornam “veículo[s] para a performance de um agenciamento muito particular dos corpos, sexualidades, desejos, comunicação, raça, afeto e fluídos” (HALBERSTAM, 2013, p. 6). Ao invés de focar em projetos específicos de resistência local frente a qualquer engessada regulação de gênero e sexualidade que promoveria, opto por conferir atenção a como as relações e ligações com e nas festas escolares constituem subjetividades em fluxos tecnológicos e midiáticos cujas nuances redimensionam o binário global/local.

Antes, assumo meus receios em fundir de modo apressado as experiências de corpo, dança e música que aqui precariamente descreverei, que Halberstam (2013) chama de *feminismo gaga*, em um desdobramento da figura cultural da Lady Gaga. Ela não é a única operadora de relações entre estilo, mídia, movimento e música envolvendo o que o próprio Halberstam (2013, p. 7) denomina “formulações emergentes da política de gênero”. Diferentes figuras da música *pop* e seus trânsitos em arenas globalizadas estão enredados nas tramas curriculares. Uma trajetória global e tecnológica faz essas imagens, músicas e vídeos saírem do porto seguro para os espaços das festas escolares em suas esferas globalizadas. Mesmo habitando formas culturais não tão evidentes em termos de suspensão das normas de gênero, como Gaga parece sinalizar para Halberstam (2013), as *divas* e *bailarinos* também “representa[m] tanto uma erótica da superfície quanto uma erótica das falhas e fluxos [...] situada[s] no coração de formas de consumo do capitalismo” (HALBERSTAM, 2013, p. 7). Quero explorar como a rede de *envolvimento* não pode ser reduzida a um ímpeto individual de participação, mas é tecida em processos relativos a mídias, tecnologias e corpos, fazendo das festas escolares “eventos implosivos que reduzem as pressões globais a diminutas arenas globalizadas, produzindo localidade, segundo novas formas globalizadas” (APPADURAI, 2001, p. 21). As festas *envolvem!* – aqui, *envolver* torna-se um verbo aberto a uma série de relações.

montagem, ainda que todos aqueles que a praticam foram, de algum modo, interpelados como divas. É um estilo de organização corporal generificado que marca *as divas* que pode ou não se combinar com *montagem drag*.

Na tentativa de me aproximar dessas questões sumariamente apontadas lanço algumas linhas sobre o lugar imaginativo das festas escolares no pensamento curricular e de que modo as festas *envolvem* (“*Mas essa escola só tem festa!*”: *do currículo às festas escolares*). Exploro, em seguida, como as festas escolares operam por enquadramentos corporais, retomando uma leitura de performance como estética do performativo (*Movimentos curriculares: das festas escolares à estética do performativo*). Esses enquadramentos performativos lançam e corporificam *divas, bailarinos, grupos de dança* e acionam coreografias como performances de visibilidade (*Divas brilham intensamente como um diamante: sons, danças e a paisagem corporal da globalização*). Quero, por fim, retomar, em uma espécie de revista ampliada, como a produção da inteligibilidade tem operado na tensão com o humano como categoria de reconhecimento – e suas difusas fronteiras e hibridizações com as tecnologias e mídias – e como a operação de reconhecimento dos corpos nos limites do humano torna-se o modo mesmo de produção do reconhecimento (*Uma deusa, uma louca, uma feiticeira: nos limites do humano*).

3.1 “Mas essa escola só tem festa!”: currículo, festas e agenciamentos

No *site* de uma famosa revista de circulação nacional, pertencente a uma das grandes empresas de comunicação do país⁴⁸, uma reportagem aponta os onze erros mais comuns das festas escolares⁴⁹. A lista pode ser resumida em: “o problema é que muitas vezes a escola usa o precioso tempo das aulas para organizar comemorações relacionadas a essas efemérides. O aluno é levado a executar tarefas que raramente têm relação com o currículo”. De outro lado, Santomé (2010) faz notar como o “currículo turístico”, restrito às datas comemorativas e feriados nacionais, não passaria de um modo simplista de tratar diferenças e culturas na escola por meio da celebração festiva. Por vezes, eu também ouvi de alguns professores “*eu nunca sei se é para dar conteúdo ou para fazer festa, sabe?*”. Em escolas, direções me confessavam a tentativa de controlar a frequência de festas na escola, pois “*alguns professores avaliam que isso prejudica o conteúdo, então, a gente reduziu as oficiais, que são colocadas logo no início do ano no planejamento*” (Márcio, diretor). Nesses vários modos de lidar, as festas escolares não estão lá muito próximas aos currículos, talvez sejam sua própria antítese. Há uma ideia de

⁴⁸ O site *Gestão escolar* está ligado à revista *Nossa Escola*, uma das publicações da Editora Abril, braço editorial da Fundação Victor Civita, um dos laços das redes políticas na educação no Brasil. Ver Macedo (2014).

⁴⁹ Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/equivocos-festas-escola-447945.shtml?page=0#>. Acesso em: setembro de 2015.

que de um lado está o currículo – seus adjetivos correlatos – e, de outro lado, estaria a festa, aquela que adorna o currículo ou afasta a escola dele. Julgo que essa disjunção é efeito, não exclusivo, de um sentido de currículo que o tem fundido com um corpo de conteúdos, conhecimentos ou habilidades a serem aprendidas ou ensinadas.

O pessimismo pedagógico sobre festas escolares como que afastando a escola e os professores de objetivos tão dados contrasta com a euforia e a frequência com que me deparei com elas. “*Ah, é o momento que todos mais se envolvem, até os professores*” – me confessa o próprio diretor Márcio. A despeito da descrição que faz da festa um adorno que “atrapalha” o adjetivo “escolar”, o que faz as festas tão populares e frequentes? Mesmo que a emergência das formas curriculares marque uma ruptura espacial e temporal pela qual a escola foi engendrada na modernidade (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992; VEIGA-NETO, 2002), argumentam, e constitua mediações normativas específicas dessa configuração história, era fácil constatar que não se tratava de uma questão de ausência das festas nas escolas. Na verdade, é bem possível retomar como a história da maquinaria escolar, na conhecida expressão de Varela e Alvarez-Uria (1992), demonstra muitos exemplos de acomodações com agentes festivos como o próprio objeto da modernidade. Algo que fica claro, no que concerne pelo menos a certo modo de inventar o passado, com a consolidação do Estado nacional brasileiro⁵⁰. Há, pois, um conjunto complexo de forças nas festas escolares que lançam mão do movimento do corpo como uma modulação de poder. Todavia, não pretendo emoldurar qualquer explicação sobre como as festas escolares, em uma versão de disciplinamento dos corpos, opera pela certeza. Assumo antes que não estou muito certo de como as festas escolares funcionam nem mesmo se é possível tratar desse funcionamento como quem descreve um horizonte dado em algum lugar. Como toda boa festa, festas escolares estão movimento e, portanto, movimentam.

Quero, antes, acompanhar os movimentos das festas escolares como parte da precária maquinaria pela qual o currículo tem inscrito a vida e os corpos. Naquela festa sobre a Copa do Mundo, quando me deparei com Lu Xodó e o Calypso Cover, não demorei a perceber que não havia festa sem a presença massiva e a intensa organização de *alunos gays*, alguns dos quais lançavam mão da *montagem drag* ou de outras formas de experimentação de gênero. Há toda uma produção de movimentos, de expectativas de efusão coreográfica em curso que é colocada pelo *corpo gay, pelas coreografias que fazem, pelos grupos de dança que*

⁵⁰ Uma vasta coleção de ensaios historiográficos tem mostrado como a escola ao longo da modernidade e durante a instauração da República no Brasil tem, conforme Faria Filho e Chamon (1999), transformado as festas e espetáculos públicos e da rua em festas escolares e festas de escolares. Sem qualquer pretensão de esgotamento, ver, por exemplo, Souza (1998) e Gallego (2003).

organizam. Ao estilo do críquete indiano cartografado por Appadurai (2001), eu desejo compreender como as festas escolares ligam gênero, sexualidade, fantasia, mídia e corpo, tramando o *envolvimento* nas/com festas escolares e a constituição dos *grupos de dança*. Quando percebi que eram as *coreografias* que me despertavam e me tocavam é porque, de algum modo, estavam situadas no imbricamento das múltiplas camadas que ali se adensavam. De fato, as coreografias me lançaram diante de uma modulação de poder que é marcada pelo movimento e pela incitação a movimentar-se. Recorro a um trecho de Foucault sobre a prisão, cuja problematização tornou-se deveras conhecida em termos de normatividade escolar⁵¹, para mostrar como se pode compreender currículo a partir do movimento.

Os muros das prisões devem seu formidável poder menos à sua impermeabilidade material do que aos inúmeros fios, aos mil canais, às fibras infinitas e entrecruzadas que os transpassam. A força da prisão é a incessante capilaridade que a alimenta e a esvazia; ela funciona graças a todo um sistema de comportas, grandes e pequenas, que se abrem e se fecham, aspiram, escarram, despejam, derrubam, engolem, evacuam. Ela está colocada em uma confusão de ramificações, de correntes, de vias de retorno, de caminhos que entram e saem. Não se deve ver nela a altiva fortaleza que se fecha sobre os grandes senhores da revolta ou sobre uma subumanidade maldita, mas sim a casa-coador, a casa de passe, o inevitável motel (FOUCAULT, 2003, p. 147).

Uma confusão de ramificações talvez seja um modo possível de dar inteligibilidade – se é que se posso colocar nesses termos – ao que o *envolvimento* produz. Essas *confusas ramificações* fornecem caminhos para a constituição dos processos de inteligibilidade corporal que se criam nas festas escolares de modo mais ambivalente e, em certa medida, inapreensível. Reconheço que a força “dos muros da escola”, sejam físicos ou metafóricos – ou a qualquer sentido que se dê a “disciplina” – não está apenas na estagnação do corpo. O exercício de poder implica gerar movimentos, carregando consigo corpos, afetos e relações, palavras e coisas. Qualquer currículo se constitui na medida daquilo que põe em movimento, pois o “poder não pode se reproduzir sem investir em um corpo, o que significa que um corpo é formado no poder e forma-se ali, dentro de seus termos” (BUTLER, 2008, p. 118). As festas escolares apenas dramatizam⁵², em certo sentido, como currículo é um colocar o corpo em um estado de movimento continuamente, em que a velocidade e a dança têm se constituído em disparadores para produzir a *inteligibilidade gay*. Ainda que este capítulo se concretize por

⁵¹ É notável como alguns autores têm salientado como uma apropriação parcial de Foucault centrada no *Vigiar e punir* tem provido uma leitura do poder como estagnado e apenas restritivo daquilo que produz. Ver Collier (2011) e Aquino (2014).

⁵² Nesse sentido, elas não são o “momento do movimento”, em contraposição ao que aconteceria em outros momentos ou situações curriculares.

meio de um desejo de problematizar a relação entre as *divas*, *bailarinos* e as festas escolares nas paisagens curriculares, meu interesse se desdobrou, assim, também nas relações que teciam os *envolvimentos* dos corpos em torno desses eventos ao longo do ano letivo.

Nesse jogo, as festividades me eram descritas por serem reconhecidamente *protagonizadas* pelos *meninos gays*, não só porque se apresentavam nelas, mas também porque participavam da sua produção. Dançar, organizar coreografias, montar figurinos, produzir decorações, ensaiar durante meses, selecionar músicas são parte dessa produção por movimentos, de quanto se pode circular e fazer circular um corpo. Festas escolares se constituem, em suma, em modos pelos quais os corpos são postos em movimento pelo currículo. Meu interesse, entretanto, não recairá em todas as possíveis dimensões das festas escolares – são muitos os caminhos a serem explorados e as entradas a serem lançadas. Quero prover, por hora, um esforço de como *divas* e *bailarinos* são produzidos nas festas escolares em atravessamentos com linhas de força da globalização, da imaginação, do corpo, de tecnologias e das mídias, com uma negociação íntima com gênero e sexualidade. Ao contrário de compreender as festas escolares como desorganizadas e caóticas, mas também sem querer prover qualquer sistemática às festividades, proponho seguir as redes de relações – o *envolvimento* – que as tornam possíveis de existir na escola.

Desse modo, não entendo que os currículos se ausentem de atender gênero e sexualidade, pois nas festas escolares o que chamarei, inspirado em Appadurai (2001), de paisagens corporais globalizadas conformam práticas generificadas e sexualizadas que enredam *divas* e *bailarinos* na escola. Saliento que não me interessa, nessa direção, tratar como as festas escolares também podem ser momentos de aprendizagem de conhecimentos ou mesmo de gênero e sexualidade, sequer que valem como um espaço de diversão⁵³ por si só, o que ultrapassaria o confinamento da sala de aula. Tais argumentos assumiriam que as festas escolares e os currículos são termos antitéticos ou que práticas curriculares podem fazer muito pouco com as festas que não seja coaduná-las a certo sentido de currículo. As festas escolares me auxiliam a suspender esse pensamento curricular que se presume como espaço e tempo do conhecimento e do ensino. Há efeitos políticos e culturais se espalhando nas festas escolares despercebidos em um sentido tão restritivo de currículo. Recentemente, Macedo (2012) questionou a sinonímia entre currículo e conhecimento, com a correlata transformação de educação em ensino, por tornar-se refratária às proliferações da diferença. Essa conversão do currículo como aquilo que será ensinado ou aquilo que será aprendido – algo que leio como

⁵³ Para uma interessante etnografia dos recreios escolares e como mobilizam atravessamentos de gênero, ver Cruz e Carvalho (2006).

termos de normas que regem a inteligibilidade da vida – tende ainda a produzir uma imagem de pensamento de currículo como, na melhor das hipóteses, o que está acontecendo dentro de uma sala de aula.

Portanto, para um campo que tem sido ativo em denunciar as formas de disciplinamento e normalização, parece existirem enormes barreiras em tematizar as festas escolares, consubstanciando currículos a sentidos tão reiterados. De maneira displicente, as festas escolares podem acabar por se transformar em um peso para escolas na medida em que não parecem imediatamente condensadas na cadeia de significação conhecimento e ensino que Macedo (2012) tem tentado desconstruir. Como corolário, as festas escolares manifestariam um espírito bem particular alheio ao reconhecível ideário, sério e compenetrado, modernizante da escola. Quando se fala em festa, os corações tão modernos da educação acionam uma oposição fácil: aquele que qualifica positivamente o discurso pedagógico e seus correlatos em oposição à desordem e à perda de tempo da festa. A escola não estaria para a festa. Muito menos, para produzir *divas* que mandam “nessa merda”, como canta Beyoncé dançando com seu exército de garotas poderosas no meio de um deserto.

O crítico Amos Barshad, da *New York Magazine*, descreveu essa música de Beyoncé como “uma espécie de monstro – agressivo, intenso e totalmente comprometido”⁵⁴. O vídeo, que chegou a ser chamado de “revolução dançante”, por seus “visuais fortemente coreografados” e a “mistura variada de animais silvestres, moda escandalosa e sequências épicas de danças”⁵⁵, ressaltava como movimentos e formas podiam dar corpo ao verso “minha persuasão pode construir uma nação”. Se, como argumentou Geertz (1991), a pompa é uma dimensão constitutiva do Estado balinês que resplandece nas performances que o colocam em cena, as festas escolares não são, assim, puros ornamentos – “*essas escolas só têm festa hoje em dia!*”, disse-me uma mãe de aluno sentada ao meu lado na plateia –, mas, como ornamentos, mescla de variadas sequências épicas de dança e roupas escandalosas, constituem e colocam em cena discursos, corpos, coisas e sujeitos. Nos desertos da vida, Marcos, aluno do primeiro ano do ensino médio, lembra que “*as gay são boas nisso!*”. Ou, nas palavras da professora Joana, “*nas festas, a gente, até tenta, mas são eles que mandam. Eles são bons nisso!*”. Se a persuasão de gênero e sexualidade pode construir uma espécie de nação *gay* na festa escolar, por que as festas têm passado ao largo do pensamento curricular? Larrosa

⁵⁴ Disponível em http://www.vulture.com/2011/04/beyoncs_new_single_is_here.html#. Acesso em: maio de 2015.

⁵⁵ Disponível em: <http://www.rap-up.com/2011/05/18/video-beyonce-run-the-world-girls/>. Acesso em: maio de 2015.

(2006), em um ensaio sobre o riso na educação, lança uma pista: o autor reconhece que se ri pouco na pedagogia.

Talvez meu principal interesse em falar do riso seja a convicção de que o riso está proibido (...) e são as proibições e as omissões que melhor podem dar conta da estrutura de um campo, das regras que o constituem da sua gramática profunda (LARROSA, 2006, p.170-171).

O argumento pode ser estendido, pois as omissões sobre as festas escolares podem ser um desses modos de explorar as regras que têm constituído currículo como signo da modernidade. Essa modernidade é aquela que, na formulação de Veiga-Neto (2002), tem significado o currículo como o artefato principal de uma grande maquinaria que foi a escola na fabricação da Modernidade por meio da materialização e da ordenação disciplinar do tempo e do espaço. As festas escolares não comporiam um currículo em virtude de esse artefato se constituir em um campo irradiador da disciplinaridade, cujo sentido parece ser alheio à festividade⁵⁶. Totalizado pelo imaginário modernizante, reforçado em sua rigidez e opacidade, o currículo seria uma superfície dura que impede que se veja, se sinta e se exista. Como a Modernidade e a pedagogia emergiram na ruptura secularizante que os movimentos renascentista, reformador e humanista fizeram em relação à medievalidade (VEIGA-NETO; LOPES, 2010), as festas escolares não passariam de pequenos ornamentos. Quiçá, não deveriam mesmo existir no currículo, se é que, de fato, existem.

Mesmo quando há todo um pensamento marcado pelas mudanças radicais das formulações de tempo e espaço neste século XXI, currículo ainda é um artefato alheio ao movimento (VEIGA-NETO, 2010). Embora me interesse, neste capítulo, tematizar a globalização, postergando a discussão de Modernidade para o capítulo seguinte –, eu creio ser possível afirmar que a Modernidade – categoria que Veiga-Neto (2002), mas não exclusivamente, utiliza para apontar um projeto desenvolvido na Europa Ocidental a partir do século XVI⁵⁷ – não é de todo alheia à festividade. Ainda que sirva para designar realidades virtualmente universais e supostamente opostas entre si, essa condição depende de um sentido reiterado de currículo consolidado justamente no espaço e tempo que se convencionou chamar “modernidade ocidental”. Minha sugestão é que, ao deixar de ser um movimento de práticas

⁵⁶ A questão não reside no fato de associar currículo com a normatividade, como se, de resto, fosse possível um currículo não normativo ou sem normas, cuja própria formulação funciona como tal. Como sinalizei no capítulo anterior, minha crítica reside no sentido de norma com o qual o pensamento curricular tem operado, tratada como totalizante, de dimensão vertical e não produtiva.

⁵⁷ Exploro a limitação dessa formulação na sessão final do capítulo *À deriva no fim do mundo, a modernidade atolada*.

vinculadas a processos específicos contingentes de saber e poder e tessituras de tempo e espaço, o currículo tem se tornado um artefato abstrato e universal cuja história esvazia sua historicidade. Nesse caso, não me parece ser suficiente reiterar a oposição entre festa e currículo. É exatamente a fragilidade dessa oposição que as festas escolares auxiliam a criticar.

Ao me deparar com as *coreografias* de *divas* e *bailarinos*, entendo que estou diante de pistas acerca de como problematizar currículo para além de uma estagnação do movimento que redundaria em uma leitura estéril da diferença. Nessa altura, é preciso mesmo prover um sentido de como entendo as festas escolares para complicar as relações que pretendo explorar e que, de algum modo, tentei resumir, canhestamente, no parágrafo anterior. Retenho como escora uma síntese de Albuquerque Júnior (2014, p. 148): “a festa é um acontecimento e, como tal, ocorre a cada vez, por isso seu ser se diz na diferença e não na identidade e na tradição”. Proponho um cruzamento com a formulação de Pérez (2009, p. 9): a festa é “mecanismo, um operador de ligações que atua por meio da destruição concertada do real socializado, abrindo a experimentação humana ao campo do possível, isto é, do imaginário enquanto instância do desejo, do imprevisível, do indecível, do indeterminado, da interioridade, [...] do excesso”. Festa, como virtualidade e não como fato social⁵⁸, diz Pérez (2002), tem seu acento dado pelas relações, pelas religações. Destaco, sob o risco de soar repetitivo, que não se trata apenas de remontar a convivência das festas escolares com “o que se ensina na sala de aula”, mas de mecanismos pelos quais a constituição de um sentido de pedagógico, escolar ou de currículo tem dependido da expurgação da festa.

Quando currículo é qualificado como artefato da modernidade – supostamente separado da festa –, parece ser essencial marcar, muitas vezes, o que é genuinamente escolar – o conteúdo a ser ensinado – e onde suas fronteiras devem propriamente estar – a sala de aula. Butler (2004a) nota que uma relação não é constituída por termos previamente dados, mas é um laço pelos quais os termos mesmos da relação se diferenciam e se relacionam. Ao tomar a festa escolar como “não pedagógica”, pode-se justificar a sua exclusão do domínio curricular, mesmo que participe de sua constituição – mostrando como é uma ameaça à escola, a fim de que os corpos possam viver em relativa “paz”. Essa tentativa de separação é outro nome para enxertar a pasteurização como constituinte das escolas. O *envolvimento*, isto é, a trama da malha de forças de uma festa escolar que inteligibiliza corpos parece-me ser um modo de “deslocar a equação que iguala currículo e normatividade, seja a norma, performances ou cidadania crítica” (MACEDO, 2015a, 904). Como Magnani (1996) mostrou, festas rompem

⁵⁸ Sobre os limites do conceito de sociedade, ver Stharthen (2010) e Latour (2012).

com as fronteiras de universos pretensamente estanques entre a casa e a rua, o público e o privado, lazer e trabalho. Essa trama de *envolvimento* balança as distinções rápidas e fáceis entre a sala de aula e a festa escolar.

Mesmo que a festa aconteça nos espaços das quadras ou pátios escolares, elas também são constituídas nas salas de aula. De um lado, professores oferecem momentos para alunos montarem adereços, organizam-se grupos de trabalho que ensaiam e preparam-se apresentações. De outro, professores solicitam trabalhos escolares como paródias que, ao menos naquele dia, transformam a sala de aula em festa. O que mais ouvi e vi nas redes sociais eram os alunos salientando o tempo que haviam se dedicado a uma ou outra produção festiva. Outras festas, como feiras culturais, esportivas ou de ciências, também demandavam ensaio e organização. Nas datas comemorativas, era certo vê-los preparar um show para a escola. A densidade do *envolvimento* começava na organização e no ensaio das coreografias da turma ou grupo de colegas para o trabalho de uma disciplina. Algumas festas, como o desfile de Sete de Setembro e a feira cultural, exigiam meses de ensaio, coordenado ativamente pelos *alunos gays*. As gestões pedagógicas dispensavam salas de aula ou as quadras esportivas e os auditórios, quando as escolas os tinham na infraestrutura arquitetônica – quando não, os ensaios eram nos pátios escolares. Ou os ensaios eram realizados durante a noite porque envolviam estudantes dos dois turnos da escola. Ou, quando as escolas eram de tempo integral ou de horário estendido⁵⁹, os ensaios eram realizados no turno da tarde ou nos finais de semana. Em muito deles, não havia sequer um profissional para acompanhar e todas as decisões sobre coreografias e figurinos foram tomadas pelos alunos.

“*A gente já confia neles, sabe que vai sair um bom trabalho sempre. Eles se dedicam demais*”, explicava Débora, professora de Educação Física. Muito dos ensaios também eram

⁵⁹ O Programa de Ensino Médio em Tempo Integral, denominado em Sergipe Centros Experimentais de Ensino Médio, segundo a Lei Complementar Estadual nº 179, de 21 de dezembro de 2009, acontece hoje em três unidades de ensino localizadas em Aracaju que também aderiram ao Programa Mais Educação. Este é um programa financiado pelo governo do estado, em parceria com o ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação) de Pernambuco. O ICE é um braço do Instituto Alfa e Beto e do Instituto Qualidade de Ensino, este último com sede em Pernambuco, ambos, por sua vez, ligados ao Todos pela Educação. A Secretaria de Estado da Educação de Sergipe também instituiu o Programa Ensino Médio Inovador em outras 14 unidades de ensino, em parceria com o Governo Federal, com carga horária estendida (7 horas) por atividades complementares. Quando percebi estava lidando com escolas inseridas nessas redes políticas e com professores diretamente envolvidos nelas. Márcia, por exemplo, a professora de Biologia que atravessa esta tese, atualmente recebe bolsa para desenvolver trabalhos pedagógicos pela Fundação Lehman em sua escola; Márcia também foi participante ativa dos docentes na reforma do Ensino Médio e tem se dedicado fortemente à articulação da Base Nacional Curricular Comum. Diante dos diversos níveis de constituição dessas redes políticas nas escolas, chamo a atenção para o efeito de compor a inscrição de experiências, especialmente ao direcionar atividades de dança e teatro. Longe, entretanto, de prover qualquer defesa às redes constituídas em torno dessas políticas, saliento a necessidade captar efeitos não inteiramente totalizáveis nem previsíveis na subsunção ao controle neoliberal por grupos empresariais na parceria público-privada. Não me deterei com detalhes nesse aspecto. Sugiro uma leitura de Lopes (2016).

realizados nas casas de um ou outro aluno envolvido, em salas com móveis afastados, em quintais abertos ou áreas que tinham espaço. Não estou me referindo a uma e única festa específica, mas a uma produção constante de festas nas escolas durante todo o ano letivo. Em algumas escolas, as festas já estavam previstas no calendário letivo. Em outras, eram mais improvisadas e, por vezes, realizadas de última hora para dar vazão a uma data comemorativa, com ensaios sendo mobilizados poucos dias antes das apresentações – “*a toque de caixa*”, diziam professores. Ambas lidavam com alguns feriados nacionais, outras foram escolhidas por projetos pedagógicos que as escolas encampam, como Semana do Meio Ambiente ou da Consciência Negra. Junto com a preparação das *coreografias* nos ensaios, também se produziam as roupas e adereços a serem usados.

Cheguei à casa de Pedro numa sexta-feira à noite, enquanto ele costurava à mão uma capa com um longo tecido preto doado por “*uma das patroas da sua mãe*”. Pedro pretendia usar a capa em uma festa na qual apresentaria uma música de Beyoncé. Pedro descreve a escola destacando os shows que fez, sua tenacidade e criatividade artística e como isso mobilizava professores. Pedro se concentra no desfile de Sete de Setembro e pede à irmã, Amara, que me traga fotos dos anos passados, enquanto conta suas preocupações para que a costura fique bem-feita e que não pareça “*armengado*”⁶⁰. Quando acompanhei os ensaios do desfile organizado por ele, estava diante de um obstinado pela disciplina e organização, que não temia dar gritos para quem quer que fosse para que a coreografia saísse *perfeita*. Pedro também insistia nas relações com suas amigas – postava *selfies* com elas frequentemente na escola, destacando o amor por elas e agradecendo sua presença na vida dele. “*Quem tem esse corpo e esse rebolado? Que amapô pode com ele?*”, perguntava Júlia, sua amiga. Pergunta, suponho eu, retórica. Não obstante, Pedro dizia que ouvia uma ou outra piada e insulto, mas insistia em passar ao largo das ofensas como “*coisa de gente mal-amada*” e que *seu trabalho falava por ele*. Quando perguntei sobre como ele começou a se apresentar nas festas escolares, com um jeito sutilmente irônico respondeu:

Ah, mona, tá bom, a mesma coisa de sempre, né, Thiago? Ah, eu vou lá e faço as coisas e nunca reclamaram. A escola tem que ser moderna, tem que arrasar na avenida, nas competições, sabe? Não dá para parar no tempo. [Mas não é só desfile, não é? Você também faz drag nas festas, como é isso?] Isso é nota, meu amor! De boas, os professores gostam porque é algo diferente, é algo moderno, então comecei a fazer mais porque tirava nota máxima. Às vezes, eu até acho que não importa muito. Eu posso fazer qualquer coisa que vou tirar 10, sabe? Só que né, viado, me apaguei de um jeito a peruca, mona. Hoje, nem me lembro mais da nota, aí fico lá, como você viu, na quadra batendo-cabelo (Pedro, estudante de 3º ano do ensino médio).

⁶⁰ Termo êmico para fazer algo improvisado e mal-feito.

Durante os ensaios, eu tinha a impressão de que a inscrição de vidas como a de Pedro valia-se do que Das (1999) chamou de “trabalho do tempo” para que pudesse viver na escola. Pedro amparava escola, coreografando o corpo de dança do desfile participando ativamente das festas. O sentido de *envolvido* com o qual vários professores o descreviam estava vinculado à paixão que demonstrava pela escola. Não que a experiência da dança de Pedro seja equiparável ao sofrimento da violência vivida por mulheres na Índia descritas por Das (1999), mas, tal como o ato de testemunhar, o ato de coreografar – os ensaios, a organização da coreografia, o costurar as roupas, o assumir funções de coreógrafo durante a preparação da festa – permite a Pedro ser incorporado como parte do vivível. *Envolver-se* nas/com festas escolares apresenta uma possibilidade de lidar com alçada abjeção por meio do trabalho mútuo, diário e constante nas festas escolares. Se, diante do show de Pedro na escola – do “*arrasou, viado*” que Júlia gritava alto –, pode-se sentir algo de extraordinário, esse extraordinário é um efeito pronunciado pela densa trama de relações que tornam as festas possíveis. Não se trata de um enfretamento da normatividade nem mesmo de uma resignificação, mas talvez de um modo de habitá-la, de ser *envolvido* por ela. Esses enredamentos produzem figuras singulares, efeitos de uma complexa trama de forças que constitui seus corpos a partir de um embaraço de texturas e materiais.

Zonas produtivas de movimentos compunham a dramaturgia normativa de incitação ao movimento que as festas colocavam em cena e, ao mesmo tempo, qualificavam os corpos como inteligíveis. O *envolvimento* inteligibiliza uma plataforma de relações que permite situar a emergência das *divas* na escola. Quando me refiro às *divas*, tento circunscrever os corpos de alunos, como os de Pedro e Lu Xodó, que, interpelados como *gays*, ocupam funções consideradas cruciais para as festas escolares acontecerem. Lu reconhecia que seu público era em grande parte de escolas Pedro insistia em como os professores ficavam satisfeitos com suas performances e, ao mesmo tempo, como estavam cansados da mesma avaliação de sempre. Por um lado, ele os surpreendia. Por outro, eram os professores que eram alvos do cansaço pedagógico da avaliação. Os alunos propunham, assim, paródias, shows, performances para as atividades lançadas pelos professores comumente no segundo semestre do ano letivo. Márcia explicou assim:

Eu pego mais pesado no primeiro semestre. Se não, eles montam. No segundo semestre, é o jeito de pegar mais leve, de eles aumentarem as notas, porque se não é reprovação na certa. Reprovar um ou outro mau aluno, tudo bem. Aquele desleixado, vagabundo, que sempre falta, que nunca faz trabalho. Mas reprovar só por reprovar não é meu estilo, se eu posso fazer algo para que eles avancem, eu não vejo muito

sentido.

Mesmo na escola da professora Márcia, que havia suspenso as festas escolares oficiais, os trabalhos pedagógicos viravam festas. “*A gente suspendeu a festa aqui, ficamos só com a gincana, mas os alunos fazem a festa. Eu, o professor de Inglês, a de Biologia, faço um trabalho todo ano de paródias que os alunos se apresentam. Então, mesmo sem festa, a coisa toda vira uma festa*” (Márcia, professora de Português). A participação nas festas escolares ou nos trabalhos escolares que “viram festa” é parte de uma prática de avaliação que varia muito de escola para escola, segundo os professores envolvidos, tanto por suas trajetórias como por seus pertencimentos a determinadas comunidades disciplinares⁶¹ e à especificidade da festa. Porém a participação *conta nota* para avaliação de uma ou mais disciplinas, quando não é a única avaliação de uma disciplina. Em uma festa como o desfile de Sete de Setembro, a participação costuma valer mais pontos e contar para todas as disciplinas. Isso não é um consenso entre os professores, ainda que aprovado nas reuniões. Alguns discordavam, outros descrevem como um modo de reconhecer a participação dos alunos, outros como um modo de aliviar a quantidade trabalhos e avaliações escritas para corrigir. Não se trata de condenar o fato de as festas escolares comporem avaliações ou de concluir que só há participação dos estudantes nessas festas em virtude da avaliação. Ambas as direções me parecem maniqueístas. Esteban (2007) tem mostrado que, apesar das inúmeras tentativas de evitar que a avaliação seja “contaminada”, heterogeneidade e imprecisão tecem o processo avaliativo que não pode ser esgotado em identificar o que sabe ou não sabe um aluno. A aferição de nota pode funcionar como um disparador para o envolvimento na festa, conforme Pedro narra, porém não é um esgotador nem um fundamento capaz de justapor as multiplicidades que uma festa põe em cena.

A relação entre festas escolares e avaliação se produz “em virtude dos condicionamentos estruturadores de estilo e forma sobre a comunicabilidade do sentimento e, assim, algumas vezes acontece contra a nossa vontade, ou mesmo a despeito dela” (BUTLER, 2015b, p. 105). Gênero e sexualidade operam como um desses “estruturadores da comunicabilidade” das relações em torno das festas escolares. “*Acho que gay nasce com uma habilidade para isso, é deles, sabe? Eu meio que vejo, aqui, na escola. Como eles se envolvem É bem diferente dos meninos mesmo, porque, tirando a Educação Física e olhe lá,*

⁶¹ Exigiria um acompanhamento específico que, confesso, me escapou, sobre como as comunidades disciplinares produzem subjetivações de modo a permitir a participação docente nas festas. Saliento que não se deve cair na armadilha fácil de opor os professores das áreas de Linguagem e Ciências Humanas aos professores de Exatas e Ciências da Natureza. Durante a execução desta pesquisa, professores das mais diversas disciplinas estavam envolvidos de um modo ou de outro com as festas.

fazê-los se envolver é quase impossível!”, me explica Jonas, professor de Geografia e coordenador do ensino médio. Apenas no grupo comandado por Sarah Capetine/Ângelo, um dos seus primos, Alexandre, participava das coreografias, por meio de momentos solos de dança de rua, que como me contou: “*aprendi na rua com os amigos. O Ângelo é um irmão mesmo, crescemos juntos, então toda vez que ele me chama eu venho*”, disse Alexandre. Ele sempre levava a namorada aos ensaios. Embora eu não tenha registrado qualquer fala sobre a presença de ambos, havia certa sensação de estranhamento quanto ao lugar do casal. “*No começo, o povo fica desconfiado mesmo, porque uma coisa é a gente ir lá, numa ocasião, e fazer a coreografia para todos os alunos, outra é quando um hétero se junta à gente, sabe? Acho que os gays são preconceituosos, nesse sentido*”, continuou Sarah. Todavia, mesmo nesses casos, *os meninos mesmo* se mantêm e são mantidos distantes do que se considera artístico e estético – aberturas, encerramentos e, especialmente, montagem de coreografias, figurinos e decorações da quadra durante as gincanas ou as coreografias dos desfiles nessas festas. “*Os meninos mesmo não se envolvem ou se envolvem pouco*” – fala Jonas. As tarefas que tecem o envolvimento são tarefas *gays* e *dos gays*.

Nas festas escolares, a interpelação dos corpos como *gay* é ativada em atravessamentos nas práticas de avaliação, produzindo o desempenho escolar bem-sucedido dos *corpos gays* e o envolvimento nesses acontecimentos. Esse é um dos fios que alimentam a figura das *divas* como *alunos envolvidos*. Carvalho (2001, 2003, 2004) insiste que gênero é um atravessador com efeitos potentes em escolarização, avaliação e desempenho escolar, mas a própria autora pondera sobre a dificuldade presente na produção acadêmica de uma apreensão mais complexa das relações de gênero para além das relações homem e mulher. No entanto, se há algum debate acumulado no campo educacional sobre efeitos de gênero ou mesmo certa plausibilidade em apontar gênero como um constitutivo da escolarização, o correlato não é estendível aos efeitos da sexualidade que não estejam restritos aos estudos de certos tipos de sujeitos e de sanções que pensam sobre eles no ambiente escolar⁶². Se há todo um mapa de euforia, desejos, sonhos, todas essas conectividades e multiplicidades que fazem o *envolvimento*, compreender a sexualidade apenas em termos de formações identitárias reguladas pela escola é uma compreensão bastante restritiva de como se produz a escolarização. A cortina de fumaça celebratória das festas escolares tecia os *corpos gays* como bem-sucedidos em um movimento sibilante que serve para balizar, não mais por um limite necessariamente “negativo”⁶³, quem são *os meninos mesmo* e como são os corpos dos

⁶² Para uma exceção, ver o interessante trabalho de Epstein e Johnson (2000).

⁶³ Sobre esse limite negativo, ver Sedgwick (1998) e Hapelrin (2000).

meninos heterossexuais. O *envolvimento* não é apenas sobre a participação de Pedro e os shows de Lu Xodó e Sarah Capetine, é também sobre a regulação corporal de quem os cerca.

O modo de envolvê-los é também um modo de envolver os outros. Uma característica das teias envolventes, diretamente proporcional ao efeito espetacular da apresentação, aponta o eufórico envolvimento de professores e amigas com uma intensidade de propagar normatividades. Portanto, o referente do *envolvimento* não é exclusivamente o corpo como unidade individualizada. Pedro, Sarah e Lu. Pedro, Sarah e Lu tornam-se, assim, paradigmáticos ao constantemente oferecer movimentos corporais a partir dos quais os *meninos mesmo* podem sentir seus corpos. Sedgwick (1998) e Halperin (2000) mostraram como normas de sexualidade são acionadas e postas em ação por um regime dual que promove a heterossexualidade como regime político, criando e mantendo seus limites por meio da homossexualidade. Como expus no capítulo anterior, as qualidades demandadas como necessárias para a participação e organização nas festas escolares são interpeladas como *femininas*: montar coreografias, dançar, decorar e produzir adereços são *coisas de meninas*. Assim, os *meninos mesmo*, cujos corpos pressupõem a heterossexualidade, tendem a se evadir das festas escolares – o que gera reclamação de alguns professores por precisarem lançar mão de outra avaliação. A exceção está do desfile de Sete de Setembro, no qual os *meninos mesmo* compõem apenas o corpo musical da banda, porém, ainda assim, se mantêm e são mantidos longe das danças, shows e performances⁶⁴.

Em outras palavras, a gramática de gênero e sexualidade desvela uma escassez: se por um lado não impede de inscrever suas vidas, por outro impõe limites para os atos corporais, expondo o trabalho do *envolvimento*. A ideia de *diva* aciona esse tipo de sexualização contida nas entranhas de um corpo dançante. Não ao acaso, a contínua repetição elogiosa de participações e da criatividade ganham concretude – uma vez que a *diva* possui uma relação metonímica com a festa escolar. Assim, as festas escolares não apenas “lançam holofotes” sobre *corpos gays* ou são apenas alçapões para a emergência das *divas* e *bailarinos* na escola. Agenciam-se relações pelas quais se aprende também a desejar e desejar-se *gay* como modo de inscrição de uma corporalidade. Esse *envolvimento* dos corpos configura um conjunto amplo de compromissos afetivos compartilhados que materializam corpos. Nas festas, não apenas um registro afetivo opera o *envolvimento*; esse registro institui, ao mesmo tempo que é instituído, por certo modo de reconhecimento – “seu *pathos* é ao mesmo tempo afetivo e

⁶⁴ Apenas no Colégio Estadual Tobias Barreto me indicaram um grupo de *hip hop* formado por meninos, mas que não chegava a participar das festas da escola.

interpretativo” (BUTLER, 2015b, p. 145). Portanto, os imaginários sobre *quem vai dançar, mexer o corpo sem parar e ser a sensação*, como cantava Joelma dublada por Lu Xodó, compõem uma máquina complexa de desejo de ver o *corpo gay bailar*. Uma frase de Foucault (1997, p. 153) oferece uma síntese: “a visibilidade é uma armadilha”. A visibilidade nas festas abre um jogo de olhares que constitui outra parte de mecanismo de poder pautado pela incitação ao movimento, no qual “os meios de coerção tornam claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (FOUCAULT, 1997, p. 153). As inscrições normativas os envolvem como *corpos visíveis*, isto é, protagonistas das coreografias e danças que as redes de poder incitam a compor.

Esses mecanismos, nos quais a visibilidade corporal torna-se a própria regulação corporal, são inseparáveis das operações de poder produtoras de subjetividades dentro de certos enquadramentos que tornam – ou tentam tornar – os corpos delimitáveis. Eis o irônico destino dessas vidas: se traduzirem na rápida mirada de uma *performance* tão ácida quanto fugidia. Pérez (2002, 2009) e Albuquerque Júnior (2014), enfrentando as tradições discursivas históricas e sociológicas sobre festas, me permitem reter um ponto. A festa escolar não é uma substância; é um modo de constituição da vida, “um modo de pensar não somente como nossas relações nos constituem, mas também como somos despossuídos por elas” (BUTLER, 2004a, p. 50). Ao dar relevo às regiões da experiência escolar que não têm gozado de reputação, também se trata de tomá-las como zonas produtoras da existência por meio da normatividade. Em sua recente historiografia sobre o modo como o pensamento social brasileiro se debruçou sobre as festas no e do Brasil, Albuquerque Júnior (2014) incitou como toda uma vontade de saber se deslindou em desvendar, na mesma medida em que produziu o que seria a identidade nacional brasileira. Segundo o autor, as festas têm oscilado entre a reprodução dramatizada e ritualizada da vida, a partir das quais se poderia erguer toda uma hermenêutica da normatividade, e o caráter simultaneamente aglutinador, solidarizado e burlesco, se constituiria, assim, em momentos de respiração de uma ordem social bastante rígida e hierárquica.

Enquanto, por uma via, se vê nas festas a manifestação de uma tradição, por outra são a manifestação da rebelião e da contestação social. Temática reconhecidamente central em DaMatta (1992) e em Bakhtin (2010), as manifestações festivas oscilariam em torno do caráter disruptivo e reprodutivo das normas. Freitas (2009) nota que em ambos os movimentos a festa é substancializada e “tomada apenas como objeto a ser analisado, mas não como perspectiva analítica, ela é central, sim, mas para apontar para outras realidades consideradas mais importantes: a sociedade, a religião, a economia etc.” (PÉREZ, 2009, p.

10). Atento a esse alerta, parece-me que há algo de produtivo na própria disjunção. As festas escolares não se constituem nem em uma coisa nem em outra e, com efeito, suspendem esse efeito dinamizador entre o populismo romântico e o esgotamento estéril da normatividade. As tramas enredadas nas festas escolares não são universais normativos partilhados socialmente, mas operam constituindo diferentes modalidades de habitar as normatividades – oscilantes e precárias – de corpo, experiência e subjetivação. Se há uma tradição, ou uma temporalidade continuísta, como se expressa Bhabha (2006), não é porque as festas apelam para uma coerência normativa supostamente dada em algum lugar ou tempo que justificara a própria tradição, nem porque realizam um essencialismo irreduzível das normatividades. O espaço-tempo da repetição, argumenta Bhabha (2006), nega qualquer temporalidade anterior.

As festas não são simples repetições de uma velha forma social eternizada no tempo, mas um conjunto de relações tramadas e tecidas, cujo movimento é crucial para perceber como opera na constituição de corpos e de possibilidades de vida. Nas ruas ou nas quadras, as festas escolares marginalizam “a monumentalidade da história, que muito simplesmente arremeda seu poder de ser modelo, poder esse que supostamente a tornaria imitável” (BHABHA, 2006, p. 135). Reside algo de instigante no modo pelo qual a normatividade é trabalhada no tempo das festas escolares e é refratada lá. Nas palavras de Mahmood (2006, p. 136), “as normas não são apenas uma imposição social no sujeito, mas constituem a própria substância da sua interioridade, [há] uma variedade de formas em que as normas são vividas, incorporadas, procuradas e consumadas”. Embora concorde com Ferreira (2005) em que o Carnaval – e sua formulação pode ser aplicada às festas escolares – é constituído por investimentos de poder, inseparável da luta pelo controle dos espaços, tal dimensão não esgota as festividades escolares com suas coreografias e repertórios musicais, estéticos e midiáticos. Campbell (2011) questionou como as insistências nas regularidades e racionalidades do poder apagam como se reformulam e se redirecionam os efeitos materiais do poder, nos quais a energia da vida nem incita cumplicidade nem resistência dentro dos processos de subjetivação.

O *Manifesto dos Caranguejos com Cérebro* ofereceu, nos anos de 1990, uma imagem síntese dos processos em jogo nas festas escolares: a de uma parabólica enfiada na lama. Se a parabólica, hoje, “virou coisa de museu”, talvez se possa falar de celulares com câmera e conectados por *wi-fi* enfiados na lama⁶⁵. As festas escolares nada têm, assim, de “humilhação da cópia explícita e inevitável” (SCHWARZ, 1997, p. 35), em que os corpos sucumbiram de

⁶⁵ Retomarei a ideia de manguezal e lama no capítulo seguinte.

uma vez por todas às múltiplas normas sociais. Nem são plena passividade das estruturas sociais, nem plenamente ativas diante delas; operam em uma região intermediária de relações, que, escreve Butler (2015b), é uma característica constitutiva do que poder reconhecido como humano: a de ser afetado e de atuar. Reconhecer as múltiplas formas de habitar o funcionamento normativo como parte de sua própria instalação – “uma das estratégias mais ardilosas e eficazes do poder e do saber coloniais” (BHABHA, 2006, p. 130) – não impede de reconhecer as perturbações, que, mesmo sem emergir de forma apreensível, não se constituem de forma velada. O *envolvimento* não se presta a uma reação à norma, mas também não funciona como simples reificação dela. Diante do modo como são tecidas, as fronteiras pelas quais as festas assegurariam limites coesos transformam-se “imperceptivelmente em uma liminaridade interna contenciosa, que oferece um lugar do qual se fala sobre – e se fala como – a minoria, o exilado, o marginal e o emergente” (BHABHA, 2006, p. 122). Em jogo, uma dupla injunção que, ao apontar a ambivalência da norma, desestabiliza sua força no ato mesmo de sua reinscrição.

Entendo, portanto, as festas escolares a partir dessa habitualidade múltipla e ambivalente, pois tem “uma especificidade (...) a ser estabelecida não exteriormente ou além daquela reinscrição ou reiteração, mas na própria modalidade e efeitos daquela reinscrição” (BUTLER, 1991, p. 17). Trata-se de uma zona de indecidibilidade, parte mesmo da produção da diferença em relações de poder. Blasquez (2012) chamou isso de atos escolares, um conjunto de cerimônias realizadas por instituições educacionais em ocasião de festividades nacionais. Para o autor, “essas performances de Estado”, ao mesmo tempo que recordam acontecimentos históricos e sancionam valores cívicos considerados fundantes de uma nacionalidade, permitem a instituição de hierarquias e desigualdades.

Retenho, entretanto, certas inquietações quanto a algumas implicações dessas afirmações. As múltiplas dimensões pelas quais as festas escolares materializam corpos não me permitem aproximar festas escolares da instalação *per se* de assimetrias sociais irremediavelmente dadas, tal como no modelo de DaMatta (1992), no qual desfiles e festas cívicas expressam a formalidade e a hierarquia social. Nessa perspectiva, não faço qualquer diferenciação entre festas ligadas a comemorações cívicas ou datas consideradas significativas para a história da nação e aquelas ligadas a temáticas específicas, esportivas ou gincanas culturais.

Sigo a sugestão de Bhabha (2006), para quem é possível explorar o espaço da nação sem identificá-lo imediatamente com a instituição histórica do Estado. Penso, assim, ser possível explorar o espaço das festas escolares sem identificá-las diretamente com a produção

das políticas de Estado. A redução do vocabulário das festas escolares às políticas estatais se volta contraproducente por apagar as formas de agenciamento de forças não redutíveis às intervenções do Estado. Embora concorde com Blasquez (2012) que festas escolares *fazem, produzem e materializam* mediante toda uma imagética, estética e corporalidade em movimento, os sentidos dessa produção não são unívocos, muito menos facilmente delimitáveis. Todavia, é produtivo reter algumas das dimensões apontadas por Blasquez (2012): o processo de instauração dos mundos sociais em festas escolares, os atos escolares como tecnologias de subjetivação e, sobretudo, a interface entre atos estéticos como atos políticos. Desse modo, as festas escolares não apontam para uma carnavalização – no sentido que Bakhtin (2010) conferiu a essa expressão – das práticas escolares, nem mesmo que sinalizem para a produção de gêneros impuros, nos termos de Canclini (2010), constitucionalmente híbridos produzidos pelo funcionamento dos discursos escolares em deslocar e realocar elementos de modelos festivos. A carnavalização pode embutir um sentido de rebelião manifestada à ordem social como intrínseco ao seu funcionamento, situando-as como práticas e significações de rebeldia.

Quero insistir em um ponto: *divas e bailarinos* não só não se entendem como não são entendidos como injunções contra as normatividades. Não me parece existir nenhum impedimento para a participação de Pedro ou Lu Xodó nas festas escolares, pois “esta delimitação faz parte de uma operação de poder que não aparece como uma figura de opressão” (BUTLER, 2015b, p. 113). Estou fazendo aqui uso deliberado de uma formulação de Butler sobre as fotografias de guerra, porque entendo que as “as normas que determinariam quem é e quem não é humano nos chegam sob uma forma visual” (BUTLER, 2015b, p. 118). Nesse sentido, parece-me que é possível, agora, tomar as festas escolares como enquadramentos corporais pelos quais o reconhecimento e a inteligibilidade são produzidos em formas visuais, sonoras e coreográficas. As festas escolares não são fotografias – ainda que possam render inúmeras *selfies*, postagens e curtidas em rede sociais. Porém, no funcionamento da festa escolar, é também crucial que o poder não seja visto, “trata-se antes precisamente de uma operação de poder não representável [...], cujo objetivo é delimitar o âmbito da própria representabilidade” (BUTLER, 2015b, p. 113). Desse modo, essa operação de poder delimita e produz a própria cena da *inteligibilidade gay*. O que se mostra, portanto, é “o próprio aparato de encenação” (BUTLER, 2015b, p. 113). Novamente, um modo de cartografar esse aparato de encenação pelo qual as festas escolares são tecidas é retomar a dimensão de avaliação que Pedro e Márcia sinalizavam.

Nessa perspectiva, a *inteligibilidade gay* pelas festas se concentra em uma

cristalização imbricada e, ao mesmo tempo, em movimentos contraditórios. Quando as festas escolares “alocam a condição de ser reconhecido de certas representações do humano, remetem (...) a normas mais amplas” (BUTLER, 2015b, p. 147), regulam o que será ou não um corpo. Antes me lançar sobre as *coreografias* nas festas escolares, pareceu-me, portanto, produtivo explorar como esse *envolvimento* se produz, pois “há uma delimitação ativa, ainda que não marcada, do próprio campo, e assim um conjunto de conteúdos e perspectivas que nunca são mostrados, que não é permitido mostrar” (BUTLER, 2015b, p. 113). A visibilidade, a incitação ao movimento, a associação com a música, a produção das roupas constituem formas de habitar normas de regulação e materialização dos corpos, mas que não podem aparecer, pelo caráter espetacular da performance nas festas escolares. Essas normas, que delimitam o enquadramento corporal, fazem da *inteligibilidade gay* um mecanismo pelo qual a normatividade intenta não se fazer visível. Na medida em que é permitido se mostrar e se tornar visível, tenta-se apagar os efeitos de poder. Essa formulação me permite desmitificar um sentido de que as coreografias, danças, shows ou, em resumo, performances são um agir individual que desvela a própria a força de indivíduo ou de grupo de pessoas contra normas escolares rígidas e imutáveis.

O perigo é bloquear os modos como as tramas curriculares compõem parte dos complexos significados discursivos que produzem os corpos em nome da liberação de uma classe subjugada. Essa ideia funciona para apagar os enquadramentos corporais das festas escolares, por defender uma ligação demasiada a uma ontologia da subjetividade. Mesmo que as performances nas festas não se constituam como uma *performance queer* de protesto, no sentido daquelas mapeadas por Shepard (2010), o que se pensa como performance é uma espécie de poder do sujeito representar a si mesmo. Com efeito, essa “longa e íntima relação entre liberdade e aprisionamento tornou impossível imaginar a liberdade independente da restrição ou a personalidade e autonomia separada da santidade da propriedade e das noções de proprietárias de si mesmo” (HARTMAN, 1997, p. 115). A produção das *divas* e dos *bailarinos*, como uma espécie de liberdade pessoal diante das normas escolares, sugere que onde não existe certa noção de propriedade de si mesmo não existiria outra possibilidade.

Essa celebração do *envolvimento* como traço de um heroísmo é uma marcante emergência de regimes de poder conectadas com o humanismo liberal que impede de “abandonar certas narrativas heroicas sobre sexo e dissidentes sexuais que alocam homossexuais como sendo sempre e, em toda parte, progressistas, oprimidos e enfrentando o poder” (HALBERSTAM, 2011, p. 126). Essa visão negligencia, mostra Butler (1997b), a dimensão fantasmática de normas sociais e interpelações: as formas em que as operações

normativas de poder trabalham para produzir e sustentar espectros fantasmáticos conectados a ideais simultaneamente corporais e psíquicos. Essa versão de sujeito não pode ser a base para enfrentar a trama das festas escolares, porque a sua existência é um produto de cambiantes relações de poder generificadas e sexualizadas, que delimitam com antecedência quais os objetivos e que extensão esse *envolvimento* terá. Não quero dizer com isso que tais relações de poder não são habilitadoras da existência desses corpos. Ao contrário, não há motivos para negar que é por meio do campo aberto da norma que os corpos de Pedro, Sarah e Lu passam a ser reconhecidos. O que quero é evidenciar que, ao abraçar as performances, o arquivo de envolvimento, os *grupos de dança*, os índices visuais da *inteligibilidade gay* e as próprias festas escolares, não se trata de rebater os efeitos de poder.

Michyel e Ricardo emergiram na escola coreografando os colegas para as festas escolares, especialmente, mas não exclusivamente, para o desfile de Sete de Setembro. “Comecei meu trabalho ali, o corpo marcial é uma escola, comecei tudo ali. Fui estudar Educação Física por isso. Você sabe que trabalhava no shopping. Mas eu queria mesmo ser professor de dança. Então, trabalhava e estudava”. Michyel assumiu recentemente o cargo de professor de dança de uma academia de ginástica da cidade. Movimento similar foi realizado por Ricardo, que se desdobrava entre coreografar voluntariamente amigos que faziam *bailarinos* para as *drags* da cidade. “As pessoas vão vendo seu trabalho, em um desfile, em um show, e aí te indicam” – me explicava Ricardo. Júnior, por sua vez, que havia emergido como um *drag* na escola em que estudava, assumiu, quando terminou o ensino médio, a função de *organizador de festas*, como dizia, em uma escola particular da cidade. “Meu trabalho é montar as festas da escola, os shows, as danças; as professoras são muito ruins nisso, você conhece, né? Faço de tudo, comecei na festa junina. Hoje, já estou organizando a festa de fim de ano” – me contava sobre seu trabalho. Tales e Maicon, amigos de Júnior, também estavam trabalhando em uma empresa de organização de festas de aniversário infantil. Maicon ainda trabalhava em outra empresa envolvida com festas de casamento. Agora, o *envolvimento* com as festas escolares os inscrevia no mundo do trabalho.

Sem pretensão de apontar qualquer relação causal ou explicativa, o *envolvimento* com as festas escolares tem permitido abrir caminhos diversos do que esperavam – ou é esperado – para si mesmos. O *envolvimento* trouxe para Ricardo, Júnior, Michyel, Tales e Maicon possibilidades de se estruturar e se manter através de apoio financeiro de longo prazo, ao se inserirem ativamente dentro das redes profissionais de festas ou relacionados à dança. As festas escolares se constituem, assim, em espaços de enunciação nos quais se pode transformar a vida; com isso disseminam uma corporalidade *gay* que passa pela iteração de

certa linguagem generificada. *Envolverem-se* com as festas escolares, dedicarem-se a elas também demonstrava uma relação que corpo, sexualidade e gênero estabelecem com a experiência econômica que se tentava transmutar, possibilitando aquilo que Bhabha (2006) chama de inscrições intersticiais da diferença. A constante reiteração do *envolvimento*, ao colmatar a sexualidade com um corpo que lhe corresponda, nessa objetivação mesma, oferece uma disposição que atravessa e desloca a experiência econômica, criando um mapa instável e heterogêneo de possibilidade da vida. Essas relações conectam de forma imprevisível como escola e trabalho estão também relacionados às possibilidades de existência.

Enquanto acompanhava suas vidas, lembrei-me da conversa de Butler e Athanasiou (2013). Ali, ambas as autoras argumentam que uma das formas de operacionalização do poder é induzir a precariedade econômica, produzindo a insegurança e impedindo toda uma projeção em direção ao futuro, de se constituírem subjetividades sem ter meios de prever qual será sua possibilidade de existir no futuro. De fato, uma sombra a pairar sobre as vidas de Maicon, Júnior, Michyel e Ricardo era a insegurança diante do fim da escolarização que se renunciava e se avoluma nos últimos anos do Ensino Médio. Após, no mínimo, onze anos de vida escolar – acrescentem-se ainda as corriqueiras reprovações –, pareciam não existir muitos recursos para projetar um futuro, pelo menos, em certo sentido, além da escola. As relações que mantêm com as unidades de ensino, mesmo após a saída da escola, proveem uma espécie gramática para esses corpos existirem além dela. Porém essa gramática se dá de modo muito diferente do ideal escolar, pedagógico, acadêmico e profissionalizante – seja lá o nome que for – que perfaz muitas das ilusões pedagógicas de nosso tempo. As festas escolares *envolvem* porque nelas e com elas gênero e sexualidade criam uma plataforma de habitar a existência.

Fonseca (1997) formulou a hipótese de que, para populações nas quais nem a estabilidade salarial nem “a escola de qualidade”⁶⁶ são uma perspectiva, o emprego permanece como uma forma tão adequada quanto a escolarização para que tais vidas tornem-se possíveis. Não só porque prepara a criança para a vida, mas porque, sobretudo, a integra às relações. Nesse quadro, a escolarização torna-se produtiva para Maicon, Júnior, Michyel e Ricardo porque nelas alimentaram as habilidades que os integram tanto aos circuitos de trabalho como de amigos. Por meio delas, eles se tornam *famosos*. Desse modo, Butler e

⁶⁶ A autora usa o termo sem maiores aprofundamentos sobre seu sentido na educação, inclusive para os grupos que pesquisou. Saliento que este não é um significante facilmente dado, muito menos que seja óbvio e unívoco. Conferir, sobre este aspecto, Lopes (2011). Embora não tenha me dedicado a ele, facilmente meus interlocutores concordariam que uma escola de qualidade é aquela em que eles podem dançar e aquela em que eles têm professores para todas as aulas das disciplinas.

Athanasίου (2013) continuam argumentando que, enquanto se investe política, psicológica e economicamente na produção e gestão de formas de vida como esgotáveis por meios de subsistência cada vez mais voláteis, o emprego aparece como uma forma de vida. Butler e Athanasίου (2013, p. 4) fazem notar que o “trabalho é necessário para a reprodução da pessoa (...) [e] é também necessário para produzir as condições materiais da existência e da subsistência”. Este é, por sua vez, um emprego que tem “*tudo a ver com as gays. Desde a escola, era isso que queria fazer, sabe? Dança, festas*” – me conta Júnior. Mesmo que normas circunscrevam a *inteligibilidade gay*, a projeção da *fama* dos trabalhos coreográficos entre as escolas abre, agora, não só um espaço de visibilidade na escola, mas também uma possibilidade de trabalho para além da escola. Se o emprego não é o mais estável ou duradouro, ao menos é o mais urgente que se pode alçar, quando a insegurança ameaça corroer essas vidas.

As festas escolares não são, pois, apenas lócus de experimentação de habilidades intrínsecas aos *corpos gays*⁶⁷, mas modos pelos quais o enquadramento corporal, incitando certo modo de mover-se, inteligibiliza e inscreve esses corpos em redes heterogêneas de relações. Nesse cenário, a regulação da sexualidade e do gênero está sistematicamente vinculada ao modo de produção apto para o funcionamento da economia política (BUTLER, 2000c). Em tais atravessamentos de poder, formas de vida não heterossexuais têm propiciado uma política de *trabalho gay* que envolve uma corporalidade e um modo de afeto cruciais nas atualizações da relação entre sexualidade e economia. Não me parece ser acaso que as escolas mobilizam entre si um *capital estético*, estabelecendo uma espécie de hierarquia entre as festas, especialmente daquelas em que escolas participam juntas, como as Olimpíadas Escolares e o desfile de Sete de Setembro. Há um assédio que se estabelece com os *alunos gays* diretamente envolvidos nas formulações de coreografias por gestores, notadamente da rede privada, o que levou Júnior a ser contratado por uma escola particular.

Wennysson emergia de um sentido similar ao de Júnior. Também tinha se tornado *professor* de uma escola particular assim que terminou o ensino médio, pelas coreografias que fazia no Sete de Setembro. Nós nos conhecemos via Facebook e logo notei suas postagens durante a madrugada sobre montagens teatrais, festas e decorações que estava preparando. Wennysson era outro decorador de festas escolares de uma rede particular há um ano.

Ah, comecei na escola, como tudo mundo. Então fui pegando gosto pela coisa, foi

⁶⁷ Outro campo de empregabilidade apontado pelos interlocutores era o *comércio*. Embora não tenha me dedicado a ele, esse campo aparecia como demandando habilidades, a exemplo de alegria e simpatia, pelas quais explicavam suas carreiras em lojas comerciais tanto do centro da cidade como dos dois shoppings centers, especialmente de roupas, livrarias e de celulares.

para fazer meu trabalho. Eu me vejo nos meus alunos, que nesse período que vai terminando a escola, a gente não sabe muito o que fazer, então eu vi na arte uma possibilidade. Eu sei que coreografo bem e as escolas aqui têm muita necessidade. Tem dia para tudo, todo o dia é dia de alguma coisa! Então eu ainda estava no terceiro ano quando, no desfile, minha chefe, hoje, veio falar comigo. Quem me indicou foi uma faxineira da escola que é amiga da minha mãe. Ela pediu que eu fosse lá na escola. No outro ano, eu já estava contratado. E eu vou te dizer, eu gosto muito, não sabe? Porque eu trabalho com o eu gosto e até agradeço muito ao Jackson⁶⁸ porque foi lá que tudo começou, com essa coisa de viado querer se juntar pra dançar. Quem diria, né? (Wennysson, 19 anos).

Wennysson e Júnior deslizam num lugar de passagem pelos quais se inscreviam em termos de emprego que provê a estrutura material de suas vidas hoje após saírem da escola. Quando os acompanhei no último ano da escola, suas intervenções – desde carregar a bandeira da escola no desfile de equipes na abertura das Olimpíadas Escolares até as coreografias do desfile da Independência – *davam nome* à escola. Essa expressão vive de um deslizamento bastante ambíguo. Por um lado, é usada como meio de qualificar suas apresentações: *dar nome* não é só fazer jus à fama que o precede, é dizer que você é alguém com qualidade artística para ser reconhecido como tal e, desse modo, ser tornado inteligível. Por outro lado, o termo tem passado a configurar as relações por meio das quais a própria escola é agora reconhecida como uma instituição visível na rede de escolas. *Dar o nome* torna-se um modo de conferir *inteligibilidade gay* a uma determinada escola. Quando *vão lá*, os corpos não apenas dão o nome de si mesmos, mas também dão o nome da escola onde estudam. Não só porque as defendem em uma espécie de competição, mas também porque demonstram o quanto a escola os formou para estar ali. Estar em uma festa que envolvia várias escolas permite a tais corpos um reconhecimento em virtude de se fundirem à escola de algum modo. Tal sobreposição desvela como o reconhecimento agora depende do quanto se é capaz de *defender a escola*, de fazer do corpo, de trabalhar sobre ele, a ponto de fazê-lo plataforma da imagem da escola. Tal fusão não deixa, contudo, de ser interessante quando o corpo da escola se projeta sobre e por meio do *corpo gay*.

Carregar bandeiras da escola em eventos, fotos nas redes sociais, ostentando os uniformes e nomes da escola, especialmente os chamados uniformes de gala e interpelações marcando a escola a que pertencem em redes sociais com *hashtags* são alguns desses movimentos. Dois outros movimentos emergem nessa direção: o trânsito entre as escolas e a permanência de vínculo com aqueles que já tinham concluído a escola. Muitos transitavam entre as escolas coreografando grupos de dança para diferentes instituições, o que gerava, por vezes, incômodos entre as gestões pedagógicas nas escolas em que estavam matriculados,

⁶⁸ Escola Governador Jackson Valadares, onde tinha estudado.

mesmo quando alguns desses trânsitos foram realizados por professores que lecionavam em mais de uma escola. Luciano, professor de Português, contou, ao assumir na segunda escola o desfile de Sete de Setembro:

era muito desorganizado, era uma bagunça. Não só isso, você sabe, você conhece. Era feio, mesmo. As pessoas não tinham o mínimo senso estético. Então eu convidei os meninos gays, tinha uma bichinhas dedicadas, organizadas da outra escola, boas mesmo, levei eles para ensaiar os alunos. Elas já faziam isso em outra escola lá perto, aquela particular que te mostrei. A conversa via Facebook com Luciano deu margem à reclamação da direção da primeira escola: eu achei que pudesse ter problema com os outros meninos, você sabe. Eles não se conheciam. Para minha surpresa, foi a direção da escola que reclamou. Disseram que eu estava entregando o ouro! Imagine! (Trecho do diário de campo, 14 julho de 2014).

Por outra via, ex-estudantes, como Lu Xodó, Michyel, Wennysson e Júnior, que já tinha se formado, continuavam a manter vínculos com as escolas, participando da organização das festas escolares e da montagem de coreografias, especialmente nas gincanas, feiras e nos desfiles da Independência. Não era raro ouvir de gestores certo temor de que pudessem ser levados a outra escola, especialmente da rede particular – que podiam prover melhores recursos financeiros para o trabalho –, como tinha acontecido com um ou outro ex-aluno. As festas escolares estão longe, portanto, de dar conta de uma estrutura de significação de uma sociedade que um currículo materializaria ou estagnaria em uma tradição normativa dada em algum lugar ou para além do próprio tempo e espaço. Festas rompem com as dicotomias entre o social e o individual, entre o festivo e o pedagógico, entre poder e subversão. As relações tramadas envolvem práticas de poder, modos de enquadrar e envolver corpos e demandas de movimento corporal que deixam entrever normatividades para as quais os termos binários de inclusão e exclusão perdem sentido. Diante das histórias que cruzei nesta seção, a questão “não seria localizar o que está ‘dentro’ ou ‘fora’ (...), mas o que oscila entre essas duas localizações e o que, excluído, fica criptografado” (BUTLER, 2015b, p. 116). É nesse campo de relações criptografadas nas festas escolares que essas vidas são tecidas e envolvidas no trabalho do tempo e do corpo.

Portanto, quando se ratificam formas de autonomia individualista, apagam-se as condições pelas quais as festas escolares produzem corpos, apaga-se que a maquinaria pela qual a escola constitui a vida é – e nem tem como deixar de ser – uma densa e tensa rede de poderes instável e deslizante. Nesse baile da vida, a visibilidade corporal não é, portanto, só uma armadilha para quem é subjetivado e corporificado pelas interpelações discursivas da rede de relações que fazem as festas escolares funcionarem; também abre uma armadilha para a habitabilidade das normas quando negociam tornarem-se corpo e movimento. Ao designar o

corpo gay como um signo ostensivamente propenso à festividade, o que está em jogo são as condições sob as quais a inteligibilidade desse corpo pode se constituir e as formas pelas quais o configuram. As festas escolares tornam-se um emaranhado intenso dessas condições que nunca estão previamente dadas nem são inteiramente capturáveis.

3.2 Agora, a performance: corpo e estética do performativo

Talvez a seção acima não tenha passado de uma grande digressão que tomou uma forma quase independente. Porém quando cruzei as linhas da tessitura das festas escolares, deixando propositalmente soltas algumas delas, que pretendo retomar ao longo das seções que se seguem, era inicialmente porque intentava apresentar as *coreografias* nas festas escolares como performances. À proporção que eu tentava descrever as coreografias – que, como espero demonstrar, são cruciais para a corporalidade *diva* e *bailarino* –, eu me via perdido entre fragmentos de vidas que dançavam e das redes de poder que os envolviam. Optei, de forma precária, para que esta última dimensão abrisse o capítulo, como quem decide inverter seu esquema de análise, por uma série de razões que espero ter deixado evidente. Exponho as minhas dificuldades em prover inteligibilidade a esta escrita porque o enovelamento de relações que compõem as festas das escolas desafia a organização desta tese. Entre as idas e vindas de quem se perde, deixei-me submeter, ainda que não completamente, ao marco inteligível da organização da escrita, mesmo que de forma desconexa a ponto de me sentir impelido a enxertar este parágrafo explicativo. Estou, entretanto, tentando mostrar como as teias envolvem camadas complexas de relações nas festas escolares como quem acrescenta uma camada a cada seção que abre.

Meu ponto de partida agora é tomar as *coreografias* promovidas pelas *divas* e *bailarinos* em seus *grupos de dança* como performances de modo duplo, como Butler (1988) sinalizou: tanto no sentido linguístico de ato enunciativo quanto no sentido dramatúrgico de encenação. Parece-me crucial, portanto, prover uma espécie de meia volta a Judith Butler para tramar, “a partir de uma audição dos ruídos” (DAWSEY, 2006, p. 17), um retorno à performance. Quero retornar, pois, a um conjunto de práticas que delimita tempos e espaços para retomar o enquadramento corporal posto em cena nas festas escolares por outras camadas de relações emaranhadas nos corpos. Parto de um lugar supostamente familiar: tomemos a “velha” – na verdade, a jovem – Butler. Em um ensaio embrionário, Butler (1988) sinalizava para as possibilidades de incorporar elementos dos chamados estudos da performance

(*performance studies*) de modo a redimensionar o funcionamento do gênero, com citações diretas do trabalho de Victor Turner e Richard Schechner. A distensão dos sentidos de performance para um tipo de ação ou prática sem as exigências substancialmente diferentes dos procedimentos teatrais permitiu repensar a plataforma corporal e a própria vida ordinária em torno do funcionamento do gênero.

À primeira vista, detecta-se em sua obra um percurso que vai da performance, passa pela performatividade e chega finalmente ao corpo. O próprio percurso pode sugerir um esquema evolucionista. Porém recentemente, quando passou a se debruçar sobre as manifestações públicas e protestos (BUTLER, 2014a, 2014b, 2015d), pôde-se evidenciar seu exato contrário: do corpo, passando pela performatividade, chegando novamente à performance. Nessa zona, ambos os movimentos levam a uma direção menos conhecida. Como se pode repensar a performance a partir do deslocamento que Butler realizou no conceito? Como funcionam eventos que são significados como “performance” por seu deliberado efeito de teatralização? Schechner (1988) mostrou como existem formas teatrais que buscam contestar e quebrar as convenções que demarcam o teatro da performance, ou, como lê Butler (1988), o imaginário do real. Turner (1987) também sinalizou momentos de irrupção do teatro na vida ordinária, pois no espelho dos rituais, onde elementos do cotidiano se reconfiguram, recriam-se universos sociais e simbólicos. Nesses tempos e espaços, o teatral, o performático, as tecnologias de produção de imagens, os produtos audiovisuais e digitais são postos em conversação (MENDONÇA, 2013). De um modo ou de outro, Butler (2014c) argumenta que modos de circulação, expressão e convenções qualificadas como teatrais podem, portanto, ser deslocados para outras superfícies da vida.

As festas escolares se constituem em zonas de atrito que confundem e suspendem a distinção entre teatro, performance e espetáculo. Seus entrecruzamentos desafiam os sentidos de performance. Redimensionar esses sentidos oferece-me um modo de recolar os corpos das *divas* e *bailarinos* nas tramas curriculares. São, de resto, conhecidos os itinerários de Butler (1997a, 2008) por uma teoria da performatividade que levasse em conta os corpos na linguagem. Receio, entretanto, que sua aproximação com a teoria dos atos de fala – um mapeamento realizado por Pinto (2009) e Rodrigues (2012) – tem produzido “uma incorporação mecânica e descontextualizada das reflexões e dos procedimentos propostos pela filósofa norte-americana” (MISKOLCI; PELÚCIO, 2007, p. 257). Quando compartilho das inquietações de Miskolci e Pelúcio (2007), não é, contudo, por considerar que os estudos no Brasil têm negligenciado o papel da linguagem em uso na performatividade, conforme sugere Borba (2014) – posição que julgo ser marcada por cento fonocentrismo. Antes é

porque corro o risco de relegar ao segundo plano práticas corporais que, quando não, são totalmente esquecidas no uso da performatividade centrado na fala. Afinal, eu estava diante de movimentos coreográficos frenéticos, com levantadas de pernas, de pessoas, pulos, piruetas e muito rebolado. Ao tomar os atos de fala, teria Butler feito da emissão linguística vocalizada modelo para citacionalidade do discurso? Teria Butler não só uma leitura assídua de Spivak (2010), mas uma constante sinalizadora das condições de inteligibilidade, assinalado que qualquer um pode falar?

Penso no trabalho de Kupper (2007) e sua oferta para tomar de outro modo uma estética social do movimento. Movimentos corporais, argumenta Kupper (2007), expõem contingências que tomam certas corporificações como garantidas. Sua formulação me permite questionar a centralidade da voz na performatividade, pois tal foco estabelece performativamente certa modalidade de corporificação como naturalizada, quando o aparelho vocal é tomado como elemento universal a partir do qual os corpos se materializam. Esses movimentos corporais não são apenas modos pelos quais corpos são “alterizados”, tornados “outros”, mas um impulso radical de contar com as condições que tornam possível um corpo mover-se, “não só para registrar ‘um outro diferente, mas para prover novas possibilidades de ser no espaço’” (KUPPER, 2007, p. 17). As performances são movimentos corporais que expõem relações normativas que dão suporte dos corpos. Como argumenta Butler (2014a, s/p), para que um “corpo se mova deve haver (...) uma superfície de algum tipo e deve ter à sua disposição apoios técnicos, quaisquer que sejam, que permitam que o movimento tenha lugar”. Nada se move sem um ambiente favorável e um conjunto de tecnologias. Portanto, “as coreografias que movimentam os corpos são uma rede de relações que tem constituído uma plataforma de suporte dos corpos em uma interface com redes de tecnologias e músicas”.

Há bastante coisa embutida nessa formulação, mas me permito começar pela provocação sobre o fonocentrismo do discurso e a obliteração de dimensões corporais da performatividade. Com efeito, Butler (2014c) recentemente proferiu um alerta, já encontrado em *Excitable Speech* (BUTLER, 1997a), de que, ao não requerer nenhuma relação com qualquer ação corporal que não seja falar, o tratamento dado à performatividade permanece dentro de uma concepção romana de oratória. Explicitar esse entendimento parece-me significativo para performances cuja vocalização não é o centro da enunciação, mas que estão investidas em movimentos corporais coreográficos, de modo a não sobrepor ou tratar uma e outra dimensão como se estivesse falando da mesma coisa. As *coreografias* investem nos movimentos corporais, irradiando-se pela destituição da palavra e pela migração para a imagem em movimento e por uma relação com a música e com as tecnologias midiáticas e

digitais. Quando insistiu na corporalidade do ato de fala, Butler (1997a) não estava, por consequência, afirmando que todo ato corporal era como se fosse um ato de fala, mas apostando como o estatuto da relação entre “palavra e ação é necessariamente ambíguo” (BUTLER, 2003, p. 147). Sobretudo, destacando como a enunciação dos discursos, o modo pelo qual o discurso mesmo funciona, é também e desde já corporal, “o imperativo que ele impõe não pode ser imediatamente traduzido sob a forma de uma prescrição linguística que é capaz de ser linguisticamente formulada e seguida” (BUTLER, 2015b, p. 12). O que o corpo significa no ato, desse modo, não se reduz ao que o corpo diz, nem mesmo se pode tomar o que diz como ponto de partida.

Pode, com efeito, à primeira vista, parecer estranho tal investimento, dada a ênfase no papel da linguagem na constituição da subjetividade, da identidade e da materialidade do corpo em sua própria teoria da performatividade (KIRBY, 2006). No entanto, se recordada a premissa básica de “que estamos em algum sentido linguisticamente constituídos, mas que não se segue daí que estamos também linguisticamente determinados” (JAGGER, 2008, p. 115), essa postura torna-se menos surpreendente. Aponta-se, desse modo, para uma fratura entre corpo e linguagem. Cheah (1996) reconhece que a contribuição de Butler foi ter sinalizado, no contexto da virada para a linguagem, para um dinamismo da materialização do corpo que parecia ter sido obliterado por certa versão textualista da linguagem. Não que o ato de fala não seja corporal. Ao contrário,

se nós tomamos a vocalização como modelo do ato de fala, então o corpo é certamente pressuposto como um órgão de fala, tanto condição orgânica quanto veículo de fala. Não é que ao falar o corpo se transmute em puro pensamento, mas quer dizer que é a condição corporal da verbalização, o que significa (...) que o ato de fala está sempre fazendo algo mais ou menos do que o está atualmente dizendo (BUTLER, 2015d, p. 178-179).

Butler (1997a) remete, com efeito, ao estudo Felman (2003), para quem entre fala e corpo se dá uma relação “escandalosa”, uma relação de “incongruência e inseparabilidade”, na qual o “escândalo consiste no fato de que o ato não pode saber o que está fazendo”. O que permanece “inconsciente” em uma ação corporal como ato de fala pode ser interpretado como o “instrumento” pelo qual se faz o ato. Portanto, a condição de o discurso materializar é corporal na medida em que o sujeito e o objeto do ato é o corpo. Ao solicitar uma teoria da agência corporificada e sua relação com o poder, Butler mapeou a constituição do sujeito por meio da repetição de atos em uma cena em que gestos, movimentos, signos corporais – não necessariamente nem exclusivamente palavras faladas – proporcionam a produção ou não da

inteligibilidade. Essa corporificação não é somente importante para a performatividade de gênero. As performances – concebidas, agora, como citação e acontecimento corporais, algo que Nolland (2009), chama, por outra perspectiva, de performativo gestual – podem ser entendidas como práticas que produzem corpos. Nos termos de Butler (2014b, p. 95): “o corpo que aparece não atua exclusivamente em termos verbais, antes exhibe o que necessita para sobreviver, trabalhar e viver”. Nas *coreografias*, os discursos se corporificam em movimentos que não podem ser redutíveis à fala, inclusive a enunciação segue sendo corporificada por meio da performance do movimento.

Ao privilegiar “o corpo como sítio para sua ocorrência, a comunicação performática não abandona ou mesmo diminui o valor e a presença da linguagem. Na verdade, ela investe na complexa trama existente entre o corpo e a linguagem” (MENDONÇA, 2013, p. 295). A corporificação resulta crucial para a demanda que se formula por meio das performances *das divas* e dos *bailarinos* nas festas escolares. Nas coreografias, os corpos não requerem apenas dançar na escola. Não é simplesmente uma questão de expressão de uma corporalidade. Antes, as performances colocam em cena – repetem e iteram – sistemas normativos de reconhecimento como uma plataforma de enquadramento corporal que sustenta e suporta os corpos para continuar vivendo. Se as festas escolares me impeliram a crer na natureza mágica do performativo (BUTLER, 1999c), é porque incluem, exatamente, um estatuto de afeto corporal. Isto não significa que sejam em si seu próprio acontecimento, posto que qualquer enunciação, diz Butler (2015b), pressupõe uma convergência específica de campos espaciais, temporais e sensíveis. Em certa medida, sigo Haraway (1991, 2003, 2008), quando aponta para as complexas relações e tecnologias que constituem a vida corporal sem as quais não poderíamos existir. O que Butler (2014a, s/p) sugere não é, pois, só que o “o corpo está ligado a uma rede de relações, mas sim que o corpo não pese seus claros limites, talvez precisamente em virtude desses mesmos limites, se define por relações que fazem sua vida e sua ação possíveis”.

As performances são, assim, menos uma entidade a ser decifrada do que uma relação a ser acompanhada. Com isso, os corpos não podem ser totalmente dissociados das condições que o tornam vivíveis e visíveis nas festas escolares. Em uma das apresentações, para gincana que tematizava africanidade, Naomy⁶⁹ passou semanas ansiando por uma peruca loira que lembrasse Beyoncé, mas teve que usar, a contragosto, um velho rastafári com as tranças nas cores do arco-íris colado com cola quente no topo de sua cabeça raspada. Em outra, Marcelly

⁶⁹ Dedico-me de modo mais detalhado à *drag* Naomy Guedes no capítulo seguinte.

passou dias negociando para conseguir que alguém levasse uma penteadeira para a performance que apresentaria na gincana. Entre amigos de amigos, conseguiu alguém que realizasse tal empreitada. A penteadeira, o espelho e a máquina de cortar cabelo também emprestados despertaram durante toda a performance uma angústia e ansiedade no público sobre o que iria fazer com aquilo. Essas limitações dos mundos que atravessam e compõem as redes de suporte inscrevem-se nas performances e provocam uma série de efeitos não previstos. “*Foda, ele usou um rastafári com a bandeira!*” – dizia um professor que assistia à performance do meu lado. Nessas performances reside uma chance de recriar a comunidade, aponta Jackson (2014) – nação e pertencimento racial, por exemplo⁷⁰. Embora reconheça que as dimensões da trama de redes de suporte e da criação de comunidade estão entrelaçadas, não me dedicarei aos imaginários de comunidade que são recriados nessas performances nestes capítulos. Interesse-me, por ora, pela relação entre redes de suporte e corpo na performance.

Jackson (2014) ao argumentar que a arte da performance precisa ser entendida como exigindo um conjunto coordenado de relações sociais e redes de suporte, oferece um *insight* de estudar como as organizações sociais da vida asseguram a habitabilidade dela. Para Jackson (2014), a performance emerge de mundos sociais mais amplos, atualizando um conjunto duradouro de relações sociais, práticas de comunidade, trabalho e instituições, que acabam por fazer parte da própria performance. Quando Butler (2014b) afirma que o ato de fala e corpo requer condições e convenções sociais, podemos também dizer que as performances dependem também de condições e redes e relações que as suportem, de tal modo que essas relações e condições estão emaranhadas na própria performance. Não quero dizer as redes de suportes determinam invariavelmente, como uma espécie de infraestrutura, as performances, mas como essa rede de suporte é também tecida e está incorporada, de “modo criptografado”, diria Butler (2015b), nas *coreografias*. Essas redes de suporte vêm em camadas de sentidos, o que me permite destacar a forma que as coreografias tomam, os efeitos visuais que se permitem fazer, a quantidade de estudantes envolvidos, as roupas e artefatos que conseguem mobilizar. Em suma, a transitividade e instabilidade das redes de suporte quando as festas são formuladas e quando os *grupos de dança* começam a montar seus shows, em que pesem as possibilidades e limites materiais, compõem e estão criptografadas na performance.

Uma trama de relações constitui a condição material da performance: os ensaios na quadra no contraturno eram liberados pelas direções, o envolvimento colaborativo com

⁷⁰ Exploro com mais detalhes essas duas performances no capítulo *À deriva no fim do mundo: nação, raça e região em três modalidades performáticas*.

colegas na coreografia, a sustentação e o apoio dos professores, propondo os trabalhos escolares ou coordenando as festas e, sobretudo, o investimento financeiro, pois as escolas não dispunham de rendimentos para todas e quaisquer festas. As instituições tendem a disponibilizar o material que é comprado para as aulas de Artes, como papel, cartolinas, TNT, tintas e afins e objetos da própria escola – como pequenos carrinhos para transportar material de shows usados durante os desfiles para levar as bandeiras e balizas das evoluções coreográficas, além de mesas, birôs, cadeiras, vassouras, cordas, bolas, qualquer coisa que pudesse servir de material cenográfico quando fosse necessário e que, claro, fosse patrimônio da escola. Nas festas, como Sete de Setembro, a escola provê os rendimentos necessários para a produção das roupas. Todavia, nas demais ocasiões, estudantes lançam mão de rifas – quase sempre adquiridas por professores envolvidos diretamente na produção do evento –, venda de doces – como brigadeiros – nos intervalos e reaproveitamento de peças de outros shows ou material doado por artistas do circuito *drag* da cidade especialmente para aquisição de maquiagens e perucas. O *bater-pernas* pelos armarinhos do centro também é um modo de gastar o dinheiro que o faça render. Professores que se envolviam diretamente iam comprar o material necessário, às vezes fazendo questão de marcar que era do *próprio dinheiro*.

Esta habitabilidade das performances questiona, em certo sentido, que instituições como a escola não forneceria apoio necessário para tais corpos existirem. No entanto, saliento que, quando chamo atenção para as condições de habitabilidade que fornecem e constituem as performances, não é porque pretendo dar conta por completo da rede estrutural totalizante que as torna possíveis. Essa rede de suporte é cambiante e envolve uma trama de fios de força de ordens distintas que também não podem ser inteiramente reduzidos a uma materialidade estrutural. Nessa direção, tanto as performances são modos pelos quais os currículos sustentam os corpos na escola quanto as festas escolares proveem o suporte encenado pelo qual tais performances se tornam possíveis. Como as normas operam de muitas formas nos currículos, pode-se concordar com Butler (2015b) em que uma delas envolve “enquadramentos que controlam o perceptível, que exercem uma função delimitadora, colocando uma imagem em foco com a condição de que a opção do campo visual seja excluída” (BUTLER, 2015b, p. 155). O funcionamento da normatividade produz a visibilidade e o campo visual das performances, excluindo linhas de forças do espaço do visível. Nesse percurso, penso que “a imagem triunfalista pode comunicar uma impossível superação dessa diferença, uma forma de identificação que acredita ser obrigada a superar a diferença que é a condição de sua própria possibilidade” (BUTLER, 2011b, p. 28). Eis o trabalho ambivalente: fazer triunfar a “diferença” das *divas* e *bailarinos* como *corpos gays*

para tentar superar a própria marcação da “diferença”. Porém, se é preciso incessantemente inscrevê-la para fazê-la existir, não deixa de apontar tanto para um fascínio como para um incômodo que não consegue superá-la.

Sob essas condições, “essas normas atuam para mostrar um rosto e para apagar esse rosto” (BUTLER, 2015b, p. 118). Isto é, atuam para constituir tais corpos como senhores de si mesmos – *divas e bailarinos* – que, em sua constituição, estão envolvidos em redes de suporte que são também redes de poder. Tomar as *coreografias* como dependentes, portanto, das redes de suporte – camadas de relações tramadas entre coisas, instituições, pessoas, sentidos e símbolos que as tornam habitáveis –, é significativo para retomar as performances como emergindo daquela liminaridade contenciosa de que fala Bhabha (2006), com a qual abri a seção anterior. Em jogo está a necessidade de romper com a noção de performances, como literárias e literais, como reprodução, como algo figurativo. Esse rompimento quebra a ideia de performance como figura fixada em um objeto representacional. Dito de outro modo: “a realidade não é exprimida por aquilo que está representado no interior da imagem, mas sim por meio do desafio à representação que a realidade entrega” (BUTLER, 2015b, p. 35). Uma das suas conclusões mais conhecidas (BUTLER, 1997a, 2008) é de que há uma historicidade da enunciação que é citacional. Isso significa que, embora possa parecer funcional, realizado, aqui e agora em certo espaço de tempo, um ato corporal é operatório por sua referência a outros contextos que desapareceram e foram obliterados do ato de enunciação. Esses outros contextos são invocados e apagados no momento da enunciação, de tal modo que a citação performativa baseia-se e rompe com as cadeias de repetição.

Passagem, deslocamento, emaranhando, envolvimento – estes foram termos que usei para tentar descrever como as festas escolares constituem performances num imbricamento entre estética e currículo. Entendo, por fim, que existe uma estética das performances, alinhando estética, que Rancière (2008) chama de partilha do sensível, ou seja, a distribuição do visível e do dizível em certa comunidade política. Essa partilha vai ao encontro da performance como uma paisagem corporal dotada de questões, feita de cores e volumes que se abrem para como um corpo pode viver e que corpo pode se tornar visível. É por meio de uma disputa da habilidade dessa distribuição do sensível que as performances fazem do corpo uma política de currículo. Faço notar que este não é um duelo político entre sujeitos, mas como essas relações se tecem, envolvem, se emaranham por e por meio desses seus corpos, permitindo, nesse emaranhado de poderes, uma centelha de vida. Quando comecei a imersão que deu corpo a este capítulo, conheci João, que me tornou como ele um viciado em uma música do Cirque de Soleil: “Alegria, eu vejo uma centelha de vida

brilhando/Alegria, eu ouvi um jovem menestrel cantar/Alegria”. Não à toa, esse é um espetáculo, dizia ele, sobre “*o horror do passado e as nossas possibilidades de futuro. A vida é um pouco assim, né?*”⁷¹.

3.3 **Divas brilham intensamente como um diamante: as ferramentas de batalha para a guerra da vida**

Shine bright like a Diamond
 Shine bright like a diamond
 Find light in the beautiful sea
 I choose to be happy
 You and I, you and I
 We're like diamonds in the sky
 You're a shooting star I see
 A vision of ecstasy
 When you hold me, I'm alive
 We're like diamonds in the sky
 I knew that we'd become one right away
 Oh, right away
 At first sight I felt the energy of sun rays
 I saw the life inside your eyes
 So shine bright, tonight, you and I
 We're beautiful like diamonds in the sky
 Eye to eye, so alive
 We're beautiful like diamonds in the sky
 Shine bright like a Diamond
 Shine bright like a Diamond
 Shine bright like a Diamond
 We're beautiful like diamonds in the sky
 Shine bright like a Diamond
 Shine bright like a Diamond

⁷¹ Para ver a letra completa: <http://www.vagalume.com.br/cirque-du-soleil/alegria.html>. Acesso em: agosto de 2015.

Shine bright like a diamond
 We're beautiful like diamonds in the sky
 Palms rise to the universe
 As we, moonshine and molly
 Feel the warmth we'll never die
 We're like diamonds in the sky
 You're a shooting star I see
 A vision of ecstasy
 When you hold me, I'm alive
 We're like diamonds in the sky
 At first sight I felt the energy of sun rays
 I saw the life inside your eyes
 So shine bright, tonight, you and I
 We're beautiful like diamonds in the sky
 Eye to eye, so alive
 We're beautiful like diamonds in the sky
 Shine bright like a Diamond
 Shine bright like a Diamond
 Shine bright like a Diamond
 We're beautiful like diamonds in the sky (4x)
 So shine bright, tonight, you and I
 We're beautiful like diamonds in the sky
 Eye to eye, so alive
 We're beautiful like diamonds in the sky
 Shine bright like a Diamond
 Shine bright like a Diamond
 Shine bright like a Diamond
 We're beautiful like diamonds in the sky (2x)
 Shine bright like a diamond

*Diamond, de Rihanna*⁷²

Eu perdi as contas de quantas vezes ouvi Beyoncé durante o transcorrer desta

⁷² Letra e tradução podem ser vistas em: <http://www.vagalume.com.br/rihanna/diamonds-traducao.html>: Acesso em agosto de 2015.

investigação. Na primeira visita à casa de Marcello, sua recepção aos amigos não dispensou colocar para tocar os vários DVDs de *Queen Bey* – “pirateados”⁷³, comprados em camelôs no centro da cidade ou baixados em alguma *lan-house* ou por um amigo comum. Logo, o repertório me acompanharia em várias festas. Quando ele e seus amigos se juntavam em torno da televisão, eu me sentia por vezes uma espécie de analfabeto musical. Enquanto preparavam o jantar, com uma macarronada, avaliavam os shows recentes e aparições em público, escrutinavam figurinos, repetiam coreografias decoradas e faziam defesas acaloradas contra eventuais críticas que tinham circulado contra a artista. As letras das músicas estavam sempre em dia. Ouvidas quase diariamente no celular, com o inglês acompanhado no UOL letras. A repetição das músicas e vídeos de Beyoncé não era uma particularidade da casa de Marcello – um fã abertamente declarado da cantora – e de seus amigos. Onde quer que eu estivesse, o nome, uma música, um vídeo, uma referência a Beyoncé apareciam⁷⁴. Mas não só. Embora reconheça em Beyoncé uma figura proeminente, as *divas do pop* circulavam nas televisões, computadores, redes sociais, grupos de WhatsApp, celulares. O compartilhamento das músicas tramava relações entre regulação e processos de produzir redes que conectam vidas por meio de toda uma sonoridade.

Nesses embalos da vida, *brilho e sensualidade* compunham complexos sentidos de tramar uma *diva* e seus *bailarinos* nas festas escolares. Com o tempo, eu fui me tornando – espero – um pouco mais letrado no *universo pop*, mas a minha inicial falta de habilidade rendeu piadas: “*que tipo de gay é você? Que não sabe o básico? Vamos precisar ter uma conversinha, Thiago!*” – disparou Marcello quando confessei que a única coisa que tinha ouvido ou lido de Beyoncé era *Singles Ladies*, o que se seguiu a um tratado da produção musical da cantora. Diante do vasto repertório de músicas que dá ritmo a uma corporalidade, eu era aquele desajeitado forasteiro do qual fala Wagner (2010), necessitando de ajuda para entender tudo o que acontecia ao meu redor ou pelo menos ao redor da produção musical *pop* recente que embalava aqueles corpos. A todo instante olhavam-me com certa surpresa e alguma curiosidade por não dominar os códigos – tão óbvios! – que aquela sonoridade engendrava e proferiam espécies de notas de rodapé que se propunham a explicar aspectos que provavelmente me passariam despercebidos das músicas e dos vídeos a que assistiam

⁷³ Talvez fosse mais interessante falar em circulação global de mercadorias, qualificadas de algum modo como cópias informais. Ver, sobre esse aspecto, Machado (2009).

⁷⁴ Para uma dimensão rápida: em uma busca no YouTube encontrei 48 vídeos com performances em escolas com apenas referência a *Run the World*, em várias instituições escolares públicas do Brasil e em outros países. Deixo aqui um que foi feito circular entre os interlocutores desta pesquisa, gravado em uma escola de Santiago do Chile: https://www.youtube.com/watch?v=_xSZqU7y0qE. Acesso em jan. de 2015.

no chão da sala de Marcello, sentados em almofadas e em um colchão.

Marcello e seus amigos reproduziam as velozes e ardentes coreografias dos videoclipes de Beyoncé na escola, fosse nos seminários em que os professores pediam paródias ou em um intervalo entre aulas, como quem relembra os passos. Juntos, eles compuseram um *grupo de dança*. “*Diva que é diva também está rodeada de bailarinos divos*” – explicava ele. Nos perfis das redes sociais, Marcello e outros garotos postavam fotos diversas. Entre as *hashtags*, *#diva* e *#garotosquedancam* predominavam. Nas festas escolares, os *grupos de dança* como o de Marcello alçavam visibilidade ao apresentar versões das contagiantes coreografias de Beyoncé e outras *divas do pop*, que incluía nomes tão díspares como Maria Bethânia, Valesca e Lady Gaga, ou mesmo por levar esse repertório coreográfico musical para eventos como a abertura da Olimpíada Escolar, da Gincana Cultural e do desfile de Sete de Setembro. Quando *a diva* não tinha um repertório coreográfico conhecido, já que nem todas as cantoras tinham a mesma fama dançante de Beyoncé ou Rihanna, “*a gente inventa*” – dizia ele. Marcello e seus amigos não eram os únicos. Enquanto os acompanhava, um vídeo de um menino praticando *drag queen* em uma escola no Chile circulava em um grupo de WhatsApp de professores de uma escola⁷⁵. Dentre os comentários, “*imagina se vierem filmar aqui! Tá maluco, nossos alunos fazem melhor, mas muito melhor ou seriam alunas?! É muito mais bem ensaiado! Nossos alunos precisam ganhar o mundo!*”. Se, de um lado, o trabalho do tempo se traduzia no *envolvimento*, entendi que *as coreografias* eram corriqueiras nas escolas nas quais estive e para os professores com os quais conversei. “*Ah, meu bem, você ainda não viu nada!*”, ouvi diversas vezes de docentes, toda vez que eu confessava ter ficado encantado com o que estava diante dos meus olhos.

Estariam aquelas escolas e professores *crazy in love*⁷⁶? Como se produzia aquele estado de apaixonante loucura nas festas escolares em torno das coreografias? Quando a memória de si e dos outros como belos corpos se esfregando na boate não é só a última coisa da qual se lembram, como na confissão à beira da praia em *Drunk in love*⁷⁷, mas parece descrever a própria socialização que os inscreve? Seriam Marcello e seus amigos aqueles garotos que se colocam em primeiro lugar e fazem suas próprias regras para seguir? – como

⁷⁵ Ver nota de rodapé anterior.

⁷⁶ Em setembro de 2015, o vídeo de uma escola localizada em Camocim de São Felix, em Pernambuco, do seu desfile de Sete de setembro com uma coreografia de *Crazy in Love* viralizou na internet. A postagem do perfil da escola no Facebook teve mais de um milhão de compartilhamentos. Ver o vídeo em: <https://www.youtube.com/watch?v=-CWMMIOdKb8>. Acesso em: setembro 2015.

⁷⁷ Para videoclipe, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=p1JPKLa-Ofc>. Acesso em: setembro de 2015.

Beyoncé, vestida de policial, se perguntava em um dos versos de *If I were a boy*⁷⁸. Ou chegar chamando atenção por onde se passa, porque são diamantes perfeitos, na convocação de *Flawness*, aquele que tem sido considerada uma espécie de hino feminista contemporâneo⁷⁹, é parte do modo como o *brilho de um diamante* torna-se similar ao *glamour* como tecnologia de intimidade, tal como Ochoa descreve (2014), para as transformistas na Venezuela? Afinal, o *glamour* é uma plataforma de visibilidade (OCHOA, 2014), mas também pode nos levar ao pior dos mundos, como afirma a performance que Marcello coreografou para a *drag* Marcelly Mazort ao som de *Pretty Hurts*⁸⁰. Porém, se há tanto investimento, por que não fazer a festa aqui mesmo, em qualquer lugar, e seguir o sensual convite de *Partition*⁸¹? Não poderia a quadra da escola ser a pista e os corpos, os eróticos fantasmas nos lençóis de *Haunted*⁸²?

Marcello e seus amigos parecem fazer o pedido de *Listen*: “*não estamos sozinhos em “casa”, atravessando encruzilhadas, ouçam a música, aqui, no meu coração*”⁸³. *Ouvir as músicas* começou a me parecer um pertinente exercício para amplificar os atravessamentos nas camadas de relações que compunham as performances. Como mostra Loureiro (2003, p. 13), é prática comum “ouvir música na entrada e na saída do período escolar, no recreio e ainda, de forma bastante acentuada, nos momentos de festividades”. *Ouvir as músicas* não é, contudo, para entender aquilo que “querem dizer” as letras ou as eventuais informações que desejam passar. “A música não apenas reflete passivamente a sociedade; ela também serve como um fórum público no âmbito do qual vários modelos de organização do gênero (juntamente com muitos outros aspectos da vida social) são afirmados, adotados, contestados e negociados” (McCLARY, 1991, p. 8). Entre *divas* e *bailarinos*, interpelações alimentam a fluidez do espaço e do tempo sonoro com suas fantasias de gênero, na mesma medida em que modos de ouvir essa mobilidade sônica também funcionam para imaginar e habitar outras formas de viver. Afinal, músicas, lembra Trotta (2006, p. 22), “carregam teias de significados, valores e sentimentos que interagem com a vida cotidiana das pessoas e dos grupos sociais”. *Divas* e *bailarinos* dançam com o roteiro heteronormativo e no mesmo passo flexionam desvios de gênero.

⁷⁸ Para videoclipe, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=AWpsOqh8q0M>.

⁷⁹ Para videoclipe, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=IyuUWOnS9BY>.

⁸⁰ Para ver a apresentação de Marcelly Mazort: <https://www.youtube.com/watch?v=Il1q2GuCDY8>.

⁸¹ Para videoclipe, ver: https://www.youtube.com/watch?v=pZ12_E5R3qc.

⁸² Para videoclipe, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=K4r4lysSgLE>.

⁸³ Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=PXSXrJ0ircg>.

Sigo aqui uma direção um tanto diferente da proposta por Cunha (2011) ao advogar a favor de um currículo das músicas que constitui modos de endereçamento produtores de subjetividades com marcas específicas de gênero. Receio que tratar a música como redutível à letra desconsidere que “há diretamente uma referência à voz (som), estabelecendo uma simbiose difícil de ser compartimentada. A voz que canta (melodia, timbre, estilo) registra sonoramente o discurso da voz que fala (sentido verbal), numa relação de complementaridade que quase sempre guarda um poderoso componente erótico” (TROTТА, 2009, p. 3). Butler (2015c, p. 15) sugere de fato que “a significância corporal precede a fala, que seria um erro pensar que ela desaparece com o ato de fala ou, na verdade, com o texto escrito. Na sua ausência, o corpo ainda significa”. Sem dúvida, músicas constituem discursos, porém “significações corporais não se tornam convertidas ou sublimadas com êxito para dentro da fala” (BUTLER, 2015c, p. 15). Músicas são constitutivas desse enovelamento de relações através do qual se regulam e se materializam corpos de *divas* e *bailarinos*. Interessa-me acionar essa teia do *envolvimento*, entendendo que “não é uma rede integrada e harmoniosa, mas um campo de desarmonia potencial, antagonismo e contestação” (BUTLER, 2015c, p. 15), que não pode ter seu horizonte reduzido à *relacionalidade* intersubjetiva entre pessoas. Nas palavras de Muñoz (2006, p. 679), “não é particularidade afetiva individualizada, está mais perto de expressar uma ‘atenção deslocada’, o que quer dizer um mapeamento coletivo mais amplo de si e do outro”.

Esse campo de instáveis relações tem tramado modos de reconhecimento e inteligibilidade dos corpos de *divas* e de *bailarinos*, diante do aparato de circulação tecnológica e cultural como as redes sociais, sites de plataforma de vídeos, como o YouTube, e dispositivos moveis como o celular. Por vezes, eu tinha a impressão de que não existia vida naqueles corpos sem uma música a orquestrar seus movimentos. “*Ah, Thiago, talvez você já seja dessa época, mas não tinha uma cultura tão gay, evidente. Na minha época, pelo menos não. Hoje é muito difícil ir contra a Lady Gaga. Quem vai contra um ícone pop?*”, me explicava Rodolfo, o professor de inglês de Marcello. Naquele momento, Marcello se dividia entre o primeiro ano do ensino médio regular noturno e um emprego de atendente em uma loja de celulares no centro da cidade. Garbin (1999) chamou isso de “trilha sonora da vida cotidiana”, para descrever como “hoje em dia raros são os ambientes nos quais não se ouça música de qualquer estilo, como pano de fundo ou protagonizando algum evento” (p. 1). Essa trilha sonora se embaralha nas teias de poder na escola e transita por meus meandros. *Os grupos de dança* e as *coreografias* encontram ecos nas figuras das estrelas da *pop music*, como Beyoncé, Rihanna e Anitta, mas também reconhecem afinidades com o trabalho do

grupo russo Kazaky⁸⁴, formado por três cantores-bailarinos que dançam de salto, e de Yannis Marshall⁸⁵, jovem *gay* que alçou sucesso ao apresentar coreografias das *divas do pop* com seus amigos em um programa de talentos na Inglaterra.

Nos processos de constituição dos corpos das *divas* e *bailarinos*, intento agora deslocar a atenção para os fluxos culturais disjuntivos globais como parte da teia do *envolvimento*, fazendo da *coreografia* uma paisagem à deriva. A paisagem se transformou em uma rica categoria, como defende Appadurai (2001), para compreendermos a cultura contemporânea a partir de etnopaisagens, paisagens midiáticas, tecnológicas, financeiras e ideológicas para indicar “que não se trata de relações objetivamente dadas que têm a mesma aparência a partir de cada ângulo de visão, mas, antes, são interpretações profundamente perspectivas, modeladas pelo posicionamento histórico, linguístico e político das diferentes espécies de agentes” (APPADURAI, 2001, p. 62). Essas paisagens são “formas fluidas e irregulares” (APPADURAI, 2001, p. 63), lugares onde se vive ainda que não sejam lugares necessariamente geográficos. Desafiando a lei da gravidade, com as roupas de *lycra* coladas ao corpo e, às vezes, quase com nenhuma roupa, outras usando apenas capas de *TNT*, uma *paisagem corporal globalizada* traça-se com a dança e a música na escola. Quero abordar como o enlace entre os corpos nessas trilhas sonoras da vida – *as divas, os bailarinos, os grupos de dança* e as *coreografias* – compõem paisagens corporais quiméricas, estéticas e fantásticas. Esses corpos se tornaram uma espécie de enovelada paisagem ao fazer referência a um conjunto de imagens e ser compostos por interpelações de *ser sexy* e *brilhar* em relações com maquinário midiático global.

Essa teia de poderes e de fluxos culturais globais tem se articulado com gênero e sexualidade e inscrito possibilidades de existência nas festas escolares. Assim, se começo por esse *ouvir músicas* não é porque pretendo apontar para seus atravessamentos como uma espécie de efeito em cascata que iria da música, passando pela dança, chegando à mídia e, por fim, às tecnologias. Os imaginários e sonoridades das músicas são apenas um dos modos de dar alguma inteligibilidade a essa escrita de quem nunca sabe muito bem qual fio puxar desse emaranhado que se tece nas paisagens corporais globalizadas. Em um mundo no qual “as imagens do meio de comunicação entram rapidamente para os repertórios locais de ironia, ira, humor e resistência” (APPADURAI, 2001, p. 19), em que “os pontos de partida com os pontos de chegada estão em fluxo cultural” (APPADURAI, 2001, p. 65), *ouvir músicas* é

⁸⁴ Ver canal do grupo no YouTube em: <https://www.youtube.com/user/kazakyofficial>.

⁸⁵ Ver canal de Yannis Marshall em: <https://www.youtube.com/channel/UCXeMY43gnabBULu8SGr-ndA>.

apenas um guia parcial. Porém a escolha do guia é um reconhecimento de que as músicas têm adquirido denso relevo nas relações entre sexualidade, gênero e tecnologias audiovisuais e de comunicação na arena global, impactando as políticas de reconhecimento que um currículo opera e pode operar. Essa trilha sonora é, portanto, mais do que um mero adereço nas escolas. Como embalo de um dia todo e de todo o dia, sonoridades constituem parte das condições que tornam corpos inteligíveis, que os *envolvem*. *Ouvir músicas* é tornar a vida musicalizada – no sentido de inteligível pela música – de várias formas.

Meu foco sobre a música diverge de uma discussão acerca da educação musical nas escolas; nem mesmo intenta prover qualquer direcionamento de como se pode trabalhar gênero e sexualidade pelas músicas. A música já opera nas escolas, porque “nossos alunos e alunas ‘levam’ suas músicas para a sala de aula de alguma maneira” (GARBIN, 1999, p. 1), ao mesmo tempo que musicalmente “a escola se torna palco do que se vê e se experimenta fora dela” (CAMPOS, 2004, p. 5). Mesmo quando os professores estão propondo atividades escolares que envolvem músicas, notadamente com paródias ou encenações teatrais, não há um projeto de “ensino de música” em curso nas escolas, nem mesmo a adoção de uma proposta que pretende debater gênero e sexualidade via música. Ao expor essa contingência, não pretendo desqualificar o trabalho dos professores a partir de um marco didático considerado adequado para lidar com essas questões na escola. Ao contrário, quero me aproximar de como a “mistura de ânsias e imaginários” proporcionada pela música (GARBIN, 2005) produz uma rede instável e intensa de relações de sentidos, afetos e materialidades com atravessamentos de gênero e sexualidade que permitem a inscrição de corpos *divas* e *bailarinos* na escola. Essa teia parece-me irredutível – ou ao menos dificilmente redutível – aos sentidos de ensino e conhecimento que ainda pautam tanto o debate sobre educação musical quanto o de educação, gênero e sexualidade.

Assim, se frequentemente práticas pedagógicas utilizam as produções musicais já consagradas fora da escola (NOGUEIRA, 1998); se as relações entre as crianças e a música têm-se modificado cada vez mais (CAMPOS, 2004); e se os jovens vivem fora da sala de aula num mundo em que a música está presente de forma marcante (LLOPIS, 1999), essas teias e fluxos permitem destravar uma complexidade do funcionamento dos currículos em relação aos fluxos musicais e os atravessamentos de gênero e sexualidade. Por certa via, o pensamento curricular – ou pelo menos algumas das vertentes voltadas para a virada cultural – tem reconhecido o efeito da mídia nos processos de subjetivação e tem enfrentado a árdua tarefa de fazê-la uma coisa da educação, mostrando como modos de ser e estar no mundo – no que tange aos limites do que Taubman (2010) chamou acertadamente de linguagem da

pedagogia – são “aprendidos” e “ensinados” nas mais diversas plataformas midiáticas. No entanto, formulações como mcdonaldização, americanização e hollywoodização soam-me profundamente homogeneizantes⁸⁶. Mesmo aquelas que não recorrem diretamente à estéril projeção de uma dominância norte-americana sobre as vidas ao redor do mundo tendem a prover um tratamento da mídia como uma unidade fechada em si mesma, deslocada no tempo e no espaço. Não custa retomar o alerta de Morris (1988) sobre a necessidade de construir uma crítica de como a mídia constitui a vida ordinária para não cair nas armadilhas entre aproximações otimistas e pessimistas do aparato global midiático.

Nas tramas das festas escolares, é difícil sustentar que qualquer coisa que venha a se chamar de mídia se constitui como uma unidade separada e separável de sua inscrição na vida. Ao se debruçar sobre os filmes da indústria americana, Ellsworth (1997) insiste que um entre-espaço social e psíquico se produz nas relações entre subjetividade, corpo, linguagem e mídia, cuja volatilidade não permite que as relações em funcionamento nesses atravessamentos sejam fechadas e encerradas. Caso contrário, não há “nada para fazer. Nenhuma diferença. Não existiria educação. Nenhuma aprendizagem” (ELLSWORTH, 1997, p. 44). Os processos midiáticos funcionam de modo diferencial, incrustados em práticas culturais ambivalentes. Quando as músicas atravessam e se conectam com as festas escolares, nem sempre a mais justa das saias será vestida pela escola. *As divas*, os *bailarinos*, os *grupos de dança* e as *coreografias* apontam para como formas midiáticas e tecnológicas se inserem nos currículos não como acessórios didático-pedagógicos a partir dos quais se “ensina” ou se “aprende”, mas como formas de maquinar a vida das quais gênero e sexualidade participam.

Quase sempre tocadas por meio de celulares ou de um pequeno *microsystem* acoplado a uma caixa de som em um ginásio escolar, as músicas ocupam um lugar próximo ao *de modos de endereçamento*. Ellsworth (1997) explica que tal conceito liga-se às análises de ver um filme como processos que se dão em meio a relações de poder, sintetizados em “pressupostos que o filme constrói sobre quem é o seu público” (ELLSWORTH, 2001, p. 15). Tais pressupostos deslocam a experiência de ver um filme – assim como a de ouvir uma música – do caráter meramente voluntário para um evento relacional, de modo a estruturar “uma projeção de tipos particulares de relações entre o eu e o eu, bem como entre o eu e os outros, o conhecimento e o poder” (ELLSWORTH, 2001, p. 19). O modo de endereçamento é um aparato material e uma atividade de significação que implica e constitui sujeitos, mas que não os esgota. Em outras palavras, “não ‘descobre’ o corpo, antes o constitui fundamentalmente” (BUTLER,

⁸⁶ Além do reconhecido livro e impacto de Douglas Kellner (2001), este e a tônica de livro organizado por Silva (2008) com textos sobre Estudos Culturais e Educação.

1997, p. 12). Como corpos se constituem através de imagens, sons e músicas, não são uma entidade indivisível ou uma unidade estável, antes uma serie cambiante de relações que operam de modo diferencial. O que se produz nesses endereçamentos está longe de ser óbvio e redutível ao aparato de palavras e articula diferentes formas de interpelação linguística, sonora e material, sempre provisórias, de fluxos culturais, códigos e movimentos.

A gente vai fazer o quê? Não dá pra deixar a Lady Gaga, a Beyoncé, ou seja lá o que eles ouvem mais. Alguns de nós não gostam, eu mesmo acho horrível. Eu parei na Madonna. Minha geração é geração da Madonna. Hoje não é música para você sentar e ouvir, é música para você dançar. Parece que tá no corpo. Eu acho que já era! Se a escola pensa em segurar essa geração de gays pra quem hoje eu dou aula, aqui, vai ter que inventar um mundo, um mundo sem o pop. Eu tenho a impressão de que para onde eu olho é tudo gay (Luciano, professor de Português).

Luciano, professor de Marcello, dimensiona algo sobre a força desses endereçamentos da música *pop* na produção da vida, apontando uma impossibilidade da escola de frear a velocidade desses fluxos culturais. Esses fluxos disjuntivos globais apontam para múltiplas conexões e desconexões entre sexualidade, mídia e globalização. No entanto, enquanto a globalização tem gerado uma avalanche de trabalhos sobre as intersecções da política global, economia e cultura na política curricular, a sexualidade, o corpo e o gênero têm sido quase completamente esquecidos nesse processo. Globalização tornou-se, por vezes, um nome para conjurar processos econômicos. Porém julgo não ser possível encerrar – que não quer dizer descartar de uma vez por todas – facilmente globalização em uma questão exclusiva sobre o circuito de bens e riquezas, de sua distribuição e regulação, de fluxos de capital e dinheiro, de relações entre agentes políticos na constituição de políticas curriculares. Minha questão é que nessa circunscrição existe certo indício do que apontam Athanasiou e Butler (2013): o momento atual pode ser retratado como uma nova e revigorada incitação ao discurso econômico no qual as posições políticas são forjadas. Butler e Athanasiou (2013, p. 42) destacam que um dos “efeitos de formação dessa incitação ao reducionismo econômico é a demissão de perspectivas, aparentemente não economicistas ou não rentáveis, como estando preocupadas [...] com assuntos triviais”. A centralidade da crítica econômica mimetiza aquilo que intenta criticar ao delimitar em termos formais o que é ou não rentável para a economia.

Essa ortodoxia economista, “a presunção da autonomia da esfera econômica, bem como sua primazia na determinação da realidade social e política” (BUTLER; ATHANASIOU, 2013), demite as dimensões e efeitos da globalização em termos de sexualidade e cultura não porque não são irreduzíveis à economia, mas porque não seriam necessariamente rentáveis. Não duvido que bens e capitais, riqueza e dinheiro sejam uma

dimensão a se levar em conta e, portanto, participem das formações subjetivas, mas “a complexidade da economia global atual tem a ver com certas disjunções fundamentais entre economia, cultura e política” (APPADURAI, 2001, p. 50). Seguindo Butler (2000c), sexualidade, gênero e corpo não estão mais para a cultura nem a globalização os impacta mais que a economia como um objeto previamente dado, mas antes que as interconexões disruptivas entre cultura, política e economia tornam-se sexualizadas e a sexualidade é produzida por meio dessas interconexões globais⁸⁷. As *divas*, os *bailarinos* e os recursos de *sensualidade e brilho* “cruza[m] as esferas econômicas e culturais, sugerindo que nós precisamos de um novo conjunto de categorias transversais e formas de pensamento que escapam tanto ao dualismo como ao determinismo” (BUTLER; ATHANASIOU, 2013). O tratamento conferido à globalização, à sexualidade e ao gênero pode, portanto, eclipsar um campo que a política de currículo tem negligenciado: o corpo. Os fluxos disruptivos globais – em cenários da mídia, financeiros e tecnológicos – constituem a globalização como um conjunto de práticas nas quais não há um centro único irradiador nem mesmo um caráter orquestrado, seja pelo Estado, seja pelo mercado.

De acordo com Appadurai (2001), globalização não é, pois, um simples nome para uma nova época da história do capital, mas para processos globais por meio de fluxos de pessoas, capital e imagens midiáticas. Todavia, mesmo não sendo uma matéria direta de discussão de Appadurai, reconheço que a simples obliteração da sexualidade das paisagens da globalização e da sexualidade da economia global pode formular perigosos pressupostos sobre como *gays* formariam um bloco homogêneo. Se, como lembra Bonnie (2004), a internet e as mídias têm permitido a experimentação *queer*, um foco excessivo na produção de riquezas e no consumo pode apagar os condicionamentos econômicos que regulam o acesso à tecnologia. Atravessamentos de classes, mas também de geração, localização, gênero, raça e etnia, definem quem usa e quem pode usar as mídias digitais mesmo em um cenário global descrito invariavelmente como aplacado pelos fluxos de imagens midiáticas, pois

a discrepância entre vidas moldadas pelo acesso e uso das mídias digitais e as distantes delas deixará de reconhecer uma das mais recentes marcas de desigualdade da sociedade contemporânea, uma desigualdade que não é mensurável apenas em termos financeiros, pois define horizontes aspiracionais e de oportunidades tanto na vida pessoal quanto no trabalho e na política (MISKOLCI, 2011, p. 12).

Marcello e seus amigos do grupo não tinham, por exemplo, computador de mesa ou

⁸⁷ Essa perspectiva está explorada em um conjunto de trabalhos sobre a globalização da sexualidade, ver Binnie (2004); Cruz-Manalavé e Manalasan (2002); Manalasan (2000; 2005); Altman (2001).

notebook em casa, dependiam do acesso a *lan-houses* ou do uso do próprio celular. E, embora todos tivessem celulares, nem todos tinham recursos financeiros regulares para prover recargas de crédito para acesso à internet. O que não quer dizer que não lançam mão de estratégias para lidar com efeitos, como recorrer aos lugares de *wi-fi* liberado, ao uso de empresas de telefonia celular que oferecessem ofertas de acesso à internet para celulares pré-pagos, solicitar o empréstimo de celulares entre amigos⁸⁸. O acesso à internet é um fenômeno recente e substancialmente marcado por forças de poder que desmistificam a ideia de inclusão digital⁸⁹. Para Marcello e seus amigos, o celular aparecia como alternativa viável aos computadores, tanto pelo fato de o aparelho ser mais acessível quanto por permitir prover táticas mais plurais e moveis de acesso à internet. Essa mobilidade do celular produz outras relações de subjetividades⁹⁰ na escola. Uma faceta desses fluxos de dinheiro aparece também em como o transporte para a escola compõe uma regulação de acesso e uso da internet. Essas duas facetas de recursos monetários se cruzam na produção dos corpos.

Famílias como a de Marcello – entendidas como responsáveis pelo provimento material – são economicamente frágeis para prover recursos financeiros que possibilitem o transporte para a escola. Todavia, a prefeitura de Aracaju provê meia passagem para estudantes das redes pública e privada da cidade em todos os níveis de ensino. A carteira de estudante, emitida pelo Sindicato das Empresas de Transportes (Setransp) da cidade, é gratuita para estudantes das escolas públicas, sendo liberada no início do ano letivo, depois de as instituições escolares encaminharem as fichas de matrícula dos alunos⁹¹. A *carteirinha de estudante* funciona por meio de inserção de crédito em dinheiro no valor das meias passagens. Porém essa recarga tem limite mensal no valor de cem viagens. Durante os meses de férias – junho e janeiro – o sistema autoriza a recarga de valor referente a somente quarenta passagens. No entanto, parte das famílias sequer detinha dinheiro para prover esse recurso.

⁸⁸ Dados do Comitê Gestor da internet apontam que, embora em 2012 estimavam-se 24,3 milhões de domicílios com acesso à internet, foi, apenas, neste ano pela primeira vez, a proporção de usuários de internet ultrapassou a de usuários que nunca a utilizaram (CGI, 2013).

⁸⁹ Passos (2014) desenvolveu uma interessante etnografia sobre inclusão digital em *lan houses* nas favelas de Acari e Santa Marta, no Rio de Janeiro.

⁹⁰ Um dado instigante do relatório (CGI, 2013) mostra que 79% das crianças e adolescentes usam a internet para acesso às redes sociais, predominantemente o Facebook, concorrendo com o uso para trabalhos escolares (87%), ambos seguidos de assistir músicas e baixar filmes (50%).

⁹¹ Como o sistema de transporte público é integrado, os residentes em bairros “periféricos”, alocados geograficamente nos municípios da Grande Aracaju, como Nossa Senhora do Socorro e Barra dos Coqueiros, podem se deslocar com apenas uma passagem. Porém saliento que o uso do mototáxi e dos táxis-lotação que cobram o mesmo valor da passagem de ônibus é uma alternativa frequentemente usada para circular na cidade entre esses bairros, para além do transporte público coletivo.

Uma das estratégias usadas é matricular os filhos em escolas perto de casa, o que permita ir e voltar andando. Outras, seja porque não conseguiram vagas, seja porque se mobilizaram para matricular os filhos em escolas longe de casa⁹², recarregam as carteiras com um número fechado de passagens para a semana ou para o mês, o que impede usos adicionais da *carteirinha*. Outros ainda usam o cartão *Mais Aracaju* dos pais ou de algum familiar próximo. Este cartão é a carteira usada por trabalhadores cujas empresas fornecem vale-transporte. Alguns pais e familiares trabalham perto dos seus empregos, mas solicitam o cartão para o transporte dos filhos para a escola.

As interfaces entre mídias digitais, tecnologias da informação e comunicação e visibilidade *gay* constituem-se em linhas de força que permitem reconfigurar e transmutar a precariedade alçada na constituição dos corpos. Esses corpos estão constituídos pelo que Butler e Athanasiou (2013) chamam de precariedade induzida, na qual os fluxos de dinheiro compõem uma dinâmica político-afetiva de subjetivação. Na medida em que regulam desde o circular na cidade ao circular nas redes sociais, os fluxos de dinheiro também participam da constituição de gênero e sexualidade quando se imbricam com os usos tecnologias da informação e comunicação e redes midiáticas. Povinelli e Chauncey (1999, p. 445) reclamam, assim, que “um aspecto preocupante da literatura sobre globalização é a sua tendência para ler vida social ao largo de formas externas sociais – fluxos, circuitos, circulações de pessoas, capitais e cultura – sem qualquer modelo de mediação subjetiva”. Fluxos de dinheiro compõem a densa trama de produção subjetiva da inteligibilidade corporal que constitui essas vidas e, ao mesmo tempo, são transformadas pelas experiências de sexualidade e gênero. Nesses percursos regulados da cidade e nas redes sociais, reside um contraste instigante.

Miskolci (2009b) tem mostrado como as mídias digitais estariam funcionando como um modo de atualização da política do armário, por meio da reelaboração do segredo, da invisibilidade e do silêncio dentro dos marcos de visibilidade contemporâneos da sexualidade. Miskolci (2014b) nota ainda que o segredo sobre relações de homens com outros homens se associa ao engajamento na manutenção de fronteiras que idealizam a origem familiar branca e de classe média, como espaço limpo e seguro, a despeito das ameaças vividas nesse modelo familiar, o que demanda a mímica da heterossexualidade como a moeda do reconhecimento.

⁹² Não me detive nas relações entre matrículas, escolhas e escolas. Apenas, faço notar que percebi em certa circunstância que estava lidando com o que era chamado de “grandes escolas públicas”, localizadas tanto no perímetro do “centro da cidade”, em bairros como centro e São José, quantos em outros “bairros grandes”, que iam desde o Luzia, um conjunto de “classe média” até o Santa Maria, considerado “bairro de periferia”. O termo “grandes escolas públicas” é, por sua vez, bastante plástico. Não apenas descreve escolas com uma estrutura física grandiosa ou com grande quantidade de alunos, mas também escolas que adquiram certa visibilidade por seu trabalho pedagógico considerado de “qualidade”. De todo modo, essas escolas recebem alunos de vários bairros o que exige uso de transporte público.

Para Marcello, Sarah, Michyel, Júnior, sob outros atravessamentos de classe, o segredo, o silêncio e os dilemas da “revelação” e quaisquer uns dos seus correlatos sequer têm sido aventados como um modo de negociar reconhecimento⁹³. Antes, depende-se do próprio enquadramento de visibilidade como *gay* que as festas escolares propiciam para existir como um corpo vivível. Visibilizar-se e ser reconhecido como *gay – diva* ou *bailarino* – é um modo de inscrever um corpo construído por múltiplas marginações nessas paisagens globais. Vivível quer dizer, aqui, pertencer a esse cenário global ao qual a alçada de fluxos financeiros tem incessantemente tentado desalojar. Para essas vidas, “videoclipes, com suas narrativas e imagens disseminadas, fornecem símbolos, mitos e recursos [...], ajudam a construir uma cultura comum para a maioria dos indivíduos em muitas regiões do mundo, de forma transnacional e globalizante” (SOARES, 2015, p. 33). A mobilidade do celular conectado à internet permite reinscrevê-los como parte de um mundo global que também os marginaliza. Esse enlace é uma teia instável de reconhecimento e subjetivação que está marcada por normas de gênero, fluxos de dinheiro, marcadores de classe e forças geopolíticas⁹⁴.

Se há regulações que impactam no uso e acesso da internet e da cidade, os dispositivos tecnológicos virtuais e móveis têm permitido transmutar de modos mais plásticos, estéticos e corporais as possibilidades de existir para vidas empurradas para o campo da insegurança econômica e da circunscrição no espaço da cidade. A associação deslizante de significado entre “mundo global” e *gay*, de *gay* como sinônimo de globalização e mobilidade, recoloca, desse modo, a globalização como um fenômeno *gay*. *Gay* não é, pois, simplesmente alguém que se relaciona com alguém do mesmo sexo, sofrendo em uma espécie de martírio heroico de silêncio e de invisibilidade. Ainda que as condutas sexuais sejam parte, são a menor parte de um *gay* que também é um modo de dar inteligibilidade a alguém conectado com as dinâmicas midiáticas de um mundo global – isto é, da música *pop*, a música globalizada, por excelência – cujas relações corporais tencionam normais de gênero. Esse encadeamento demanda certa modalidade de corpo e enovela corpos nessas conexões. Encruzilhadas –

⁹³ No capítulo seguinte problematizo os limites do conceito *de armário* como uma armadilha cultural que não pode ser universalizada e precisa, localizada como um dilema que intersecciona intimidade e política sob certas contingências culturais, cuja pretensão de universalização apaga sensíveis modos de sexualização nas paisagens globais.

⁹⁴ No capítulo a seguir exploro com mais detalhes essa formulação que pode ser reescrita no modo como a conexão entre *gay* e globalização funciona como uma plataforma para inscrição de corpos que finalmente se tornariam “modernos” em uma temporalidade teleológica e desenvolvimentista do discurso colonial. Paradoxalmente, o mesmo quadro de inteligibilidade que os interpela provê reconhecimento como *gay*, é o mesmo que os inscreve como “não modernos” e moradores de “um fim do mundo”. Como tentarei mostrar neste capítulo, a política do armário perde sentido nesta gramática que intersecciona *gay*, globalização e modernidade.

crossroads, ouvi em *Listen*, de Beyoncé – que têm produzido, conectado e reconfigurado as formas pelas quais o gênero e a sexualidade são produzidos nas escolas em função das relações com a mídia, as tecnologias e as redes virtuais em processos globais, cujos traços de regulação são notáveis. “E isso não mais no ‘ciberespaço’, mas em mobilidade pelo espaço urbano nos territórios informacionais e intersticiais” (LEMOS, 2007, p. 37). A escola é um desses espaços e tempos de mobilidade através dos quais têm se tramado esses fluxos.

A festa escolar torna-se o alquímico caldeirão no qual essas linhas se (des)encontram de modo disruptivo. Num mundo em que os fluxos de informação, símbolos e imagens de mídia e ideias políticas e culturais são constantes e implacáveis, novas formações culturais são inevitáveis e transformam as espacialidades e também as temporalidades – com que as pessoas passam a habitar a educação. Como lembra Appadurai (2001), globalização envolve processos pelos quais as pessoas se engajam com a vida ordinária, consideram opções e tomam decisões, agora em formas de colaboração que não inteiramente confinadas a localidades, mas de fronteiras. Antônio, *bailarino do grupo de dança* de Sarah Capetine/André, ao publicar no Facebook uma foto do grupo na gincana cultural da escola, deu o tom desse novelo de forças do qual Appadurai (2001) fala. Na postagem que comemorava o prêmio de melhor coreografia para sua turma, a legenda da foto dizia: “*A vida nos ensina a lutar, coloca em nossas mãos as ferramentas de batalha e daí basta cada um desempenhar o seu papel de guerreiro da vida*” (Antonio, Facebook, 11 de novembro de 2014). Essas *ferramentas de batalha* são de múltiplas ordens para enfrentar a vida. Música, vídeos, celulares e dança são parte desse conjunto de guerra. Em um vídeo de 16 de julho de 2015, Yannis Marshall⁹⁵ apresentou-se ministrando um *workshop* de *stiletto*⁹⁶ com a música *Dance like we’re making love*⁹⁷, de Ciara. *Vamos dançar como se estivéssemos fazendo amor* é mais do que um título, é um convite para uma corporalidade afetiva e um afeto corporal em que a dança e a música se imbricam tecnologicamente nas *coreografias*, nos *grupos de dança* e nos corpos.

Na postagem de Antonio, não ao acaso as *hashtags* eram *#sejasexy* e *#paixãopeladança*. *As divas na escola, os grupos de dança e as coreografias* nas festas escolares oferecem uma oportunidade para uma cartografia dos fluxos midiáticos apontando como, diante de suas mediações, a inteligibilidade dos corpos se produz dentro das paisagens

⁹⁵ Ver o canal de vídeos em: <https://www.youtube.com/channel/UCXeMY43gnabBULu8SGr-ndA>.

⁹⁶ Nome recentemente dado à dança das *músicas pop*. Criado pela bailarina Dana Foglia, professora na Broadway Dance Center, esse estilo mescla *hip hop*, dança de rua, jazz e música pop e se propagou ao unir à dança urbana o salto alto, que já era utilizado em aulas de jazz, além de deliberadamente inspirado nas cantoras pop como Beyoncé e Madonna.

⁹⁷ Ver o clipe em: https://www.youtube.com/watch?v=Fw_crqWYBCM. Acesso em outubro de 2015.

globais. As *divas* são aqueles corpos protagonistas das danças que, de algum modo, provêm algum tipo de experimentação de gênero, nem que seja pela performance de corporalidade feminina materializada em um corpo “de menino”. “*Eles dançam mais do que como dançam garotas, é gay mesmo!*” – diz Renato, professor de Sociologia de Sarah. Logo, percebi que essa nomeação que inteligibiliza um corpo na festa escolar ultrapassava o momento coreográfico e dava a tônica a meninos *gays famosos*, protegidos por professores e adorados por direções. Sarah Capetine/André me fora apresentada como a *diva pop de Aracaju*. Alta e com uma longa e volumosa peruca de cabelos ondulados loiros, Sarah fazia questão de sempre agradecer a seus *bailarinos*. “*Não sou ninguém sem eles*”. Os oito *bailarinos* haviam se conhecido na escola e montaram um *grupo de dança*. No primeiro show dela a que assisti, no Chá Cultural de Juventude de 2013, Sarah, ganhadora da edição do ano anterior, abriu o evento com uma performance de quinze minutos com músicas de Britney Spears. Seu grupo de *bailarinos* era conhecido pela ousadia de coreografias, pelo fôlego intenso no palco e as coreografias intrincadas que não reproduziam, mas complexificavam as coreografias dos clipes em que se inspirava. Sarah era ainda conhecida pelo seu jeito debochado e *sexy*, como uma *diva*, a *versão feminina do malandro*, canta Beyoncé em *Diva*.

Porém algumas das apresentações e mesmo a organização de alguns *grupos de dança* estavam centradas nos *meninos que dançam* e dispensavam, ao menos temporariamente, a figura da *diva*. Nem toda coreografia funcionava em torno da *diva*, como era o caso dos grupos que emergiram dos desfiles de Sete de Setembro. O *grupo de dança Os Iluminados* era composto por Felipe e mais cinco amigos, três meninos e duas meninas, dentre elas uma menina declaradamente *trans*. Todos estudantes da mesma escola, do segundo ano no ensino médio, faziam performances ao som das músicas de Ricky Martin. “*A gente se conheceu, assim, de se aproximar na gincana da escola, então o grupo continuou depois. A gente teve que fazer uma dança de uma música dos anos 60, de um filme. Mas continuamos, todos são bailarinos. Artista, é isso que a gente é*”. Felipe era simpático e fez questão de diversas vezes me ensinar passos das coreografias, apesar da minha total falta de habilidade. Os *Iluminados* se apresentavam nas escolas e, como o *grupo de dança* em torno de Sarah, ensaiavam regularmente, o que é demonstrado pelas fotos dos ensaios postadas no Facebook. Felipe também era conhecido pelo seu ar levemente debochado e ousadamente *sexy*. Em seu perfil nas redes sociais, abundavam fotos apenas de cueca, com a mão demarcando o pênis e o boné de aba reta, seguidos por postagem convidando para “usar” seu corpo. As postagens eram intercaladas com fotos dos *Iluminados* ensaiando na escola ou se apresentando em um algum evento.

Ser *bailarino* ou um *menino que dança* também denota um campo de relações. Uma *diva* começa, por sua vez, com o quanto consegue mobilizar um grupo de colegas para dançar, mas ao mesmo tempo um grupo de amigos se forma e permite a ligação. Os *grupos de dança* se constituem não só em torno de uma apresentação específica para uma festa escolar determinada, mas aponta para relações de permanência e repetição de um grupo de alunos que se reúne regularmente para produzir shows para as mais diversas festas – escolares ou não. Os laços que os uniam davam corpo a relações que também iam além da apresentação em uma festa ou trabalho escolar. Eram redes de suporte que estavam em jogo. Embora em alguns casos as *divas* se apresentassem com *grupos de dança* de meninas ou mistos, como era nas performances de *Os Iluminados*, os *grupos de dança* eram quase exclusivamente compostos por *meninos gays*. Alguns expressavam trânsitos de gênero, evidenciado pelo uso de roupas qualificadas como femininas, ocupando posições “femininas” durante as coreografias que envolviam duplas e pelo cabelo grande escovado ou alisado na chapinha.

São poucas as amapôs que participam, porque é mais para gay mesmo. Quando tem é só uma, duas no máximo. [...] Acho que elas têm vergonha. Gay é meio descarado mesmo! Assim, tem que ser muito próximo também, então a gente improvisa com as gays mesmo! – me explicava Márcio. É porque as meninas [em referência às colegas] são irmãs mesmo, a gente se juntou e já era, sabe? Tem poucas interessadas como elas – dizia Felipe. Olha, acho que é assim, menina é mais tímida que gay, né? – continuava ele. Não, não é isso, é inveja mesmo, sabe? É preciso ser amiga mesmo – replicava Renata.

Sonoridades e movimentos de dança se interconectam na materialização de gênero e sexualidade. *Meninos que dançam*, *bailarinos* e *divas* inteligibilizam formas de materialidade corporal que, ao seu modo, habitam as normas de gênero. Na mesma proporção, essa normatividade parece ser estreita demais para a corporalidade que se quer constituir. De tal modo que, se denunciam, por um lado, os artifícios da performatividade de gênero, se debatem por outro com a normatividade para enquadrar em uma diferença substancial entre *gay* – um meio caminho para perder o reconhecimento de gênero, mas um meio caminho para alçar-se a parte de um mundo global que os ultrapassa e os interpela – e *amapô*. Elas, que, por serem inteligibilizadas como meninas, parecem, portanto, as mais adequadas às funções corporais que mobilizam, são, assim, *tímidas* ou têm *inveja*. Não é de todo estranho que Loza (2001) aponte para uma ambiguidade da figura da *diva* que satiriza a heterossexualidade, mas permanece informada por dualismos de gênero que circunscrevem o “feminino”. Embora a autora tenda a pender para uma das pontas ao afirmar que se iria do “teatro gay-boy para a menina-meniníssima” (LOZA, 2001, p. 352), a *diva* não deixa de ser “uma atrevida mímica,

parodiando o natural com uma mascarada musical que zomba da fixidez da feminilidade” (LOZA, 2001, p. 352). Se uma complexidade da produção musical intenta ultrapassar fronteiras espaciais – fazer dela global –, ao mesmo tempo sua dispersão sonora não existe de forma desencarnada. O investimento nessa corporalidade não faria nenhum sentido se essa ambiência sonora do *pop* não constituísse corpos. E eu não quero dizer com isso que “se tenha errado o alvo”.

Em um cruzamento, se há um modo de endereçamento generificado na música *pop*, ambivalente em seu funcionamento, ele também concorre com outras normas de gênero em circulação. Essas normas têm feito da mímica da feminilidade promovida pela *diva* uma *coisa de gay*. Paradoxalmente, este se torna o campo de agência desses corpos na escola, na medida em que o reconhecimento do *corpo gay* redireciona a corporalidade da música *pop*, tentando evitar de forma cambaleante a desnaturalização da feminilidade que é posta em performance. A imagem da *coisa gay* é uma forma de interpelação que acredita ser capaz de superar a perturbação da diferença provida por esse reconhecimento que é condição e sua própria possibilidade de interpelar. Ao descrever o sistema sonoro jamaicano, Henriques (2003) chamou de dominância sonora o modo pelo qual a música toma uma forma visual e cria, assim, uma comunidade baseada no som. Assim, se a experiência da música *pop* é uma experiência de subjetividade, de coletividade e conectividade, o *pop* funciona como uma marca que possibilita aos *corpos gays* estarem ligados e associados. A construção dos *grupos de dança* opera por um reconhecimento da partilha sensível, ao mesmo tempo que serve para conectá-los a uma rede de “corpos afins”. A criação de comunidade sonora que Henriques (2003) descreve é também um modo como as relações de afeto, de materiais e de sentidos mobilizadas pela música *pop* e pela dança midiaticizada que produz os *grupos de dança*.

Não que desconheçam a *mensagem da música*, aquilo que a música quer passar. As músicas são escolhidas, de fato, com base na *sua mensagem*. Consultas aos sites UOL Letras e Vaga-Lume são corriqueiras para saber o que a música quer dizer. O site disponibiliza as letras de vários artistas e bandas e, quando em inglês, também as traduções. No acesso ao link da letra escolhida, ouve-se a música a partir de uma ligação com o YouTube, levando ao clipe da música ou alguma versão em vídeo com a tradução legendada. Tais traduções são realizadas de forma colaborativa pelos próprios usuários do portal UOL Letras. Tecnologias da informação e comunicação, internet, vídeos e dispositivos móveis participam da ambiência da sonoridade *pop*. Os ecos de uma forma musical global abrem os corpos e fazem deles um campo de conexões e permeabilidade sonoras dançantes; algo que Guimarães (2015) chama de estilo de vida vinculado a uma *lógica pop*. A comunidade da música *pop* toma uma forma

visual que é corporal, baseada na dança frenética, de movimentos rápidos e nas contorções de quadris e pernas. Essas coreografias têm sido descritas como uma mescla de dança de rua, como o *hip hop*, com o jazz. Mas não é só isso. Essa música *pop* pode ser, assim, associada a um modo de dançar, não somente pela expressão de certos movimentos corporais, mas pela corporificação generificada e sexualizada tecida na dominância sonora.

Saliento que *pop* não é aqui um simples gênero ou um estilo musical dado de um repertório partilhado de antemão em uma gramática imanente da música globalizada norte-americana. Na notação de Barbero (1997, p. 302), como “momentos de uma negociação, os gêneros não são abordáveis em termos de semântica ou sintaxe: exigem a construção de uma pragmática, que pode dar conta de como opera seu reconhecimento numa comunidade cultural”. Os limites do *pop* são tão claros quanto inconsistentes. Não tenho qualquer pretensão de definir ou de problematizar o que pode ser circunscrito como música *pop*⁹⁸, mas apontar como, corolário de seu agenciamento na vida ordinária, um sentido de música *pop* faz frustrar as distinções fáceis entre global e local. Nas escolas, os corpos constituídos e conectados pela sonoridade *pop* são um *corpo gay*. Minhas intuições notaram uma centralidade da “mulher” e “da feminilidade” no que é qualificado como as performances corporais da música *pop*, seja pelos componentes dos *grupos de dança*, seja pela audiência e pelo público das *coreografias*. O interessante desse holofote sobre o corpo feminino, ainda que se refira a Beyoncé – Rihanna, Lady Gaga, Kelly Minogue, Taylor Swith também estão nessa lista –, permite que diversas cantoras sejam qualificadas como *pop*. Algumas delas, como Valesca Popuzada, Anitta, Claudia Leite, Joelma e Ivete Sangalo, estão mais ligadas ao *pop* – ainda que centradas em gêneros específicos como o funk, o axé e o tecnobrega –; outras, entretanto, não têm ligação direta, como Maria Bethânia e Adriana Calcanhoto.

Em artigo sobre as mudanças nas percepções sobre a juventude, Martin-Barbero (2008, p. 14) observa que a forma mais adequada de “saber quem é quem” e de se informar sobre variações de conduta e comportamentos é o que chama de “cultura audiovisual”, formada por “televisão, publicidade, moda, música e espetáculos”. Mais adiante, indaga se a música especificamente não seria atualmente “a interface que permite aos jovens se conectar e conectar, entre si, referentes culturais e domínios de práticas e saberes” (MARTIN-BARBERO, 2008, p. 16). Para Marcello e seus amigos, a música torna-se um afeto sonoro

⁹⁸ Qualquer definição sobre música *pop* não é só um desafio constante, mas já desvela que qualquer definição se dá a partir de certas contingências e condições cujo significado e implicações terão de ser sempre descortinados no interior de um contexto específico. No *Vocabulário da Música Pop*, Shuker (1999, p. 7) afirma que “música *pop* é uma mistura de tradições, estilos e influências musicais”, salientando que é um produto econômico que abrange muitos gêneros e estilos.

que processa formas de vida e modos de habitar as normas de gênero e sexualidade, diretamente relacionada à inteligibilidade da vida. Nesse quadro de reconhecimento, as negociações em torno da sexualidade e da corporalidade experimentada nas festas escolares encontram na música *pop* um terreno propício para enfrentamentos e disputas, que se manifestam por meio das performances coreográficas. Por essa via, as *coreografias*, como citações performativas e como performances, funcionam como irrupções corporais em que as ligações justapostas na composição do *grupo de dança*, da produção das *divas* e *bailarinos* ganham densidade no espaço da escola, alimentando outras relações entre *gays* e entre *gays* e *amapôs*. Muito diferente de Silva (2010), quando o estabelecimento de vínculo entre três alunos *gays* na mesma turma leva a escola a uma rede controle para dispersá-los, separando-os em turmas diferentes; a formação dos *grupos de dança*, que não necessariamente reúnem alunos da mesma turma, abre espaços de vínculos e relações que atravessam a escola e a emaranham na própria inteligibilidade das vidas.

Nesses movimentos, a escola é também emaranhada, envolvida e enovelada nos fluxos culturais por essas relações. Conectados pela música, pela dança e pelas redes sociais, os *grupos de dança* tornam-se um modo erguer-se coletivamente como uma vida na escola. Brown (2001) argumenta que um grupo se torna possível quando os indivíduos colocam um e o mesmo objeto em um lugar ideal e conseqüentemente se identificam uns com os outros. Sua formulação avança sobre as formas como essas ligações se dão em nome de algo que ninguém pode ter; um vínculo que se sustenta e dá às relações afetivas um campo de expressão que o afastamento do objeto, de outra forma negaria. Se, segundo seu argumento, um “grupo dá uma realidade indisponível para um indivíduo solitário em dívida com um objeto remoto” (BROWN, 2007 p. 133), o *grupo de dança* se produz em uma identificação que está sempre ameaçada ou pode entrar em colapso. Não dance sozinho como quem está em uma pista de dança. À exceção de algumas performances *drags*, nunca vi nenhum deles dançar sozinho. De algum modo, depende-se da escola, nem que seja porque é por meio dela que *as gays se conhecem*, como dizia Júnior. Também é nela que se pode constituir um público a quem se pode fazer visível. Se a escola vira palco, é porque se torna uma rede de afetos que abre uma plataforma corporal por meio de fluxos culturais.

Em outras palavras, a conformação de *grupos de danças* nas escolas funciona, para retomar Jackson (2014), como redes de suporte por meio dos modos que músicas, a dança e o show transformam, produzem e ligam sujeitos em redes que fluem e modificam as edificações escolares. Nesses enlaces, elementos como o *brilho* e o *ser sexy* permitem a *divas* e *bailarinos* alcançar reconhecimento de um modo mesmo hostil, na medida em que as interpelações que os

materializam os conectam com o imaginário do circuito global. Esta é, sem dúvida, uma luta para estar vivo na qual, como reconhece Brasil (2010), as formas de vida migraram sua vida para viver não mais com a imagem, mas na imagem. Uma imagem feita de carne, sexo, desejo e muito rebolado. “*Você brilhou! Foi top! Perfeito*” – eram enunciações constantes, postadas em comentários nas redes sociais para elogiar as *coreografias*. O brilho ganha uma transmutação exemplar no uso do *glitter* nas roupas ou jogado na pele, mas não se esgota nesse exercício. “*Brilho é uma coisa da alma*”, me explicou Marcello. *Brilhar* compõe a produção de um modo de ser. “*Ah, meu amor, não adianta você se emperiquitar toda de glitter se você não tem talento, né? É seu coração que brilha no palco!*”, continua ele. O brilho já estaria desde sempre incrustado em corpos, é tão parte deles quanto qualquer outra coisa que se porte. A tarefa da *coreografia* é permitir a emergência desse *brilho da alma*. “*Mas como ninguém vê alma, né? Ninguém vê dentro de você, então a gente tem que brilhar no palco mesmo!*”, continuava Marcello.

Se, como nota Spivak (2010), uma narrativa não se constitui como tal sem alguém para ouvi-la, de modo similar as *coreografias* lançavam, portanto, esse *brilho* do corpo como imagem para ser visto. Certamente *brilho* e a *sensualidade* associam-se aos modos de visibilidade centrados no que Sibilia (2008) chamou de espectacularização de si. Sibilia (2008) mostrou como a injunção das tecnologias visuais e virtuais, das redes sociais e da internet fez da exposição total de si, da revelação contínua, do mostrar-se, a tradução e reconfiguração de novas formas de poder não só pelas quais os indivíduos são valorizados, mas que fez da visibilidade um domínio para existir. No entanto, se *brilhar no céu* como uma estrela é ser visto, ser enquadrado dentro de um marco de visibilidade é também ser reconhecido como uma vida. As quadras, os pátios, um palco improvisado em diminutas arquiteturas escolares oferecem-se como um palco para que as *divas* mostrem seus “talentos coreográficos, um estilizado modo de dança, demonstrando personalidade, atitude e, claro, apelo erótico. Enfim, transformam-se em disponíveis, desejáveis e perigosas” (OCHOA, 2014, p. 152). Essas cadeias de relações justapostas organizam subjetividades por meio de uma gramática de visibilidade ao acionar um idioma e imaginário midiático do *pop* e cruzamentos com globalização da sexualidade, provendo um ambivalente modo de reconhecimento que, se é uma relação de poder, é por isso mesmo habilitador da vida. O *brilho* e a *sensualidade* são demandados como uma inscrição corporal da *diva* e dos *bailarinos* que lastreiam as relações de poder tramadas nas escolas em múltiplas conexões.

Brilhe como uma estrela corporifica feixes que produzem os corpos brilhantes das *divas* e *bailarinos*. Desse modo, teatraliza a centralidade de como os enquadramentos do ver nas

festas escolares têm recaído pelos *corpos gays*. O *glitter* que brilha no corpo na *diva* também constitui os olhos e *corpos atentos* dos colegas e professores, a euforia e a gritaria, que logo tomam lugar nas apresentações. Essas relações transformam “alunos comuns” como quaisquer outros em *viados de cabeceira*, em *bons alunos* ou *alunos fabulosos*, em *divas* das escolas. Encontros performáticos solicitados diversamente nos currículos que produzem e organizam o reconhecimento dentro de uma matriz de visibilidade marcada por gênero e sexualidade. Dito de outro modo: esse denso enlace em torno do brilho e da sensualidade aparelha as práticas ordinárias e processos de corporificação dessa “*geração que é gay por pressuposto*”, como disse o professor Luciano. Assim, *perfeito* e *Foi top* eram também modos não só de reconhecer a qualidade da apresentação, mas da própria vida que dança. Nada na apresentação poderia soar *armengado*. Dançar fora do tempo e do compasso, sem precisão ou força e erotismo eram erros de principiantes. Mesmo diante de um conjunto de relações a definir o que pode ou não ir à cena coreográfica, era preciso *dar o truque*, fazer parecer que tudo estava mesmo planejado e que nada havia saído do percurso. Não se dança, portanto, de qualquer jeito; a dança exige certo modo de portar o corpo, de lançar mão dele nas coreografias.

É preciso modular o corpo para que esse reconhecimento em fluxos globais como *gay* se produza. Como Ochoa argumenta (2014, p. 222) sobre os concursos de beleza,

além de realizar o corpo correto, a candidata [...] deve realizar algo mais: um tipo de atitude, afeto ou performance que se supõe irá influenciar o resultado do evento. [...] O importante é que se discipline a fim de manifestar externamente o efeito desejado.

Rebolados, quebradas de quadris, desafios da gravidade, piruetas, os passos rápidos da dança de rua, as cruzadas de perna e uso do chão como no *jazz* e o jogo de barras como na *pole dance* são alguns de movimentos que podem ser lidos como exercícios de modulação corporal. Em grupo, sincronia, velocidade, agilidade e jogo sensual em duplas. Uso de roupas que marcam o corpo como calças *leggings* e camisetas também compõem as *coreografias*. Essa é a corporalidade *diva*: debochada, erótica e sensual, “uma versão feminina do malandro”, cantava Beyoncé em *Diva*. Como parte dessa modulação corporal, as coreografias são constantemente ensaiadas nas escolas ou nas casas de quem compõe os *grupos de dança*. “*Não somos amadores, meu amor*”, dizia Marcello para os amigos. Não se trata, assim, simplesmente de “copiar” tal e qual a coreografia da música escolhida. “*Temos que dar a nossa cara, a nossa versão para passar algo para o público. Não pode ser qualquer coisa nem qualquer jeito*”. Quando os cliques das músicas não necessariamente apresentam uma coreografia que possa ser dançada em grupo, “*a gente tem que começar do zero, do que a*

gente sabe mesmo”.

Os videoclipes, as músicas, não são, desse modo, uma espécie de estático repertório o qual se transporta para a escola. Nunca estão dados, antes se trabalha com e através deles. Constituem-se como disparadores disruptivos – o movimento de repetição parte de sua dispersão global, pressupõe seu deslocamento – que “ajudam”, que *dão o clima*, o tom, que tornam os corpos possíveis, mas estão longe de serem meras plataformas das quais se depende invariavelmente. Em segundo, *a perfeição* ou o *foi top* reconhece, como derivada, a especificidade da *coreografia* que se apresenta, e não uma necessária proximidade de uma fórmula tomada como original, cuja “originalidade” já está alegorizada. Nos termos da mímica da qual Bhabha (2006, p. 131) afirma: “para ser eficaz, a mímica deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua diferença. [...] A mímica emerge como a representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa”. Em outras palavras, o produtivo das redes de poder em curso nas paisagens corporais globais depende da própria proliferação da mímica que a música pop engendrada em seu movimento sonoro. De modo ambivalente, as coreografias fazem do *brilho* “simultaneamente semelhança e ameaça” (BHABHA, 2006, p. 131), na medida em que desvelam o aparato de modulação de corpos, mas no mesmo passo de inteligibilidade pela qual o reconhecimento ameaça a norma através dela mesma.

O *brilho das divas e bailarinos* ecoa, assim, nas *transformistas* e *misses* etnografadas por Ochoa (2014) na Venezuela. A autora demonstrou que *glamour* funciona como um campo de negociação na paisagem do poder, “dentro das economias transnacionais do desejo e consumo”, permitindo uma “*autoridade extralocal* para conjurar um espaço contingente de ser e pertencer” (OCHOA, 2014, p. 239, grifos meus). De modo não muito diferente, o *brilho* evoca a abertura de um campo de reconhecimento corporal dentro das mesmas economias de desejo e consumo global; ser uma estrela, *brilhar como um diamante* inteligibiliza quem se é, dá literalmente uma matéria musical a um corpo. Essa materialidade sonora dá o tom ao corpo da *diva: seja sexy*. Ainda que essa sensualidade não seja uma homogênea, mas antes uma plataforma plural de visibilidade corporal de “como as pessoas imaginam possibilidades para a sua sobrevivência, particularmente quando estão em posições marginalizadas” (OCHOA, 2014, p. 239). A *sensualidade*, tal como a beleza e o glamour que Ochoa (2014) descreve, transmuta a exposição dos corpos a vulnerabilidades engendradas por complexas forças e fluxos culturais. Assim, por exemplo, a sensualidade ganha uma forma instigante que redireciona a interpelação *diva* – agora *divo* – para os *bailarinos*, deixando ver como elementos estéticos se aglutinam em torno dos seus corpos: o corpo escultural de abdômen

marcado, que também brilha, com seus vulcões de sensualidade emanados da pélvis. A sensualidade dos *bailarinos* se caracteriza pelo cuidado com o corpo e com as roupas que demarcem – que, em certa medida, fazem – esse corpo. Há um incentivo que uns dão aos outros para que cultivem o gosto pelo visual, já que disso também depende o impacto da coreografia.

A produção cuidadosa da imagem envolve uma escolha de calças apertadas, que contornem as pernas e coxas, que marquem a bunda e a *neca*, que deixem ver o *volume da mala*. O visual terminava quase sempre sem camisa ou com camisetas longas que deixavam uma parte do torso à mostra e terminavam um pouco abaixo da cintura. A coreografia envolve também movimentos de pernas e rebolados com a cintura que levantam tanto os gritos do público como a sensualidade dos corpos. Quando a figura central da coreografia é uma *montada* ou *drag*, os *bailarinos* guardam e protegem aquele corpo, evoluindo a dança em torno dela e em função dela. O jeito de dançar, marcado pelos rebolados e pela exibição do abdômen com um leve levantar da camisa, junto com a atitude e a postura, também performa sensualidade, dando volume e aderência ao corpo. Essa composição nem sempre se traduz na diva. Quando a *diva* é se corporifica em meninos que praticam atos de montagem ou fazem *drag*, a sensualidade também pode ganhar tons “mais comportados” e mais “delicados”, em seus termos mais *amapôs*, mas nem por isso menos “sensuais”. Esse era o caso de Marcelly, que se descrevia nas coreografias como uma *boneca*. Quando, por outro lado, os mesmos recursos são usados por bailarinos e, por vezes, com altas doses de *ousadia*, as *divas* jogam com uma sensualidade *mais selvagem*. Uma *bitch*, termo em inglês para *puta*, era mobilizada por Sarah para descrever seu jeito *#abusado*, *hashtag* com qual marcava quase todas as fotos no Facebook. Por vezes, aqueles que praticavam montagens usavam apenas tapa-sexos ou lingerie eróticas compradas a poucos reais no mercado municipal de Aracaju.

Dance como se fizéssemos amor é enovelamento de forças que trata tanto dessa sensualidade que marca o jeito corporal de dançar quanto à modulação do corpo para torná-lo inteligível. *Bailarinos* se apresentavam apenas com uma capa e uma peça íntima, como uma cueca preta ou da cor da pele. A capa ocupa um lugar importante em muitas coreografias a que assisti. Mesmo que apenas se apresentassem de tapa-sexo ou de sunga preta, a capa aparecia. Quase sempre no início das coreografias, elas colocam em cena um jogo de esconder-revelar que alimentava o *brilho* e a *sensualidade*. Fácil de fazer, algumas simplesmente compostas com TNT, outras mais rebuscadas, feitas de cetim e emprestadas por *drags* do circuito da cidade, a capa tanto divide como alimenta a fronteira entre o que é escondido e revelado. Como toda fronteira, separa e conecta os corpos. Sua tarefa é jogar com

sua revelação de modo espetacular. Ao esconder o que se pretende revelar e, ao mesmo tempo, revelar o que se pretende esconder, o uso da capa constitui “uma forma exemplar de espetáculo” (OCHOA, 2014, p. 239). A capa, assim, faz o brilho e a sensualidade, transbordando um campo de efeitos. “O espetáculo, nesse caso, condiciona não apenas as relações entre as participantes, plateias e produtores; ele também tem implicações para formações subjetivas” (OCHOA, 2014, p. 121). A capa não apenas conecta o público ao brilho e à sensualidade da diva e dos bailarinos; efetivamente constitui o corpo *bafônico*. *Corpo bafônico* é aquele corpo que chega à quadra da escola e *arrasa*. “*Eu acho que ser diva é ser como essas coisas que passam no Globo Repórter, sabe? De universo? Como é o nome, a diva é um cometa!*”, me contou Sarah.

Como forças estelares, os corpos de *divas* e *bailarinos* rajam o chão da escola, mas esse lançamento de corpo estelar é um enovelamento de forças tecidas em paisagens corporais globais. As festas escolares se constituem em um palco – literalmente – para a construção de uma corporalidade espetacular – *que bafô, perfeita!, foi top* –, na qual todos estão imersos “em um universo de recursos simbólicos, oferecendo oportunidades para projeções imaginárias que ultrapassam as condições materiais em que nos encontramos” (OCHOA, 2014, p. 211). Essa *corporalidade bafônica* tem tramado a inteligibilidade e corpos na escola como um anseio de existir na esfera global habilitando um reconhecimento que os currículos têm inscrito. Se a diferença entre *divas* e *bailarinos* exprimem corporalidades diversas, o corpo de ambos é um conjunto heterogêneo e relacional, antes que uma substância dotada de quaisquer atributos. Nesse sentido, espero deixar claro que não formam um grupo homogêneo nem mesmo que a modulação corporal envolva uma obediência à escola. Respostas ácidas, piadas jocosas, desobediência, reprovações, notas medianas – “*um aluno como qualquer outro*”, disse-me Sarah quando perguntei como era sua vida na escola.

Seus corpos são tecidos dentro e por meio de fluxos de forças disjuntivas que atravessam relações de grupo, amizade, músicas, vídeos, fronteiras, celulares, internet, dinheiro – e a lista poderia ser ampliada para tudo que deixei de fora por ter escapado a qualquer captação. Seus corpos não estão acima desse emaranhado de forças, nem é sobre eles que as forças se colocam. O corpo também se torna o indício de um campo de combate – o *guerreiro da vida* do qual falava Antonio em seu Facebook. Não sendo o efeito de um sistema fechado de poder, nem matéria passiva, o corpo é o nome do conjunto cambiável de dispositivos de poder por meio do qual se pode enfrentar a vida. Só que para Marcello e seus amigos, entre os grupos de dança de Sarah e Felipe, o corpo não é mais aquilo em nome do qual se dá a luta. Não se trata de ter direito ao corpo, o corpo não é o ponto de partida que se

desejar liberar ou ter algum direito sobre, mas o campo de combate da existência. Em tal contexto, o corpo não existe como uma instância previamente dada – talvez sequer tenha existido como tal –, mas como *efeito enovelado* de uma série de operações de linguagem e de sucessões de imagem. O corpo das *divas* e *bailarinos* é toda uma relação de forças, uma paisagem globalizada.

Embora, Loza (2001) e Lawrence (2011) lembrem que a emergência histórica das *divas pop* conectadas aos *gays* esteja ligada a um público com capacidade de consumo, os fluxos transnacionais e globais do *pop* não exigem fluxos de dinheiro para consumi-lo. O consumo é de outra ordem, do campo que Appadurai (2001) chamaria de imaginação. A imaginação, como prática social, é uma “maneira de trabalhar [...] e uma forma de negociação com sedes de ação e campos possibilidade definidos” (APPADURAI, 2001, p. 48). No que tange, pelo menos, às *divas* e aos *bailarinos*, o consumo também se configura em termos de imaginação através do corpo. O corpo torna-se uma paisagem imaginada pela qual os fluxos midiáticos têm afetado e constituído existências, “é um lugar onde as questões de riqueza e bem-estar, de gosto e desejo, de poder e resistência se reúnem” (APPADURAI, 2001, p. 5). Nas festas escolares, uma teia de relações oferece o corpo como esse campo de materialização para a imaginação, produz inteligibilidade e “provê legibilidade, afirmação, renda e outros elementos necessários para a sobrevivência” (OCHOA, 2014). Na trama desse reconhecimento corporal, a imaginação torna-se “uma ferramenta para que cada indivíduo se imagine como um projeto social em curso” (APPADURAI, 2001, p. 14-15). Em um horizonte político no qual a subjetividade é inseparável dos dispositivos de visibilidade, em que as máquinas de ver produzem modos de ser (BRUNO, 2006) – e de aparecer –, proliferam novas práticas corporais nas escolas.

Apropriando-se da música *pop* – já não mais reduzida a um gênero específico –, de uma série de dispositivos comunicacionais e audiovisuais contemporâneos, os currículos têm trabalhado na chave de uma intensa reconfiguração do *corpo gay* na e através da escola. Em uma recente problematização sobre como os Estudos Culturais lidaram com as questões *queers* quando se referiram à música pós-1970, Lawrence (2011) argumentou que as modificações tecnológicas no tempo e no espaço *queerizaram* a experiência musical, abrindo à experiência do corpo não como uma entidade delimitada e distinta, mas como um campo permeável. Embora muito diferente do *disco* problematizado pelo autor, a dança midiaticizada da música *pop* – não mais aquelas confinadas nas pistas dos *guetos gays* da década de 1970 – na qual os dançarinos inevitavelmente entram em contato reconfigurou a experiência corporal como aberta a uma variedade de batidas sonoras e tecnologias. Música e dança também têm

composto a ambiência sonora da *inteligibilidade gay*, marcada pela incitação ao movimento como parte de um modo de ser e pertencer ao mundo global.

São, entretanto, muitos os alertas sobre os riscos de uma “identidade *gay* global”⁹⁹. De locais muito distintos, Gopinath (2006), na Índia; Santiago (2000, 2005), no Brasil; La Fountain-Stokes (2009), em Porto Rico; e Strongman (2002), na África do Sul sinalizaram um tropo recorrente dos discursos globalizantes da sexualidade. Produzir a globalização como libertadora e promotora de sexualidades locais tem como contrapartida tomar a emergência, a visibilidade e a inteligibilidade das diferenças como implicadas em narrativas desenvolvimentistas. Esse conjunto de autores tem alertado para os riscos de definir que as experiências *queers* conscientemente assumiriam as implicações de representar a si mesmas e outros como *gay*, a fim de atingir consciência política, subjetividade e modernidade global. Do mesmo modo, na tentativa de sinalizar as reconfigurações de poder e reconhecimento nas paisagens globais, não tenho a pretensão, por minha vez, de apostar que estamos diante de “modos locais” dentro de contextos globais. Não entendo que as formas e categorias de gênero e sexualidade não são predicados diretos da categoria *gay*, como sugerem Manalasan (2000, 2003) e Strongman (2002). Essas inserções corporais das *divas* e *bailarinos* não me parecem uma “forma local” – entendido como um campo outro que opera sobre um repertório cultural global dado em alguma espécie de defesa nativista –, muito menos são freios aos fluxos culturais globais.

Reconheço que estão mais próximos de ser o modo de funcionamento dos fluxos sonoros do *pop* globalizado. Os “produtos”, especialmente os videoclipes, só ganham a aderência corporal para *divas* e *bailarinos* quando são produzidos para serem infinitamente repetidos, quando se pode ouvir em distintas plataformas e lugares e quando as músicas e coreografias são passíveis de repetição. No entanto, a esta altura, volto a insistir que nenhuma das repetições das coreografias que fazem da música *pop* uma música global é exatamente repetição, qualquer repetição. Como parte de seu funcionamento reiterável, as danças inserem uma diferença no movimento de reiterar discursos. Diante de fluxos de forças mais diversas na ambiência sonora global do *pop*, seu funcionamento é em si mesmo diferencial, difratado, apontando movimentos disjuntivos de forças do material tecnológico e semiótico, da sonoridade e da música. Não quero afirmar, contudo, que o binário global e local perdeu sentido de uma hora para outra, porém por esses corpos essa relação tem sido posta sobre rasura na medida em que não parece haver um sentido global para uma música qualificada

⁹⁹ Conferir nota anterior.

com o mesmo significante.

Nessa trilha sonora da vida, o sentido de *pop* e *gay* é desde já tanto globalizado como localizado. “Não nos leva a passar do global para o local nem vice-versa [...]; ocupa o espaço ausente e ambivalente da conexão global” (BHABHA, 2013, p. 41). Diante de performances como “abarcadores e estruturais que se projetam sobre representações ícones reconhecíveis” (BHABHA, 2013 p. 40), esses corpos requebram essa fácil divisão, sambando, às vezes literalmente, sobre ela, ao mesmo tempo que são constituídos por meio dela. Esses jogos coreográficos permitem, pois, aquilo que Bhabha (2013, p.40) chama de “compromisso útil com o problema da escala no contexto de conectividade e circulação que colocam as condições e comunicações globais”. Nessa conexão, a globalização torna-se uma plataforma de visibilidade e de enquadramento do visível que confere inteligibilidade. *Brilhar e ser sensual* são pontes nas quais se tece a vida para fazer um corpo visível dentro da globalização, como o próprio corpo globalizado. Parece-me útil, portanto, conceber as redes de forças que inspiram esses movimentos corporais e os sustentam como formadas por processos descontínuos de enovelamento. Estamos acostumados a pensar o currículo como um processo pelo qual ele tornaria disponível uma norma intacta para o conjunto de corpos. Contudo, parece mais apropriado se referir a uma habitação desleal da norma, na qual a performatividade é forjada na interação entre linguagens.

O estatuto culturalmente definitivo de uma norma de gênero e de sexualidade é um processo que funde, confunde e recoloca divisas culturais, no qual a aparência de uma língua única cede lugar a um aspecto do trabalho temporal emaranhado da vida. É, desse modo, uma trama anacrônica, já que a “inserção da pluralidade social [...] na ambivalente identificação do sujeito com a rede de contiguidade humana leva que a coexistência de comunidades seja ao mesmo tempo necessária e contingente” (BHABHA, 2013, p. 44). Se esses agenciamentos midiáticos incitam ao movimento, essas vidas tornam-se tão próximas e familiares quanto estranhas. Ao escrever sobre o inglês como língua global, Lopes (2008) o qualificou como um lugar de heterogeneidade discursiva, pois suas pretensões imperiais que remontam a um projeto colonial dialogam com vidas locais e explicitam o lugar do inglês em uma globalização desde as margens. Mesmo mantendo, em algum nível, a distinção entre local e global, com o primeiro sendo tratado em termos de inventividade, deslocamento e tradução, este último tratado em termos de um projeto colonial homogêneo, Lopes (2008) lança questões sobre como o inglês como língua global pode permitir os corpos falarem. Nesse retorno à fala, talvez minha pergunta neste capítulo tenha sido uma paráfrase de Spivak (2010): pode o subalterno se movimentar? Para esses corpos que dançam e que brilham é no

enovelamento das parciais conexões globais que outras possibilidades de viver, ser e estar no mundo – agora conectado – emergem.

Eu gostaria de encerrar esta seção retomando a história de Silas, hoje estudante de Letras-Inglês da Universidade Federal de Sergipe e membro do grupo *Os Iluminados*. Sua história parece renderizar o que tentei abordar até aqui. Não como o “exemplo mais exemplar”, mas como um entrelaçamento no qual fluxos de forças produziram uma vida. Conheci Silas por intermédio de Marcello; naquele momento Silas fazia intercâmbio interinstitucional pela Universidade Federal de Sergipe na Universidade de Nova York, nos Estados Unidos. Silas me foi apresentado como o fundador do grupo de dança que Marcello então coordenava. Mais do que isso: era um especialista em Beyoncé. “*Quer saber qualquer coisa dela conversa com ele, aquela bicha conhece Bey melhor do que ela*”, disse Marcello ao falar de Silas pela primeira vez. Conversei com Silas por Skype após termos adicionados um ao outro pelo Facebook. Silas me contou, naquela primeira conversa, que estava estudando inglês, aperfeiçoando o idioma, após ter ganho uma edital de seleção do Governo do Estado de Sergipe para estreitamento das relações bilaterais. Ele me contou que não era sua primeira ida ao país; durante o ensino médio seu envolvimento com a disciplina de Inglês, que envolvia danças das músicas *pop*, levou-o e seu professor Gilmar para um intercâmbio de dois meses. “*Eu brinco que ele aprendeu inglês com a Beyoncé, que Bey foi a melhor professora que ele teve, mas como eu ouvi em suas palestras [ele se refere a mim], este deve ser o modo como eu dou inteligibilidade, tento produzir uma causa*” – me contava Gilmar. Voltei a encontrar Silas várias vezes depois que retornou ao Brasil para dar continuidade à licenciatura em Língua Inglesa.

Eu quero mesmo trabalhar como tradutor, até como professor de português nos EUA eu quero. O Gilmar me mostrou que tem um edital, né? Quando eu me formar, eu vou tentar. Mas já estou bem dando aula no cursinho que dou aqui em Aracaju. Agora, eu peguei uns alunos particulares. E vou dar aulas voluntárias para os meninos do grupo de dança. Pensando bem, eu não pensava que tudo isso seria possível. [Como assim, tudo isso? O que você não pensava como possível?] Quando eu me entendi como gay, sabe, aos 12 anos, minha mãe me colocou para fora de casa, você sabe? Meu padrasto não aceitou, então eu fui para a rua. Para rua é modo de dizer, porque eu não fui para rua mesmo. Eduarda me colocou para dentro de casa, morávamos eu, o Marcello e o Ricardo, aquele que dança no grupo também. Todos conhecidos da escola, do grupo de dança. Você conheceu ela, né?¹⁰⁰ Ela sempre dizia que uma bicha poliglota é uma bicha do mundo. Aí, ela aprendeu italiano na pista, eu na pista de dança. O Gilmar até brinca que Bey foi minha melhor professora. Mas eu acho que é ciúme de professor, sabe? O que eu acho mesmo é que Beyoncé me ensinou que inglês não era chato, não era só para rico,

¹⁰⁰ Eduarda é uma travesti que trabalha na Itália com prostituição no mercado internacional do sexo, enviando remessas mensais de recursos financeiros para os três se proverem no Brasil. Marcello e Ricardo também haviam sido expulsos de casa por suas famílias.

que uma bicha podia ganhar o mundo.

Que a bicha possa ganhar o mundo é uma urgência dessas vidas, o que confere às performances uma “sensação que estão a arrumar as vidas, a fabricar seus próprios personagens usando os materiais cinematográficos e sociais de que dispõem” (APPADURAI, 2001, p. 82). Tal como o *feminismo gaga* apontado por Halberstam (2010), as *divas* não se referem a amarrar as formulações culturais a uma pessoa específica ou a um conjunto de performances em particular. Não que estejam completamente descoladas de figuras como Beyoncé e Rihanna e, de modo especial, das coreografias que são lançadas em videoclipes; porém esses fluxos sugerem negociações iridescentes nas quais se pode fazer uma vida. Em um estudo sobre a indústria cinematográfica na Índia, Rai (2009) proveu o campo topológico para o que chama de agenciamentos corporais midiáticos e a circulação contagiosa de fluxos intempestivos, com efeitos não calculáveis, nunca atualizados totalmente e potencialmente ressonantes. O autor denominou “máquina de sensações” as relações pelas quais e nas quais os filmes indianos compõem, atravessam e materializam corpos. *Máquina de sensações* – ao invés da famosa fórmula da máquina de ensinar de Giroux (2008) – parece-me um potente mote para religar os modos como música, dança, fluxos midiáticos e de tecnologias que (con)formam essas experiências nas escolas e têm provido as condições de habitabilidade das conexões globais, sem empurrá-los para a poderosa vala da fantasia colonial de que tudo não passaria de outra forma de ocidentalização ou de submissão às demandas do mercado.

Prazer, corporalidade, imaginação, afeto e desejo cooperam para o entendimento de que os agenciamentos midiáticos não se restringem a um problema de interpretação de uma mensagem sonora, mas remetem a questões de partilhar sensibilidades que criam modos relacionais pelos quais os corpos existem no mundo atravessados por complexos endereçamentos dos fluxos globais. Os shows ao vivo, os videoclipes assistidos no YouTube, os DVDs piratas, as músicas ouvidas no celular, as letras lidas no Uol Letras, as coreografias apresentadas na escola, a performance nos quartos, os ensaios nas salas das casas com os móveis afastados, os compartilhamentos de vídeos via redes sociais formam linhas complexas de relações enoveladas dessa máquina de sensações, borrando as fronteiras entre si e constituindo corpos em relação. *Máquina de sensações* talvez seja mesmo outro nome para o *envolvimento* com o qual abri este capítulo, pois essa trilha sonora compõe-se de intensidades de movimento, ritmo, gestos e energia, cujo sentimento está associado ao processo de tornar-se outro diante do que se podia ser antes. Tornar-se *diva*, formar *grupos de dança* e fazer *shows na escola* são parte de uma trama de reconhecimento da vida a partir e no interior dessa

máquina de sensações que constantemente se produz por meio dos seus próprios termos. *Máquina de sensação* me aproxima, pois, de uma cartografia mais complexa dos processos de visualidades e corporalidades enredados nas escolas e no modo como produzem sujeitos como ligados e dependentes uns aos outros.

3.4 *Corpos bafônicos: sampleando a ontologia do humano*

“*Beyoncé foi minha melhor professora!*” – eis uma enunciação que me tocou durante a conversa com Silas. Perto de Beyoncé, sob o efeito das músicas, Silas percebe coisas que pareciam impossíveis. O recurso a Beyoncé para inteligibilizar uma trajetória de vida evidencia a perturbação indelével do traço do humano. A corporalidade modulada pela máquina de sensações do *pop* aponta para modos específicos de reconhecimento que fazem do afeto uma multiplicidade contínua, um espaço e tempo de invenção indeterminada, constituída por uma variedade que Rai (2009) chamou de agenciamentos midiáticos transnacionais. Nessa maquinaria, os corpos são tramados nos limites do humano, como que quase-extra-humanos, meio divinos, meio humanos. “*O fato mesmo é que não são meninos comuns, como qualquer outro*” – me dizia Luciano. “*Uma diva, meu amor; não passa despercebida, não somos qualquer uma*” – completava Charles.

Enquanto encerrava este capítulo, Jackson, professor de Filosofia, escreve-me no Facebook, mandando o link¹⁰¹ para uma notícia sobre a mostra científica da sua escola. “*Menino, deixa eu te dizer, foi bafô!*” – escreve ele, que estava como coordenador do evento. Conhecedor aficionado por cinema, Jackson propôs uma intervenção performática sobre meio ambiente e sustentabilidade: uma tenda de lona preta com pilhas no chão, coletadas durante todo o ano pelos alunos. Paralelamente, Eloy postava uma foto com seus cinco amigos de *grupo de dança*. Eloy, alto, negro, gordo e com longos cabelos negros prendidos fortemente em um rabo de cavalo, havia apresentado uma coreografia ao som de *Diamonds* sobre a reciclagem de pilhas. Nas roupas de lycra preta coladas ao corpo, sacos plásticos de lixo azul e pilhas estavam amarrados aos braços e pernas. A *hashtag* *#meninosquedancam* voltava a aparecer junto com *#meninosqueamo*. No enquadramento, aqueles marcados pelos cabelos escovados ou cobertos de gel e presos em um rabo de cavalo compunham a tradicional foto de

¹⁰¹ Disponível em: <http://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=9908#!prettyPhoto>. Acesso em novembro de 2015.

grupo de dança: todos meio arcados, como que se encaixando um no outro. Plásticos, pilhas, brilho, lonas – “*e um pouco de pó na cara, né? Não dá pra subir sem um reboco na cara, né?*” – me disse Eloy quando perguntei sobre o que usaram na performance.

Divas e bailarinos supõem uma condição simbólica, física e semiótica em que a invisibilização não é o recurso mais usado para escrever as trajetórias escolares. No entanto, se esses corpos têm sido alçados ao centro dos investimentos de poderes na trama das festas escolares, não devem ser passados a favor de uma celebração da inclusão nos currículos. Reconheço, antes, um movimento duplo que, precisamente em virtude da sua duplicidade, desmonta como o reconhecimento de uma vida envolve camadas de poder que inscrevem as possibilidades que uma vida terá. Esta seção, brevemente inconclusiva, retoma, portanto, sob outra ótica, a política de reconhecimento operada nas festas escolares que tentei mapear nestas páginas. A diferenciação em funcionamento faz prosperar uma possibilidade constitutiva do reconhecimento que existe dentro da máquina de sensações. Todavia, há, em curso nos currículos, outra paradoxal dimensão da política de reconhecimento: aquela que opera constituindo corpos no limite do humano, algo similar ao mágico e maravilhoso que Noleto (2012) notou ao etnografar cenários de sociabilidade homossexual em torno das cantoras da MPB. Ao alçá-los como *diferentes, divas e bailarinos* não são simples humanos como quaisquer outros ou *não somos como qualquer um, meu amor*.

Não que deixem de ser reconhecidos como humanos, mas são constituídos quase como estando, em alguma medida, nos limites da humanidade. Nessa corda bamba da vida, um passo a mais ou a menos é um risco de perder reconhecimento e escorregar de salto alto para a abjeção, porém nessas performances os passos que os empurram para os limites do humano tornam possível a própria inteligibilidade quando distendem esses mesmos limites. Talvez se possa ver nas *divas e bailarinos* aquelas conexões com tecno-outros que Haraway (2008) vem explorando, nas quais a cada movimento se instaura uma dimensão ontológica: relações sendo feitas e desfeitas, transformando o que distingue o humano do inumano em movimentos coreográficos, sem que se digam superadas quaisquer linhas divisórias. Se as marcas da “diferença” sublinham as limitações de gênero e sexualidade do humanismo pedagógico em reconhecer esses corpos como parte do que conta como humano, mostram-se também potencialmente limítrofes. A tensão da *diferença* permite o reconhecimento e a inteligibilidade de corpos *bafoônicos* em um atravessamento que vai da tecnologia à aura de divindade. Insisto em um ponto: tal dimensão não é nem complementar nem concorrente à alçada do *diferente*. Não se trata, pois, de marcar uma diferença entre uma dimensão de outra como se operassem em distintos níveis de reconhecimento que têm um estatuto ontológico excedente ao que não

passa de um útil recurso heurístico.

Por falar em recurso heurístico, utilizo-me do *samplear* o humano para pensar as reconfigurações que as *divas* e *bailarinos* corporificam. *Samplear* é o processo de utilizar trechos de registros sonoros gravados anteriormente em qualquer tipo de suporte para montar uma nova composição musical por meio de um aparelho chamado *sampler*. Na gravação de sons instrumentais e sua digitalização, na intenção de particionar os sons, o *sampler* os reúne e os incorpora em uma composição musical, possibilitando efeitos sonoros mais potentes. Embora os efeitos sejam diferentes e mesmo multiplamente contraditórios, essas paisagens corporais globalizadas “obsessivamente *sampleiam* a sexualidade e misturam irregularmente política de gênero em suas paisagens sonoras informatizadas” (LOZA, 2001, p. 351). Para se juntar aos reconhecíveis como humanos, esses corpos se encontram *sampleados* com tecnologias e sonoridades, conformam um mergulho sonoro nas relacionais e nas maneiras como “nos tornamos com” (HARAWAY, 2007). Neles, as relações que os constituem não ilustram mundos normativos; inventam-os e neles esses corpos se imiscuem, levam a vida. Em outro nível, o humano está desde já sendo *sampleado*, isto é, uma espécie de composição musical de sons e tecnologias posta para dançar.

A música *pop*, a dança eletrônica, a cultura popular e a tecnologia dos dispositivos móveis injetam na carne, portanto, fantasias de divindade e eroticidade ilimitada por meio do *brilho* e da *sensualidade*. Essas potentes imaginações e sistemas de entretenimento gerenciados pelas máquinas de sensações fabricam apaixonadamente corpos sonoros e vibrantes, *bafônicos*, que atravessam o espaço entre o desejo e o pavor, cujas formas simultaneamente desestabilizam e reconfiguram os limites do humano. As corporificações das *divas* e *bailarinos* traçam consequências e possibilidades desconcertantes dessa fronteira entre humano e máquina de forma tão diferente quanto similar ao conhecido *ciborgue* de Donna Haraway (1991). Mesmo que não evoquem o imaginário científico e tecnológico e, apesar da mudança de direção para a sonoridade e a dança, para os celulares e as plataformas virtuais e redes sociais, *divas* e *bailarinos* compartilham conexões íntimas com *ciborgues* por colmatar lacunas entre binários e explorar a implosão da distinção entre matéria e imagem, discurso e instituição, texto e mundo que é característica da produção tecnológica de objetos materiais semióticos forjada em práticas heterogêneas. Se não são os membros júniores, como Haraway (2003) recolou o *ciborgue*, de “em uma muito maior família *queer*”, talvez sejam daqueles parentes geopoliticamente distantes, mas que não deixam de

reunir o não humano e o humano, o orgânico e o tecnológico, carbono e silício,

liberdade e estrutura, história e mito, a riqueza e a pobreza, o Estado e o sujeito, diversidade e exaustão, modernidade e pós-modernidade e natureza e cultura de formas inesperadas (HARAWAY, 2003, p. 24).

Em conhecido manifesto de 1988, Haraway sugeriu que “o ciborgue é nossa ontologia, ele nos dá a nossa política”. No entanto, nesses lugares que “jamais foram modernos” (LATOURET, 2001), há quem sonhe de outro, noticiando que existem outros movimentos em curso na geopolítica global pelos quais os limites do humano são reconfigurados sem necessariamente estabelecer relações diretas com os avanços tecnológicos de uma “ciência de ponta”. Esta é, de fato, sugere Puar (2013), uma leitura bastante restritiva Haraway, pois as *divas* e *bailarinos* não são menos figuras cujas existências dependem das tecnologias midiáticas e comunicacionais. Essa interdependência de um aparato maquínico sensorial e tecnológico lança nas paisagens corporais da globalização as complexidades de uma política de reconhecimento que também põe em xeque a categoria “humano”. Mais do que apenas incluir elementos inumanos no humano, o que é um retorno a uma ontologia substancialista, essas performances *queerizam* a compreensão de humano como marcado por gênero como princípio normativo em torno do qual se organizaria o reconhecimento. Como Haraway (2015, p. 16) afirma: “somos todos compostos”. Por entre as vidas de Mychel, Felipe, Silas, Sarah e Eloy, as performances dão a ver corpos plasticamente modificados – frutos de tecnologias virtuais e comunicacionais – que mediam performances de gênero e sexualidade. Na conclusão de Pereira (2015, p. 421),

os corpos *queer* são constituídos na diferença colonial. Não há como separar corpos abjetos, sexualidades dissidentes de localização geográfica, língua, história e cultura. [...] São *ideias e práticas*, corporificadas e localizadas, que denunciam e fustigam essas divisões geopolíticas e se movimentam de forma a *romper e recuperar* as teorias, produzindo com isso algo novo.

Tal como as travestis acompanhadas por Pereira (2014, 2015), as performances nas festas escolares assinalam que a modulação de um corpo diante da abjeção não é a mesma em todos os lugares e tempos, *localizada*, para me manter em uma terminologia conhecida da própria Haraway (1998); estão em jogo outras mediações. O sentido das relações entre humano e máquina, carne e tecnologia, não é fixo nem autocontido; ao contrário, muda, desloca-se, viaja, está “permanentemente em andamento, por princípio” (HARAWAY, 2003, p. 3). Nesses emaranhados da máquina de sensações, os corpos de *divas* e *bailarinos* são tramados em “geometrias contraintuitivas e traduções incongruentes necessárias para o sentido de estar junto” (HARAWAY, 2003, p. 25). Nessa perspectiva, *as coreografias* se

constituem em performances que passam por dessubstancializar o corpo da normatividade do humano, abrindo-o a relacionais que aproximam esses corpos de algo que está além do que pode ser vivido. *Divinos, maravilhosos, bafônicos*. Ao largo desses *envolvimentos*, encontra-se, portanto, aquele bem mais amplo e conhecido problema da emergência da categoria humano, cuja lógica binária “desfaz suas verdades, ao mesmo tempo que as afirma, de modo que uma forma eficaz de deslocar e intervir em o que parece ser uma mono-lógica repressiva é considerar sua perversidade essencial” (KIRBY, 1999, p. 28). Dessa perspectiva, Judith Butler (2004a, 2004b) tem se defrontado com o problema dos discursos excludentes do que significa ser, viver, atuar e ocupar a categoria humano.

No percurso coreográfico das *divas* e *bailarinos*, o que me parece estimulante é certa modulação de poder que incita ao limite do humano para que o reconhecimento se produza. Nessa aliança, a categoria do humano é indecível, sempre em questão, constituída a partir e nas conexões parciais de fluxos globais. Para esses corpos, a possibilidade de que um currículo opere uma política de reconhecimento está em suspender, ao menos pelo tempo das festas escolares, a categoria humano, quase os colocando no “além do humano”, que nunca é um além propriamente dito. Em suma, a transformação efetuada não diz respeito ao conteúdo do humano ou mesmo a sua função social. Se minhas leituras de Butler estiverem corretas, trata-se de um deslocamento, de uma torção que afeta o “humano”, pois, como afirma Fuss (1996), o “humano” é uma categoria móvel, cuja mobilidade para prover reconhecimento ou para se afastar traz à tona questões de limites, margens e fronteiras. Nessas zonas de movimentos dançantes e eróticos, essa fluidez diz de uma vulnerabilidade do humano e de sua relação e dependência de uma máquina de sensações que o ultrapassa e o constitui. Esse é um processo de transmutação e composição do humano, em que a *diva* e o *bailarino* são constituídos como “humanos” pelo ato mesmo de *samplear* elementos inumanos, que por sua vez se tornam parte de seu corpo.

Divas e *bailarinos* apontam em uma espécie de hiperbólica dança como reconhecer-se como inteligível, é desde já uma composição que desloca o humano para fora de si mesmo. O humano anuncia ou, melhor dizendo, requebra em seus quadris uma singularidade pelo eco de atravessamentos – fluxos tecnológicos, imagéticos, financeiros, midiáticos, culturais, musicais. Aqui, sob essas circunstâncias, esses corpos apontam para uma espécie de *sampleamento* do humano ao dar materialidade à ideia de que o corpo é constituído por materiais, artefatos e movimentos – imagens, CDs, celulares, vídeos, dinheiro, pernas, sites, capas, letras, músicas, sons da língua inglesa. Nos limites do humano, os corpos *bafônicos* são constituídos segundo esses mesmos atributos pelos quais são *sampleados*. Eis o “essencial”

do *ciborgue* de que falava Haraway: o corpo como uma relação indefinida com o inumano, que não é senão um corpo fora de si. Loza (2001) reconhece que *o loop diva* compõe uma das fusões entre tecnologia, som, dança e humano que (con)fudem homem e máquina. *Loop diva* é uma técnica, descreve a autora, na qual a voz “feminina” é eletronicamente erotizada e/ou o pico de um grito orgástico é exagerado e ambos são sonoramente emendados e mecanicamente reproduzidos até que ultrapassem as fronteiras de credibilidade em um clímax banhado pelo prazer.

Para Loza (2001), a figura – chamada por ela de *fembot* – que emerge desse processo de fusões não só está longe da subjetividade perturbadora do *ciborgue* de Haraway (1991) como funciona para aliviar as ansiedades da falida interface homem-máquina, por meio da regeneração das fronteiras de gênero em um *loop diva*. Esse corpo “é a uma máquina feminizada que rearticula e encapsula o pior dos estereótipos sexuais. Seus atributos anatomicamente exagerados tranquilizam o sujeito humanista liberal que nem precisa ceder em todas as dualidades”. Na verdade, “permite que homens heterossexuais gerenciem contemporaneamente as ameaças representadas pela tecnologia galopante e a sexualidade feminina desenfreada” (LOZA, 2001, p. 142). Conclusão similar é de Sales (2010). Ao investigar a *ciborguização* da juventude nas relações entre currículo e Orkut, Sales (2010) demonstra como as fronteiras de gênero entre homens e mulheres, masculino e feminino são reinstaladas por meio das tecnologias e das redes sociais de uma nova geração de jovens na escola. Não discordo que se pretende estabelecer uma distância entre duas séries corporais generificadas, cada qual para seu lado, mas o funcionamento dessa máquina de sensações faz abrir uma diferenciação dos corpos totalmente diversa. Os argumentos de Loza (2001) e Sales (2010) não só parecem ter esquecido que a “heterossexualidade” não é a única nota sexual a tocar na partitura musical globalizada como retornam a uma monolítica sensibilidade geopolítica dessa maquinaria sonoro-tecnológica.

Concordo, entretanto, que *divas* e *bailarinos* podem ser modos de convencer que os corpos – quiçá, todos à sua volta – ainda são indivíduos autônomos e seres humanos sexuais livres. Em uma postagem no Facebook, Marcello agradecia após o *grupo de dança* ter aberto a feira cultural da escola. Seguindo a sugestão de Amanda, uma das poucas meninas do grupo que havia assistido a um vídeo de Yannis Marshall na internet, todos compuseram uma coreografia usando salto-alto:

Não existem palavras pra expressar o quão importante isso foi pra mim. Não só por

quebrar padrões ou desafiar o ‘normal’, mas pq¹⁰² eu consegui sentir que podemos fazer o que quisermos, desde que tenhamos vontade. Sendo feio, bonito, gordo, magro, novo, experiente, mulher, homem. Esse grupo me ensinou inclusão, respeito, que eu posso ser ou interpretar quem eu quiser, desde que eu não perca minha essência (Marcello, postagem no Facebook, maio de 2015).

De acordo com Gilroy (1997, p. 98-99), esse gerenciamento do corpo oferece uma “articulação alternativa de liberdade que associa agência autônoma com desejo sexual e promove o exercício simbólico do poder no domínio especial que a sexualidade proporciona”. Sexualidade torna-se esse significante especial em que os corpos são ameaçados de perder a liberdade diante da indiferença com a morte social, fornecendo um atalho para a notoriedade e celebridade – o que Gilroy (1997, p. 99) nomeia de “seguridade ontológica”.

Porém sigo Bhabha (2013), para quem esta é uma via de mão dupla, cuja “capacidade de representar e regular a ambivalência como algo fatidicamente objetivo, material, constitutivo [...] acaba por produzir, em seus interstícios, uma agência de reafirmação, resistência e transformação” (BHABHA, 2013, p. 37). Em outras palavras, os *corpos bafônicos* dificilmente apagam os efeitos de como a imagem, a tecnologia e a música têm rearticulado marcos de sexualidade e gênero na regulação do humano. De uma forma quase hiperbólica, com quem, antes de serem menos que humanos, são agora *mais* que humanos. Esse *plus* de humanidade permite inscrever a inteligibilidade dessas vidas, ao passo que serve para transmutar a exposição a formas induzidas de precariedade que teimam em investir, por outras vias, na condição *menos* humana de suas vidas. Se essa máquina de sensações faz render, não é necessária ou exclusivamente pelo dinheiro e mercado que movimenta, mas pelo modo como essa imaginação se distende. No entanto, como essa máquina de sensações é um campo topológico, do qual por um lado estão alijados em termos financeiros, torna-se, por outro, os mecanismos pelos quais tais corpos são reconhecidos de vida quando se inscrevem e materializa na vida. Dito de outro modo, são os nomes da performatividade através dos quais o exercício autorizado dos *grupos de dança* impulsiona a vida.

Políticas performativas mobilizam certo conjunto de efeitos, e estes podem acontecer através da linguagem ou de outras formas de mídia. Mas quando os corpos se reúnem sem um conjunto claro de demandas, então poderíamos concluir que os corpos estão performando uma demanda para acabar com as condições de precariedade induzida que não são habitáveis (BUTLER; ATHANASIOU, 2013, p. 102).

Antes de uma mímica da feminilidade que realimenta as fronteiras e gênero para

¹⁰² Abreviação para “porque”.

aplacar as ansiedades dos efeitos tecnológicos na transformação do humano como sugere Loza (2001), essas formulações corporais de gênero funcionam para enfrentar a alçada das relações de poder que desinvestem as redes de suporte de vivibilidade dessas vidas e, portanto, de condição humana. O corpo, diz Butler (2015c, p. 14), “é sempre suportado (ou não suportado) por tecnologias, estruturas, instituições, uma série de outros, tanto pessoal quanto impessoalmente relacionados, processos orgânicos e vividos, para mencionar somente poucas condições de emergência”. *Divas e bailarinos* são compostos dessas relações de suporte. Qualquer um desses corpos é desde sempre uma mistura *sampleada*, um composto de humanidade e tecnologia, de coisas humanas e inumanas que dão, portanto, suporte a vida vivível. Aqui, a condição humana é também localizada, nunca um pressuposto universal, em termos das circunstâncias, contingências e viagens de fluxos em conexões globais. Ao tecer suas reflexões sobre a guerra, Butler (2015b) a toma como dispositivo regulador de afetos. A autora parte do questionamento sobre o que diferencia vidas entre “dignas” ou não passíveis de luto. Seu argumento se desenvolve por meio do que chama de “enquadramentos de inteligibilidade da vida”.

Esses enquadramentos produzem concepções sobre o que é vida e, portanto, limites que diferenciam vivos de mortos, mas, principalmente, normas por meio das quais é possível reconhecer vida nos outros. Ao fundamentar o argumento por meio do uso da imagem de produção de enquadramentos que oferecem subsídios para o reconhecimento da vida nos outros, as fronteiras daquilo que é emoldurado e definido podem ser (re)ajustadas, afinal, alguma coisa sempre excede o enquadramento (BUTLER, 2015b). Julgo que estamos diante de um giro no pensamento curricular: se a *queerização* do pensamento curricular permitiu perguntar o que dizem os corpos expropriados pela abjeção dos currículos, agora se pode perguntar, em termos *queers*, quando dizemos vida na educação, a quem o pensamento curricular tem incluído e reconhecido como tal? Quem está excluído dela? A quem, paradoxalmente, temos delegado a posição de inumanos nos currículos? Nessa máquina de sensações, há uma vida *nos sujeitos que brilham*, nas *carnes que balançam*, nos *seres que se jogam*. Suor, quadris, cabelos, movimentos de pernas, barrigas sensuais balizam aqueles corpos que estão mais vivos do nunca, que são reconhecidos como vidas. É pela transmutação de corpos – *a priori* irreconhecíveis dentro de determinados “enquadramentos de inteligibilidade da vida”, inclusive daqueles lançados por muito do pensamento curricular que se pretendeu *queerizar* a educação – tramados por afetos com que *divas e bailarinos* chamam atenção nas festas escolares. E ainda pela preservação da vida que as relações e afetos são produzidos.

O *show* na escola, a *fechação*, são modos de produzir corpos (e não corpos que produzem) por meio das relações que a máquina de sensações está pondo em curso, hoje, nas escolas. No tocante a suas reflexões sobre os poemas de Guantánamo, Butler (2015b) expõe que ao menos vinte e cinco mil poemas escritos por Shaikh Abdurraheem Muslim Dost, detido naquele campo, foram confiscados e destruídos antes de chegarem às mãos de advogados e agentes de direitos humanos. A prática de censura e destruição dos poemas escritos por pessoas em situação de encarceramento foi amplamente empregada naquela prisão. Diante da justificativa que aciona a segurança nacional, Butler (2015b) propõe analisar o caráter “incendiário” dos poemas questionando, inclusive, se o risco que eles acionam estaria no fato de exporem torturas ou críticas explícitas ao sistema punitivo norte-americano. Elucida, assim, uma qualidade dos poemas escritos pelos presos de Guantánamo: a capacidade de sobrevivência tecida pelos sujeitos da tortura e do encarceramento por meio das palavras que comunicam. As performances a que me dediquei nesse capítulo na escola não são poemas censurados, mas também meios pelos quais os corpos passam a viver. Primeiro, essa conclusão me parece ser uma dimensão importante para rebater um homologia fácil entre escolas e prisões, que se tornou corrente no pensamento curricular centradas no Foucault de *Vigiar e Punir* (1997). Segundo, porque nas escolas que pesquisei essas práticas estão longe de ser alvos de censura, pelo menos tão explicitamente.

Ao contrário, apontam para um modo de poder que incita ao movimento e que faz movimentar, que produz esses corpos como o corpo do movimento. É exatamente por meio desses movimentos que abrem atos incendiários da condição humana. Não basta, portanto, afirmar que *divas* e *bailarinos* são tramados em relações marcadas por interpelações que generificam e sexualizam, se esse argumento ignora que essas relações estão sempre em movimento, por meio, nas instigantes palavras de Haraway (2007), de coreografias ontológicas. Se atualizam normas, também trabalham para desestabilizá-las. No mesmo movimento que reabilitam o sujeito *diferente, dono de si mesmo, do seu próprio nariz, a versão feminina do malandro* em uma forma de gramática sexual e generificada constituída pela normatividade, o potencial político desses corpos burila as normas de reconhecimento e abre o humano para uma rearticulação. Essa máquina de sensações do *pop* tem realizado uma transformação irreversível entre os termos e fluxos que constituem currículos mediante atos de (des)continuidade. Por meio de séries heterogêneas de fluxos distintos, esses corpos desmontam a fantasia do sujeito humano autossuficiente. Também oferecem uma necessária afetação para compreender a produção de subjetividades como novas possibilidades ao pensamento curricular – que envolve engajamentos com uma revisão da premissa

descorporalizada dos currículos.

Essa ponte corporal é importante não somente em virtude de repensar a base material do humano, mas também porque não podemos entender *divas* e *bailarinos* sem cartografar que modos de corporificação estão conectados com formas inumanas da quais são distinguidos e com os quais estão relacionados. Esta me parece ser a leitura mais interessante da política ontológica do *ciborgue* de Haraway (1991), que, como a própria tem notado (HARAWAY, 2006, 2015), desembocou em uma celebração irrefletida dos avanços científicos e tecnológicos. Os currículos têm se visto diante das *divas* e *bailarinos* não somente em função de uma relação com a tecnologia globalizada (concebida como o outro da humanidade), mas como essa ambiência tecnológica global está implicada no reconhecimento da condição humana. Por fim, como nota Butler (2015c, p. 14), “esses suportes não são simplesmente estruturas passivas. Um suporte deve suportar, e então deve tanto estar como agir. Um suporte não pode suportar sem suportar algo”. Se comecei este capítulo descreditando que as festas escolares suportem hierarquias, é porque a trama das normas de gênero e sexualidade nos currículos não é sobre uma norma em si, a-histórica e universal, mas é sobre suas habitações, de como os corpos se tornam intimamente envolvidos e suportados por elas. As paisagens tecnológicas, científicas, midiáticas, sonoras, financeiras constituem fluxos disjuntivos e conexões globais de como se pode habitar o humano.

Corpos bafônicos torna-se um modo de nomear o colapso da distinção tipológica em instáveis coreografias ontológicas. Para Butler (2015, p. 94), os poemas são redes de afetos transitivos; “sua escrita e sua divulgação são atos críticos de resistência, interpretações insurgentes, atos incendiários que, de certo modo e incrivelmente, vivem pela violência a que se opõem”. De modo similar, os grupos de dança de *alunos gays* formam e conformam vidas fronteiriças nas festas escolares para transmutar precariedade e violências marcadas por classe social e geopolítica. Se não são necessariamente atos críticos de resistência, seja de forma transitiva para uma festa, seja ganhando inscrição duradoura, são atos que permitem viver por meio das normas no ato mesmo de habitá-las, demandando outro modo viver nelas. As coreografias nas escolas não são, portanto, meras expressões dessas relações, mas o modo de emaranhamento dessa máquina de sensações. São partes constitutivas dela e não simplesmente seu ápice no qual tudo desemboca. Essa máquina envolve um jeito de modular corpos que tornam elegíveis relações ao reconhecimento. Festas escolares, portanto, materializam as relações de poder em movimento, em processo permanente de deslizamento nas máquinas de sensações do contemporâneo *pop* global, mas são também vínculos relacionais que agenciam a vida por meio e mediante as mesmas modulações midiáticas e

tecnológicas. Esse maquinário de sensações produz uma rede de afetos pela qual se permite ocupar certa sensação de estar vivo. Eis o ato incendiário. *#estamosvivos. É, menina, foi bafo!*

4 À DERIVA NO FIM DO MUNDO, A MODERNIDADE ATOLADA: NAÇÃO, RAÇA E REGIÃO EM PERFORMANCES

Sete de setembro de 2014. Às seis da manhã, como havia combinado, Alinna tocara o interfone do meu apartamento. Desci, um tanto às pressas, terminando de me arrumar, e nos dirigimos à sua escola. De lá, partiriam os ônibus com os estudantes para o desfile da Independência. Pela proximidade de poucas quadras, fomos a pé, conversando sobre sua ansiedade para aquele dia. Lembrou-me de que vinha se dedicando há oito meses, enquanto repassava a coreografia. No caminho, passamos na casa de sua mãe para pegar sua roupa de baliza. Alinna já carregava uma boa mala de maquiagens e expressava preocupação com os colegas. Elas saíam juntas em um bloco coreográfico à frente do pelotão da escola e não podiam fazer feio. Alinna havia passado o semestre ensaiando piruetas e acrobacias com as balizas diante da banda marcial da escola pelas ruas do bairro. Era uma figura conhecida por ali. Uma líder reconhecida. *“Provavelmente, sem ele, esse desfile não sairia desse jeito. Todo ano é assim, já contamos com ele. Quase tudo foi ideia dele!”* – disse-me Carmem, a bibliotecária da escola, responsável pela coordenação do desfile da escola. O uso do pronome masculino provavelmente deve-se ao fato de Alinna estar nos registros da escola com um nome qualificado como masculino. Não era difícil pegá-la repreendendo Carmem pelo uso do nome em um típico gesto de reprovação com a mão na cintura

Trecho do diário de campo, 10 de agosto de 2014

Enquanto percorria as escolas, foram muitos os alertas sobre o quanto devia esperar para ver o que acontecia nos desfiles cívicos em comemoração à Independência do Brasil, proclamada oficialmente no dia sete de setembro de 1822. Várias professoras salientavam diversas vezes que se eu *“queria ver gays, era só esperar o desfile”* (Júlia, 42 anos, professora de Química). Quando me estabeleci em Aracaju, ao retornar à nova casa de minha mãe, que havia se mudado recentemente, me percebi morando em um bairro com três escolas públicas ao redor do condomínio. A partir do mês de maio, era corriqueiro flagrar ensaios das bandas

marciais e corpos coreográficos durante a noite pelas ruas do bairro ao som de Cláudia Leitte, Ivete Sangalo e Beyoncé, enquanto *grupos de dança* performavam coreografias à frente das bancas. Quase dois séculos depois da Independência do Brasil, encontrei-me participando daquilo que McLaren (1992), chamou, certa vez, de rituais escolares. Em meu caso particular, festas¹⁰³ que celebravam a “nação brasileira”, “Sergipe, o país do forró” ou a “Mãe África”. Desloquei, então, meu interesse nas festas escolares para essas performances porque reconhecia como tentam construir sentidos de nação, raça e região, bem como sobre o modo pelos quais os discursos curriculares, em seus meandros, inscrevem corpos de gênero e sexualidade.

Meu desejo é explorar uma análise da política de currículo a partir do que venho chamando de distribuição de visibilidades e *dizibilidades* por meio do corpo da *inteligibilidade gay*, acercando-me agora de três modalidades performáticas engendradas nas festas escolares: as performances cívico-escolares (“*É um exército de drags: a produção da nacionalidade à brasileira*”), as performances *afrodrags* (“*Na encruzilha, as princesas negras da nação*”) e as performances da nordestinidade (“*A praga perdura: emaranhando o tempo*”). A escolha delas não é, contudo, ao acaso. Tentarei mostrar como a emergência de performances que tematizam “negritude”, “brasilidade” e “nordestinidade” que me permite cruzar com o habitar as normas de gênero e sexualidade acontece em atravessamentos com raça, nação e região, como também a produção da *inteligibilidade gay* se dá por meio da defesa da inserção na *modernidade*. Meu interesse se deslocou sobre essas três modalidades porque esses atravessamentos me permitiam recolocar como sentidos de temporalidade do discurso colonial estão atravessados na constituição dessas vidas. Esses três campos, como retomarei na última seção, *Buracaju: ou atolamento da modernidade*, se constituem em “recursos da modernidade” (APPADURAI, 2001) pelos quais se pode projetar essas vidas como parte de um cenário nacional tecnoglobalizado. Tento, pois, distender meus argumentos sobre emaranhamento de forças e fluxos na constituição dos corpos e subjetividades, situando-os em um quadro mais amplo de (pós)colonialidade, modernidade e globalização.

Nesse percurso, exploro a promessa – sem a pretensão se realizá-la por completo – embutida em uma nota de rodapé no capítulo anterior de como as performances, a partir das finalidades festivas educacionais, ao exhibir corporalmente enunciações em sua forma citável, podem recriar comunidades e formas de estar com e viver junto. No cruzamento de Butler

¹⁰³ Como explicitiei no capítulo anterior, optei nesta tese por não tratar as festas escolares como rituais. A formulação de McLaren (1992) interessa-me para destacar apenas o quanto as festas são constitutivas dos currículos e não uma simples exceção à regra que aparece nas escolas que pesquisei. Como tentarei mostrar no decorrer deste texto, essa ideia de associar as escolas com as quais me relacionei em termos de excepcionalidade atualiza discursos de nação e região dentro de um marco colonial à custa de sustentar um imaginário de escola e sentidos de currículos com gênero e sexualidade que se pensam como não localizados.

(2014b, 2015d) com Jackson (2014), as performances emplacadas nas festas escolares recriam modos de existir. Continuam fazendo, realizando e transmitindo, fazendo e desfazendo mundos. Essas performances “nos conta[m] uma história sobre os problemas de pertença na alteridade” (MUÑOZ, 2006, p. 675), cujas particularidades “são centrais para a coreografia de si e do outro que organiza a nossa realidade” (MUÑOZ, 2006, p. 675). É vital, portanto, entender os discursos curriculares dentro de um marco dos processos de produção corporal dessas performances nas festas escolares. Se tais performances podem dizer do modo como currículos movimentam o mundo corporalmente, quero explorar como a corporificação de gênero e sexualidade se dá em atravessamentos de raça, região e nacionalidade inscritos nas formações de um discurso colonial. Espero, sobretudo, demonstrar como as performances corporificam, em uma historicidade condensada, aquilo que Mbembe (2001) chamou de “tempo emaranhado”, com base em convenções teatrais e coreográficas, nas quais o movimento do corpo torna-se performance. Essas performances mostram o que quer dizer persistir no mundo como corpo e que condições definem a vida corporal.

Não obstante, em meio a essas paisagens a irrupção dessas performances demonstra uma vitalidade que pode surpreender. Sigo, aqui, L. La Fountain-Stokes (2011), quando se refere à performance, à encenação corporal, seja na vida ou no teatro, com as quais pessoas transgêneros se envolvem e trabalham, como tramando relações entre geopolítica, gênero e sexualidade e corporalizando a natureza arbitrária da significação e possibilidades de tensão. “Em alguns casos, práticas estéticas e performances oferecem lentes teóricas particulares para entender os modos nos quais diferentes circuitos de pertencimento se conectam, o que é dizer que o reconhecimento tremula entre sujeitos minoritários” (MUÑOZ, 2006, p. 680). Garcia (2010) sugere mesmo que a contemporaneidade propicia uma abertura dinâmica e flexível para investigar e reconhecer diferentes traços do homoerotismo – arrolaria transgênero – entrelaçados à cultura e seus aspectos estéticos como objeto de investigação. Tanto do ponto de vista da produção quanto do ponto de vista da recepção, a experiência das performances ganha força com a abertura estética, sociocultural e política quando se empenha a performance da diferença. Inevitavelmente, as performances tornam-se um amplo espaço fértil para uma conversa complicada sobre como tempo e modernidade operam no estatuto corporal e estético dos currículos para inscrever a relação entre modernidade, reconhecimento *gay* e nação.

De modo muito similar à arte do travestismo em Porto Rico, que Cruz-Malavé (1995) traça, Aracaju parece imaginada como um espaço no qual um jovem rapaz viveria torturado no armário, continuamente deslizando em direção à heterossexualidade e o resgate de certa ordem “provinciana”. No entanto, nas performances que exploro, *as bichas desabrocham* em

direção ao *corpo drag* como espaço de pertencimento à modernidade, no qual o reconhecimento como *gay* e a temporalidade heterogênea da nação se conectam. Essas performances, assim, permitem acompanhar o enovelamento de forças da relação entre currículo, sexualidade e modernidade por meio de um corpo desde a “periferia” global ou, como se expressa Tsing (1993), deste *lugar fora da rota*, cuja expressão, em inglês, *out-of-way place* poderia ser deliberadamente traduzida por *fim do mundo*, nome pelo qual Aracaju é constantemente descrita. Retomo, neste percurso, a notação de Ochoa (2011), para quem situações como essas permitem enfrentar a oportunidade de embutir esses modos de vida em trânsito de gênero nos processos de produção da modernidade, para, ao invés de concebê-los como exceção à regra, desenvolver uma ótica baseada nesses corpos de como se agenciam formas de regionalidade, nacionalidade e colonialismo. Ochoa (2011) nota que as pesquisas sobre pessoas transgêneros têm se focado, sobretudo, em dimensões da criação de teias sociabilidade, perdendo de vista as formas e forças de processos da modernidade e da nação – acrescentaria região e raça.

Minha proposição se coaduna com a de Puar (2007), na medida em que se trata de investigar como os discursos de nação são intrinsecamente racializados e sexualizados e de que modo a produção da normatividade dos corpos “brasileiros”, “negros”, “nordestinos” e “sergipanos” se dá por meio de corporalidades que escapam e inscrevem o regime político da heteronormatividade como discurso colonial. Por meio de performances nas festas escolares, o nacional, o regional e a negritude transformam-se em recursos pelos quais a inteligibilidade dos corpos é negociada com a modernidade da cidade *que nem no mapa existe* em termos de sua inscrição no nacional. Essa produtividade do deslizamento do terreno da sexualidade para outros terrenos convence, diz Sedgwick (1999, p. 322), de que “a linguagem da sexualidade não apenas se intersecta com outras linguagens e relações pelas quais nós conhecemos, mas as transforma”. Essas performances denotam, pois, como esses corpos antes de serem fixações de identidades, quaisquer que sejam, funcionam como “uma multidão de diferenças, uma transversalidade de relações de poder, uma diversidade de potências de vida. Essas diferenças não são ‘representáveis’ [...] e colocam em questão, por esse motivo, os regimes de representação política” (PRECIADO, 2011, p. 18). Os movimentos corporais pelos quais modernidade, raça, nação, região se encontram podem ser mapeados nas performances, consideradas uma política corporificada de currículo.

4.1 É um exército de *drags*: (homo)nacionalidade à brasileira

A Barão é nossa! – ecoa o Comandante Rodrigo na concentração.

Senhoras e senhores, lhes apresento: a Corporação Musical, a campeã nacional, ministro Marco Maciel

O corpo de baile entra em sua formação inicial à frente da banda marcial.

Comandante: Eu sou.

Demais: Ministro Marco Maciel!

Comandante: Aracaju!

Demais: Sergipe!

Todos juntos: Brasil!

Banda começa a música e o corpo de baile dá início à coreografia: *Prepara/Que agora é hora/Do show das poderosas!* – toca a percussão.

Plateia em delírio: Arrasou, viado! Fechação, bichaaa! Deram o nome!

Segue a banda. A sinfonia musical não esconde a letra que alguns espectadores logo cantam: *Sergipe é o país do forró, tem milho, canjica e quentão! Quando chega o mês de junho na Rua de São João o forró vai começar!...*

O corpo de baile dança hasteando bandeiras com um olho de dragão.

[...] Chegamos à frente do palanque oficial. Rodrigo, o Mor, é levantado entre um balé vibrante que vai do chão as pernas rápidas. A música não é difícil de sacar: Loka, de Shakira.

O locutor dispara:

Esta é a banda Ministro Marco Maciel, mostrando a nossa cultura, a cultura de Sergipe!

Trecho do diário de campo, Sete de Setembro de 2014

Rodrigo era líder de uma banda marcial premiada nacionalmente pelo Concurso Nacional de Bandas Marciais em 2012. Na verdade, desde quando comecei a acompanhar os desfiles de Sete de Setembro, em 2013, as bandas das escolas que pesquisei têm ganhado o

Concurso Nacional de Bandas e Fanfarras. No ano em que nos conhecemos, Rodrigo não era mais aluno do Colégio Ministro Marco Maciel – nome do ex-governador biônico do Estado de Pernambuco e, posteriormente, ministro da Educação durante a presidência de José Sarney – desde 2010, mas atuava como voluntário coreografando o corpo de dança da banda marcial da escola. Em 2006, ainda aluno, Rodrigo entrou para a chamada Linha de Frente da banda marcial, assumindo, desde 2008, a função de seu coreógrafo. Em 2007, foi responsável pela articulação do corpo coreográfico masculino das escolas da rede pública de Aracaju que desfilavam. Algo que concedia ao esforço e dedicação ao trabalho o que “*os outros meninos da escola não tinham*”. Em 2009, Rodrigo assumiu a posição de Mor, acumulando um conjunto de premiações nacionais e regionais em torno da banda marcial da escola e lançando vários dos meninos no que chamava de *mercado de dança*. No repertório, as danças iam do som de banda Kaoma¹⁰⁴ a Shakira e Anitta, com acompanhamento da plateia eufórica; por vezes me flagrei cantando os refrãos das músicas¹⁰⁵.

Em 2014, não havia a desfilarem uma única escola pública que não contivesse um corpo de dança equitativa ou mesmo majoritariamente masculino, sempre com um Mor performando à frente da banda e do corpo coreográfico¹⁰⁶. Quando conheci seus componentes, o conjunto coreográfico masculino do Colégio Marco Maciel não temia professar que “*todo mundo aqui é gay*” (Pedro, assistente coreográfico de Rodrigo). Nas páginas das bandas marciais no Facebook, não pretendiam disfarçar qualquer corporalidade. No perfil da banda do Colégio Glorita Portugal, a única até então com página na rede social, os vídeos demonstram as acrobacias performáticas de Bruno ao abrir o desfile¹⁰⁷ no Conjunto Eduardo Gomes, além de fotos de ao menos cinco dos componentes juntos. Dentre os cinco responsáveis pela coordenação coreográfica do grupo, a figura de Jonathan chamou-me atenção particular: “*gordo e preto, meu amor!*” – como se identificou. Alto, gordo, com longos cabelos presos em um rabo de cavalo coberto com gel, Jonathan demonstrava paixão pela dança e era o responsável pelas coreografias de bandeiras do grupo: “*enquanto a bicha vai lá na frente, toda escandalosa*” – dizia de Bruno –, “*a gente vem logo atrás com as bandeiras, carregando mesmo a escola, que está no nosso coração! A gente faz isso por amor à escola!*”. Entre os objetos, bandeiras, arcos e bambolês marcavam as danças sincronizadas

¹⁰⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yD-rAvqsAMI>.

¹⁰⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aziy0rhmncl>.

¹⁰⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KP7pyJkXI90>.

¹⁰⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/2013bpgp/videos/875720172536174/>.

ao som das bandas marciais¹⁰⁸. Naquele mesmo desfile, o corpo coreográfico da Escola Olga Benário usou as bandeiras do arco-íris em sua coreografia. Numa rápida assertiva, ouço alguém do público disparar: “*elas dançam a diversidade do Brasil!*”.

Na conversa, Rodrigo me exibiu os títulos, demonstrando que se orgulhava de seu sonho de ter produzido uma banda referência para outras escolas na cidade e narrou os enfrentamentos com a Secretaria de Estado de Educação para prover verbas para as viagens da banda. Fez questão de marcar como *inesquecível* o dia em que se apresentaram para o quartel do Exército em Aracaju, em uma homenagem ao aniversário da corporação; perguntei o que era preciso para ser Mor, cargo dado ao comandante da banda marcial, cuja função é apresentar e orientar os músicos e o corpo coreográfico durante o trajeto na avenida. Não esperou duas vezes para responder: “*garbo, postura, marcialidade e comando*”. Não tardou para Rodrigo me apresentar Otávio, linha de frente do, coincidentemente, Colégio Dom Pedro I, em Carmópolis, município no interior do estado. A banda marcial do colégio havia disputado com o Colégio Marco Marciel a final do campeonato nacional de 2014, ficando como vice-campeã. A escola causou euforia na competição nacional e comporia, a convite da Comissão de Organização da Secretaria de Estado de Educação, o desfile em Aracaju naquele ano. O corpo coreográfico havia trocado as famosas balizas e bandeiras pelos leques grandiosos e dourados das *drags queens*. “*Dá aquela coisa fabulosa, rica, do império. Muito ouro!*” – me explicava Otávio, em gesto e tom que lembrava o famoso bordão da personagem Hadija da novela *Caminho das Índias*. Sentindo, como eu, a risada de Rodrigo, Otávio continuou: “*Não tinha aquela coisa de Dom Pedro ser gay, então?*”. – Interpelei: “*Penso que era sobre Dom João, não?*”. “*Sei lá, não importa. É um exército de drags!*”, concluiu rindo, enquanto me ensinava a usar os leques.

Brincando com a música de Anitta, Alinna disparava “*nosso exército é pesado, ele tem poder, meu bem!*”. Durante o dia do desfile, percorri umas poucas quadras até a sua escola – era uma das poucas estudantes assumidamente transexuais da sua escola. Reconhecida como uma figura proeminente de sua instituição, cujo nome carrega o peso de Emílio Garrastazu Médici, Alinna me fora apresentada pela bibliotecária da escola, com a qual mantenho relações de parentesco. Alinna também era uma figura famosa no conjunto habitacional de mesmo nome do governante da ditadura militar brasileira em que se localizava a escola. De fato, o conjunto habitacional foi fundado, durante o começo dos anos 1970, no período em que Médici esteve no governo federal. As casas foram construídas na área de um antigo sítio

¹⁰⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qse_YYhHgDU.

cujos primeiros moradores eram basicamente funcionários públicos do Governo do Estado de Sergipe, da Petrobras – que, então, se implantava em Aracaju – e da Polícia Rodoviária Federal. Os pais de Alinna eram, no entanto, donos de um frequentado *trailer* que funcionava como lanchonete, em frente à mercearia do conjunto. Haviam se mudado no começo dos anos 2000 para o conjunto, após herdarem a casa em um litígio judicial. Em nossas conversas, não pude deixar de me invadir pelas memórias de estudante de graduação que se encantava ao ver Alinna à frente da banda marcial em piruetas invejáveis durante os ensaios pelas ruas do conjunto. A partir do mês de maio, era quase certo vê-la às noites passar na porta de casa, acompanhada da banda marcial da escola ao som de Cláudia Leitte e Shakira.

Alinna fechava uma tríade como seus irmãos, ele assumidamente *gay*, ela lésbica, que não disfarça a performance de masculinidade. Todos os três eram alunos da mesma escola e, por diversas vezes, flagrei-os mantendo conversas na porta de casa com a minha irmã – líder da Pastoral da Juventude da igreja do conjunto e, então, estagiária de Português da escola. No dia do desfile, com uma ansiedade que não cabia em si, Alinna revisava comigo o repertório coreográfico e musical da banda, perguntando-me o que achava. A lista incluía sucessos de Anita, Valesca Popuzada, Shakira e Ricky Martin. Alinna me ensinou muito do que aprendi sobre maquiagem e roupas. Naquele dia, ajudei a colocar as botas, que envolviam amarrações complexas nas pernas e tornozelos. Não pude resistir a perguntar, enquanto Alinna recontava com o professor de educação se o número de bandeiras que o corpo de dança usaria estava correto:

– Alinna, por que tanto envolvimento?
 – Olha, é assim: faço isso porque eu gosto, sabe? É muito close! É muita fechação! Pela minha escola também, porque assim a gente faz uma homenagem ao Brasil. Sei lá! É minha opinião como estudante a gente reconhecer aquilo que somos. Somos brasileiros. Brasileiras! (Trecho do diário de campo, 7 de Setembro de 2014. Alinna marca bem o uso do feminino no final da fala).

Diante de Alinna, Otávio, Rodrigo e Jonathan, eu preciso fazer uma confissão, deveras estranha: não é fácil trocar em miúdos as intensas vicissitudes engendradas nas performances cívico-escolares. Existe um bom número de dificuldades em jogo. Como, certa vez, anunciou Corrêa (1996), em um dos primeiros trabalhos a enfrentar as questões de nacionalidade, raça, gênero e sexualidade no Brasil, a dificuldade de escrever sobre o imbricamento dessas linhas de força reflete um campo que se constitui separadamente. As separações, nota Moutinho (2014), geram uma série de desconfortos, mas também de produtivos e fecundos diálogos. Não deixo de sentir um inquietante incômodo diante de quais aberturas são possíveis a partir de discursos

curriculares. Não obstante, paro por aqui o elenco de possíveis dificuldades em cruzar atravessamentos – ainda poderia acrescentar a produção historiográfica sobre Sergipe e Aracaju como imbricada na imaginação nacional –, a fim de evitar transformar esta escrita em um vasto arsenal de lamentações. Assumo apenas que o desconforto está posto em virtude de essas *performances cívico-escolares* constituírem um espetáculo histórico-social complexo na produção da nacionalidade – “espetáculo que significa *por causa do* distanciamento e deslocamento entre o acontecimento e seus espectadores” (BHABHA, 2006, p. 335, grifo do autor).

Meu deslocamento situa performances cívico-escolares como aquela parte excessiva, mas também constitutiva, da singularidade do discurso, para a qual aponta Butler (1990b), em que as interpelações normativas, antes de interditar, produzem, criam fantasias que se expandem e se perpetuam. Que fantasia está, portanto, em jogo nessas coreografias corporais dos desfiles? Por que, como diz a professora Mônica, se dá toda essa propensão em “*jogar uma expectativa para o que os meninos vão fazer*” (Mônica, professora de Educação Física)? O que será que esse movimento diz sobre o significado das inscrições de gênero e sexualidade em *Aracaju, Sergipe, Brasil?* – como gritavam seus líderes? Como a *inteligibilidade gay* se apresenta diante de uma de suas facetas, a propensão ao coreográfico, como um álibi persuasivo para conceber o engajamento das escolas na performance da nacionalidade? Como é que, por sua vez, a naturalização da nacionalidade se relaciona à construção de linhas de força em termos de história, cultura, região, sexualidade, gênero e raça? Em suma, o que pode significar nação e nacionalidade nesses desfiles? Sobretudo, o que implica performar a nacionalidade em uma época que tanto se diz e se fala sobre os investimentos na diluição de fronteiras? O contraste entre o clima cerimonioso e a dissonância abusada com que as bandas e corpos cruzam a avenida desperta uma série de inquietações sobre como se inscrevem e se escreve sobre aqueles corpos que parecem ser fantasiados como afastados da nacionalidade e que seriam confinados, por isso, à irrelevância.

Minha esperança é de conseguir traduzir meu incômodo diante de argumentações como a de Pinar (2001), para quem que as experiências inscritas de alguma forma como “LGBT” pelos discursos curriculares figuram como que desde sempre estando de fora do corpo da nação. Aqui, longe de figurarem como “os outros da nação”, para usar uma expressão cara a Segato (2007), os corpos de Alinna, Otávio e Rodrigo e as coreografias que coordenam parecem se tornar a principal corporificação das virtudes da *nacionalidade à brasileira*. Na justa medida em que se tornam tal encarnação, fico cada vez mais convencido de que as performances cívico-escolares estão envolvidas em uma batalha corporal contra

tudo aquilo que ameaça reduzir as corporalidades da nação a uma monotonia impenetrável. Talvez, para usar palavras de Bhabha (2013, p. 26), o jogo de significação dessas performances seja “capaz de resistir à soberania da forma da nação sem por isso repudiar sua autoridade regulatória e administrativa e oferece uma perspectiva útil ao drama do reconhecimento, tal como tem lugar nas condições sociais e institucionais da alteridade”. Esses corpos na dança do patriotismo nacional e as performances cívico-escolares projetam “dramas morais e cívicos na paisagem” (PRATT, 1999, p. 188). Carregam um conjunto de tensões em torno da negociação da nacionalidade, trazendo para a rua e na rua os discursos de gênero, raça e sexualidade que se fazem corpo.

No momento em que todas essas formas corporais vêm à tona, deparo-me com certa dificuldade de pensar a brasilidade – na formulação de Moutinho (2004a) – e nos modos de ser que a ela seriam correlatos, nos discursos que nos têm sido dados e nos produzidos sobre a invenção desta nação chamada Brasil. “Sexualidade” e “Brasil” parecem, de fato, formar um desses pares de significantes quase inquebrantáveis. No tão famoso quanto impersistente ditado popular, diz-se “atrás de um grande homem, existe uma grande mulher”. Talvez, não seja demais afirmar que por trás, na frente e por todos os lados de “um grande país” como o Brasil, o que existe, ou que insiste em fazer sua existência, é a sexualidade. Nesse casal, em que nem tudo é um mar de rosas, ao menos um parece se materializar a partir do outro. Tem sido em torno da referência constante à sexualidade, ao desejo e ao erotismo que se tem produzido uma das maiores explicações de quem somos: nós, os brasileiros (RAGO, 1998; MOUTINHO, 2004a). Esse rastro sexualizado da nação remete a toda uma explosão discursiva materializada pela literatura científica e de viagem colonial durante o século XVIII (HEILBORN; BARBOSA, 2003; PARKER, 1991), constantemente deslocado, atualizado e reencenado por diferentes suportes discursivos ao longo dos últimos três séculos. Partilho as inquietações suscitadas sobre o apagamento de uma multiplicidade de vidas, histórias, espaços, fissuras e interstícios por meio dos quais se tem construído o imaginário sexual da brasilidade.

Todavia, quero levar meu argumento para outra direção, pois minhas interrogações tendem a cindir-se quando se deparam com figuras que, tomadas como os silêncios da nacionalidade, aqueles seriam supostamente apagados pelo ideário nacional, corporificam e veem seus corpos materializados e reconhecidos sob o signo mesmo da nacionalidade. Explicito esta minha posição porque reconheço que todo um projeto da nacionalidade à brasileira tem sido descrito com base em um conjunto de pressupostos masculinos, heterossexuais, branqueados e elitistas. O que acontece, então, à performatividade da nacionalidade à brasileira quando materializada nos corpos de Alinna, Rodrigo e Otávio?

Miskolci (2014b) desvelou como toda uma cartografia de pânico, pavor e medo diante do desvio, da degeneração e da anormalidade, consubstancial a raça, sexualidade e gênero, marcante no engendramento do desejo de uma nacionalidade no Brasil do final do século XIX, produziu-se na relação intrínseca e íntima com os qualificados como outros do marco colonial. Porém, e hoje, quantos desses corpos, que outrora assombravam a nação, se mostram abertamente performando a nacionalidade, exercendo um movimento que seria possível a todo e qualquer “cidadão nacional”, o que está em jogo nessas nacionalidades dançantes?

Miskolci (2012b), em uma linha que pode ser aproximada de Scott (2009), reservadas as devidas diferenças entre discursos de nação que analisam, revela como práticas culturais negras e homossexuais passaram a ser consideradas uma ameaça para o republicanismo universalista engendrado pelas elites coloniais brasileiras, assombrando com o fracasso as tentativas de criar condições para o ideário nacional da modernidade no Brasil. Essa visão deixa entrever como subjazeria à modernização nacional um conceito de cidadão que atinge o seu estatuto universalista “postulando a mesmice de todos os indivíduos, uma mesmice que é conseguida não simplesmente jurando lealdade à nação, mas assimilando as normas de sua cultura” (SCOTT, 2007, p.13). Na proporção em que essas performances marcam sensivelmente “a diferença” dos corpos de Alinna, Rodrigo e Otávio, elas o fariam como extensão da brasilidade, apelando para alguns sentidos de nação engendrados sobre o Brasil. No entanto, Miskolci (2012b) complica a constituição da nação à brasileira ao desvelar dois significantes que se entrelaçam em um discurso colonial: modernidade e diferença. O escrutínio da nacionalidade à brasileira traça como sua invenção se produz em um desejo duplo e paradoxal: a necessidade de aceitar a diferença, já que não se pode simplesmente extirpá-la tanto quanto de recusá-la, já que esse reconhecimento se dá como os outros, “os fantasmas da nação” (PEREIRA, 2014) – como condição para o engendramento da nacionalidade à brasileira.

De fato, já tem sido muito observado, em diversos lugares, que uma retórica apaixonada sobre o corpo mestiço, para a qual a contrapartida é, por um lado, a brasilidade erótica (SOVIK, 2008) e, por outro, a democracia racial (SCHWARCZ, 1999; GUIMARÃES, 2002), produziu-se ao lado de linhas de força de raça, gênero e a sexualidade como elemento dinamizador da construção da nacionalidade brasileira (CORREA, 1996; MOUTINHO, 2004a). No entanto, mesmo que se considere como a homossexualidade negocia seu lugar e como seu pertencimento nacional é performado em diferentes arenas sociais (SANTIAGO, 2005; ARENAS, 2003), receio que a nacionalidade tem sido presumida como uma instância da heterossexualidade e do pertencimento heterossexual. Essa mesma conceitualização indica

que nação heterossexual não é um dado, essa relação também é performativamente produzida. Logo, penso que as performances cívico-escolares desafiam esta relação direta entre nação e “heterossexualidade” para mostrar como o discurso da nação opera de modo mais intersticial e cambiante. Bachetta (2002) argumenta que, com efeito, as nações não são homogêneas e as condições das vidas *queers* variam sensivelmente quando são posicionadas por classe, raça, gênero e sexualidade.

Trata-se, contudo, menos de lançar esses corpos ao estatuto de representantes nacionais ou de uma visão regionalizada de nação, pois quando esses corpos “são feitos para representar todas as vidas *queers* em sua nação [...], este intervalo possível de subjetividades *queers* intranacionais fica apagada” (BACHETTA, 2002, p. 948). Esse deslizamento vem embutido de discursos xenófobos, nos quais “as subjetividades *queers* são reorientadas e exoticizadas” (BACHETTA, 2002, p. 952). Antes, enquanto se explora o discurso nacional como heterossexual, essas performances cívico-escolares demonstram como a *corporalidade gay* no coração da nação e da nacionalidade também oferece um conjunto de práticas que desnaturaliza a relação entre nação e “heterossexualidade”. Como certa vez notou criticamente Alexander (1994), as nações são sempre imaginadas e constituídas por meio de feminilidades e masculinidades normativas que posicionam a heterossexualidade como seu lastro. A invenção de uma nação ao sul do Equador como evocação das diferenças teve o efeito de produzir uma visão da nação à brasileira como uma entidade total que engloba a diversidade em uma grande unidade, aquilo que Bhabha (2006) chamou de “muitos como um”. Se esse “muitos como um” é o campo da mesmice da nacionalidade à brasileira, também pode ser um campo de possibilidades.

Esses sentidos de nação não se deixam imunes às dificuldades das orquestrações políticas dos discursos curriculares em enfrentar o paradoxo de conciliar a ideia de unidade nacional, pretensamente universal, com a constituição híbrida – “misturada” ou “mestiça” – das nações (pós)coloniais. Em resumo: “a nação deve purificar-se de sua heterogeneidade, exceto nos casos em que certo pluralismo permite a reprodução da homogeneidade sobre outra base” (BUTLER; SPIVAK, 2009, p. 66). Esse pode ser, com efeito, um modo de entender o que as performances cívico-escolares podem gerar, pois, como reside no convite de Spivak (2008), é preciso repensar as nações em contextos globais e contemporâneos, pois já não se poderia facilmente residir na casa da tranquilidade quando nações são tratadas de forma monolítica sem apagar histórias – e corpos – marginais que os discursos nacionais engendram. Minha pretensão não é ir tão longe. Entretanto, desejo evitar implantar uma oposição fundamental entre unidade nacional e diferença, apontando para a tensão entre

homogeneidade e heterogeneidade como constitutiva da nacionalidade à brasileira engendrada nos discursos curriculares. Parece-me produtivo mantê-la viva para captar as faíscas emergidas dos atritos entre as ambivalências desses discursos quando dançam nas performances cívico-escolares.

Inspiro-me aqui nas leituras que Butler (2014e) propôs, a certa altura, dos trabalhos de Joan Scott (2002, 2007) para explorar a disjunção, ainda que não totalmente descolada, nem sempre facilmente perceptível: as performances cívico-escolares constituem uma zona paradoxal indecidível que é em si mesma um modo de transformação histórica engendrado nos currículos. Mesmo – ou talvez, em virtude disso – que sustentadas em normas de gênero, sexualidade e nação, as performances cívico-escolares demonstram como a inscrição na nacionalidade não é sinônimo de promover os corpos não heterossexuais à condição de uma subalternidade fora do alcance universal da nacionalidade, mas nem por isso exigem uma aderência inquestionável à nacionalidade. A imantação das normas de civilidade nacional, atualizadas nas festas da Independência, mostra como, à medida que a nacionalidade à brasileira adquire dimensão corporal, os corpos desafiam pressupostos universalistas – “a performance e o processo de um discurso sem garantias é o que faz possíveis as aspirações paradoxais da vizinhança e da hospitalidade” (BHABHA, 2013, p. 29). Essas performances tornam corpos possíveis não porque os configuram como a outridade da nação, nem mesmo por simplesmente explodi-la ou pluralizá-la em diferenças corporais, muito menos por serem sua repetição inquebrantável. A nacionalidade corporifica-se nesses corpos desvelando seu caráter limítrofe de maneira como a performatividade trabalha com a ambivalência da diferença inscrita em torno do discurso nacional. Como descreve Arenas (2003), a partir da produção ficcional de Caio Fernando Abreu, as subjetividades homoeróticas recolocam as fronteiras sexuais da nação brasileira como um espaço significativo liminar marcado por uma heterogeneidade de discursos e áreas tensas de diferenças culturais.

Trata-se, pois, de situar a questão em menos como refutam ou reafirmam, como se submetem ou deslocam o discurso da nacionalidade. Minha inquietação, aqui, tem outra direção. Se o discurso da nacionalidade à brasileira tem se produzido com base na exclusão constitutiva de certas formas de vida não heterossexuais, o que resultaria em uma forma insuficiente de outorgar a *nacionalidade à brasileira*, que se pensa em nome de uma diferença que unifica, essas formas assombram a nacionalidade não como seus outros externos, mas introduzindo a ambivalência da nação à brasileira. Se a nacionalidade é um campo discursivo de inteligibilidade da vida, “podemos encontrar o potencial para a mudança histórica nos lugares de enunciação, às vezes convergentes e às vezes divergentes, que as cambiantes forças

históricas fazem possíveis” (BUTLER, 2014d, p. 48). Spivak (2008) argumenta que, sob as condições de subalternidade, uma forma de galgar reconhecimento é reafirmando estruturas normativas que não somente foram construídas à base da exclusão, mas também que continuam necessitando dessa eliminação para manter-se. Todavia, o exercício aparentemente contraditório de incorporar e dar prosseguimento a essas normas funciona como um potente sítio de transformação (BUTLER, 2014d). As performances dançam, portanto, formas corporais radicalmente paradoxais, desafiando as normas disponíveis de coerência, e pedem que se compreendam as convergências e descontinuidades do discurso da nacionalidade à brasileira que produzem, incitam e limitam os corpos dançantes da nação.

Diferente da posição de Schwarz (1997), para quem a discussão do nacional se dá, sobretudo e exclusivamente, a partir de interesses de classe social, sem desconsiderar essa linha de força, está em jogo uma redefinição do nacional e uma ampliação dos sentidos de nação que se faz a partir da inteligibilidade *gay*. Santiago (2005) apontou mesmo para como a percepção do que é viver no Brasil a partir de suas múltiplas margens e fronteiras redefine o nacional, de tal modo que produzir tais performances e explorar os espaços coreográficos do desfile reloca os sentidos de nacionalidade. Nesse deslocamento e repetição, nessa repetição implicada no deslocamento, abre-se uma agência corporificada, que, objetificada, pode se tornar “uma prática desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e complementaridade – entre a arte e a política, o passado e o presente, o público e o privado – na mesma medida em que seu ser resplandecente é um momento de prazer, esclarecimento ou libertação” (BHABHA, 2006, p. 245). Nacionalidade não é, portanto, algo definido de uma vez por todas, muito menos as festas da Independência se configuram como expressões tais e quais de um modelo prefigurado no tempo de nação. Apesar da tendência de se falar no singular e no universal, na “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2003), sua materialização refere-se a uma formação histórica instável, múltipla e em movimento constante. Que se registre: o próprio *corpo gay* a põe em movimento.

Essa preocupação conduz a uma tensão que ocupa, por um lado, os estudos de nacionalidade desde pelo menos os trabalhos de Anderson (2003) e Hobsbawm (1990) e que procuravam averiguar como o apelo à nacionalidade se dá com a correlata evocação de um passado comum compartilhado imantado em uma origem única e com uma temporalidade continuísta, mas que, como mostra Hall (2010), deveria ser superada pelas forças civilizacionais da modernidade. Uma possível derivada dessa formulação é tomar a invenção da nação se ancoraria nas performances cívico-escolares como dispositivo para tornar a nação um objeto unificado e homogêneo de disciplinamento de corpos. As performances cívico-

escolares estabeleceriam, então, por outro lado, a construção de uma identidade nacional como forma de manter o controle dos *corpos gays*, por meio da sua perpétua inclusão e protagonismo na produção dos desfiles de Sete de Setembro – algo próximo ao que Puar (2007) chamou de homonacionalismo. Puar (2013a) o entende como uma análise para apreender a formação da modernidade como um conjunto de forças geopolíticas e históricas, investimentos neoliberais tanto materiais como culturais e práticas políticas de controle da população e investimentos afetivos em discursos de liberdade, libertação e direitos. No entanto, Puar (2007) é incisiva como homonacionalismo permite entender complexidades pelas quais a “aceitação” e a “tolerância” para com *gays* e lésbicas como sujeitos nacionais tornam-se o parâmetro através do qual a capacidade de sobrevivência do discurso da nação é avaliada. Dito de outro modo, para que a nacionalidade à brasileira continue a existir, as festas escolares engendrariam performances cívicas de uma corporalidade *gay*¹⁰⁹.

Não duvido que esta seja uma das condensações possíveis, mas suspeito que não seja possível parar por aqui. Estariam as performances destinadas a ampliar os efeitos do nacionalismo sobre os corpos, que não teriam outra opção a não ser atualizá-los para se fazerem reconhecíveis? Por certo não discordo da assertiva de Bhabha (2006, p. 131), que assegura que “o sucesso da apropriação colonial depende de uma proliferação de objetos inapropriados que garantem seu fracasso estratégico”, que se desdobra no acirramento das estratégias de disciplinamento e controle. Todavia, como Spivak (2010) alertou, dentro de uma conceitualização dominante de agência, as agências corporificadas talhadas a partir das “fronteiras liminares e ambivalentes que articulam os signos da cultura nacional” (BHABHA, 2007, p. 210) podem restar ininteligíveis – ou inteligíveis apenas diante de certa conceitualização de nação tomada como homogênea, mesmo quando pautada pela diferença. Receio que, à esteira do questionamento de Cartthejee (2008), a invenção das nações pós-coloniais não se dá necessária nem essencialmente por meio da homogeneidade vazia e abstrata, ainda que não deixe de flertar com ela. Os deslindes coreográficos apontam para o que o próprio Cartthejee (2008) chamou de temporalidade heterogênea da nação, colocando em evidência disjunções.

As performances cívico-escolares constituem esse “drama do reconhecimento”

¹⁰⁹ Reconheço que Puar (2007) está enfrentando o tenso debate sobre o movimento LGBT americano e suas relações de apoio e aliança às políticas internacionais promovidas pelos Estados Unidos, especialmente no Oriente Médio, ao passo que me localizo em outro campo geopolítico substancialmente diferente. Todavia, julgo que a associação entre *queer* e nacionalidade que ora pensa as formas tratadas como dissidentes da heterossexualidade como exteriores à nação, ora as pensa com dobrando-se ao discurso nacional, consubstancia um espectro de possibilidades de inscrição geopolíticas e de espaços intersticiais em dois polos opostos, apagando ambivalências do discurso da nação.

naquelas subjetividades, as quais comumente se ignoram como parte da nação, não porque se configuram como “a outra parte” dela, mas, sobretudo, como dando corpo e movimento à nacionalidade de múltiplos modos, ressaltando como reinscrever a nacionalidade é parte da inteligibilidade, pois “a nação [é dada] como a medida da liminaridade da modernidade cultural” (BHABHA, 2006, p. 200). As coreografias dançantes à frente das bandas marciais põem, por sua vez, em questão os modos pelos quais as formas de vidas não heterossexuais tem sido ignoradas por meio da própria conceitualização de nacionalidade à brasileira. Dito de outra forma, as performances expõem os modos de exclusão pelos quais a invenção da brasilidade se imagina como autêntica e mítica por meio da heterossexualidade – “é uma maneira de produzir – performativamente – outro tipo de “nós” – um conjunto de conexões através das quais a linguagem nunca pode produzir uma unidade” (BUTLER, 2009, p. 335). Assim, diferente de Segato (2007), para quem a cumplicidade entre as políticas de identidades globalizadas e o universalismo inerente ao Estado moderno impede tramas históricas particulares de tecerem criativamente o tempo heterogêneo da nação, entendo que nenhum discurso é capaz de esgotar as possibilidades de tessitura. Ao contrário, o aparato relacional da festa escolar permite que outras corporalidades teçam a nação e, nessa fratura entre temporalidade heterogênea e a pretensa homogeneidade, os *corpos gays* insistem em sua emergência como corpos da nação.

A questão é, portanto, menos em resignificar, em uma reviravolta dramática – ou tentar prover impedimentos de significação – os soldados imperiais como *drag queens*. Tendo-se em conta a ambivalente produção de um desfile cívico-escolar, a inquietação volta-se mais, em uma espécie de riso incrédulo, que não pareça óbvio como os cavaleiros imperiais, seu esplendor de uniforme e seu reluzente dourado, estejam tão próximos das *drag queens* que ninguém tenha notado ou que não sejam, eles próprios, versões imperiais do que as *drag queens* poderiam ter sido. Do mesmo modo, o problema não se volta para as possíveis reinscrições de significados em torno das demandas corporais quando se põe o corpo em marcha – “*marchar já é uma coisa meio gay, né? É meio desfile, meio passarela*”, diz Otávio – mas, nesse sentido, que a corporalidade nacional nas festas cívicas não seja tomada desde já como impossível de dar corpo a heterossexualidade da nação. “*Todo mundo era meio viado, naquela época, né possível!? Essa perninha... uma na frente da outra... O Império era gay, só esqueceram de contar, não sabia? Quem nasceu heterossexual, nunca vai ser diva!*” – continuava Otávio – ou que já não sejam em si mesmas mais afins ao *jeito gay* – “*Neste país, quando se fala em dança, quem melhor que nós, as gays? Assim, para fazer essas coisas? Quem faria melhor que nós? Veja, por tudo que é canto. Esse desfile é para a gente, mona!*”

Que pergunta, Thiago?!' – conclui Alinna. O impensável é menos que essas possibilidades de formas de vida sejam tão parte da nação, mas que a nação não exista ela mesma sinônimo dessas possibilidades.

Não sem razão, esse recurso discursivo é um modo de produzir inteligibilidade desses corpos. Porém essa dança não se dá por oposição ao nacional, nem por incorporação, mas por um modo de habitá-lo que dificilmente pode pagar o efeito de translação que se projeta. Esse efeito está na glória comemorada da Independência como residindo mais próxima do que se imagina daquilo que os discursos vêm tramando como *inteligibilidade gay – ouro, glamour, elegância*. As performances cívico-escolares são produções corporificadas da nacionalidade à brasileira que, como nenhum outro investimento escolar, enraízam-se na dança. Hoje, com os desfiles associados à dança e a música, práticas como a disciplinarização e a economia de deslocamentos corporais deram lugar a coreografias cuidadosamente planejadas e espetaculares, amplos e ágeis deslocamentos e a busca pela leveza em técnicas de dança e usos de objetos. Se a prática desse estilo de dança só é inteligível para os corpos *gays*, a dança, por sua vez, especialmente para a Alinna, Rodrigo e Otávio, está ligada à visibilidade do corpo, não só porque desperta uma propensão ao estrelato com o qual se deseja reconhecimento, mas porque as exigências das normas têm, hoje, demandado uma exposição do corpo *gay* para se fazer vivível. A flutuação coloca na avenida um modo de agir que expõe as ambivalências dos processos de corporificação, aquelas “relações conflitivas e contingentes que existem entre o ‘que’ e o ‘quem’ da agência: *que* é uma pessoa no contexto de determinadas normas sociais e histórias compartilhadas e *quem* é um sentido mais íntimo e particular” (BHABHA, 2006, p. 36).

Alinna, Rodrigo e Otávio apontam para o modo ambivalente, instável e aberto de funcionamento das interpelações normativas dos discursos da nação à brasileira, incluindo os que se pretendem críticos da celebração da diferença. Celebrar, dançar, pôr o corpo na rua denunciam como a nacionalidade é um modo de produzir, nos seus meandros, inteligibilidade corporal. As inervações dos corpos nos desfiles cívico-escolares de Sete de Setembro produzem outro modo de conhecer o funcionamento da nacionalidade à brasileira. Mesmo que normatividades de gênero e raça estejam imbricadas no discurso colonial, Arrizon (2006) afirma que, como o colonialismo impacta diferentes lugares de modos diferentes, os contextos agenciam deslocamentos e transformam as performances *queers* em tropo de uma genealogia da diferença, mediada por parâmetros de localidade, histórias, subjetividades e agência. A nacionalidade à brasileira não apenas envolve, pois a criação de comunidades imaginadas por obra do capitalismo impresso, como sugeriu certa vez Anderson (2003), como também a

aprendizagem de técnicas corporais capazes de conferir paixão, força e movimento ao corpo da nação. A produção do corpo e a aprendizagem de técnicas corporais, por mais peculiares e inovadoras que aparentem ser, tornam-se investimentos de poder que, não operando por coerção externa, anima a nação com toda a sua força. Realizada por meio da dança e dos corpos, a nacionalidade por meio de atos coreográficos é performada para que os corpos se tornem reconhecíveis pela associação metonímica com a dança.

Corpo e “sentimentalidade nacional” (BERLANT, 1997) se encontram, pois, por meio da dança. Longe de ser um modo de identificação com as feridas da saudade saturadas pelo sofrimento, Berlant (1997) argumenta que a produção do sentimento de nacionalidade é um modo de relacionalidade por meio do qual as pessoas têm emoções para expressar algo “autêntico” sobre si mesmas, um modo de produção de inteligibilidade emocional, reconhecimento e solidariedade entre sujeitos. Berlant (1997), não muito distante de Butler (1990b), insiste que este é um modo pelo qual a fantasia nacional cobra sua conta realista, confundindo-se com ela, na proporção que o político e o social flutuam em investimentos afetivos complexos e historicamente específicos. Esse sentimento nacional nas performances cívico-escolares é um ato corporal dançante por meio do qual se fornece um modo de associar a dança à nacionalidade, conferindo um sentido de maestria às técnicas corporais e fazendo da excitação física aquilo que caracteriza esta nação chamada Brasil. Essa nacionalidade demonstra que os sinais da nação não só são performados pelos corpos no presente, mas também por figuras *queerizadas* de um passado imperial. Maestria corporal que, sob certas circunstâncias, só poderia ser puxada quando o *corpo gay* é o carro-chefe do nacional. Essa celebração não opera por nomeação do *corpo gay* como repugnante, demônio ou monstro da nação. Ao contrário, é *queerização* do tempo da nação, e a performance dançante do corpo imperial dá às performances cívico-escolares uma força de torcer e recolocar a nacionalidade à brasileira.

Na repetição do discurso nacional que, agora, os contempla e, sobretudo, se confunde com eles, forma-se uma nacionalidade que emerge desde já deslocada. O “drama do reconhecimento” do qual Bhabha (2013) fala para corpos nacionais não é só uma armadilha para quem é subjetivado e corporificado pelas interpelações discursivas da nação; também abre pequenas armadilhas para a formação discursiva da nacionalidade à brasileira. Em um estado como Sergipe, cuja produção de sentidos de localidade está pautada por seu apagamento do cenário nacional – “*a gente nunca aparece para nada, só para desgraça*” (Mônica, professora de Educação Física) –, não é estranho que Rodrigo e Otávio defendam que seus trabalhos projetam, assim, as escolas de Sergipe como parte do Brasil. Ao regressar às suas escolas, os prêmios nos concursos nacionais e estaduais funcionam como uma ponte

entre a produção da inteligibilidade e a nacionalidade. Por outra via, em diversos momentos, deparei-me com professores de História e estudantes enunciando uma narrativa historiográfica pela qual se desse visibilidade à participação que a, então, Capitania de Sergipe Del Rey teve na Independência do Brasil e os envolvimento do rei Dom João VI e do imperador Dom Pedro I com o estado¹¹⁰. Entre troféus e medalhas que trouxeram para as escolas, Sergipe e Aracaju parecem corresponder à descrição de Cartthejee (2008, p. 57), de ser um dos “âmbros setores da sociedade ocidental contemporânea que não são necessariamente parte de uma entidade histórica conhecida do Ocidente moderno”.

A inscrição da *inteligibilidade gay* reinscreve o cenário político e geográfico da experiência da localidade em termos nacionais. Dentro de um enquadramento de geopolítica, a performatividade da nacionalidade confere, então, o peso e o significado pela tomada da figura residente em *Buracaju*, não somente pela inscrição da localidade em termos geopolíticos, mas pelo lugar especial que a configuração geopolítica ocupa na performance da nacionalidade à brasileira. Não inscritos como sujeitos da nação por serem parte dela como localidade, sequer como seus outros em termos de região por não figurarem como “centros nacionais” e, ao mesmo tempo, interpelados a repetir a nacionalidade, os corpos desvelam como a corporalidade imperial, ao ser festejada como símbolo nacional, é inscrita como uma coisa *meio viado*. Esta não é, contudo, uma “versão *gay*” da história nacional. Essa série de características consubstanciadas ao *jeito gay* não são facilmente expurgadas da nacionalidade à brasileira, permitindo aos corpos serem inscritos como seus signos. Para afirmar no presente todo um esplendor, esses corpos condensariam em si uma temporalidade disjuntiva, nos termos de Bhabha (2013), pois somente os *corpos gays* podem prover as evidências do que se espera de um corpo da nação ou poderem ensinar a alguém como galgar tais expectativas. A dança performática de um corpo reconhecido como *gay* alimenta a paisagem corporal,

¹¹⁰ Embora já detivesse, desde meados de 1600, autonomia jurídica da Capitania da Bahia de Todos os Santos, a independência de Sergipe só começa a tomar forma em 1817, durante a chamada Insurreição Pernambucana, que defendia a instauração da república no Brasil. Por meio da Vila de Penedo, atual município de Neópolis, Sergipe é descrito pela narrativa historiográfica como liderando um movimento a favor da manutenção da monarquia, enviando tropas que teriam sido indispensáveis para a vitória monárquica. Em retribuição, D. João VI conferiu-lhe autonomia em 8 de julho de 1820, elevando Sergipe à categoria de Província do Império do Brasil. A independência, porém, durou pouco. Em 1821, o então brigadeiro Carlos Cesar Burlamarque, que havia sido nomeado em 24 de outubro de 1820 governador de Sergipe, só vindo a tomar posse em fevereiro de 1821, permanece apenas 26 dias no cargo. Burlamarque negou adesão ao movimento republicano que tomava conta da Bahia, tendo sua prisão e transferência decretada pela Junta Governamental Baiana. Somente em 5 de dezembro de 1822 Dom Pedro I referenda o decreto de 1820, como retribuição ao apoio das elites locais para a independência do Brasil. A emancipação é, então, finalmente consolidada na Constituição do Império de 1824. O que me parece produtivo do modo como essa narrativa historiográfica é mobilizada na escola é projetar Sergipe como parte do que se desenrolava no cenário nacional. Seja defendendo a monarquia, seja defendendo a Independência, produz-se performativamente Sergipe como parte da nação, sem a qual a própria nação não existiria.

compreendendo a configuração global contemporânea que atravessa fluxos culturais, formando a nacionalidade como uma rede dinâmica e fluida.

As investidas normativas apontam para a potência das tensões corporais das performances cívico-escolares diante da ambivalência entre heterogeneidade e homogeneidade dos discursos nacionais. Nos corpos, o que se articula “é um processo discursivo pelo qual o excesso ou deslizamento produzido pela ambivalência da mímica (quase o mesmo, *mas não exatamente*) não apenas “rompe” o discurso, mas se transforma em uma incerteza” (BHABHA, 2006, p. 142). Se, para produzir continuamente seus efeitos, a ambivalência do discurso da nação deve produzir seu deslizamento, quando o discurso se repete as performances marcam a indeterminação, certa incerteza, do discurso da nacionalidade. Quanto mais próximo da nacionalidade imaginada feita corpo dançante no desfile, mais exposto é o discurso em sua invenção. Essa indeterminação marca um espaço e um tempo produtivos nos quais a arbitrariedade da significação do corpo nacional é exposta. Pelos copos de Alinna, Rodrigo e Otávio, o que se denuncia é, portanto, menos sua constituição e, correlata, exclusão da nacionalidade que os obrigaria a performar a nacionalidade, mas a tessitura que intenta apagar como as forças de significação das normas estão fora de controle, em excesso e transbordamento. Se a nacionalidade à brasileira é movida pela fantasia de recuperar o que a faz perder a unidade e pelo desejo de permanecer protegida da ameaça que tal empreendimento pode ocasionar, estabelecem-se certas conexões amplificadas, fantasias corporais dançantes, que demonstram de forma radical a disjunção da nação.

A ambivalência descrita por Bhabha (2006), inscrita nas temporalidades disjuntivas da nação, permitem a emergência dos *corpos gays* nas performances cívicas escolares sem que sejam nem a representação exclusivista de um poder nacional ao qual estariam subsumidos nem o sinal de alguma subversão do nacional. Não configura uma intervenção performática informada por significações concorrentes ao regime político heterossexual da nação, mas fala-se de um lugar fronteiro: “o que emerge é não só uma visão da fronteira *queer* como também uma visão *queer* da fronteira” (ÁVILA, 2015, p. 286). As performances cívico-escolares introduzem inquietações sobre o caráter ambivalente e desconexo da nacionalidade à brasileira. As condições para discurso da nacionalidade são, desse modo, tão restritivas como habilitadoras dos corpos, por meio das quais se compreende “tanto as restrições como as possibilidades de agência que se derivam desses discursos historicamente específicos (com efeito, a agência emerge em um campo de restrição, paradoxalmente)” (BUTLER, 2014d, p. 45). Nesse fora de qualquer controle, as performances cívico-escolares operam um complexo processo de subjetivação e materialização dos corpos. Por fim, o que me interessa salientar, aqui, é como

estão em jogo as formas de pertença nacional que são reivindicadas por meio da adoção de um corpo dançante que se conecta ao global e nacional. Mais especificamente, a performance da nacionalidade à brasileira é corporificada como estranhamente *queer*. Essas combinações de imagens, corpos, danças e música não podem, pois, ser vistas como meramente ornamentais, quando têm provido as referências cruzadas para inteligibilizar vidas em fluxos culturais globalizados. Uma perspectiva, argumenta Bhabha (2013, p. 65), “construída em torno de polaridades nunca poderá captar com precisão a enorme significação das contingências temporais e históricas da condição global”. Entre as bandeiras do arco-íris e os leques dourados, as performances cívico-escolares colocam as vidas de Alinna, Otávio e Rodrigo no contexto de um exercício muito específico de *queerização* globalizada da nacionalidade.

4.2 Na encruzilhada, as princesas negras da nação

Não mais que de repente, barulhos e sons de atabaque começam a ressoar pelo espaço, como se fossemos transportados para uma África selvagem. A pista é invadida por quatro orixás que, encurvados, rodopiam e fazem arqueios e balanceios únicos com seus braços numa verdadeira procissão. São Iansã, Oxóssi, Ogum e Oxalá, dadas as cores, amarelo, verde, vermelho e branco, nas quais os atores estavam vestidos/trajados. Quando então, da porta do recinto, eis que surge ela, Naomy, sentada em uma liteira de bambu carregada por quatro homens negros e musculosos, trajados apenas com uma sunga de palha. Ela mesma, Naomy, estava com um cocar de penas amarronzadas e ‘toda trabalhada’ na palha de palmeira. A performance ao som pajubá, também é de deixar a boca semiaberta. A cadência daquele corpo negro magro coberto de palha no palco é de uma beleza estupefaciente. Ela, no meio do palco, rodopiava, se encurvava e deixava-se levar pelos ritos, movimentos, sincronidades e musicalidades do candomblé. [...] Poucos meses depois, Naomy apresentou-se com essa performance, montada, para um trabalho da disciplina de Química. A performance rendeu dois títulos: além do Miss Beleza Negra Travesti, ganhara com sua professora o primeiro lugar na Feira Estadual de Ciência, Arte e Educação, uma promoção

da Universidade Federal de Sergipe com a Secretaria de Estado da Educação

Trecho do diário de campo, 12 de março de 2014

Princesa Negra é um título que Naomy, ou talvez Mário, facilmente usaria para se descrever. Um tipo de expressão que se inventa quando se brinca com raça, gênero e sexualidade. Conheci Mário durante o Chá Cultural da Juventude da ONG Adhons. Embora figura reconhecida pelo *gênio difícil*, era uma das mais aguardadas da noite. Como ouvi de alguém da plateia, “*Naomy é sempre uma caixa de surpresa*”. Àquela altura, as performances já tinham me chegado por fama. Naquela noite, Naomy e Esquilla Guedes, se apresentariam ao som de *Pérola Negra*, cantada por Daniela Mercury, quase nuas, com o corpo coberto apenas com tiras de contas de colares que imitavam pérolas. Entraram pelo meio do teatro em uma esteira de palha, carregada por bailarinos negros descamisados e com longas saias pretas. O evento também contava com caravanas escolares de estudantes do interior do estado que haviam se organizado para vir ao evento com ônibus cedido pelas prefeituras. Enquanto corria do camarim para a plateia, não pude deixar de ouvir de um deles “*deixa essa neca bem marcada*”. A dança das duas eram rodopios delirantes com o corpo ao som da música que faziam referência à figura da *pomba-gira*. Ao final, doze dos orixás do candomblé as rodeavam. Naomy, então jovem estudante do terceiro ano de uma escola, era reconhecida como inventora de um estilo que, por um bom tempo, lhe foi único – “*faço a linha afro*” – explicava-me Mário. Seu próprio nome refere-se ao da modelo negra Naomy Campbell. Nem um pouco tímido, sua aposta nas experimentações de gênero fundia-se com o ativismo étnico-racial como plataformas estético-políticas.

Naomy me contou que sua primeira apresentação foi na escola durante o festival de *drag queens* organizado pela ONG Adhons em parceria com seis instituições educacionais da rede pública estadual de Aracaju. Já haviam se passado três anos de quando o festival aconteceu para o momento no qual nos conhecemos, mas o acontecimento ainda repercutia. Naquele mesmo ano, Naomy abriria a feira cultural escolar, cujo tema lhe parecia ser um presente: *Mãe África*. Prontamente, foi indicada para abrir as festividades, que contavam com trabalhos desenvolvidos pelas turmas em diversas disciplinas. No ginásio, lotado, Naomy, sob gritos eufóricos, entrou de saia rendada branca, um rastafári com as cores do arco-íris aplicado com cola quente no topo da cabeça raspada. Ainda carregava pesadas correntes pintadas de dourado com tinta *spray* nos punhos e calcanhares. A música era um *mashup* de *Vida de Negro*, canção de Dorival Caymmi, eternizada na abertura da novela *Escrava Isaura*,

com *Vim de Luanda*, na voz de Maria Bethânia. Enquanto dançava, em uma referência aos cultos do candomblé, Naomy começou a se despir. O branco cedia espaço a um tapa-sexo de cor vermelha. Passava a tocar *Senhas*, na voz de Adriana Calcanhoto. Naomy colocava um chapéu de palhaço, pintava o rosto de branco e a boca de vermelho, numa alusão à figura circense. Em tom de protesto, expresso na dublagem, Naomy estourava os balões brancos de um quadro que ficava ao fundo, deixando ilesos os poucos balões vermelhos entremeados. Só ali me dei conta de que a montagem de balões era parte da performance e não decoração do ginásio. Quando perguntei o porquê de não furar os balões vermelhos, respondeu-me, oscilando entre o enigma e o óbvio: “*é o sangue de quem sobreviveu!*”.

A transcrição de um trecho da música é significativa: “*O que eu não gosto é do bom gosto/Eu não gosto de bom senso/Não, não gosto dos bons modos/Não gosto/Eu gosto dos que têm fome/Dos que morrem de vontade/Dos que secam de desejo/Dos que ardem*”¹¹¹. Parecem ser aqueles a quem Naomy, conhecida pelo jeito *debochado e barraqueiro*, dá corpo em suas performances: os que morrem de muitas vontades, inclusive de estarem vivos, os que secam de desejo de muitos modos, até de desejar estar vivos; os que ardem nas fronteiras da abjeção. Porém Naomy diminuiu progressivamente a frequência de apresentações ao longo do ano. Subsumida pelas demandas da inteligibilidade, me explicava que os shows tomavam muito tempo de sua vida e que precisava se dedicar aos estudos para passar no vestibular. Suspeito que lhe faltavam também condições materiais para custear a produção das performances. Despesas relativamente altas estão envolvidas nas performances para quem sequer tinha algum tipo de renda. Naomy comumente produzia seus shows com dinheiro doado por amigos e ativistas de organizações não governamentais da cidade. Durante o tempo em que convivemos, Naomy trouxe em suas performances figuras como a cabocla Jurema, a Ciganinha e Chica da Silva, a escrava que se fez rainha.

Embora estudasse na cidade de Aracaju, Naomy/Mário residia em Laranjeiras, um pequeno município, conhecido por ser palco da resistência quilombola em Sergipe, a mais ou menos trinta minutos do centro da cidade de Aracaju. Mário era o primeiro filho de pais agricultores, vendedores de hortaliças na feira da cidade, moradores do Quilombo Mussuca, localizado no mesmo município. Entre o roçado e a escola, confessou-me que sonhava fazer um curso técnico de secretariado. Porém, como não era bom aluno, duvidava de passar na seleção de uma unidade do Sesi, instituição que em Laranjeiras promovia o curso. “*Drag não é profissão, né, meu amor?*” – disparava. Essa localização também o deixava “*sem contato,*

¹¹¹ Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/adriana-calcanhoto/senhas.html>. Acesso em junho de 2015.

né, nem internet pega, aqui é o ó, às vezes”. Apenas recentemente tinha ganhado um celular de um cliente fiel de seus pais. No fim do ensino médio, Wendell foi aprovado no vestibular para o curso a distância de Administração, oferecido por uma universidade particular em polos no interior do Estado. Entre as práticas de juremeiro no quilombo e as festas na cidade, conheceu seu *atual marido*, com quem passou a morar no ano seguinte.

Naomy “fez escola”. Naquele ano, Shanty, Julhy e Samantha – a família Malvadona – encerrariam, a convite de outra escola, mais uma gincana. Lançaram mão de uma performance conjunta, já apresentada em outra edição do Chá Cultural. Shanty, que namorava Carlos, um membro praticante de um famoso terreiro de candomblé de Aracaju, disse-me que resolveu prestar uma homenagem a Oxum, a Senhora do Ouro. As três *drags* não pouparam luxo nas coroas. A performance abria com a música *The Circle of Life*, da trilha do filme *O Rei Leão*, composta por Elton John e Tim Rice, com a introdução em língua zulu do músico sul-africano Lebo M e cantada pela cantora americana Carmem Twilli, seguida pela cantiga para Oxum, na voz de Rita Ribeiro. Enquanto Shanty fazia Oxum – outras performances também envolveram Yemanjá e Iansã –, de maiô dourado e com um imenso costeiro de palhas secas também douradas, suas *filhas* dançavam ao seu lado com espelhos dourados nas mãos. Os gestos, me disseram, eram os típicos de Oxum, como se olhar no espelho e se banhar. Ainda empregaram nela um amigo, Raí, que representava um guerreiro no começo da performance segurando um pombo branco, animal símbolo da realeza, entregue ao final para Oxalá, interpretado na roupa típica por Carlos. A performance terminava com Oxalá lançando a pomba ao ar. “*É um símbolo de que as religiões podem conviver. Sou cristã e sou artista, mas esse é um símbolo que tem não nada a ver, discriminação contra o candomblé*” – discursou em sua página no Facebook.

Na saída do teatro, foram convidados por uma diretora de escola que havia ido assistir ao Chá com seu filho, um amigo das três. Nem eu nem elas levamos a sério o convite. Em junho, July/Júnior recebeu um convite para coreografar as quadrilhas juninas de uma escola particular da região. Pouco depois, a diretora Joana entrou em contato comigo e pediu-me o telefone de Shanty. Perguntei-lhe se o show ia acontecer mesmo na escola.

Precisamos abrilhantar nossa gincana antes que elas sejam chamadas por outra escola. Acho mesmo que temos muitos meninos talentosos aqui, você mesmo tem visto. Acho que pode ser um jeito de incentivar que eles se profissionalizem nisso. Aracaju não tem essas coisas, é um mercado grande para as escolas, especialmente particulares.

O refrão de *The Circle Of Life* ecoava, já usado por Shanty em outra performance,

quando retomava a “ancestralidade africana” em uma versão *drag* do orixá Obaluayê: “*É o círculo da vida/E ele move a todos nós/Com o desespero e a esperança/Através da fé e do amor/Até encontrarmos nosso lugar/Num caminho a desbravar/No círculo/O círculo da vida*”¹¹². Ao fim da primeira parte da música, o *mashup* dá espaço a uma música eletrônica e Shanty coloca a longa peruca feita de palha da costa para *bater-cabelo*. O orixá da terra, associado ao poder da transformação e das doenças contagiosas, que se cobre de palha, é mais do que uma metáfora. Esse “*até encontrarmos nosso lugar num caminho a desbravar*”, que tocava de trilha sonora em quase todas as performances da linha *afro*, me levou a traçar que as *afrodrags* poderiam compor, de certa forma, a cartografia de Muñoz (1999) sobre a criação de visões alternativas de performance e performatividade.

Marcelly/Pedro corporificou o zoneamento da violência racial. Na mesma gincana escolar, a atividade em que cada turma competia com uma apresentação artística, Pedro, que já trabalhava como atendente de uma loja de celular no shopping no contraturno, deixou professores surpreendidos. Sua turma guardou o segredo da apresentação durante todos os três meses de ensaio que precederam o dia da gincana, confessado a mim apenas semanas antes da apresentação. Pedro ostentava um imenso *black-power* e declarava-se negro. Eram muitos os seus *selfies* no Facebook com a *hashtag* *#belezanegra*. No dia da apresentação, no ginásio da escola, quatro estudantes colocaram uma cômoda com espelho no centro da quadra. Sobre ela, vários adereços de cabeça, como fitas e turbantes. Pedro entrou vestido apenas com uma dessas roupas brancas de hospital empurrado em uma cadeira de rodas, embora tenha mantido a maquiagem, os brincos, longos e prateados, e o cabelo preso com um imenso adorno colorido de vários tecidos. Soltou-se a música: *Love by Grace*, de Lara Fabian, eternizada na cena da novela na qual a personagem Camila, vivida por Carolina Dieckman, teve sua cabeça raspada em virtude de um tratamento quimioterápico contra a leucemia. Logo me dei conta de que, em cima da penteadeira, havia uma máquina de raspar cabelo. Àquela altura, estávamos, eu e a plateia, apreensivos. Marcelly começava a se desmontar. Alguma professora gritou: “*ele é maluco, como você deixou isso acontecer?! Alguém impeça isso, pelo amor de Deus*”. Não tardou para Marcelly raspar o próprio *black-power*, para o delírio dos colegas e lágrimas de muitos. Transcrevo, aqui, um trecho da música: “*Eu disse que eu não vim aqui para te deixar/Eu não vim aqui para perder/Eu não vim aqui acreditando que eu estaria longe de você/Eu não vim aqui para descobrir que/há uma fraqueza em minha fé/Eu fui trazida aqui pelo poder do amor/Amor pela graça*”. Pedro frisou diversas vezes que deveria ir atrás da

¹¹² Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/disney/the-lion-king-circle-of-life-traducao.html>. Acesso: junho de 2015.

tradução. “*O racismo é um câncer!*” – disse Marcelly ao fim no microfone.

Poderia ocupar inúmeras páginas descrevendo as performances *linha afro* a que eu assisti. Confesso, por ora, apenas as isenções habituais, admitindo que talvez sejam graves o bastante. A sensação que tenho é de não saber o que fazer e muito menos o que escrever diante e com elas pelas complexidades corporais ali agenciadas. Por meio das performances *afrodrags*, “uma linguagem intraduzível de beleza e dor agita diferencialmente, cruzando em vez de turbularem excessivas correntes de significados difratados” (TINSLEY, 2008, p. 202-203). A sensação de *lascado* ampliava-se por meu corpo também não ter passado ileso aos efeitos das performances. Carlos, um amigo que indiquei para fazer fotos dos shows, resumiu: “*a nossa sensibilidade não aguenta, Ranny! Elas mexem com a gente de um jeito que a gente não imagina, você não me preparou! Nem sei como dizer isso!*”. Não saber como dizer expressa a sensação diante delas. Ainda me lembro de, um mês antes, ir a uma festa de aniversário na casa onde Marcelly morava com três amigos. Francis, um amigo que levei de companhia, voltou em silêncio no caminho de volta. Pude ver suas lágrimas. Por vezes, eu também me pegava chorando sem saber ou conseguir formular um motivo plausível para tanto. Hoje, eu diria que as performances falam tanto da precariedade da vida quanto falam da alegria possível de viver. Antes de ensaiar escrever algo específico e pontuar o que quer que fosse, gostaria de deixar esta ressalva: o entremeio entre o alumbramento das imagens e o fracasso de articular as palavras.

Não muito longe da letra de Elton John e Lara Fabian, diz Muñoz (2011, p. 13): “*queeridade* ainda não está aqui. *Queeridade* é uma idealidade”. Naomy e Shanty nos colocam diante de um horizonte, um caminho a ser desbravado que pode ser corporificado em laços, filiações, mapas e corpos que existem dentro do presente, “um tipo de excesso afetivo que apresenta a força habilitadora de uma futuridade por vir” (MUÑOZ, 2011, p. 23). O excesso é, portanto, o arquivo histórico, o material a partir do qual se pode extrair um mal-estar ricamente sugestivo diante das fronteiras de nação, raça e sexualidade que se imbricam nas performances da negritude. Ao mesmo tempo que as performances *afrodrag* são uma negação de que meramente se é apenas um corpo, elas também apontam para o que poderiam e deveriam ser os corpos. Como Fanon (1997) sustentou, essas performances fornecem pontes conceituais entre o vivido e o possível que usam a linguagem estranhamente para mapear e abrir outras estradas. Pode-se localizar, aqui, não só a celebração, mas também “o forte traço da sobrevivência racializada *queer* e negra” (MUÑOZ, 2011, p. 79). Nessa direção, minha intenção é explorar, nesta seção, dois caminhos entrecruzados: de um lado, como as *afrodrags* denotam o funcionamento performativo da negritude; de outro, como as linhas da violência

racial e da evocação religiosa são os modos de corporificação dessa negritude. Entre eles, interessa também demonstrar como a montagem da negritude *queer* e de *queeridade* negra abre um espaço performático pelo qual a mobilização da diáspora negra é inteligibilidade.

Entendo que uma maneira para começar enfrentar o atordoamento em jogo é ir pelo que se considera “básico”: a própria *drag* – termo que, em inglês, pode ser usado como adjetivo ou substantivo. “Como substantivo, *drag* significa o vestuário de um gênero quando usado por outro gênero” (NEWTON, 1979, p. 3). Esses corpos são particularizados pela aparência construída por meio de cores e formas exageradas, quase burlescas, geralmente associadas a espetáculos de dublagem de artistas famosas. Silva (2013) argumenta, contudo, que, popularizado na cultura brasileira, o vocábulo perde a formatação em itálico ao apresentar especificidades. Mesmo tendo como principal alusão a importação de “padrões internacionais”, diante dos processos socioculturais que marcam a história complexa da sexualidade no Brasil, a *drag* ganha contornos tão próximos como específicos em contextos urbanos diversos nas cidades brasileiras e nos chamados circuitos LGBTs. Ainda que perceba diferenças substanciais, não pretendo travar, aqui, contrastes e aproximações das *drags* em Aracaju com outras cidades¹¹³. Claro, as performances *afrodrags* não são os únicos estilos *drags*¹¹⁴ presentes em festas escolares. Em apresentações de trabalhos finais de disciplinas escolares, seminários, paródias musicais ou apresentações diversas, práticas de montagem *drags* eram vastamente encampadas. Assim, o que marca a sensível diferença dessas performances para as cívico-escolares está na estilização corporal de um feminino de que envolve todo um ritual de montagem com maquiagens e roupas substancialmente diferente da composição coreográfica dos *corpos gays* que dançam nos desfiles cívicos.

Quando me volto, portanto, para performances *afrodrags* é porque entendo que a invocação da negritude, tal como a Independência, ocupa também um lugar na invenção da nacionalidade à brasileira, por meio dos discursos curriculares que fazem significantes “negritude” e “raça” dançarem ao som da “África” nos corpos *drags* como sinônimos do corpo nacional. Desse modo, os discursos curriculares dão movimento à nação, deslocam a nacionalidade das coreografias vibrantes para a montagem *afrodrag*. Assim, as fronteiras traçadas entre as performances *drags* e suas relações com a escola são desafiadas. O termo *drag* aponta, assim, comumente para uma história de cruzamentos de gênero, em performances e práticas performativas e de teatralização das normas de gênero e desejos de

¹¹³ Sem pretender ser esgotado, ver, por exemplo, Vencato (2002) e Damasio (2009).

¹¹⁴ As *drags* costumavam ser qualificadas em: *amapôs*, *caricatas* e *andróginas*.

formas exageradas, hiperbólicas, e irônicas. Desde Newton (1979), um conjunto de narrativas em espaços de sociabilidade LGBT introduziu o cotidiano dessas personagens que viviam a cena dos *female impersonators* na cultura norte-americana. Nas primeiras declarações, uma associação torna-se evidente: “*drag queens* profissionais são, dessa forma, profissionais homossexuais; elas representam o estigma do mundo *gay*” (NEWTON, 1979, p. 3). A montagem *drag* desvela o estigma com relação aos elementos que formam um encadeamento de práticas, estéticas e modos de vida compartilhados em um “universo simbólico” que é batizado como “mundo *gay*”. Essa concepção pode ser suspendida no sentido de questionar a conexão entre a performance *drag* e o estigma da homossexualidade (SILVA, 2013) e, como seu corolário, desnaturalizar a simbolização de um “mundo *gay*” alheio e isolado, pluralizando os contextos de produção e negociação de corpos.

As performances *afrodrags* não simplesmente promoveriam o encontro de “dois mundos” objetivamente dados e separados em algum lugar – uma posição incompatível com fluxos culturais deslizantes em suas constituições do mundo contemporâneo. O que quero sugerir é que as materializações corporais da *montagem drag* podem ultrapassar os discursos da sexualidade e mesmo das convenções de gênero e mobilizar simbologias racializadas da “mitologia afro-brasileira”. Na “tentativa de se invocar a presença espacial e temporal conjunta de sujeitos anteriormente separados por discontinuidades históricas e geográficas cujas trajetórias agora se cruzam” (PRATT, 1999, p. 32), tais corpos são produzidos em um espaço no qual os agenciamentos de diferença não podem ser erradicados. Para entender, desse modo, as performances *afrodrag* como explorações da negritude, seria preciso afastar o objetivo fácil de expansão de uma política de identidade. Pensar, já argumentava Said (2012, p. 97), “a identidade local como algo que não esgota a identidade do indivíduo ou do povo, e, portanto, não ansiar por se restringir à sua própria esfera, com seus rituais de pertença, seu chauvinismo intrínseco e seu sentimento restritivo de segurança”. Assim, antes de encerrar as *afrodrags* na política que Gilroy (2006, p. 65) critica, “marcada por suas origens europeias, a cultura política negra moderna sempre esteve mais interessada na relação de identidade com as raízes e o enraizamento”, penso que *afrodrags* apontam para como montagem *drag* é “um processo de movimento e mediação” (GILROY, 2005, p. 65).

Nesta “possibilidade de descobrir um mundo que não é construído a partir de essências em conflito [...], de um universalismo que não seja limitado nem coercitivo, coisa que ele é ao acreditar que todo povo tem apenas uma única identidade” (SAID, 2012, p. 97), as performances *afrodrags* dão corpo a redes de referências cruzadas que minam a linearidade da performatividade e corporificação adjetivada de “cultura negra”. Esses corpos apontam para

uma interação de locais históricos, sociais, culturais e geopolíticos heterogêneos cuja destreza com a experiência do deslocamento tem sido pertinente. Isso não significa abandonar nem a nacionalidade nem a relação que invenção das “raízes africanas” da negritude tem com a modernidade nacional brasileira, mas como, nesses duplos, “nós contamos, uns aos outros, histórias híbridas, em parte minhas, em parte tuas, uma parte que está escrita em uma linguagem de fragmentos e peças mesclados e sem resolução, em meio a um vocabulário de valores e desejos” (BHABHA, 2013, p. 60). Tais performances não abandonam simplesmente o cenário nacional; ao contrário, inscrevem o corpo negro como o centro da “autenticidade” da nacionalidade à brasileira. Enquanto reinscrevem formas de habitar gênero e sexualidade na diáspora negra, fazem da “África” o local de origem e da pureza nacional no mesmo movimento em que também retomam a tensão racial e os conflitos políticos da diáspora negra no Brasil. Em contraste, se sentidos de escravidão e de práticas religiosas de matizes africanas são evocados como locais “originários” da “negritude” que deslizam para o nacional, também desmontam qualquer pacificação da convivência subscrita pelo discurso nacional.

Isso me parece exigir uma atenção à forma como a diáspora, a nação e a negritude têm se realizado sobre “geneologicamente, uma lógica reprodutiva implicitamente heteronormativa” (GOPINATH, 2005, p. 10). As performances *afrodrags* de Naomy, Shanty e Marcelly curto-circuitam, de modo muito derivado, não só as formas políticas dos atravessamentos com as quais se imbricam como também toda uma teorização sobre os imbricamentos em jogo. Cohen (2011) levantou a possibilidade de que, de fato, outra política poderia estar emergindo das cinzas quando uma juventude está “*queerizando*” os estudos étnicos e raciais ou fazendo das pessoas “racializadas” os sujeitos da crítica *queer*, o que complexifica, expande e encoraja toda uma cartografia política. Aquele meu intermeio entre o deslumbramento e o fracasso implicou, pois, um enfrentamento com a própria teorização. Proponho, portanto, que esses corpos podem alargar a intervenção proposta por Tinsley (2008) na polarização entre “*queer*” e “diáspora negra”. Essa polaridade, nota a autora, tem acionado uma moralização e uma sexualidade domesticada como um enfraquecimento da tradição, por um lado, enquanto reinstaura a racialização e as diásporas do Sul Global como ameaças à integridade de uma nação, por outro.

Retomo, como escora, uma constatação. Em primeiro momento, as performances *drags* parecem, em primeiro momento, ser tratadas como produzidas e praticadas por sujeitos que não são “crianças e adolescentes”, qualificados comumente como “menores” para os espaços com os quais as *drags* estariam relacionadas. O marco legal, assumido implicitamente, pode ser entendido como efeito de uma escolha dos lugares em contextos

urbanos, como boates, carnavais, festas, componentes de um complexo circuito de mercado segmentado¹¹⁵ ou mesmo mais amplo no qual se inscrevem. Todavia, era comum, ao menos em Aracaju, ver “menores”¹¹⁶ praticantes de montagem *drag* em diversos desses espaços. Na boate, a falsificação da carteira de identidade era uma prática corriqueira. Nas festas, organizadas ou não por ONGs, comumente os organizadores pediam, por sua vez, que os pais ou responsáveis assinassem termos de consentimento¹¹⁷. Os limites espaciais da performance *drag* se diluem não só porque ocorrem nas escolas, em momentos propícios como as festas escolares, mas porque, por vezes, tornam-se o corpo mesmo do trabalho escolar. Atravessadas por um circuito LGBT intermitente e inseridas quase sempre em escolas de ensino médio de tempo integral, a associação das *drags* com a profissionalidade e com as diversas arenas do mercado é também reconfigurada quando encontra na escola um espaço para aprendizagem e experimentação do tornar-se *drag*. A postura *camp*, irônica e ácida, da *drag*, que tem sido descrita como uma maneira de aparecer em muitos contextos LGBT, retorna ao centro da questão.

O *camp*, como forma estética, nomeado por Susan Sontag (1997) em 1964, constitui-se por seus exageros, maneirismos, formas ficcionais de conceber a realidade. Embora Sontag chegue a descrevê-lo como propriamente apolítico, entendo que no jogo estético reside uma força ética que não se apresenta como inteligível a certos enquadramentos políticos.

A valorização da afetação, da aparência, não é a simples reedição de um dandismo esteticista e paródico na sociedade de massas, mas um aspecto da formação de uma sociabilidade sustentada por códigos específicos de uma ética do estético em contraponto a uma moral universal (LOPES, 2002, p. 94).

Para Halperin (2012), o *camp* está relacionado a uma conexão específica entre *glamour* e abjeção, que informa o que chama de “*gay male culture*”¹¹⁸. Halperin (2012)

¹¹⁵ Sobre a invenção do mercado GLS, França (2009, p. 396) nota como mercado relacionado aos recintos de sociabilidade *gay* tem papel mais notável no exemplo das boates e bares, onde “se atualizam e constituem referências a respeito da homossexualidade, expressas nos ambientes, na música, nas roupas, nos acessórios, na aparência e na apresentação corporal, entre outros”. O reconhecimento de tais lugares aparece como a definição da cena urbana onde acontecem shows, apresentações e onde também se nota a circulação de *drags*, configurando o foco principal das pesquisas sobre *drags* que pude localizar. Ver nota anterior.

¹¹⁶ Sobre a discussão da menoridade, ver Vianna (2001).

¹¹⁷ Os termos, no entanto, eram entregues aos próprios meninos que deveriam levar e trazê-los assinados. A assinatura deles envolvia negociações com pais, transferência para outro familiar – comumente tias e primas mais velhas – ou mesmo a falsificação da assinatura.

¹¹⁸ O conceito de *gay male culture* é usado pelo autor para descrever uma forma específica de se relacionar com a cultura, encontrada em diversos contextos, entre homens homossexuais. O autor ressalta, porém, que “a *gay culture* não tem apelo exclusivamente entre aqueles com preferência erótica pelo mesmo sexo. Por princípio, se

ressalta a habilidade da *gay male culture* em ressignificar narrativas da cultura *mainstream* e se reapropriar dos produtos culturais convencionais a partir de outras simbologias, dando especial relevo a noção de *identificação* como um elemento central desta apropriação dos produtos culturais. Braga (2015), entretanto, aponta limites teóricos do modelo de Halperin para “gêneros híbridos” que complexificam a relação entre estilo musical e sexualidade por diluírem as fronteiras entre “homossexualidade” e “heterossexualidade” e desvelarem a constituição *camp* de produtos culturais “heterossexuais”.

Os limites de Halperin (2012) emperram quando sua crítica à noção, ao que parece predominante nos EUA, de que reelaboração “do estigma da homossexualidade faria com que as novas gerações passassem a consumir produtos culturais feitos por *gays*, para *gays* e sobre *gays*” (BRAGA, 2015, p. 127). A relação entre *drags*, geração e negritude pode ser somada à complexificação do enquadramento cultural que Braga (20015) convida a fazer de dois modos. Essas tramas culturais envolvem o espaço da escola e as festas agenciadas no calendário letivo escolar, em uma cidade cujo “mercado GLS” não tem as mesmas configurações estudadas por Braga (2014) em São Paulo nem por Halperin (2012) nos Estados Unidos. As práticas culturais *drags* são produzidas por “alunos *gays*” para um amplo público de estudantes e professores, cuja distinção da sexualidade é difícil, que não pode facilmente diluída na massa da “heterossexualidade”. Se, afirma Halperin (2012), a *gay male culture* é “não é um estado ou uma condição. É um modo de percepção, uma atitude, um *ethos*: resumindo, é uma prática” (HALPERIN, 2012, p.13), para aqueles “meninos *gays*” em escolarização, é parte de seu próprio trabalho pedagógico como *aluno* e não uma mera transposição do que se faz fora da escola, em um espaço de “espaço *gay*” para dentro dela. Vale ressaltar que nenhuma das *drags* recebia cachê ou qualquer outra recompensa monetária, mesmo quando convidadas pelas escolas, exigindo apenas um *lanche*. Por vezes, não entendiam a montagem *drag* como um “trabalho”¹¹⁹, mas como um “fazer artístico”¹²⁰, que

não de fato, qualquer um pode participar da *homossexualidade como cultura* – isto é, da *prática cultural* da homossexualidade. Gaycidade, então, não é um estado ou uma condição. É um modo de percepção, uma atitude, um *ethos*: resumindo, é uma prática” (HALPERIN, 2012, p.13).

¹¹⁹ Durante o tempo de pesquisa, apenas duas *drags*, Markibia Mazort e Kharolayne Prinscipal, se reconheciam e eram reconhecidas como “profissionais”, por extraírem da performance *drag* seu trabalho e fonte de sustentação, comumente com animação de festas em geral, como formaturas, casamentos, chás de bebê, de fraldas, despedidas de solteiro, velórios. Markibia ainda era *hoster* da boate Green Space e passou depois a assumir o mesmo cargo na boate da Praia da Costa. Apenas recentemente, a boate Green Space, após a saída de Markibia, passou a contratar um *drag* diferente para cada sábado, único dia em que a casa abria, deixando por conta da *drag* convidada a escolha do elenco a se apresentar.

¹²⁰ Faço notar que a boate Green Space provia pagamento de cachê no valor de 80 reais para as *drags* que se apresentavam. Outros eventos também pagavam pelas apresentações. Os concursos, que a boate e ONGs

implicava a mesma “seriedade de um trabalho” em virtude de um respeito público, mas não necessariamente envolvendo recompensa monetária. Embora fosse desejo de muitos, era amplamente reconhecido que praticar *drag* não geraria lucro¹²¹.

Os vários caminhos pelos quais as *drags* se imbricam com a escola conduzem não só a um alargamento sobre a especificidade em termos de “profissionalidade” e inscrição em lugares consubstanciados ao “mercado GLS”. Parece-me produtivo tencionar o sentido de que “a escola” é também composta por práticas culturais que lhe seriam “próprias” e “específicas”. Mesmo que se materializem espaços de ressignificação do discurso pedagógico, não necessariamente as *drags* na escola proporcionam-se conflitos e incertezas, conforme Freitas (2009) detectou diante da presença de *drags* em uma escola pública no interior de Alagoas. Talvez não seja uma coincidência que o esforço da disciplinarização seja convergente com a exigência da invenção da maquinaria escolar: de que a escola seja mantida bem separada das outras práticas da cultura – espaços nos quais diversos poderes articulam a vida distintamente da escola. Esse sentido é parte de uma estratégia de confinamento e de defesa da impenetrabilidade da escola que mimetiza a disciplinarização que supõe criticar. Se a escola tem uma função específica e a realiza de modo indispensável, não compete com outras esferas e não pode ser acusada de gerar deturpações morais no transcorrer do caminho. Isso acontece, em parte, porque os discursos escolares são tratados como precondição para a experiência da *inteligibilidade gay*, ao invés, como muitas das histórias entrelaçadas, aqui, de uma condição para se engajar com a ela.

Meu argumento não é apenas de que escolas estão intimamente ligadas à vida social. Diferentes discursos são intrínsecos ao funcionamento das tramas curriculares. A esta altura, talvez seja importante também fazer duas ressalvas. Não me centro na ideia de que é na falta de um cenário de mercado LGBT configurado tal e qual em outros centros urbanos que a constituição de uma *gay male culture* estaria migrando para as escolas, por não ter outras possibilidades. Conforme demonstra Oliveira (2013), a configuração de espaços de sociabilidade LGBT em Aracaju tem uma dinâmica que tenciona a ideia de mercado, por se centrar em praças, parques e praias, cuja fluidez e dinâmica não se inscreve diretamente no consumo. Halberstam (2005) e Detamore (2010) têm ressaltado, de fato, como a polaridade

realizam também previam certa quantia em dinheiro, que variava de 150 a 500 reais. Porém o dinheiro recebido era quase sempre convertido em investimento para novas roupas e acessórios.

¹²¹ Os custos com figurinos e maquiagem eram driblados de vários modos: doações de dinheiro ou objetos por amigos, especialmente travestis que trabalham com prostituição no exterior ou em grandes centros urbanos do país. Somava-se aproveitamento de figurinos e cenários já usados em outras apresentações ou deslocados entre elas e a pechincha nas lojas do centro da cidade.

entre urbano *versus* rural ou, pelo menos, “fora das grandes metrópoles” sobrevive no imaginário de gênero e sexualidade. Essas polaridades não permitiriam dar conta da constituição de um público cada vez mais jovem, que tem vivido uma ampliação recente da jornada escolar no Brasil com a implantação do ensino médio de tempo integral. Não pretendo também, deste modo, sinalizar que esta inscrição dos corpos *drags* nas escolas é uma exclusividade da cidade de Aracaju ou de outras cidades que a ela se assemelhariam. Ao entender que discursos curriculares *fazem juventudes*, conforme demonstrou Sales (2010), suponho que, em outras cidades, as escolas também se imbricam como práticas culturais adjetivadas de *gays*. Entre a especificidade e a excentricidade, reside um discurso colonial imbricado na invenção da região.

Certamente, o alheamento à linguagem da pedagogia nas cartografias da “*gay male culture*”¹²² pode ser creditado por não ser a educação o foco das pesquisas em práticas culturais da “homossexualidade”. No entanto, o que me chama a atenção é como estas últimas têm passado alheias à educação e ao currículo. Em uma ou outra linha do encastelamento da escola, as *drags* são quase sempre evocadas como conectadas ao imaginário de experimentação de gênero no terreno da (homos)sexualidade. Uma importante observação de Butler (2003) serve-me como disparador para suspender, provisoriamente, esta associação: qualquer processo de subjetivação produz subjetividades ficcionalmente sólidas, corpos como substância, a partir de experiências instáveis e fluidas. Ou seja, os termos da invenção da “*gay male culture*” não devem ser, portanto, entendidos como absolutos em suas fundamentações e institucionalizações, mas são atos de poder que visam à produção de corpos que, no entanto, como processos de significação, torna impossível qualquer nós substancialmente delimitado. A própria *afrodrag* na escola me serve de plataforma para essa cena conflitiva que, mesmo preservando uma imagem inteiriça de si, é “testemunho de desposseção da cultura” (BHABHA, 2013, p. 64), seja adjetivada de “*gay*”, “*negra*” ou “*escolar*”. Esta me parece ser uma condição pela qual as performances *afrodrags* podem ser tomadas em relação a outro “mundo cultural” adjetivado de “*negro*”, tratado também, por vezes, como uma unidade autêntica delimitada reconhecível.

Ao fazer minha atenção recair sobre as *afrodrags*, retomo um dos argumentos apontados por Wolcott (2009) sobre o enfrentamento dos corpos racializados como “negros” diante da imaginação teórica *queer*: o de serem inimagináveis e, ao mesmo tempo, inacreditáveis, aquilo que Gopinath (2005) chamou de subjetividades impossíveis. Moita

¹²² Para, uma primeira genealogia do termo Cultura LGBT no Brasil, ver Braz (2013).

Lopes (2002) conclui como a produção da racialização no Brasil, diferente do cenário afro-caribenho no Canadá sobre o qual Wolcott (2005, 2007) se dedica, torna corpos qualificados “brancos” como não marcados, fazendo da raça algo constitutivo daqueles corpos qualificados como “negros”. Porém essas interpelações como negras permitem às *afrodrags* avançar em direção a se tornarem fluentes em dramatizar as histórias da negritude, tencionando o paradoxo da representação de sexualidade e raça que “repousa sobre a racialização do corpo *queer* como branco e a sexualização do corpo negro [cidadão] como heterossexual” (LIVERMON, 2008, p. 302). Desse modo, se nem gênero nem sexo são diferenças fundamentais a partir das quais se podem derivar as diferenças raciais (BUTLER, 2008), *drags* também não me parecem ser paradigmas analíticos exclusivos para a performatividade de gênero. Tal como sexo, raça, diz Butler (2008), é efeito de regimes de regulação normativa que opera na produção de materialidades corporais, conferindo às normas sexuais e de gênero formas diferentes segundo o modo como se entenda a raça. Formas que também são possíveis de serem cartografadas a partir e com os corpos *drags*.

O argumento de Butler (2003, p. 196) sobre como a performance *drag* “revela implicitamente a estrutura imitativa do próprio gênero – assim como sua contingência” pode ser amplificado para dimensionar como as performances *afrodrags* desvelam também o funcionamento performativo do corpo negro por meio de discursos curriculares. No entanto, as funções políticas da negritude tal como montadas pela estética *camp* permitem destacar a associação da *drag* com aquilo que tem sido ignorado da história: a performance *afrodrag* é um excesso de significação histórica. Louro (2004a, p. 13) comenta que, “na pós-modernidade, parece necessário pensar não só em processos mais confusos, difusos, plurais, mas, especialmente, supor que o sujeito que viaja é, ele próprio, dividido, fragmentado e cambiante”. As *drag queens* ilustrariam, nota a autora, a recusa de fixidez e definição de limites, uma vez que assumem a transitoriedade e a inconstância. Mesmo sem a pretensão de desdobrar a esse ponto os efeitos políticos das performances *afrodrags*, atentando para as circunstâncias em que são agenciados, tais eventos indicam a constituição corporal das subjetividades racializadas como negras. Penso, portanto, que essa inconstância e transitoriedade, a exibição da contingência e da imitação não se dão apenas em termos de corpo e gênero, mas também em termos de raça, pelo modo como atravessam e desvelam as cisões discursivas pelos quais os “mundos de diferentes sujeitos” têm sido constituídos como separados. Nessa encruzilhada, as performances *afrodrags* apontam como os atributos da experiência da “negritude” não são “essenciais”, mas são produzidos na superfície do discurso colonial de gênero e sexualidade para funcionarem como uma naturalização corporal cujo

efeito se dá pela ficção reguladora da ordem heterossexual.

Todavia, no Brasil, discursos sobre sexualidade e gênero nas religiões afro-brasileiras não me permitiriam distender certos sentidos desta argumentação em virtude das políticas de reconhecimento operadas em territórios afro-religiosos¹²³. “*Os terreiros são verdadeiras boates gays*” – disse-me, certa vez, um amigo. Nesses contextos, acontece uma procura insistente por gramáticas diferentes de corpos e sexualidades que se conecta ao imaginário de pertencimento e à demanda por inteligibilidade (PEREIRA, M., 2012). Naomy, Shanty e Marcelly têm relações, em maior ou menor distância, com as práticas de candomblé. Embora, não tentem confluir a linguagem da cosmologia religiosa à aspiração de transformação corporal, como as travestis acompanhadas por Marcelo Pereira (2012), estabelecem também uma relação com orixás do candomblé¹²⁴ e figuras da umbanda¹²⁵ que permitem a inscrição do que Silva (2013) chama de “*feminino drag de montar*”. Não porque elas tenham alguma pretensão de justificá-lo. Tal como Beyoncé, Katty Perry, Lady Gaga, Anitta, Joelma do Calypso, orixás também são *divas* que possibilitam a montagem da performance e do corpo, preenchendo o estilo *afrodrag*.

Estão lá: a beleza negra e do corpo negro, os artistas, cantores e cantoras negras brasileiras e internacionais, de nomes que iam de Nina Simone a Beyoncé, de Seu Jorge a MC Carol e Ellen Oléria. Porém estão em um amálgama que invoca as práticas religiosas de matrizes africanas, os orixás do candomblé e entidades da umbanda. Esse movimento demanda que tal reconhecimento só pode se acontecer reconfigurando “quem é o negro da cultura negra”, para retomar a pergunta de Hall (2010). As performances *afrodrags* reencenam os três elementos centrais apontados por Hall (2010) do repertório da chamada “cultura popular negra internacionalizada”: o estilo; a música e o corpo, mas o fazem recolocando sob outros temperos e campos. São, aqui, ao menos dois os discursos que fabricam corporalmente a visualidade da *negritude queer*: a religião e a história da escravidão. Hartmann (1997)

¹²³ Ver, por exemplo, Birman (1995; 2005).

¹²⁴ Sobre como concessão do orixá ocorre em práticas de candomblé em negociações e suspensões de sexualidade e gênero, ver o trabalho de perspectiva *queer* de Marcelo Pereira (2012).

¹²⁵ Segundo Rodrigues (2014), Jurema, Ciganinha Puerê e Exu Caveira, três das entidades mobilizadas por Naomy, são associadas comumente à umbanda, mas também podem se apresentar com os rituais e cultos sobrepostos em terreiros de candomblé, especialmente no Nordeste do Brasil. No entanto, Rodrigues (2014), criticando a oposição do discurso antropológico sobre a Jurema pela degeneração das religiões de matrizes africanas, em nome de pensar o apagamento das práticas indígenas no discurso nacional, ressalta que a Jurema, ritual de origem indígena, se constitui nos estados do Nordeste, como Sergipe, Alagoas, Pernambuco e Paraíba, como uma religião própria e independente. De fato, Mário se declarava *juremeiro* e em virtude de o ritual da Jurema acontecer no quilombo em que residia, entendia como um símbolo afro. Estamos diante de um entrecruzamento mais complexo.

argumenta que a racialização tem operado, de fato, dentre outros mecanismos, por meio da disposição de corpos e da fixação dos corpos negros em uma grade visual. Com efeito, “o caráter dado da negritude resulta de uma corporalização brutal do corpo e a fixação de suas partes constituintes como índices da verdade e do significado racial” (HARTMANN, 1997, p. 57). De um lado, a constituição da corporalidade da negritude é temporizada pela performance religiosa que caracterizaria o “efeito autêntico” da “negritude”. De outro, dão corpo, às vezes literalmente, as violências que a escravidão e o racismo impuseram aos corpos negros na produção do Brasil.

Esforçam-se, assim, na construção de toda uma *negritude* nos intermeios do *feminino drag de montar*, dando visibilidade a atributos associados à negritude e às iniquidades e desigualdades associadas à racialização no Brasil. Ao questionar a circunscrição da religião a um campo social específico, transistórico e pré-moderno, Asad (2012) argumenta que são diferentes práticas discursivas que lhe conferem a “identidade” e a “veracidade” da religião. As religiões afro-brasileiras e afro-indígenas estão ligadas às problemáticas da construção da nação e da modernidade no Brasil, constituindo-se, registra Rodrigues (2014), como seu paradoxal reverso habilitador. Nesse sentido, entendo que “religião afro” tornou-se uma invenção da modernidade secular no Brasil tão constitutiva dela e não seu oposto, compartilhando um quadro de inteligibilidade política. Essa frase síntese não faz jus à complexidade dos argumentos de Asad, porém me permitem apontar que performances *afrodrags* podem ser tomadas como um meio pelo qual “a religiosidade afro” é mobilizada como uma máquina de cujo efeito de verdade constitui a “negritude”. Tanto quanto as *drags* (des)fazem o gênero e o corpo generificado, as *afrodrags* desvelam como a prática cultural “religiosa” de “matriz africana” é uma prática discursiva contingencial e performativa, dependente da repetição e da encenação corporificada, tramada em relações de poder, montada e desmontada, feita e desfeita, na performance da *negritude drag*.

O que acontece se assumirmos, então, que as *afrodrags* servem como um caso geral para explicitar a morte, a religião ou a escravidão? Seria possível, ao invés de assumir o sujeito “negro” ou “LGBT” como um dado, começarmos com uma descrição de subjetivação que não tente nomear ou interpretar qualquer coisa, mas simplesmente descrever superfícies? Oferecendo uma resposta complexa, o “trabalho cultural da *queeridade* negra”, nota Allen (2012), é múltiplo, em espaços e formas diferenciais, inscrevendo-se para além das aporias dos discursos acadêmicos e políticos, destacando a multiplicidade de agências de corpos que

vivem em um mundo sem bordas, de identificações comuns e relações históricas

produzidas e imaginadas através de uma gama de artefatos culturais fluidos como o cinema, a música, roupas, gestos, signos e símbolos, para não mencionar sexo e seus fluidos perigosamente prazerosos. Na verdade, a diáspora *queer* negra tem interrompido os projetos dos estudos raciais por produzir uma gama de identificações que confundem e complicam desejos locais, nacionais e transnacionais, as esperanças e desilusões dos direitos civis e da era *pós-black power* (WOLCOOT, 2007, p. 25).

Corporificar a violência do passado, um passado definido pela violência ou a violência de um passado que só entra na vida como corpo, é uma tarefa inscrita em marcos de poder. As cicatrizes da violência racial tornam-se a evidência, o efeito de verdade, a prova da diferença ao se corporificar. Essa pode ser uma enunciação direta – como raspar o *black-power* - ou apenas recuperar implicitamente a violência – como o pombo como símbolo da paz, mas, de todo modo, para tornar-se inteligível como corpo negro seria preciso performar a violência no corpo a fim de dar a ver o racismo das formações coloniais. Esse é um sentido recorrente na produção da inteligibilidade do corpo racializado, pelo qual Naomy, Shanty e Marcelly estão atravessadas, por meio tanto dos intercâmbios com os professores, especialmente de História e Arte, quanto pela difusão dos ativismos negros no Brasil. Quando o arquivo e a memória da violência e da escravidão tornam-se o predicado de verdade da negritude a tal ponto que não exista negritude fora dos termos da escravidão, Hartman (1997) argumenta que a escravidão configura a linha de conexão entre a negritude e a branquidade. Em suas palavras, “apenas mais obscena do que a brutalidade à solta no pelourinho é a exigência de que esse sofrimento se materialize e se evidencie pela exibição do corpo torturado ou pelas recitações sem fim do medonho e do terrível” (HARTMAN, 1997, p. 44). Hartman atesta que os arquivos da escravidão são constituídos por silêncios, rasuras e omissões que são, de todo modo, irrepresentáveis.

Porém, em mapeamento recente da literatura sobre violência e subjetividade, Sarti (2014) mostra como há uma premente necessidade de pôr em questão as noções de indizível, inenarrável, impensável, irrepresentável, pelo pressuposto de exclusão ou negação da experiência de subjetivação, constituída paradoxalmente em sua própria impossibilidade. Nos termos da autora, não seria forçoso dizer que as performances *afrodrags* oferecem à violência uma experiência de “suporte de um discurso presente sobre o passado que não se cala, apesar de tudo” (SARTI, 2014, p. 86). Esses eventos de exposição do corpo negro brutalizado pela violência subscrevem, portanto, não só o que é tornado inteligível de dizer e dá a ver em torno da escravidão, mas os esquemas de inteligibilidade da negritude; apontando como se pode repensar tanto a negritude como *queer* quanto como uma montagem performática. Nessa centralidade dos efeitos de violência sobre os elementos “corpo negro”,

a história não é iluminada apenas pela recitação do rosário de horrores que caracterizaram a “deportação comercial dos africanos”, mas também por práticas performativas que servem como formas de reparação do corpo dolorido e reestadiamento no caso de ruptura ou violação que engendrou “o outro lado”. O investimento no corpo como um lugar de necessidade, desejo e prazer e a constância de necessidades não satisfeitas, desejos reprimidos, e as deficiências de prazer são articulados com muito esforço para cicatrizar a carne e restabelecer o corpo dolorido (HARTMANN, 1997, p. 75).

Se a experiência e a memória da violência são frequentemente geridas através de discursos que regulam a inteligibilidade de reconhecimento, as *afrodrags* abrem disrupções quanto aos efeitos da violência. Mesmo sem poder negligenciar o efeito de verdade do “rosário de horrores” para o qual Hartmann (1997) aponta, as performances dão corpo à violência em formas de viver a reparação. Maricato e Fonseca (2013) sugerem que se pode mesmo atribuir e produzir outros significados em torno da noção do corpo violado nos quais o apelo ao sofrimento serve a outros fins. O jogo racial emerge como um conjunto de afetos corporais que, reimaginado nas performances *afrodrags*, pode ser revivido como prazer. As performances fornecem uma maneira de entrar em acordo com os legados coletivos transatlânticos por meio da suspensão e do tempo instantâneo da performance. A experiência da racialização é figurada, pois, tanto em termos de sofrimento como de prazer. Por poderem jogar de modo *camp* dentro do deslocamento espaço-temporal que a montagem *drag* propicia, as performances *afrodrags* modulam e derivam a violência racial com uma frequência inesperada, afetando os discursos públicos ao combinar alegria e luto, euforia e perda, violação e festa. Somos levados por uma deslumbrante negritude e pela justaposição visual de elementos díspares, realizando práticas como uma viagem no tempo e no espaço que Louro (2004, 2008) tão bem descreveu para as *drags*.

Longe, portanto, de querer ofuscar as assimetrias que marcam as relações raciais no Brasil, as performances *afrodrag* reanimam o seu soterramento por meio de transformações corporais em um feixe de relações. Para dizer de outro modo, é possível engajá-las no modo como permitem “reanimar cadáveres culturais” (FREEMAN, 2010, p. 72). Ao invés de derramar os fantasmas do passado, Freeman (2010) sugere que o presente continua assombrando, de uma forma particularmente *queer*. Essas performances exercem também um empecilho ao mostrar um quiasma na política de identidade quanto o fracasso – termo que Sontag (1997) já usara para descrever o *camp* – da expurgação das figuras *queers* das políticas da diáspora negra no Brasil. Qualquer regime de normalização constitui um corpo com um custo, como não poder exibir muitas das condições da própria formação subjetiva, porque, no movimento de subjetivação, somos incapazes de abarcar muitas das suas dimensões

(BUTLER, 1997b). A interpelação das normas mediante as quais nos tornamos corpos inteligíveis e as dimensões não narráveis e até indecidíveis do discurso têm apagado as conexões cruzadas pelas quais os corpos da negritude *queer* qualificam-se como vidas vivíveis. O cruzamento da *drag* religa essas conexões. As *afrodrags* iluminam espécies de fulgurações *drags* da negritude, demonstram como a experiência de tornar-se vida é localizada no encontro e na experiência de contar a história do outro que já a constitui.

Insisto, entretanto, que não se trata de desconsiderar como essa incitação à negritude leva a uma busca por outras gramáticas culturais que permitam a constituição de um estilo de fazer-se *drag* que *marque uma diferença*. Shanty, Naomy, e Marcelly situam que “*uma drag deve saber alcançar seu público*”, que “*o público pede novidades*”, que “*estão cansados de mais do mesmo*”, dando a entender que a negritude não passaria de um recurso capitalizado para maior ampliação e reconhecimento do público. Contudo, mesmo que se restringisse a esse traço diferenciador, tal movimento dificilmente apagaria os efeitos políticos do recurso à “negritude”¹²⁶. Se tais interpelações permitem *fazer a diferença* diante das outras *drags*, também fazem diferenças no sentido de produzi-las, capitalizando efeitos políticos nas escolas. Nas palavras de Shanty: “*é uma homenagem!*” *Homenagem* é, por certo, um termo ambíguo, já que, por um lado, a imagem mitológica de uma “África selvagem” é atualizada como cenário, sem que, por outro lado, os corpos não deixem de deslocar – violentam, diriam alguns – os imaginários corporificados sobre a “negritude” no Brasil. Reconheço que “homenagem” e “novidade” são recursos para prover inteligibilidade a uma experimentação estética, cuja inscrição parece escapar aos discursos estandardizados das políticas de identidade GLS. Incrustadas na fronteira da escola, as performances *drags* tornam-se expressões estético-políticas pelas quais a história da negritude pode ser encenada e corporificada pelos currículos – artefatos para os quais, lembra Pontes (2009), as intermitências de encampar tais discursos têm sido vastamente denunciadas.

Essas performances “dobra[m] sujeitos em estruturas de pertencimento e duração” (FREEMAN, 2010, p. 6) que forjam diferencialmente a negritude, apontando um modo de sentir a negritude que é índice de uma subjetividade *queer*. Wolcott (2005, 2007) tem, assim, argumentado a favor de uma revisão dos cânones teóricos, na tentativa de demonstrar a profundidade do problema do “sujeito *queer* negro”. Embora não pretenda encampar os

¹²⁶ Registro aqui uma impressão que, certamente, precisaria de maiores incursões. Suspeito que uma nova geração de *drags* tem passado por um efeito de politização das performances. Não era raro ouvir também que “*uma artista tem que passar uma mensagem*”, que “*só bate-cabelo não dá, o povo tem que pensar*”. Performances que criticaram o mito da beleza perfeita, o lugar subalterno da mulher, a centralidade da música americana, a necessidade de fixação de gêneros, o discurso de ódio de religiões, a violência contra a população LGBT eram, de fato, corriqueiras.

esforços dessa revisão no Brasil, interessa-me nela, e também em Cohen (1997, 2004), a cartografia que convidam a fazer, de modos muito diversos, do que chamam de uma “diáspora *queer* negra”. Um movimento que se dá pela circulação de pessoas, textos, filmes, narrativas orais e outras formas efêmeras, expressões culturais que moldam um imaginário da diáspora negra localizadas em artefatos, imaginações e desejos de uma “homopoética” (WOLCOTT, 2007). Ainda que centrem suas análises em produções literárias, cinematográficas e teatrais, não há motivo plausível para excluir currículos e as festas escolares desses cenários de circulação cultural, especialmente porque são tecidos em densas camadas e fluxos culturais dos materiais e artefatos que descrevem. As performances *afrodrams* constituem-se também em uma dessas formas efêmeras sobre as quais Wolcott (2007) escreve, não sendo operadas simplesmente por uma decisão calculada, mas motivadas por fluxos muitas vezes não ditos e não perceptíveis conscientemente.

Em outras palavras, “não são os indivíduos – essa afirmação é dura – que decidem ou optam a partir de um ego autoconsciente, os que constroem [...] suas identidades e suas representações” (PERLONGHER, 2005, p. 279-280). Prefiro, nesse sentido, inspirado em Silva (1993) e La Fountain Stokes (2013), abordá-las em termos de uma transpoética, pois “é com a construção plural e não estática do corpo, da identidade e do gênero [acrescento de raça] – que essas pessoas brincam todo o tempo” (VENCATO, 2003, p. 212-213). Minha sugestão é que essa transpoética é constituinte, por sua vez, da própria *negritude como montagem*. Tais performances são um campo de experimentação corporal para o imaginário político, estético e cultural tanto das experiências negras como das experiências de gênero, enfim, de uma *negritude queer*. As performances *afrodrams* não se constituem, dessa forma, em simples variações estilísticas do que pode ser uma “*drag* de corpo negro” ou de uma *drag* que também quer ser reconhecida como “negra”, mas a produção de tal corporalidade reconfigura as naturalizações de gênero, sexualidade e raça do imaginário *drag* e negro. Diante desta hiperbolização, trata-se menos de “incluir” as performances *afrodrams* como mais uma das, talvez perdidas, partes do repertório da cultura adjetivada de “negra”. Dito de outro modo, as performances *afrodrams* não exigem apenas o reconhecimento dos corpos negros de *drags*, em uma declaração resumida: nós também somos negras.

Ao oferecem uma oportunidade de olhar de forma específica a corporificação da negritude, ao invés de usar as performances para redefinir “negro”, concordo com Hartmann (1997), em que se pode fazer outro trabalho. Antes, coloca-se como a política normativa de sexualidade e gênero pela qual o discurso da negritude é corporificado. Esses corpos demandam, em formas ético-estéticas, que também podem encenar narrativas e histórias da

negritude materializadas em seus corpos, o que, se inclui repetição, também inclui deslocamento – uma política na qual, notou Cohen (1997), as posições não normativas e marginais fornecem trabalho para uma agenda de investigação e todo um mapa de reconfiguração política¹²⁷. O efeito pode ser desorientador, afirma Ahmed (2004), porém opera, ao mesmo tempo, uma orientação ética de como subjetividades *queers* podem contribuir para uma política do possível. Uma política que explode caminhos contrastantes com a cristalização ora de experiências e práticas racializadas como “negras” se constituiriam, por meio das ambivalências da heteronormatividade, raça e colonialismo, como os outros das “comunidades LGBTs”, ora as práticas e experiências culturais sexualizadas e generificadas como LGBTs, nos mesmos deslizamentos lineares, são alterizadas e indicariam as intermitências de raça em seus circuitos, denunciando a fetichização socialmente produzida para o desejo sexual racializado.

Ao longo da última década, as linhas de discussão que marcaram a adesão ao atravessamento de raça nas interfaces de gênero e sexualidade – notadamente na esteira dos debates de marcadores sociais de diferenças e/ou interseccionalidades¹²⁸ – têm se centrado amplamente no horizonte da produção racializada das interações sexuais e eróticas. Ao chamar atenção para como as relações de desejo funcionam de modo racializado, intensificaram as ambivalências das relações raciais quando vinculadas ao sexo, ao amor e ao erotismo (MOUTINHO, 2004a, 2004b; PINHO, 2004, 2005), desmontando também a racialização do desejo em espaços “LGBTs” (PINHO, 2012; BENEDITEZ, 2007). Tais perspectivas permitem dispor das questões sobre a produção da materialidade de gênero e sexualidade, do corpo e do desejo como uma invenção colonial¹²⁹. Porém, ao destacar os agenciamentos de raça, gênero e sexualidade, receio que se podem negligenciar os efeitos que extrapolam o campo do desejo e do erótico. De um ponto de vista ligeiramente diferente, mas não menos suplementar, as cartografias de práticas culturais “negras”, com ênfase nas políticas culturais ligadas à “negritude”, fluxos da diáspora e ao processo de globalização, conforme as noções de *Atlântico Negro*, de Gilroy (2005) ou da negritude globalizada de Sansone (2004), tem estado alheias a práticas da cultura adjetivada de “LGBT”.

Embora possam dar densos relevos às operações de gênero e sexualidade em “territórios culturais negros” – das quais as etnografias de Pinho (2004, 2008) são notáveis

¹²⁷ Cohen (1997) oferece a categoria, de difícil tradução, de “punks, bulldaggers and welfare queens”.

¹²⁸ Sobre esse aspecto, ver Moutinho (2014a) e Psicitelli (2008).

¹²⁹ Conferir Stoler (2006), McClintock (2010) e Young (2011).

exemplos –, dessa perspectiva parecem *a priori* ou em si mesmos tratar tais territórios como improváveis para sujeitos interpelados como desviantes das normas heterossexuais. Mesmo que Pinho (2008) e Simões, França e Macedo (2004) apontem como uma estética negra renovada, ligada ao consumo, reelabora as convenções da diáspora negra em termos de gênero e sexualidade, especialmente nas periferias das grandes cidades brasileiras, dispor das *afrodrags* como parte do imaginário estético e corporal da politização das experiências “negras” parece funcionar como da ordem do ininteligível¹³⁰. Cohen (2004) expôs como, de fato, os discursos da “negritude” constroem perigosas vulnerabilidades ao aprofundar e multiplicar subalternidades, criticando como a política de respeitabilidade marca corpos não só como indisciplinados, mas como fora das fronteiras culturais de reconhecimento.

O discurso de politização das experiências negras, argumenta Dunning (2009) – ou de reafricanização, como mais propriamente denomina chama Pinho (2008) –, tem marginalizado de seu debate corpos que escapam ao estreito marco heterossexualizante ocidental. Fuss (1995) também sugeriu que seria interessante refletir sobre o discurso colonial das categorias sexuais identitárias que parecem completamente inadequadas para descrever muitas das consolidações, permutações e transformações do que o próprio Ocidente veio a entender, de uma forma ao mesmo tempo múltipla e contraditória, sob o signo de sexualidade. Quando as categorias de gênero e sexualidade são tomadas como descritivas, os efeitos do discurso colonial são vastamente distendidos pelos discursos de politização das experiências negras. Reconheço riscos emanados dos discursos da diáspora negra, da negritude ou da reafricanização quando se apresentam como narrativas de construção de instituições heterossexualizantes que só encerram sentido se projetadas no espelho de uma sexualidade hiper-real – a hipermasculinidade ou a hipersensualidade – na medida em que ignoram as experiências de sexualidade e gênero interpeladas como fugidias ao regime político da heterossexualidade. As ficções da diáspora negra, ao insistirem em “comunidades originais” positivadas, podem apagar as fissuras do seu funcionamento¹³¹. Se muitas das categorias

¹³⁰ É interessante mencionar a reação de amigos e interlocutores autoproclamados negros e/ou praticantes de religiões de matrizes africanas quando lhes apresentava os vídeos de algumas performances. Realizei tal tarefa como um pedido de que me ajudassem a captar signos ou símbolos que por ventura poderiam ter me escapado. Embora seja uma escolha pontual, era notável como a reação pautava-se pelo espanto e a afronta, quase uma ofensa, a uma tradição histórica e cultural que não poderia ser violada desse modo.

¹³¹ Esta não é, porém, somente uma questão de apontar para uma posição binarizante, em última hipótese, entre culturas adjetivadas de “negras” e “LGBT”, reencenada em termos analíticos, muito menos indicar “preconceitos” assumidos implicitamente por ambos os lados da questão. Antes, marcos de pensamento têm atualizado essas disposições disciplinares. A crítica de Puar (2014) dirige-se, sobretudo, a que, atualizando demandas disciplinares da formação dos corpos, a economia política da teoria torna-se um modo de individualização das multiplicidades das relações de poder. As modalidades deslizantes de poder, argumenta a

sexuais com as quais operamos se tornaram possíveis nas fronteiras do marco colonial, não apenas raça e sexualidade são mutuamente constitutivas da abjeção (BUTLER, 2008): os territórios expulsos do imaginário normativo da diáspora negra tanto perturbam como alargam sua projeção.

Fortier (2002) conclui que estas são as implicações mais usuais – ainda que não as únicas – da relação entre “*queeridade*” e diáspora. Para autora, essa relação tem se dado em dois níveis: “a criação de espaços *queers* dentro de diásporas etnicamente definidas” e/ou “redes de conexões transnacionais e multiculturais de culturas *queers*” (FORTIER, 2002, p. 183). Embora insista que as performances artísticas encampadas por *meninos femininos*, *gays* e *drags* na escola não estão plenamente exiladas no espaço nacional como Fortier (2002) sugere, livres das identificações e demandas da nacionalidade, concordo com Wesling (2008): as performances *afrodrags* são daquelas de que, transcendendo essas duas modalidades analíticas, irrompem binários. O trabalho de Gopinath (2005) parece-me potente para pensar a relação entre “negritude” e as performances das *afrodrags*, ainda que implique deslocar algumas das conceituações delineadas em um contexto nacional diferente. Gopinath (2005) demonstra como as práticas de *subjetividade queer* são produtivas para compreender a relação entre nacionalidade e heterossexualidade nos discursos diaspóricos. Seu convite para cartografar a diáspora aposta como corpos *queers* podem contar uma história diferente de como colonialismo impacta as articulações de subjetividade e cultura que não podem ser visíveis ou audíveis dentro das teorizações correntes de diáspora e nação, desafiando discursos totalizantes e retomando o potencial impuro da diáspora.

A despeito de Wesling (2008) comparar o binário *queer*/heteronormativo como correlato ao binário globalização/soberania nacional, o uso dos *insights* de Gopinath (2005) me permite tomar como a produção da nacionalidade à brasileira entrelaça a normatividade de gênero e sexualidade com discursos nacionalistas, advertindo contra uma compreensão heterossexualizada da diáspora negra e da negritude no Brasil. Desse modo, as performances *afrodrags* retomam o potencial impuro da negritude em consonância com a subjetividade *queer*. Constituem, assim, um corpo imaginado, lançando um ponto de vista *queer* sobre a transformação histórica e a memória cultural dos processos coloniais no Brasil. As *afrodrags* corporificam aquilo que Livermon (2012) chama de “trabalho cultural da *queeridade* negra” por agenciar formas políticas que complexificam a performatividade de gênero e raça. Emergidas nas festas escolares, as *afrodrags* desafiam a criação do mapa da diáspora negra no

autora, produzem corpos em diversas modalidades de comutação que podem passar despercebidas pela recentralização dos efeitos disciplinantes.

quadro da nacionalidade à brasileira ao inserir que a geografia cultural negra opera nos corpos tornados ininteligíveis tanto no interior dos discursos diaspóricos e de politização negra quanto das circunscrições políticas da representação LGBT. Diante de Naomy, Shanty e Marcelly, isso não significa exatamente atravessar ou abolir de uma vez por todas as fronteiras; significa situar-se nelas sob outras formas. As performances *afrodrags* provocam deslocamentos a partir dos mundos simbólicos e materiais daqueles que afetam as interpelações heteronormativas das demandas de reconhecimento “negro” e “gay”.

Se a invenção do dispositivo da sexualidade no século XIX tem mecanismos específicos de saber e poder centrados no sexo (FOUCAULT, 2010), seus discursos, como argumenta Stoler (2006), não podem ser pensados sem um contraponto racial erótico. No entanto, ao invés de seguir Stoler (2006) para dimensionar os termos de um selvagem racializado e erotizado que se constitui como o outro desse dispositivo, é de se perguntar como mecanismos de poder têm sido reencenados e sustentados por demandas políticas de reconhecimento racializado da diáspora negra. A produção dos corpos inteligíveis, antes de ser uma imposição colonial de marcas eurocêntricas sobre a sexualidade, é construída em uma negociação de fronteiras tanto como auxílio do eurocentrismo como com a participação direta das políticas de reafricanização do Brasil. A marcação racial do corpo, por funcionar como o critério de verdade, o incontornável do corpo, é paradoxalmente o mecanismo pelo qual sentidos de “negritude” emergem alegorizados no corpo *drag*, ganhando sentidos de beleza, atração e valorização. Não seria forçado situar a busca por outra forma de enunciação sobre os corpos marcados pela depreciação de raça na obra de Fanon (2008), que mostrou as marcas deixadas pelo aparato de poder do discurso colonial ao criar “povos sujeitos”. Uma crítica da própria ideia de cultura, inscrita na superfície do corpo com as tintas de um cientificismo que fala de raça como desigualdade, como patologia e degeneração.

O gesto da *queeridade negra* contido nas performances *afrodrags* irradia uma forma de tornar significados “negros” corporificados pela modificação da estética *drag*, sem que tal fato tenha conotação de vergonha ou estigma. As performances *afrodrags* reencenam a maquinaria teatral da negritude que marca as políticas negras de um modo *camp*: “memórias históricas, se forjadas a partir de experiências pessoais conectadas ou padrões maiores ou aqueles disseminados através de imagens de massa, podem ser queimadas no corpo através do prazer” (FREEMAN, 2010, p. 162). O espaço e o tempo da performance é um modo de produzir prazer e retrabalhar a abjeção racializada do discurso colonial. A experiência *drag* tem efeitos para pensar a negritude, de modo que reencená-las é um campo dramático de produzir prazer. Por sua vez, permite-nos pensar sobre o foi apagado e como retomar outras

histórias. As *afrodrags* recolocam o convite de pensar sobre “politização” da “negritude” e da “homossexualidade” como uma “organização corporificada sincrônica e diacrônica” (FREEMAN, 2010, p. 19). Aqui, como escreveu Freeman (2010, p. 18), trata-se de “restaurar o corpo *queer* – o corpo erótico pensa não somente em termos de suas possibilidades de fazer culturas sexuais, mas em termos de suas capacidades de trabalho”. Na medida em que vem entremeadada a múltiplas referências, a ideia de uma “origem africana”, de uma história política e cultural da qual se descenderiam as práticas de “matrizes africanas”, como que desenroladas de um ponto primordial, é suspendida.

Essas performances interrompem a centralidade dos discursos “tradicionais” e de politização “negros” para permitir “uma elaboração do projeto da diáspora *queer* negra” (WOLCOTT, 2007, p. 32). São práticas relevantes do funcionamento corporificado dos múltiplos poderes de raça, sexualidade e gênero, pois desvelam que a “negritude” é também uma performance cujos atos de enunciação performativos produzem seu efeito substancializante por meio da repetição corporal. A repetição de signos corporais ligados à religião e à história da escravidão efetivamente produz a “negritude”. Contudo, se o regime político da heterossexualidade não é negado nas performances *drags* e são sua a matéria-prima (BUTLER, 2002), os atributos da performatividade negra também funcionam como campo para o trabalho da negritude *queer*. Ou seja, a técnica principal da indução aos signos e a repetição pelos corpos denuncia o fracasso de recuperar a “origem africana”, mas ressalta a força das misturas, dos cruzamentos e dos contatos no *Atlântico Negro Queer*. As repetições da performatividade da negritude, encampadas em distintas modalidades discursivas, são o mesmo pano de fundo para a desestabilização das categorias de gênero e modalidades corporais nos discursos políticos da negritude. Se, por vezes, ficam quase “óbvios” elementos que não comporiam essa “negritude” – as letras em inglês, por exemplo –, isso diz menos de uma mistura cultural que prolifera um gênero impuro, mas como discursos e atos de poder têm produzido uma composição corporal “negra” por meio de apagamentos e deslizamentos dos corpos fronteiriços de gênero e sexualidade.

Afrodrags não são, assim, um simples caminho para a mistura do *queer* com as identidades raciais, mas expressão, pede Ferguson (2008), da materialização e corporificação da experiência *queer* negra enquanto se recusa a transparência dos discursos racializados e de politização encampados pelos movimentos negros. Numa paráfrase possível de Ávila (2015): não é somente uma racialização da fronteira *queer*, mas uma visão *queer* da negritude. Não há, pois, um conjunto de objetos culturais a serem “traídos”, “violados” ou “tomados” em sua autenticidade, mas a contínua produção performativa de um escopo político que produz o

“autêntico” como efeito de um corpo negro materializado *drag*. É, sobretudo, esse efeito, do “autêntico” e do “original”, que, paradoxalmente ou *queermente*, a *negritude drag* pode colocar o *corpo gay* no espectro da nacionalidade, como defendendo, por consequência, a própria brasilidade. Festas escolares constituem-se, nesse contexto, também em discursos curriculares pelos quais a brasilidade performa-se no corpo da *negritude queer*. O efeito *queer* entra em jogo quando o que funda a brasilidade é, portanto, menos a sensualidade e sexualidade do corpo nacional, mas a “negritude”, em sua beleza e violência, assimetrias e alegrias. Os efeitos são, sem dúvida, ambivalentes especialmente para um artefato cultural que tem fartamente se visto alvo de enunciados que denunciam, como mostra Amaral (2014), as incongruências da representação do corpo negro nas escolas.

As ambivalências dessa reinscrição da negritude no horizonte da nação teimam em apontar transformações em curso nas escolas, em uma linguagem que não se assemelha às ações reivindicatórias – ainda que não deixe de dever a elas. As festas abrem caminho para um envolvimento com determinadas formas de estilização corporal disponíveis na circulação transatlântica de signos, com imagens e códigos estéticos de raça e da negritude que ganham corpo, dão e fazem corpo. Uma agência desmontável e cambiante que expõe as dimensões esgotantes dos corpos e da vida, das políticas de identidade e dos traços disciplinares sobre os quais os discursos de politização tanto da negritude quanto de gênero e sexualidade se mantêm. Não se trata, portanto, apenas de pensar as dimensões da abjeção em termos de deslizamento e constituição por gênero, raça e sexualidade, mas como as tessituras do reconhecimento dos corpos *queers* nas escolas mobilizam-se nesses marcos. Distante de fazer da política de identidade “a raiz de todo o mal”, como critica Holland (2008), fazem da sua gramática um lugar de ambivalência pelo qual se produz a materialização do corpo *queer negro* e da *queerização* da negritude. As performances *afrodrags* referem-se, sobretudo, a zonas de habitabilidade da vida. As festas escolares têm agenciado, para surpresa de alguns e a contragosto de outros, espaços para reelaborar os significados da negritude como morte social, produzindo, com a performance do corpo, talvez escandalosamente, *críticas camp* sobre o corpo negro e a experiência da negritude.

Quando a construção de um “feminino abjeto” (BENTO, 2006) tem sido descrita como equivalente a um branqueamento e a uma busca de ascensão social por meios estético-comportamentais (PELÚCIO, 2005; DUQUE, 2009), as performances *afrodrags* indicam como a “negritude” pode funcionar como disparadora para a criação de possibilidades de expressão estética e reconhecimento da experiência *drag*, exatamente por meio da produção da diferença racial que são capazes de agenciar e corporificar. As performances *afrodrags* são,

portanto, um meio de imaginar possibilidades dos corpos improváveis como não só inscritos no quadro da diáspora negra nos territórios brasileiros, mas como o corpo *drag* funcionando como o difusor, uma espécie de centro cultural desses discursos. Essas alegorias *drags* da *negritude* negociam, e não há porque negar, desde dentro, com “o que poderíamos chamar a sexualização da raça e a racialização do sexo, [são] como dois movimentos constitutivos da modernidade sexo-colonial” (PRECIADO, 2007, p. 379). No entanto, demandam um reconhecimento que inscreva a história da *negritude*, tanto nos e partir dos corpos *drags* como sendo também uma experiência *drag*, uma maquinaria de montagem.

Esta espécie fabulação corporal não é somente sobre o que aconteceria se as performances *drags* fossem tão parte da história da diáspora negra, mas o que aconteceria se qualquer corpo negro e a experiência da *negritude* fossem corporificados como *drag*. A composição pelo *ethos* religioso da “africanidade” e pela retórica da violência racial feita repertório corporificado da invenção performativa da “*negritude*” no Brasil demanda, por fim, que se reconheça a “*negritude*” como uma experiência constitutiva dos corpos *drags*. “*Ser filho de santo é coisa meio drag, já*”, me disse Naomi, certa vez. As experiências dos domínios dos terreiros – orixás e possessões –, por exemplo, não são só deslocadas para o espaço curricular por meio das performances na escola. A performatividade *drag* configura-se como uma espécie de reverso da experiência do *virar no orixá*¹³². Pelo corpo *drag*, Beyoncé e Oxum, deusas da beleza e do ouro, estão mais próximas uma da outra do que se imagina e se encontram em fluidos culturais. Oxum, nome derivado de *Osun*, um rio que corre na Nigéria, é a morada da orixá das águas doces e cachoeiras¹³³. No sincretismo que conferiu inteligibilidade, Oxum é Nossa Senhora da Conceição. A santa é a padroeira da cidade de Aracaju. Não custa lembrar, aqui como os rios são marcos políticos da cidade de Aracaju, construída entre dois estuários – lugares onde as águas marítimas sobem rio acima – e projetada em torno de um deles, que leva nome de um dos principais caciques indígenas do

¹³² Segundo Birman (2005) a experiência da possessão opera como uma mediadora de alteridades com a esfera das divindades, tendo efeitos sobre a natureza das pessoas em termos de gênero e sexualidade, colocando em relevo como, na produção do corpo a possessão permite transitar em entre adesão à norma e sua transgressão. Penso que, quando traçam linhas de conexão entre a *drag* e a possessão, Naomi, Shanty, e Marcellly não o fazem por comparação ou por equiparação, mas por um reconhecimento de existe que algo no estar em cena, durante o tempo de apresentação cênica, que é também da ordem do divino, do mítico e do sobrenatural, já que não é passível de explicação, mas é que absolutamente real. Se, como Birman (2005), os entes sobrenaturais possuem agência que possuem com os quais se desenvolvem vínculos de importância e de natureza variadas, reconhecer a força da dimensão divina na corporificação *drag* – *do personagem que desce* –, permitiria pensar a performance *drag* em termos de agência de forças além do humano. Esta é a sugestão está a ser desenvolvida, por certo.

¹³³ As narrativas sobre os orixás, neste capítulo, levam em conta os relatos dos meus interlocutores. Uma história mais detalhada e rica do que posso oferecer, pode ser encontrada em Brandi (2001).

período colonial, Serigy. Derrotado nas disputas com o cacique Aperipê, nome hoje dado à rede de televisão pública mantida pelo Estado de Sergipe, reza a lenda que teria lançado sobre seus algozes uma maldição: nesta terra nenhum fruto, de qualquer espécie, vingaria. Há quem diga que a praga perdura até hoje¹³⁴.

Por falar em fluidos e fluxos, como conceituaria Yemanjá, a orixá dos oceanos, incorporada em recente performance de Shanty, com as músicas de *Debaixo D'Água* e *Agora*, de Arnaldo Antunes, na voz de Maria de Bethânia, confundida pelas crianças da escola Olga Benário, na comemoração pelo Dia do Meio Ambiente, com Ariel, a pequena sereia, princesa do desenho da Disney, as possibilidades complexas e dinâmicas dos mares e oceanos? Nessas correntes se configurariam traços do *Atlântico Negro Queer* de que falam Tinsley (2008) e Allen (2012)? Poderiam ser essas correntes cruzadas, modos pelos quais os currículos corporificam em performances aquela experiência marítima, que desde Gilroy (2005) até Manalasan (2003) têm traçado os oceanos e mares como espaços da diáspora, trajetórias heterogêneas da globalização e das formações de gênero, classe social, raça e sexualidade em tempos e espaços pós-coloniais? Em contraste com uma implicação política de corpos diaspóricos caracterizados por um sentimento de recriar uma comunidade imaginada idílica, performatividade pela invocação de uma história e cultura comuns, o que é performado por meio dos corpos das *afrodrags*, por meio dos mesmos esquemas de pensamento capitaneados pela politização das experiências racializadas interpeladas como negras, é “um tempo e local dilacerados por contradições e a violência dos múltiplos desenraizamentos, deslocamentos e exílios” (GOPINATH, 2005, p. 4). Uma corrente cruzada, um oceano de diferenças, um rio onde correm, um mangue onde se atolam.

Nesses mundos sem bordas dos manguezais que cortam a cidade de Aracaju, as performances de Naomy, Shanty e Marcelly, cuja imensa maioria me vi obrigado a excluir deste texto, em suas montagens faziam referência a Obaluayê, o Senhor da Terra – “*no sentido de areia mesmo*” – me disse Carlos. Lembrei-me da professora de Geologia da graduação: “*areia, argila e lama é tudo quartzo, o que muda é o tamanho do grão*”. Confesso que demorei a fazer essa ligação, apenas quando um amigo viu os vídeos em meu computador, ecoou-me a pergunta disparada por ele: “*por que elas estão vestidas de Obaluayê?*”. Diz o mito que, filho de Nanã e Oxalá, Obaluayê foi abandonado bebê à beira do mar. O motivo: teria nascido com o corpo cheio de feridas e marcas de chagas. A filá, a palha da costa, é usada para cobrir o corpo de cicatrizes. Embora as narrativas em torno dele sejam muito mais

¹³⁴ Para uma crítica política, de outra perspectiva, ver o curta-metragem, *A eterna maldição do Cacique Serigy*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SGTG9LyWflg>.

ricas do que posso registrar, esse mito ioruba impressionou-me pela força que a abjeção ocupa no processo de invenção da vida. Obaluayê é temido por ser o senhor das doenças, pestes e chagas. *“Muita gente pede saúde para ele, mas é errado. E ele traz a doença, então a gente pede para que afaste as doenças”* – contou-me Carlos. As experiências da abjeção, que floresceram sob o signo do discurso colonial em termos de patologia e perversão, e que também desvelam uma história de medos e assombros, forjam-se agora como corporificando os espaços e tempos de regência da vida. Princesas negras da nação, as *afrodrags* mantêm vivo o que acontece quando os corpos se encontram nos oceanos da vida.

4.3 A praga perdura: o tempo emaranhado da nordestinidade

Dia quente. Peguei a condução em direção à Universidade Federal de Sergipe. João, jovem estudante do terceiro ano do ensino médio, havia combinado comigo que nos encontrássemos lá. Estava empolgado que participaria de um ensaio fotográfico – um trabalho de conclusão da disciplina de Fotografia e Iluminação de um grupo de graduandos em Comunicação Social. [...] Caminhamos até o prédio do curso, João me contou sobre o tema do ensaio: o cangaço. *“Valorizar o que é nosso”* – me disse ele. Chegamos ao estúdio já devidamente montado com elementos reconhecíveis do cangaço: armas, couro, folhas secas, terra. Laura, uma das estudantes, propõe que João vá se vestir, que ela já queria maquiá-lo. Pergunto a Laura de onde veio a ideia do ensaio: *“Olha, nossa proposta é atualizar esse Nordeste, aqui é um lugar de todos. O João é isso, esse corpo, esse estilo, é tudo que queremos para nós!”* João havia me contado que conheceu Allan, outro dos estudantes da equipe, em uma festa da cidade. Allan me disse que ficou encantado com *“o jeito andrógino, a mistura das roupas masculinas e femininas e o Facebook dele, que é um acontecimento à parte, né?”* Um estilo que o próprio João me definiu como: *“não gosto de me definir, mona. É isso, esse corpo sou eu”*. Perguntei-lhe sobre o que a professora da disciplina tinha achado da proposta: *“Ela? Ela adorou, bicha! É atual, é inovador, é moderno!”*.

João saiu do banheiro. Peito desnudo, atravessado por duas pesadas

cartucheiras adquiridas pela equipe no Mercado Thalles Ferraz, de Aracaju, centro turístico de artesanato local. Trajava uma saia longa de couro e um par de botas também de couro mais escuro até os joelhos. O visual se completava com o famoso chapéu de couro ornamentado dos cangaceiros de Lampião. Foi logo da figura dele que João lembrou: “*Diga aí, um autêntico cangaceiro, não?*” Começaram a sessão de fotos com direito a facões, peixeiras e uma espingarda cenográfica. Allan e a equipe debatem as poses: “*é preciso ficar natural, não pode parecer forçado. João é nordestino também. É isso que temos que passar*”. João passou meses com a foto de capa de seu Facebook vestido de cangaceiro: “*quem foi que disse que não tem drag no cangaço? Sempre faço questão de marcar que é essa a minha origem!*”. O trabalho não só levou a esperada nota máxima como fez parte de uma exposição coletiva do Museu da Gente Sergipana

Trecho do diário de campo. 15 de outubro de 2014

Empolgado, João protagonizaria meses depois a feira cultural da sua escola, cujo tema era sergipanidade. Sua turma havia recebido a designação de trabalhar o município de Neópolis, uma pequena cidade às margens do Rio São Francisco, conhecida por ser a “capital sergipana do Frevo”¹³⁵. João sugeriu que a apresentação cultural da turma fosse sobre o “ritmo pernambucano”¹³⁶ que Neópolis ostentava defender – sugestão prontamente acatada pelas professoras de Artes, História e Biologia, envolvidas diretamente com as atividades dessa turma. Porém, em certo dia, dirigi-me a um parque da cidade, atendendo um pedido da professora Márcia, a professora de Ciências e Biologia que já havia me contado de João, um

¹³⁵ Nos sites tanto da prefeitura de Neópolis como da Prefeitura de Olinda/PE, o município sergipano é reconhecido como a segunda cidade mais importante para o frevo, ficando atrás apenas da cidade pernambucana. Considerada a mais antiga cidade do chamado Baixo São Francisco, com 336 anos, convém frisar também que Neópolis é uma cidade qualificada como histórica. Era um território que viveu longo período sob o domínio da ocupação holandesa, comandada por Maurício de Nassau. Conta-se que passou um período na cidade e construiu o forte de Keer de Koe, servindo de Quartel General para as tropas holandesas no Brasil. Logo após a tomada do local pelos portugueses, o quartel foi transformado na igreja de Nossa Senhora do Rosário, hoje Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Foi, então, que a cidade recebeu seu primeiro nome, Vila Nova de Santo Antônio. Criada em 1679, quando as terras foram doadas a Antônio de Brito Castro por D. João VI para criar uma vila no território em agradecimento pelo apoio na luta contra os holandeses. Depois a cidade recebeu as denominações de Vila Real do São Francisco, Vila Nova D’el Rei, Vila Nova do São Francisco e Vila Nova. Somente em 30 de abril de 1940, Neópolis, literalmente *cidade nova*, recebeu seu nome atual. A cidade também ostenta a passagem registrada do imperador D. Pedro II em 1859. Conferir o site da Prefeitura de Neópolis em: <http://www.neopolis.se.gov.br/Paginas/Cidade.php>. Para o site da Prefeitura da Olinda, ver: <http://www.olinda.pe.gov.br/a-cidade/historia#.VeU7lv1Viko>.

¹³⁶ Para uma interessante historiografia da invenção do frevo, conferir Silva (2009).

estudante que vai não vai “*resolver vestir-se de mulher na escola*”. Márcia mostrou-se preocupada, sem saber como agir diante das investidas da professora de Artes em interditar algumas ideias consideradas inadequadas de João para a temática cultural da feira. João também já tinha me contado por redes sociais o que pretendia fazer. Ele insistia em uma versão “*Lady Gaga no frevo*”, com uma grande sombrinha de frevo na cabeça, maquiagem de *glitter* dourado no corpo e o uso dos trajes femininos.

“Uma professora lá ficou contra. Eu argumentei que, se ele queria assim, deveria dançar. As meninas do grupo não estavam reclamando. Estava tudo bem”, me explica enquanto me pede uma sugestão. João e o grupo de meninas que o acompanharia passaram semanas ensaiando no contraturno. No dia da apresentação, João me esperava. Havia deixado o recado que assim que chegasse fosse à sala onde estava se arrumando. Fui recebido com um banho de *glitter* na cabeça: “*Tá, aqui, Lady Gaga do Nordeste, meu amor!*”. A professora de Artes não demorou em retrucar: “*mas, me diga, Thiago, onde já se viu Lady Gaga dançar frevo?! Márcia, acha lindo isso!*”. A apresentação rapidamente converte João no centro das atenções da escola. Uma de suas colegas de dança me explica: “*ah, os meninos não queriam, que dançar umas danças dessa não é de homem! Nem quadrilha queriam. João foi o único, como sempre ele arrasa! E também, meu amor, com esse corpo e com essa ginga, que amapô pode com ele!*”.

Na mesma escola, outra turma lançou mão de uma apresentação sobre as danças regionais de Sergipe. O grupo era composto por alguns estudantes que também dançavam no corpo de baile da banda marcial da escola e muito já se falava nos corredores sobre já terem levado o prêmio da competição daquele ano antes mesmo que a coisa toda começasse. Toda uma expectativa se criava, animada também pelo caráter de segredo que o grupo mantinha nos ensaios. Seis meninos e quatro meninas compuseram a coreografia, que era uma homenagem aos folguedos e danças populares, cada um deles representando um desses elementos: São Gonçalo, Chegança, Samba de Coco, Reisado, Lambe-Sujo e Caboclinhos, Bacamarteiros, Cacumbi, Taieira e Cangaceiros. O número de dez fazia referência ao número de mulheres que São Gonçalo salvou da prostituição. A dança de São Gonçalo é descrita como um folguedo religioso que tem seu centro no pagamento de promessas. Em Sergipe, que se saiba, essa dança é executada somente por homens negros, roupas – saias e fitas coloridas – e passos cadenciados que fazem referência às mulheres. São Gonçalo, nesse lugar, é descrito como um sacerdote católico que se tornou marinheiro. Observando que nos cais de porto das cidades portuguesas havia sempre mulheres à espera dos marinheiros, ele teria improvisado instrumentos com bambus e madeira e, sempre no fim da tarde, ia para o cais tocar música

chamando as mulheres para dançar. As músicas continham mensagens de devoção a Deus que fizeram algumas prostitutas se converterem.

A surpresa não só ficou por conta de comporem uma coreografia com passos sobrepostos das danças, como também por terem escolhido como pano musical duas faixas de Naurêa, banda aracajuana conhecida pelos hibridismos que promove nos ritmos tradicionais com funk, brega e pop. *“Eu quero é ser cubano, haitiano/quero ser caribenho/e madrileno/eu quero é ser do ano, ganhar um grammy latino-americano/e ser baiano/quero ser sergipano e brasileiro/eu quero é ser primeiro, Compay Segundo/eu quero é ser do mundo e brasileiro”* – diz a letra¹³⁷. Em certo momento da coreografia, com o ginásio já eufórico, os meninos vestiam anáguas da cintura ao pescoço, pintavam o rosto de branco e começavam a rodopiar. A referência era evidente à dança do Parafuso, folgado exibido como “folgado único” do Estado de Sergipe. Entre as narrativas, conta-se que, no lugar onde hoje é o município de Lagarto, nas fugas para os quilombos, negros pegavam as roupas dos varais, especialmente as anáguas, indumentária comum, adornadas por rendas francesas. As anáguas ficavam no coradouro penduradas a noite toda, o que facilitava o acesso e o imaginário que parece ter se criado. Cobrindo-se até o pescoço, de modo a manter os braços livres, ao correr pelos canaviais rodopiando e ainda pintando o rosto de tabatinga (barro branco), os negros eram percebidos como assombrações, o que coíbia atitudes de captura ou repreensão dos donos de engenho da região. Após a abolição da escravatura, os negros saíam correndo nas noites de lua cheia pelas ruas e vielas da cidade, em tom de zombaria. *“Um padre teria visto as cenas e dito: ‘parecem com parafusos, torcem e distorcem’*”, me explicou um dos alunos.

Ao som de *Bonfim*, de Naurêa, os alunos tiraram as cinco saias que compunham o ornamento da dança e substituíram cada uma por uma saia da cor do arco-íris. Enquanto a música, levantando a plateia, dizia *“Minha menina/ Estrela matutina/Brinco sem dinheiro/Como é bom ser brasileiro/Minha menina/Estrela matutina/Vivo só brincando/Como é bom ser sergipano”*, João, que assistia do meu lado, me explicou logo: *“o arco-íris não é só a bandeira gay, não, é a diversidade. É isso que eles estão representando... Arrasou, viado!”* “Nordeste”, “nordestinidade”, “Sergipe”, “sergipanidade” eram notas insistentes de uma modalidade performática que compunha uma relação entre geopolítica, corpo, gênero e sexualidade. Se esses termos ignoram a heterogeneidade da tessitura das vidas, em contrapartida eles também expõem o discurso colonial que imbrica região com gênero e sexualidade, constituindo também a nacionalidade à brasileira. Afinal, “região é produto de

¹³⁷ Disponível em: <https://letras.mus.br/naurea/1325784/>.

uma batalha, é uma segmentação surgida no espaço dos litigantes. As regiões são aproveitamentos estratégicos diferenciados do espaço” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 36). Retomar o traço regional acionado e posto em cena nessas performances é de algum modo retomar os sentidos de Nordeste e do próprio nordestino.

Refiro-me, pois, a um complexo de demarcações discursivas que tem, historicamente, contribuído para a materialização daquilo que Albuquerque Júnior (2011) chamou de “a invenção do Nordeste”. “São fatos, personagens, imagens, textos, que se tornam arquetípicos, mitológicos, que parecem boiar para além ou aquém da história, que, no entanto, possuem uma positividade ao se encarnarem em práticas, em instituições, em subjetividades sociais...” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 192). Na insistência da professora de Artes, Lady Gaga não dança frevo. Lady Gaga não pertence ao “Nordeste”, ela não compõe o corpo da região. Chamou-me atenção que sua intermitência com a performance de João estivesse em uma impureza cometida contra uma “tradição nordestina popular”. As performances detonam como o corpo dessa batalha da região é instaurado, sobretudo, no sentimento fundacional da tradição encarnado em “danças populares”: “[a] região Nordeste, que surge na ‘paisagem imaginária’ do país, no final da primeira década deste século (século XX), substituindo a antiga divisão regional do país entre Norte e Sul, foi fundada na saudade e na tradição” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 45). Essa “paisagem imaginária” é, com efeito, uma produção histórica de um arquivo de afetos que mobiliza imagens sedimentadoras do Nordeste.

Esta não é, contudo, apenas uma questão de delimitação do espaço, mas é também uma delimitação temporal. Nordeste é um espaço do passado e o passado é o espaço da nordestinidade. Nesse contexto, em que nordestinidade é fundida com uma experiência de uma temporalidade qualificada como “tradicional”, arraigada em um “tempo passado”, retomá-la corporalmente é perguntar-se sobre como a normatividade geopolítica entrelaça espaço e tempo com gênero e sexualidade. Aliás, como nota Ávila (2005), “é no mínimo curioso que a pós-modernidade ocidental, supostamente libertando-se há pelo menos 50 anos de dicotomias essencialistas, consegue se vangloriar de sua imersão *ciborguiana* entre o presente e o futuro e, no mesmo ato, manter intacta sua dicotomia com o passado”. As performances do frevo e do cangaço encampadas por João e da “turma das danças regionais” abrem um campo de tensão temporal reivindicando um corpo no presente a partir e com a herança de um passado recém-montado. Seguindo Muñoz (2009), este é o espaço e o tempo nos quais desejos *queers* e a reformulação das histórias heteronormativas e pós-coloniais podem se desdobrar.

Nesta seção, pretendo sugerir que essas performances, na sequência das performances cívico-escolares e das performances *afrodrags*, afirmam imaginários *queers* que minam as normatividades espaço-temporais sem instalar teleologias ou promessas fantasmáticas tão comuns no território curricular, especialmente quando se fala de gênero e sexualidade e de seus atravessamentos geopolíticos. Afinal, a própria a invenção da nordestinidade tem sido descrita como uma invenção generificada, sinônimo de uma masculinidade heterossexual (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009). Ao analisar as narrativas literárias clássicas e as produções regionais (jornais e cordéis), Albuquerque Júnior (2009) argumentou que alguns discursos sobre região e gênero convergiram na produção desse tipo de subjetividade regional como masculina e masculinista. A determinação das condições físicas regionais, a formação de uma “raça nordestina” e as tramas discursivas do gênero na formação de um “tipo” masculino viril convergiam e se sobrepunham.

É na reação a este mundo moderno, que parecia querer embaralhar as fronteiras entre os gêneros, que vinha feminizando perigosamente a sociedade e a região. E vinha provocando a desvirilização dos homens e a masculinização das mulheres, que o nordestino é inventado como um tipo regional destinado a resgatar padrões de masculinidade que estariam em perigo, um verdadeiro macho capaz de restaurar o lugar que seu espaço estava perdendo nas relações de poder em nível nacional (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 226).

Não é difícil, entretanto, reconhecer discursos em que o Nordeste, a despeito do imaginário da seca, da fome e do atraso, é também a região onde reside a matriz da riqueza “cultural brasileira”. Com efeito, sua emergência é uma expressão de uma reação às estratégias de nacionalização que o dispositivo da nacionalidade orientada pela formação discursiva nacional-popular colocou em funcionamento. Com vistas a modular e definir as especificidades da região, a invenção do Nordeste veio assentada na temporalidade do passado. De tal modo que o Nordeste é tanto a própria materialidade da nacionalidade à brasileira como também, mostra Cunha (2011), é uma nação.

Assim é construída a imagem ambivalente da região Nordeste, relacionada ao passado, sinônimo de atraso e pobreza; e representando um passado cristalizado, rico de cultura popular, fonte da possível originalidade da cultura brasileira. Nesses veios discursivos, surgem representações da cultura popular como expressão da tradição ou como fonte de resistência à desagregação capitalista/moderna (DIDIER, 2000, p. 35).

A conjunção de elementos díspares representativos do Nordeste concede um caráter ambivalente à batalha geopolítica da corporificação da nordestinidade entre a magnitude da

visibilidade e a discrepância de sua própria localização. Na repetitividade dos discursos em busca de uma origem tradicional distinta, alocada em algum lugar passado, é preciso dotar sujeitos, com efeito, corporificá-los, trazendo-os à tona para o reconhecimento. Quando é preciso tornar visíveis os elementos diferenciais da nordestinidade, essa invenção “dá acesso a uma ‘identidade’ baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma” (BHABHA, 2006, p. 330). Nesse horizonte, reconheço que

a tomada de qualquer posição, dentro de uma forma discursiva específica, em uma conjuntura histórica particular, é, portanto, sempre problemática como – lugar tanto da fixidez como da fantasia – diante de e no espaço da ruptura e da ameaça por parte da heterogeneidade de outras posições (BHABHA, 2006, p. 335).

Desse modo, no cruzamento com a disjunção da temporalidade da nação à brasileira, entre os múltiplos que se fazem um, a reelaboração do tempo, “da tradição”, da nordestinidade abre, paradoxalmente, uma possibilidade para esses corpos *queers* se materializarem.

Insisto que, tal como para as performances *afrodrags*, não se está simplesmente falando das intermitências de um Lampião que também é *gay*, como tem tomado contendas historiográficas¹³⁸, ou de uma versão *gay* de Lampião. Antes como a repetição performativa e performática, a imagem do cangaço e do mito de Lampião permite a inscrição de corpos supostamente desviantes a essas normas. Em uma festa escolar cujo tema é Nordeste e Sergipe, como são originários de um estado localizado nela, tais corpos são demandados a se constituir como nordestinos. Essa “evidência” intenta inscrever a “obviedade” da materialização do corpo como localização geopolítica. O que é visível não é simplesmente a “naturalidade” do lugar, mas como a localização geopolítica na produção de corpos “inscreve uma forma de governamentalidade que se baseia em uma cisão produtiva em sua constituição do saber e exercício do poder” (BHABHA, 2006, p. 349). No entanto, se há uma obviedade no “local de origem”, não faria sentido *a priori* enunciá-lo, já que estaria supostamente dado. Nessa disjuntura entre se repetir para se inscrever e arriscar desnaturalizar

¹³⁸ Embora não seja uma novidade, a publicação da biografia de Paulo de Moraes (2011) sobre Lampião reavivou dos debates sobre a homossexualidade o líder do cangaço. De fato, desde a publicação da tese de Luis Mott (1999), a orientação sexual de Lampião tem sido posta em debate. Parte das contendas historiográficas se debruça sobre as práticas acentuadamente “femininas” de Lampião. Mott usa como justificativa para a conclusão relatos que descrevem o uso de lenços de seda, o gosto por perfumes francês. Ambas as obras alimenta o imaginário masculino do nordestino, refundado o argumento que exploro ao longo desta tese de distintos modo, práticas gênero só são inteligíveis desde que os sujeitos sejam reconhecidos como gays, estejam eles vivos ou mortos.

a condição natural da geografia política pela própria repetição, as performances confrontam o tempo da nordestinidade com as possibilidades da “cisão produtiva” do “contrato social da heteronormatividade” (POVINELLI, 2011). Se não há possibilidade de escapar às relações de poder, há de, pelo menos, por meio delas lançar do corpo como um espaço de repetição deslocada dos saberes sobre o Nordeste.

Essas performances confrontam-se com um vasto arquivo, como chamou Halberstam (2005), de um conjunto de ficções confortantes sobre a vida *queer* em “cidades pequenas”, que “é simultaneamente um recurso, uma narrativa produtiva, um conjunto de representações, uma história, uma memória e uma cápsula do tempo” (HALBERSTAM, 2005, p. 32). Funcionam como repositório corporal sobre as múltiplas significações da vida “no Nordeste” que constroem e formam subjetividades em torno de atravessamentos de região, nação e tempo e fornecem elementos sobre os desejos de inteligibilidade em termos de traços geopolíticos que formam e conformam os corpos *queers* e os tornam visíveis nos currículos. Com efeito, os sentidos de *gay*, *drag* e todo o laudatório de identificação cultural da *gay male culture* – para continuar na expressão de Halperin (2012) – parecem não comportar em seu quadro de imaginação sentidos de uma “cidade” como Aracaju. Halberstam (2005) mostra como muitos dos sentidos das identificações *queers* e o modo com se têm produzido tais termos estão enraizados na modernidade de grandes cidades, exigindo uma relação com o espaço das metrópoles porque dissidentes normativos estariam sujeitos, por pressuposto, à punição em cidades pequenas. Mesmo quando Cunha (2011) apontou uma diluição da nordestinidade nos currículos do forró eletrônico na contemporaneidade, voltou a sinalizar para as dimensões restritivas de gênero embutidas no dispositivo da nordestinidade.

Entretanto, Sampaio (2013, s/p), ao acompanhar trajetórias das travestis Luma Andrade, Keila Simpson, Janaína Dutra e Kátia Tapety¹³⁹, propõe recolocar o problema: “o questionamento que deve ser feito não é como foi possível que travestis tidas como pioneiras em determinados aspectos (militância, advocacia, política, academia) surgissem justamente no Nordeste, mas por que não poderiam existir nessa região, [...] abrindo brechas para experiências de gênero e espacialidades outras”. Trata-se de reconectar as relações de gênero, sexualidade e região de modo a complexificar a sedimentação do imaginário de gênero da nordestinidade. Quando poderia arriscar os corpos para as zonas da abjeção, a repetição de

¹³⁹ A autora se utiliza do discurso de pioneirismos sobre as interlocutoras, respectivamente, qualificadas como Luma Andrade, de Morada Nova/Ceará, “a primeira travesti doutora do Brasil”, Kelia Simpson, Salvador/Bahia, a “primeira travesti a presidir o Conselho Nacional LGBT”, Janaína Dutra, Canindé/Ceará, “primeira travesti advogada no país” e Kátia Tapety, de Colônia do Piauí/Piauí, a “primeira travesti eleita para cargo público”.

elementos da nordestinidade é o que permite inteligibilizar os corpos de João e da *turma das danças populares*, pois o que está em jogo é manter funcionando a diferença geopolítica que faz pesar tais corpos. Paralelamente, a inscrição da nordestinidade emerge deslocada dos significados de gênero e sexualidade e, por vezes, sustentando as próprias vidas *queers*. Longe de desembocar no *seja gay, mas seja homem*, conectam-se com o discurso seja uma *bicha, bicherréma*¹⁴⁰, dê pinta, seja feminino, tenha unha de garota e, sobretudo, dance, dance muito, dance *loucamente*.

Seguindo o argumento de Cunha (2012) sobre como generificação do forró eletrônico produz subjetivações pouco maleáveis para corpos de homens heterossexuais, muitos dos atributos demandados pelas performances da nordestinidade brincante e alegre, especialmente a ginga, a malemolência, o requebrado, só são possíveis nos contextos curriculares que investiguei em corpos reconhecidos como *gays*. Os elementos, portanto, dessa versão festiva e celebratória do Nordeste são incongruentes e anacrônicos com os elementos de uma macheza heterossexual que constituiria os corpos nordestinos. É o fechamento da imagem generificada de nordestinidade, o fato de não se mostrar a princípio aberta a qualquer outra experiência de gênero e sexualidade que abre as possibilidades corporais das performances por meio da recorrência necessária de sua repetição. Ao mesmo tempo que são constituídos corpos como *meninos gays*, em virtude da feminilidade corporificada, impossível ao imaginário de gênero e região, são produzidos como *nordestinos*. Como a localização geográfica tem o peso da evidência natural, trata-se de inscrever os *corpos gays* como *meninos nordestinos*.

As demandas alegres, brincantes e dançantes, ícones mesmo de um Nordeste “tradicional”, funcionam como manobras imagéticas e estéticas pelas quais as performances reinscrevem os corpos da *inteligibilidade gay* nas escolas, questionando a mitologização de “cidades nordestinas” e/ou “cidades pequenas” como refratárias às experimentações de gênero e sexualidade. Os *corpos gays* tornados ícones do “extremo contemporâneo” (BRETON, 2003) servem para traduzir que as “tradições” do tempo alegre do Nordeste estão mais vivas do que nunca e não são de todo incongruentes com as inscrições de gênero e sexualidade da nordestinidade. Sampaio (2013) sugere que o próprio elemento de pioneirismo das travestis que acompanhou não produz uma suposta contradição entre a *travestilidade* e a nordestinidade. Coragem, valentia, força são elementos qualificados por muitas das relações

¹⁴⁰ Faço referência, aqui, ao vídeo de *Bicha, bichérrima* circulante nas redes sociais durante o tempo de pesquisa desta tese. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OWSo8N8IEXM>. Acesso em novembro de 2015.

sociais que as atravessam como os signos “masculinos” do “gênero nordestino”, o que permite a abertura de trajetórias de vida para além do “*paraíba masculina ou mulher macho*”.

Depreendo, em uma passagem, que a *inteligibilidade gay* não é de todo antitética com as normas de gênero da nordestinidade. Diante de uma imagem circunscrita da macheza heterossexual, a nordestinidade brincante se materializa através de um *corpo gay* – que faz os corpos retornarem de algum modo ao masculino, sem precisar abandoná-los. Entre o risco de suspender e a mesma urgência de reinscrever o dispositivo geopolítico da nordestinidade e das aporias de gênero e sexualidade que o sustenta, as festas escolares, em um e mesmo gesto, asseguram e desafiam as instituições de intimidade, nomeadas por Lauren Berlant e Michael Warner (2002), pelas quais a heteronormatividade asseguraria sua inteligibilidade metacultural. O “problema de gênero”, paradoxalmente, se instaura quando a “tradição nordestina” é ameaçada por elementos que estariam “fora” do gênero da nordestinidade e não por elementos que tencionariam o gênero e a sexualidade que lhe seriam correspondentes. Como não há um funcionamento único e uniforme da nordestinidade – embora os discursos coloniais insistam nessa direção –, o que aparece é um conjunto de conexões pelas quais distintas modalidades de poder produzem o corpo na heterogeneidade. Contingências, ambivalências e precariedades são o modo mesmo pelo quais os currículos operam. É pelo movimento do corpo e pelo corpo em movimento que os currículos acionam uma artimanha de poder que tem produzido a inteligibilidade *gay* e, no mesmo movimento, tornado possível que se negocie a existência.

A nordestinidade não é necessariamente refratária às formas de gênero e sexualidade não circunscritas na macheza heterossexual. Talvez seja daqueles tipos de norma que estabelecem condições para um corpo inteligível se tornar possível nos currículos, nos quais marcos geopolíticos de nação e região se atravessam com gênero e sexualidade. Como pontua Butler (2008, p. 208), “ser sujeito requer em primeiro lugar cumprir certas normas que governam o reconhecimento, normas que fazem uma pessoa ser reconhecível. E, portanto, o cumprimento põe em questão a viabilidade da própria vida, as condições ontológicas de sobrevivência que cada um possui”. É por uma sujeição à nordestinidade que, se é restritiva, também se cria a habitabilidade da vida, de modo que os *corpos gays* alcem condições de sobrevivência na escola. Se as performances destacam como as relações geopolíticas constituem também formas históricas específicas de corporalidades generificadas e sexualizadas, essas relações também exigem sexualidades e formas de gênero a fim de realizar suas pretensões de poder. É nessa conjuntura cambiante que as performances emergem.

Ao encenar e encarnar as normas da nordestinidade, as performances estabelecem uma “capacidade para a ação criada e propiciada por relações concretas de subordinação historicamente configuradas” (MAHAMOOD, 2006, p. 123). A iconografia simbólica da inscrição geopolítica funciona de tal maneira que a atualização das normas de gênero e sexualidade é “sempre, de alguma forma, uma negociação com as formas que condicionam aqueles cujas vidas serão mais agradáveis de viver e aqueles cujas serão menos” (BUTLER, 2009, p. 333). Neste cruzamento, em que não dá para escolher entre dois caminhos, as performances da nordestinidade oferecem um modo de trabalhar a sujeição para galgar reconhecimento de um corpo que está vivo. Um corpo bem vivo, diga-se de passagem, que brinca, pula, dança e rodopia. O interessante não é, portanto, que as performances repitam de forma ressignificada as normas da nordestinidade, mas que introduzam nessa repetição uma distância espaço-temporal entre as normas e os processos de subjetivação. Butler (2004b) relembra que o funcionamento da norma rompe e separa a produção do sujeito, de modo que um e outro não são uma e a mesma coisa, ambos se excedem e se ultrapassam. Enfim, quero concluir apontando que o *corpo gay* funciona como a ponte de reinscrição do tempo da nordestinidade. Embora seja atualizada em sua verve festiva e brincante, a nordestinidade, por esses mecanismos, dilui e abre espaço para experiências de gênero e sexualidade que não se reconhecem, por esses mesmos intercursos, no esquema normativo da macheza e da heterossexualidade.

Portanto, é sempre bom destacar que as performances nem evidenciam que os *corpos gays* são tão parte do Nordeste, igual a qualquer outro nordestino, já que sublinham a diferença; tampouco são um modo de chamar atenção para a presença cultural de formas de gênero e sexualidade descritas como alheias à nordestinidade. Se as performances emergem nessas condições geopolíticas de gênero e sexualidade, “deve ser uma espécie de laço social *queer*, que é efeito e uma disrupção no tempo dado do contrato social (heteronormatividade) e que ainda cria, em nível secundário, uma nova ordem social (socialidade *queer*)” (POVINELLI, 2011, p. 289). De acordo com Muñoz (2009), essas performances constituem uma estratégia estética por reestruturar e provocar “um modo de desejo que é desconfortável” (MUÑOZ, 2009, p. 65) ao menos temporalmente. Muñoz (2009, p. 169) argumenta que é a própria temporalidade da performance que é disruptiva: “o aqui e agora é atravessado e transgredido”. Nesse contexto, as performances configuram um trabalho incessante sobre o tempo da nordestinidade, pelo qual se atualizam formas corporais que ruminam a inteligibilidade. Em um currículo, em que até a desestabilização da nordestinidade e da heteronormatividade reconfiguram-se simultaneamente, a torção no tempo traduz os resíduos

do “passado” como corpos “do presente”, no que pese a arbitrariedade das normas, e talvez, em função da insistência normativa, não se pode conter.

A temporalidade da nordestinidade não pode ser simplesmente compreendida no sentido dominante de ultrapassada ou de um baú de tesouros da “cultura nordestina” e, como consequência, brasileira. Uma temporalidade relacional, inscrita por dinâmicas geopolíticas de poder, incorpora o que Cheah (1996) chamou de dinamismo da materialização dos corpos, fluxo e movimento, que, se é parte da estratégia de poder, não pode, por isso mesmo, ser contido no tempo linear e progressista.

Nesse contexto, a própria designação *queer* é esvaziada de seu poder contestatório a não ser que se faça irredutível (mas não isento) em relação às interpelações identitárias, passando a significar um lugar de enunciação crítica à crononormatividade e suas ressonâncias hierárquicas. [...] Este é um chão do qual se desalinha a aparente naturalidade das relações diretas (*straight*) já instaladas entre os significados e significantes das temporalidades atravessadas [...], como se fossem fixos, e entre signos e contextos, como se fossem controláveis (ÁVILA, 2015, p. 196).

Neste desafio, a nordestinidade serve de suporte material e imagético para o corpo do tempo. As saias do Parafuso, ícone da nordestinidade em Sergipe, mas também da negritude, dão suporte a uma demanda política, que é também estética, do reconhecimento das vidas – “é uma questão de atuar, e ao atuar se reclamam as bases do poder que faz falta” (BUTLER, 2009, p. 330). Por falar em alheamento das bases do poder, o sentido de nordestinidade, como demarcação geopolítica, tem como seu efeito a diluição das fronteiras dos estados em um bloco de homogeneidades, o que exige, por sua vez, uma marcação de estado da qual Sergipe parece não fazer parte *a priori* daquelas cidades e estados que Albuquerque Júnior (2011) descreve. De outra via, a temporalidade da nação está tão emaranhada que Sergipe não é apenas um estado do Nordeste, é uma nação nordestina, o país mesmo do forró, como dizia o slogan do *jingle* do Governo do Estado¹⁴¹. Nordestinidade e sergipanidade formam um duplo discursivo. Se a primeira, aparentemente geral, ganha corpo em algumas cidades e estados dos quais nem Aracaju nem Sergipe parecem alçar reconhecimento, fornece também os meios pelos quais a segunda se afirma como tal, acionando o dispositivo da nação. Assim, a sergipanidade não é qualquer nordestinidade, é a nordestinidade sergipana e a sergipana nordestinidade. Este não é um mero jogo de palavras, mas o modo como a nordestinidade desliza para a sergipanidade, que, se poderia tencioná-la de um lado, atualiza o dispositivo com todas as forças de outro.

¹⁴¹ Para conferir o vídeo, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=R4Yj4-6KBgE>. Acesso em novembro de 2015.

Nesses deslizamentos de poder, ou melhor, nesse poder como deslizamento, a nordestinidade oferece um arquivo de afetos e movimentos que permitem cartografar as experiências de corporificação das vidas *queers* quando marcadas por região. As performances não são, portanto, um meio de questionar ou subverter qualquer nordestinidade. Configuram-se, por um lado, em um modo pelo qual os currículos têm intentado, por meio das festas escolares, estabilizar a instável alquimia das relações entre temporalidade e espacialidade com as dissidências de gênero e sexualidade cada vez mais visíveis. Trata-se mesmo de exaltar a nordestinidade para mostrar em sua força possível o reconhecimento da diferença, diferença que, sublinhada, entretanto, não deixa de perturbar, por outro lado, seus sentidos. Essas performances da nordestinidade inscrevem corpos no tempo e no espaço da nação e da região sob um deslizamento de gênero e sexualidade; dessa forma, oferecem o corpo como um lugar de reinvenção da vida. Essa reinvenção é parte da reorientação da *inteligibilidade gay* no tempo e no espaço da escola. As performances nas festas escolares, os *corpos gays*, as montagens *drags* não estão fora das narrativas de nordestinidade engendradas pela nacionalidade à brasileira. Porém, respondendo às interpelações normativas, as performances capitalizam o excesso de significados produzidos nessas redes instáveis que a compõem. Freeman (2010, p. 172) conclui:

Deslocar o tempo (d) e sua história significa reconhecer como as relações eróticas e os atos corporais que as sustentam funcionam como amálgamas das estruturas normativas que denominamos família e nação, gênero, raça, classe e identidade sexual; e esse reconhecimento se dá quando alteramos o tempo e o ritmo, quando remixamos a memória e o desejo, quando recapturamos o excesso.

Freeman (2010, p. 168) admite que o “conhecimento histórico corporificado” nem demanda nem exige informações precisas sobre alguma experiência original do passado, mas, por sua vez, “encena a oscilação entre formas historicamente específicas de tempo (...) e ilumina algumas consequências do passado e possibilidades futuras deste movimento” (FREEMAN, 2010, p. 168). Tal postulação da performance corporal como um movimento historicizante torna o corpo um conjunto de “improvisações cinéticas e rítmicas do social” (FREEMAN, 2010, p. 172). As performances são um signo corporal que aponta o modo pelo qual os corpos sobrevivem em certo limite do tempo pelo excessivo das normas. “A ação no limite produz uma nova possibilidade ao sujeito, alguém que supostamente deveria estar nesse limite, outrem que ultrapassa as normas de civilidade que limitam o humano” (BUTLER, 2000d, p. 33). Nesse limite, as performances da nordestinidade, como as performances da negritude *drag* e as performances cívico-escolares, “perturbam profundamente a ordem das

relações entre o autêntico e o inautêntico, o original e a mímica, o real e o construído” (HALBERSTAM, 2005, p. 43). Ou, nos termos do Parafuso, torcem e distorcem. Torcem e distorcem ao decompor a incoerência constitutiva do tempo porque dão corpo, nesses atravessamentos, a “sujeitos liminares”, como se expressa Butler (2000d).

Viver, diz ela, “sobre esta dura borda é irredutivelmente psicológico e político de uma vez só e é, poderíamos dizer, precisamente a condição psíquica regulada socialmente necessária para a emergência das normas de humanização” (BUTLER, 2000d, p. 36). Longe de se constituir em uma “nova visão” de Nordeste, muito menos revelar uma face não percebida, são um modo de corporificar o tempo torcido para que se possa insistir em um corpo que está vivo por meio das catacumbas do passado espacializado geopoliticamente. Esse é um trabalho estético corporal tanto de refazer a escrita da história como de reinventar a comunidade. Essa articulação é um processo aberto e contínuo de retrospecto e projeção, memória e futuridade, diferenciação e mesmidade, mas também de convergência; aponta para uma temporalidade que tem sido chamada por Mbembe (2001, p. 16) de tempo emaranhado: “este tempo não é uma série, mas uma engrenagem de presentes, passados e futuros que mantém as profundidades de outros passados, presentes e futuros, cada época transportando, alterando e mantendo as anteriores”. Este tempo é também um tempo performativo no qual a retenção destrutiva do passado e o dobramento de um conjunto de experiências distintas continuam tanto a particularizar quanto a abrir relações diferenciais de reciprocidade para, assim, animar engajamentos vivíveis.

4.4 *Buracaju*: o atolamento da modernidade

Eu penso que é um sinal, assim, de estar na hora de nos modernizarmos, de demonstrarmos isso. Então, o professor pode até ter preconceito, eu até acho meio escandaloso demais para minha concepção, sabe? Mas a escola não pode mais se fechar a isso. Eu não vejo mais como é possível, sabe? São outros tempos, tempos modernos. Não dá para uma escola ser tão atrasada, pelo menos não a nossa, com o nome que nós sempre tivemos. Sempre fomos uma escola à frente do nosso tempo.

Joana, coordenadora pedagógica

Ah, Thiago, mudou muito da minha época, sabe? A escola tá mais moderna, mais avançada. Acho que a genialidade que esses meninos trazem é um sinal disso. [...] Não sei se dá parar dizer que é para toda a cidade, acho que não. Mas da minha época de aluno, eu como aluno gay, nossa, nunca pensei em algo assim, tão moderno, tão para a frente. Eu me divirto, me preocupo, claro, porque eles são muito malucos, a gente tem que controlar um pouco também

Mário, professor de Artes

Chega da mesma coisa de sempre, né, Thiago? Ah, eu vou lá e faço as coisas e nunca reclamaram. A escola tem que ser moderna, tem que arrasar na avenida, no campeonato, não dá pra parar no tempo. [Mas não é só desfiles, você também faz drag nas festas, como é isso?] Isso é nota, meu amor! De boas, os professores gostam porque é algo diferente, é algo moderno, então comecei a fazer mais porque tirava nota máxima. Aí me apeguei de um jeito à peruca, mona. Hoje, nem me lembro mais da nota, aí fico lá, como você viu, na quadra batendo cabelo

Pedro, estudante de 3º ano do Ensino Médio

Quem diria que neste fim de mundo a modernidade chegou primeiro nas escolas que nas boates

Márcia, professora de Biologia

Em todas essas as performances que considerei – nacionalidade, negritude, nordestinidade, sergipianidade –, o corpo tem sido tomado como partilhando, ainda que de forma não linear, um mesmo pano de fundo: a modernidade. Esses jovens denotavam, assim, uma intensa vontade de *serem modernos*, lamentando o esquecimento da cidade em que viviam com frequência e angústia excepcionais. Havia uma constante sensação de que *não havia nada em Aracaju para se fazer*, de que estavam condenados a viver em uma cidade *provinciana e atrasada: Buracaju*. No fim do mundo, as dificuldades de acesso a materiais considerados de qualidade para as performances, como maquiagens e perucas, é uma denúncia constante, que ou tem tornado caro produzir as performances ou exige criatividade para driblar a falta de material adequado. Negociações em armarinho, trabalho sexual, pedidos

às travestis que trabalham na Europa ou em outro grande centro brasileiro, como São Paulo e Rio de Janeiro, passagem dos materiais de uma *drag* ou bailarino com mais independência financeira para outros com menos recursos são algumas das estratégias de suporte material às performances. Excetuando-se os desfiles cívicos, as escolas não entram com qualquer participação financeira direta nas demais produções. Entretanto, quando conversava com professores sobre as performances, rapidamente se retomava o modo como *modernizavam* as festas e permitiam às escolas que alçassem um ar mais contemporâneo e, desse modo, estavam contribuindo para o crescimento e a visibilidade de Aracaju.

Perdi as contas de quantas vezes palavras como “moderno” e “modernidade” foram usadas para descrever as situações em torno das performances. Os próprios professores qualificavam-se entre si e a outras escolas como modernos ou tradicionais de acordo com o apoio ou reprovação que demonstravam às performances e a participação dos alunos *gays* nas atividades festivas e artísticas. Sigo Tsing (1993) para considerar o paradoxo de Aracaju como um *lugar fora de rota*, um *fim do mundo*, que é constituído por um sentido de modernização. Aqui o que me interessa é como currículo tem oferecido um modo de *modernizar* a cidade *fim de mundo*¹⁴² por meio das três modalidades performáticas conectadas à *inteligibilidade gay*, ao mesmo tempo que sentidos de modernidade oferecem os mecanismos de inteligibilidade pelos quais tais performances tornam-se inteligíveis. O que significa, entretanto, falar de modernidade em Aracaju? Ainda faz sentido mesmo falar de modernidade em nossos tempos? Que efeitos são produzidos quando o termo moderno é enunciado nos currículos? Com efeito, quando se anseiam como *modernos*, professores e alunos parecem no primeiro momento recorrer a um sentido continuísta e progressista de tempo e modernidade. No entanto, como assegura Randeria (2002, p. 287), modernidade tornou-se um “contestado conceito com uma multiplicidade de significados, os quais variam com atores e contextos”.

Butler (2009) nota que, nos nossos tempos, está “ocorrendo algo mais fundamental: a crença de que as liberdades se baseiam em uma cultura hegemônica, uma cultura que se chama modernidade, que se baseia, por sua vez, em um número de liberdades em constante progressão”. Não obstante, Puar (2007, 2013) argumenta como as vidas *queers* têm servido como régua do desenvolvimento civilizacional que a modernidade prometeu em direção ao progresso cultural, reclamando como a temporalidade embutida nessa formulação necessita ser relida, suspendendo a normatividade engendrada. Essa enunciação do adjetivo *moderno* como substancializado em termos desenvolvimentistas e civilizacionais é efeito de uma

¹⁴² Recentemente, no Facebook, uma página com o objetivo de divulgar de forma colaborativa o programa cultural foi lançada sob o título de *Buracaju*. Ver em <https://www.facebook.com/buracaju?fref=ts>.

modernidade que não se configura sob uma marcação histórica datada. Antes, modernidade é “uma maneira de pensar e de sentir e também uma maneira de agir e de se conduzir que, ao mesmo tempo, marca um pertencimento e se apresenta como uma tarefa” (FOUCAULT, 1984, p. 569). Penso ser possível equilibrar essa posição com aquelas que vêm criticando a modernidade (RANDERIA, 2002; CHAKRABARTY, 2002; BRAMBA, 2007) como sendo uma experiência exclusivamente europeia ou eurocêntrica de modo a redimensionar os grandes discursos históricos e sociológicos da temporização e que “mudam a ideia de modernidade como um projeto endógeno da Europa” (BRAMBA, 2007, p. 33). Vista em sua onipresença, o projeto político da modernidade tornou-se sinônimo de “pensar em uma história cujo sujeito teórico foi a Europa” (CHAKRABARTY, 2002, p. 32). Essa grande narrativa sobre história do mundo perpetua a visão da “experiência histórica europeia [...] como única e universal” (RANDERIA, 2002, p. 291).

Reconhecendo, como sugere Randeria (2002), as histórias emaranhadas da modernidade e do colonialismo, as dimensões geopolíticas provocam um entendimento dos processos históricos de estabelecimento de fronteiras para a modernidade e de seu correlato questionamento. A produção da *inteligibilidade gay* por meio das vontades de *ser moderno* ou das demonstrações corporais de modernidade indica a complexidade de encontros temporais e normatividades do discurso colonial e do tempo emaranhado da geopolítica nacional. A construção da cidade de Aracaju como um *fim do mundo* tem o efeito de colocar os corpos em relação com passado colonial que, paradoxalmente, é o passado de sua modernização. Nesse duplo, as performances são, portanto, um meio de *sair do buraco, de Buracaju*, via modernização, mas, em uma reviravolta, um meio de retornar a ele. Enquanto de um lado o discurso da modernidade confere inteligibilidade às performances e mobiliza as aspirações corporais, por outro, na mesma cena geopolítica, constitui a localização como esquecida e atrasada. Ambivalentes e ambíguos, os sentidos de modernidade agenciam performances que vagam em um espaço onde os discursos de nacionalidade, raça e regionalidade colidem com a ideia de modernidade. Esse projeto político da modernidade como uma empreitada rumo ao progresso cultural aparece, agora, corporificado na *inteligibilidade gay*.

Como El-Ariss (2013) insiste, a modernidade é também uma condição corporal, a qual toma forma por meio de eventos, acontecimentos e performances que, por interstícios, experimentam e se confrontam à modernidade, com e dentro dela, descentrando-a e também a produzindo. Desse modo, se pretendo retomar elementos breves da historiografia da cidade, não é por uma defesa de retorno ao local ou, quiçá, ao regional. Retomo esses elementos historiográficos porque o entrelaçamento da modernidade e colonialidade em Aracaju não é

simplesmente algo reconhecido, que aconteceu em qualquer lugar, e que esteve lá desde sempre “para ser reproduzido, mecanicamente ou de qualquer outro modo, com uma história local” (MORRIS, 1990, p 10). Como uma palavra-chave das grandes narrativas de evolução do Ocidente, os sentidos de modernidade têm se provado ser também uma poderosa reiteração de poder colonial. Gilroy (2006) discorda, entretanto, das formas de descreditar e rejeitar por completo os termos da modernidade, porque tais sentidos estão sujeitos à reutilização, são usados e falados por aqueles corpos que não são autorizados *a priori* a fazer uso deles. Butler (2000e, p. 40) argumenta que nesse uso existe uma espécie de reivindicação política que

não é nem exclusivamente universal nem exclusivamente particular; em que, de fato, os interesses particulares que são inerentes a certas formulações culturais de universalidade estão expostos e o universal não é libertado da sua contaminação dos contextos particulares da qual emerge e em que viaja.

Correndo o risco do anacronismo, se for possível substituir universalidade por modernidade, aponta-se para um atravessamento de fronteiras na produção de corpos em que a modernidade não é uma experiência universal, mas também não é uma experiência particular que, nota Tsing (2004), viaja. Retomarei, em uma ligeira digressão, o desfile de Sete de Setembro. Ao tentar mapear o funcionamento das ruas durante o evento, constatei que o próprio projeto urbano da cidade materializa um sentido de modernização que ecoava, de algum modo, como uma espécie de rastro de sentido nas performances. Peço desde já desculpas pelo ar atrasado com que faço esse movimento de caracterização, mas parece-me que agora, expostas as dimensões de nação, raça e região, é possível retomar como estão materializadas as ruas do Centro da cidade. Essas ruas não são apenas o palco onde as performances se realizam, mas uma plataforma espaço-temporal que confere inteligibilidade às performances e aos corpos. Faço essa retomada também porque comumente nesse período nas escolas os alunos se envolvem em trabalhos que lidam com a historiografia da cidade. Nas várias vezes em que me dirigi aos ensaios gerais na Avenida Barão de Maruim, fui sempre interpelado “*se sabia da história do homem que dava nome à rua*”. Quando parava para ouvi-la, os ecos da cidade como parte da modernidade ressoavam. Apresento a seguir um mapa das ruas do entorno do desfile, disponibilizado por um veículo jornalístico local, de modo a tentar mapear como os sentidos da cidade estão associados à modernidade.

Enquanto garimpava material historiográfico sobre a cidade, sentia que os mesmos ecos de *ser moderno* que atravessavam as performances também afetavam as interlocuções com professores de História e Geografia: Aracaju aparece sempre descrita como parte do cenário nacional não só para uma eventual contextualização, mas uma inserção que não apaga a tentativa de fazê-la aparecer no mapa nacional e, por consequência, da modernidade. Rabelo (2009), por exemplo, chega a sugerir que o poder econômico, o interesse e a influência política do Barão de Maruim foram decisivos para a consolidação da transferência da capital de Sergipe. Até 17 de março de 1855, data oficial da transferência, a então província de Sergipe Del Rey tinha como capital a cidade de São Cristóvão, a principal povoação do Estado nos primeiros anos do século XVI. Ainda que quase personifique a modernidade na figura do Barão de Maruim, o discurso historiográfico sobre a cidade tem mostrado como, na primeira metade do século XIX, começa-se um movimento liderado especialmente por donos de engenho com objetivo de transferir a capital. Diz-se

sobre a necessidade de um porto capaz de receber embarcações de maior porte para facilitar o escoamento da produção açucareira, principal fonte de economia no período. Os proprietários de terra tinham muitos prejuízos mandando as mercadorias para a Bahia (Marcus, professor de História).

Ou “*era, portanto, necessário um porto que escoasse diretamente a produção para os consumidores internacionais*” (Júlia, professora de Geografia).

O discurso historiográfico lança as vicissitudes da invenção de Aracaju em um conjunto de forças em torno da modernização do país em meados do século XIX e início do XX. São elencadas as dimensões internacionais do mercado do açúcar, progressivamente em crise, as dinâmicas do planejamento urbano na Europa e no Brasil, as reconfigurações políticas vividas no país, a relação com São Cristóvão e até marcos naturais dos terrenos do Povoado de Santo Antônio do Aracaju. De todo modo, tal como os corpos em dança nas ruas, leio esse discurso historiográfico como mais uma tentativa sinalizar como o *desejo de ser moderno* marcaria a fundação da cidade de Aracaju, o que é, pois, um modo de engendrará-lo. A questão do porto é um ponto de partida interessante na medida em que Aracaju não detinha naquele momento orla costeira, com o escoamento funcionando pelo estuário do Rio Sergipe. “*Sua profundidade permitia a entrada de grandes navios e era rodeado de imensos manguezais, seguidos de grandes praias e campo de areias desertos*” (Júlia, professora de Geografia)¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Conta-se, por exemplo, que a Ponte do Imperador, atracadouro construído para o desembarque de Dom Pedro

Aracaju passa somente a ter uma costa oceânica em 1954, quando, o então prefeito de São Cristóvão, Lorival Baptista, efetuou a permuta da área correspondente à Coroa do Meio, Atalaia e Arauana por um gerador elétrico para a sede do município. Para você ter uma ideia de como isso aqui era um fim de mundo (Marcus, professor de História).

Segundo a histografia da cidade, diz-se que Sergipe não estava de fora do cenário no Império, de euforia econômica e de crescimento das cidades como resultado do declínio das elites de engenho, cujos maiores representantes procuravam centros urbanos para constituir o ponto de contato político e de realização de negócios. Aqui, cabe um exercício performativo de pensar como parte da modernidade do país oscila. Por um lado, tenta-se notar que a transferência de capital não resultaria de uma simples iniciativa pessoal, mas se configuraria como um modo de conectar-se com um quadro mais amplo de política, cultura e economia vivido no país, espelhado pelo discurso historiográfico. De outro, intenta-se afirmar que Inácio Barbosa e o Barão de Maruim traduziam as preocupações do momento, ao mesmo tempo que reconheciam a importância do açúcar como produto de exportação, deparando-se com a crescente concorrência internacional. Esse quadro estava configurado pelo deslocamento para a concorrência com as elites cafeeiras, que estava implicando um correlato deslocamento do centro produtor do país para o Sul/Sudeste que marcou a invenção do Nordeste. Desse modo, essa movimentação era uma tentativa de produzir uma cidade modernizante ao mesmo tempo que atraísse mão de obra para os canaviais.

No entanto, parece que na geopolítica da Barra do Cotinguiba foi preciso se inventar, a qualquer custo e por cima da lama e dos pântanos, um centro urbano moderno. Insiste-se no discurso historiográfico de que antes de travar qualquer negociação em torno da transferência houve um deslocamento da Alfândega e da Mesa de Rendas Provinciais para as desertas praias fluviais de Aracaju – com objetivo de fiscalizar as mercadorias –, a criação de uma agência dos Correios e de uma subdelegacia de política. Soutelo (1999) conta que, depois de uma reunião preliminar no engenho Unha de Gato, de propriedade do Barão de Maruim, Inácio Barbosa convocou uma assembleia provincial para uma reunião em Aracaju em uma das únicas casas existentes no local. Em 2 de março de 1855, a Assembleia, recebeu surpresa o projeto que elevava o povoado de Santo Antônio de Aracaju à categoria de cidade e transferia para ela a capital da província. Para Nunes (2006), a fundação da cidade de Aracaju foi, de fato, parte do marco de invenção da nação brasileira que se espraiava no período. Souza (2004) insiste que a materialização da cidade de Aracaju era parte mesmo da invenção

I e da família real na província, precisou ser feito para que o imperador não colocasse nem os pés na lama nem precisasse andar por cima dos corpos escravizados, como era realizado o desembarque.

do Estado-Nação no Brasil e do estabelecimento da modernidade, não apenas simbolicamente, mas construindo espaços. No entanto, para Nogueira (2006), o panorama desolado das praias de Aracaju, com seus areais e manguezais, é descrito como exercendo uma ação negativa sobre o ideário de modernidade.

Ferreira (1959, s/p) assim resumiu: “uma verdadeira subversão política, econômica e social; deslocou para o norte o centro de gravidade da política local, alterou o intercâmbio de mercadorias”. Nas palavras de Porto (1991, p. 35, gritos meus), “*Aracaju foi uma das felizes vitórias da Geografia*”.

Para modernizar a cidade, Inácio Barbosa, que era um homem de visão, contratou os serviços do engenheiro Sebastião Basílio Pirro. O projeto deveria edificar a nova capital na parte baixa do antigo povoado, distante de onde era a vila de pescadores, na parte alta do povoado. Ali, onde hoje é a colina de Santo Antônio. Essa parte da história você deve conhecer (Júlia, professora de Geografia).

Júlia se referia ao conhecido Quadrado de Pirro, onde se instaura o desfile de Sete de Setembro. O projeto arquitetônico começa onde é a Praça Fausto Cardoso, antigo centro administrativo da Capital e onde foi edificado o Palácio Olímpio Campos para sediar o Governo Provincial e outros órgãos administrativos. Inspirado em um tabuleiro de xadrez, a evocação do projeto funciona como alavanca para a invenção da cidade moderna de Aracaju, assumida por todos os lados, demonstrando, como nota DaMatta (1992) que a escolha do lugar do desfile é parte constitutiva do ritual. Porém Santos (1999, p. 20) registra que, na década de 1870, Aracaju ainda estava longe de ter um aspecto de cidade moderna. Faltavam saneamento, higiene, calçamento, arborização, iluminação e água, dentre outros serviços, tornando-se uma das “áreas mais insalubres da Província”. Ao passar da década, com o aterro e o esgotamento dos manguezais que circundavam a crescente cidade, é que teria sido possível, argumenta Santos (1999), manter a salubridade pública indispensável ao emergente imaginário de modernidade.

Quando faço insistente referência ao manguezal não é, contudo, acaso. Enquanto frequentava a boate Green Space intriguei-me com o significado do seu nome. Em minha rápida associação, era uma alusão direta à boate Blue Space, em São Paulo. Não estava de todo errado, mas Dianna, uma travesti que frequentava a boate desde sua inauguração, me explicou: “*Olhe para o lado e você vai ver!*”. Eu, sem entender, tolo como me disse, peço que me explique: “*nem parece que estuda, olhe o mangue!*”. A boate está situada no segundo quarteirão do Quadrado de Pirro, de frente à Catedral de Aracaju, próxima ao manguezal e diante da vista que se tem para o estuário do Rio Sergipe. Desde sua transformação em

capital, Aracaju, em nome de uma imagem de modernidade, materializada no chamado Quadrado de Pirro (SILVA, 1992; PORTO, 1981), tem visto seu projeto urbanístico obrigado a flertar com um terreno “excessivamente epidêmico pela grande quantidade de pântanos existentes” (FREIRE, 1977, p. 104). Como conta Rabelo (2009), a produção da cidade de Aracaju tem precisado conviver, seja em sua fundação, seja em sua atual configuração, com a fronteira escorregadia com os manguezais que contornam a cidade. Todavia, sugiro, seguindo as argumentações de Rabelo (2009) e Vieira (2011) sobre o gerenciamento da cidade, que os sentidos de modernidade extrapolaram a dimensão física do espaço e constituem imaginários racializados que associam o manguezal à pobreza.

Saliento esse atravessamento para destacar uma força que tem passado despercebida dos consensos rápidos sobre os binários da modernidade, seja para exaltá-los, seja para criticá-los. A corporificação da modernidade que atravessa professores e alunos não apenas engendra e toma forma “opondo” o rural e a ruralidade, “o campo”, ao urbano da modernização. Se na invenção do Nordeste sentidos de ruralidade foram traduzidos na imagem mítica do sertão, em Aracaju o imbricamento com o moderno ganha corpo antes na relação com a lama, rios e manguezais, nos quais antes do imaginário da seca e do chão rachado se evoca a sujeira e a imundície. Embora pobreza e raça não sejam deixadas de lado, não necessariamente manguezais são sinônimos de uma tradição, mesmo que inventada, mas de uma epidemia geopolítica que põe em risco a modernidade. Dito isso, como moradores de uma capital inventada para ser moderna, essa mesma residência localiza Aracaju como lugar fora da rota, de fim de mundo, algo que se dá em virtude da força geopolítica a empurrar a cidade para fora dos marcos de reconhecimento da modernidade. A invenção da cidade de Aracaju, entre um projeto arquitetônico e de planejamento urbano, uma historiografia espreada por várias plataformas discursivas e corporais e as intensas vicissitudes diante dos densos manguezais, compõe parte daquele projeto de utopia da cidade disciplinar descrito por Rago (2014), que deu corpo ao imaginário de modernização no final do século XIX.

Rago (2001) descreve como o modelo progressista europeu – que tinha por base a antiaglomeração –, era mais de um projeto utópico de desodorização da cidade, uma política sanitária de purificação e de demarcação precisa dos espaços e corpos. Antes, entretanto, de transformar uma dada cidade gerenciando fábricas e vilas, como mostra a autora para Rio de Janeiro e São Paulo, foi preciso inventar uma cidade como experiência de estetização e disciplinarização que tinha no manguezal o seu contraponto. Em Aracaju, a modernidade nasceu já atolada. Com essa expressão, *modernidade atolada*, eu quero sugerir que os sentidos de cidade de Aracaju não se constituem como o outro da modernidade. Não são,

assim, o “sinônimo do atraso, do tradicional, da falta, mas (...) parte constitutiva essencial daquilo que foi construído, discursivamente, como moderno” (COSTA, 2006, p.121) no imaginário moderno nacional que se formava. Como nota Costa (2006, p. 122), “a ênfase na constituição entrecruzada da modernidade busca lançar luz sobre o papel das colônias como campo de experimentação da modernidade”. Talvez não seja demais afirmar que a ênfase na reforma da ordem social por meio da intervenção orientada estrategicamente corporificou Aracaju como um espaço intenso de experimentação da utopia da cidade disciplinar; seja no planejamento arquitetônico, no discurso historiográfico ou nos corpos em desfile na rua e, sobretudo, nos seus cruzamentos.

A institucionalização da cidade moderna de Aracaju é parte, portanto, das histórias entrelaçadas que Randeria (2002) conclama para descrever emaranhados entre o nacional e a Europa, o nacional e o regional, criando a utopia de uma cidade moderna enquanto institui e cimenta simultaneamente diferenças¹⁴⁷. A polaridade Nordeste/Sudeste, portanto, é um discurso centrado na materialização do Estado nacional brasileiro que reduz a modernização nacional a um paulatino crescimento e deslocamento para um dos polos, sem levar em conta que, desde a expansão colonial, diferentes “historias e temporalidades diferenciais têm sido irrevogável e violentamente emparelhadas” (HALL, 2010, p. 136). Albuquerque Júnior (2011) observa que considerar o regionalismo nordestino e o modernismo paulista como movimentos antitéticos é assumir a imagem que cada movimento quis construir para si, um em oposição ao outro, e aceitar as posturas regionalistas que emergiram desses discursos, além das próprias disputas que envolveram modernistas e regionalistas pela hegemonia cultural, tanto no plano regional quanto no nacional. Não quero com essa afirmação ofuscar a relação entre modernidade e colonização, tampouco assumir um elogio à “modernidade pioneira” de Aracaju. Meu desejo se dirige para contextualizar a “vontade de ser moderno” que atravessa os quadros de *inteligibilidade gay* nos currículos de um ponto de vista mais complexo sobre a cidade de Aracaju.

Esse campo de experimentação, que transformou Aracaju nas primeiras duas décadas do século XX, em um espaço intenso de “desodorização”, na expressão Rago (2001), com a chegada e a instalação dos serviços públicos de água, luz, telefone e saneamento, se vê atravessado por uma dimensão geopolítica nos limiares do início do mesmo século. De acordo

¹⁴⁷ Durante o processo de invenção de Aracaju, Lima (2012) mostrou, por exemplo, como a fundação da Companhia de Aprendizes Marinheiros, 1868, na cidade consubstanciava-se a uma formação para o trabalho profissional, possibilitando uma disciplinarização de jovens órfãos e desamparados. A surpresa da autora foi, ao cruzar com a Escola de Alunos Marinheiros de Lisboa, fundada em 1876, ter se deparado com o fato que as escolas da Marinha, que entendo aqui como parte do projeto de disciplinamento dos corpos da modernidade na cidade, foram realizadas, primeiro no Brasil, e apenas muito posteriormente levadas para Portugal.

com Albuquerque Júnior (2011), o termo Nordeste foi inicialmente usado para designar a área de atuação da Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), criada em 1919. Até o início da década de 1920, os termos Norte e Nordeste ainda eram usados como sinônimos, sendo somente a partir dos anos 1920, com a formação discursiva nacional-popular, que se convoca a materialidade da região. Tal tipo de “escolha, porém, não é aleatória. Ela é dirigida pelos interesses tanto no interior da região que se forma como na sua relação com outras regiões” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 23). Enquanto as elites locais se empenharam ao longo de todo o século XIX em uma ideia de modernidade da qual Aracaju era a própria materialidade, os sentidos de modernidade também se empenhavam ao longo do século XX na invenção do Nordeste que era o avesso da própria modernização.

Enquanto Aracaju vivia o que os professores Júlia e Marcos consideram o *ápice do seu desenvolvimento* nas duas primeiras décadas do século XX, Albuquerque Júnior (2011) conta que o deslocamento de fronteiras e centros de produção para o Sul/Sudeste alimentou a invenção do Nordeste. O argumento do autor é que essa invenção é uma produção recente e expressão do dispositivo da nacionalidade. Esse movimento também é parte, segundo o autor, do engendramento do país na modernidade, que transformou a demarcação espacial da região no próprio dique de contenção da modernidade. Em um contexto de valorização e criação da identidade nacional brasileira, foi preciso inventar uma região que defendesse a autenticidade da nação por conter as transformações da modernidade. Nordeste seria símbolo geopolítico do tempo tradicional da colônia. Foi, assim, ainda conta Albuquerque Junior (2011), que as elites agrárias da porção oriental do antigo “Norte” brasileiro, valendo-se dos efeitos estratégicos de definições que se empenharam em articular, participaram da composição de um espaço regional nordestino nos limiões do século XX. Nesses enraizamentos, Aracaju não aparece simplesmente como aquela cidade do Nordeste aonde a modernidade não chegou. Já sob os riscos do atolamento, é o lugar onde a modernidade nunca se realizou.

Quando faço referência, portanto, ao discurso historiográfico – seja através de professores, seja através de livros que me deram para ler quando lhes perguntei onde podia estudar a história da cidade – sobre a transferência da capital com a correlata invenção da cidade de Aracaju, é porque considero que esse acontecimento não é um mero acaso simplesmente suplantado. Há na sua configuração certos sentidos de “modernidade”, constantemente reencenados, cruciais para entender a produção da *inteligibilidade gay* nos currículos cuja dissociação é bastante difícil. Randeria (2002, p. 287) tem, de fato, defendido que, ao invés de reconceitualizar modernidades alternativas e múltiplas, é “mais proveitoso explorar modernidades desiguais dentro uma sociedade”. Embora a autora reconheça que a

modernidade tem estado sempre em tensão com seus outros (o não moderno e o antimoderno), a experiência varia em fluxos de sentido e práticas. É esse casamento entre atolamento e modernidade nos marcos de nação e região, maquinado em uma profunda imaginação geopolítica, que é corporificado nas performances. Essa interpelação, algo que poderia ser pensado como um *ainda não*, emana de um sentido de concepção histórica de progresso que, em nome de um tempo teleológico, justifica e demanda corpos permanentemente conectados com a ideia de realização constante da modernidade para uma cidade que teria fracassado em realizá-la.

Todavia, a despeito do investimento teleológico, “o projeto da modernidade se revela ele próprio tão contraditório e irresolvido através da inserção do ‘entre-tempo’, no qual os movimentos colonial e pós-colonial emergem como signo e história” (BHABHA, 2006, p. 330). Trata-se de, finalmente, realizar a modernidade em um incessante acontecer na corporificação performática. Se a modernidade é uma tarefa, como diz Foucault (2006), essa tarefa, aqui, nunca se acaba. Sua significação é sempre empurrada para a frente. O discurso da modernidade inteligibiliza tais corpos e performances, já que parecem conter em si mesmos a própria modernidade. No entanto, quando se é convocado a tornar os *corpos gays* inteligíveis, dispositivos da modernidade como nação, negritude e regionalidade são acionados. Nas festas escolares, as três modalidades performáticas permitiram projetar em Aracaju o fim do mundo, de volta ao panorama nacional, inseri-la de volta na rota, já que é, agora, uma *cidade moderna*. “*Gay é uma coisa para o mundo!*”, disse-me Rodrigo. Aqui, *gay* tem menos a ver com os dilemas do armário, conforme discutido Sedgwick (1998); é um ponte geopolítica para o pertencimento geopolítico à globalização.

Ao acompanhar trajetórias de vida e condutas homossexuais na fronteira Brasil-Bolívia, Passamani (2015) aventa a hipótese de que homens afeminados não causam tanto espanto, pois esses sujeitos demarcam uma visibilidade corporal, resguardando a heterossexualidade. O autor aventa a possibilidade de que as complexidades das pequenas cidades, onde desenvolveu sua pesquisa, desloquem a pirâmide de estratificação sexual da qual Rubin (1984) falava. Por outra via, ao traçar os rumos da política de visibilidade nos EUA, Seidman (2002) mostra como existe uma tendência estéril que promoveria a visibilidade “homossexual” como associada à “heterossexualidade”. Seidman (2002), ainda que argumente em favor da decrescente significância dos conceitos de “armário” e da “saída do armário”, parece seguir nessa direção apenas para assumir que em grandes centros urbanos tal experiência tem perdido sentido, assinalando como a experiência da “homossexualidade” é

um entrave para camadas sociais desfavorecidas¹⁴⁸. Passamani (2015) questiona a dimensão de classe social dessa formulação ao demonstrar que, nas pequenas cidades, “nas camadas populares haveria uma maior facilidade em “assumir-se” já que, como dizem os interlocutores, não haveria muito o que perder” (PASSAMANI, 2015, p. 92). Logo, Passamani (2015) depreende que a história da homossexualidade no Brasil do século XX (GREEN, 2000; TREVISAN, 2000; PARKER, 2006; SIMÕES; CARRARA, 2007) tem alimentado um imaginário de que apenas nos grandes centros urbanos do Sudeste do país se poderia viver a “homossexualidade”.

Entretanto, não há só uma colaboração “para edificar a ideia de que no interior, nas cidades menores, nas vilas e lugarejos, as práticas sexuais entre pessoas com conduta homossexual seriam atos, contundentemente, reprováveis” (PASSAMANI, 2015, p. 98). Gostaria de insistir na necessidade de estranhar o atravessamento geopolítico do conceito de *armário*. As argumentações sobre o armário inserem, nota Manalasan (1997), vidas *queers* em um processo de desenvolvimento imaginado que começa com uma prática homossexual pré-política e não libertada e “culmina em uma liberada, ‘fora’, subjetividade *gay*, modernidade ‘politizada’” (MANALASAN 1997). Isso que Bachetta (2002) chamou de forma-fantasia difundida a partir de Stonewall é, nota a autora, uma conjunção de poder colonial com força geopolítica. Não sem razão a autora encerra com um convite a repensar o problema da escala para explorar “outros sites simultâneos de aparições *queers*, tais como a região, a nação, a cidade (e aí o bairro, o parque, a rua etc.), a vila, a casa e o corpo a partir de eixos internos e externos de dominação/subordinação sem homogeneizar” (BACHETTA, 2002, p. 968). Em trocadilho possível com Carrara (2004), trata-se menos de saber o lugar social da homossexualidade, mas qual “lugar social” a *inteligibilidade gay* trama para os corpos. Aqui, tornar-se *gay* é uma paisagem imaginada em fluxos globais disjuntivos, uma ponte para o pertencimento à modernidade e ao progresso, um jeito corporal de sair do mangue para o mapa do mundo global. Nas palavras de Appadurai (1994, p. 329), o

ator individual é o último lugar deste conjunto de perspectivas, de paisagens, estas paisagens são eventualmente navegadas por agentes que tanto experienciam quanto constituem formações mais amplas, em parte, por seu próprio senso de que estas paisagens podem oferecer.

Noto que não registrei desejos de saída permanente da cidade. Apenas denotavam uma vontade de conhecer outros lugares, “grande cidades”, por desejar acessar rotas de consumo

¹⁴⁸ Para uma interessante problematização nessa perspectiva, ver também a análise de Miskolci (2014c) sobre a economia do desejo em São Francisco, Califórnia.

de materiais estéticos e midiáticos que não chegavam a Aracaju. Isso poderia ser creditado ao fato de muitos não disporem de condições materiais, financeiras ou ligadas aos marcadores de geração, porém subjetivados por sentidos de cidade; trata-se não de sair para o mundo, como se Aracaju não fosse parte dele, mas de reimaginar por meio do corpo a entrada da cidade como parte do mundo. Há uma sutil incompatibilidade entre produzir as performances e o lugar fora de rota em que se vive. Reside em uma tensão tanto a ser resolvida como a ser alimentada na medida em que um parece depor contra o outro, tanto em termos de aquisição de material para as performances, como muitos me descreveram, quanto de habitar as próprias performances. Nesse vaivém, em que o corpo é impelido a se modernizar e, ao mesmo tempo, se reconhecer como “não moderno ainda” ou “um dia chegaremos lá” para que se modernize, as performances suspendem a temporalidade teleológica que aparentemente daria a se ver. O tempo e o espaço do progresso se quebram sem que sejam rejeitados. Assim, se currículo e modernidade estão conectados, se o primeiro é espaço e um tempo que materializa e deu corpo às demandas da segunda, nos atravessamentos que inteligibilizam os corpos nas festas de escolas,

o discurso da modernidade é significado a partir do entre-tempo, ou cesura temporal que emerge na tensão entre o memorável acontecimento da modernidade como símbolo da continuidade do progresso e a temporalidade interruptora do signo do presente (BHABHA, 2006, p. 338).

Esse sentido de modernidade impõe uma situação que o discurso da modernidade limita os corpos e, no mesmo passo, é habilitador de possibilidades. Tudo aquilo que é tornado signo do presente moderno não é mais exclusivamente o projeto urbano utópico disciplinar que a cidade daria corpo em sua arquitetura, mas o que os currículos têm produzido como associado à inteligibilidade e a suas corporificações. Que, obviamente, não figuram como uma delimitação cultural marcada – *a gay male culture*, como insiste Halperin (2012) –, mas um campo dinâmico e instável. Dança, corpo em movimento, feminilidade masculina, performances, show de *drags*, montagens funcionam como avatares da modernidade. Aquilo que dá suporte à produção das performances nas festas escolares é um sentido de que a *inteligibilidade gay* é o mesmo, ou quase o mesmo, que modernidade. Isso atualiza as festas escolares para os signos do presente, que, se não são *gays*, estão a meio caminho de sê-los. Depois daquele encontro no parque, eu e a professora Márcia no dirigimos ao shopping mais próximo para um lanche que aplacasse nossas fomes. Ao observar uma vitrine de uma loja de roupas masculinas, ela disparou: “*Você ainda duvida de mim! Não se faz nada hoje em dia no mundo moderno que não seja já gay!*”. O manequim vestia calça de

tecido branca, camisa tipo polo azul, cinto marrom e suéter de um azul mais escuro no ombro.

Nessa disjunção, *gay* torna-se um modo de enfrentar o atolamento da modernidade, comumente descrito nas disposições de Roberto, Júnior e Sarah em explicar suas condutas de gênero e sexualidade como parte de uma *natureza moderna*, de *terem nascido para a frente, avançados*. Embora Halperin (2012) mostre que um quadro de identificação positivado tem erguido o “como ser *gay*”, esse enquadramento, em Aracaju, é da ordem de como tecnologia, modernidade e globalização são deslizadas sob o *marco gay* e como *gay* oferece inteligibilidade aos deslocamentos espaciais e temporais que essas experiências de tempo e espaço promovem. A positividade conferida à *modernidade gay* só se torna possível porque categorias como “moderno” e “tradicional” já aparecem generificadas e sexualizadas e estão emaranhadas em sentidos de tempo e espaço imantados aos corpos. Enquanto escrevia este capítulo, Rodrigo me enviou um vídeo¹⁴⁹. Era um clipe recém-lançado pela banda *Desejo Proibido* da música *Só quero Snapchat*. O clipe contava a história de um pai fazendeiro de *família valente* que desejava que o filho *fosse um grande sanfoneiro*. No entanto, o filho era um jovem viciado em redes sociais, um *menino diferente*, que queria fazer sucesso postando vídeos na internet. Preocupado com o filho, o pai o leva ao médico. Sua preocupação encontrava razão no corpo generificado como feminino: a bermuda jeans curta, o cabelo liso com uma longa franja cobrindo o rosto e os passos coreografados com um grupo de dança no refrão da música. Rodrigo: “*bee, olha isso! Diga se num é painho todinho?! Esperando um filho cabra-macho e veio um filho viado. [...] É o preço da modernidade, meu amor!*”.

A modernidade se define como algo associado à liberdade de expressão corporal dos *meninos gays*, que não só exemplifica um avanço cultural nas escolas como os meios pelos quais os currículos realizam a entrada dos corpos e da cidade na modernidade. Sentidos de uma modernidade progressiva têm, assim, condicionado o reconhecimento dos corpos como inteligíveis. No entanto, esses movimentos modernizantes são feitos com a mesma força incessante de retorno ao *fim do mundo*. Não há possibilidade de, finalmente, realizar a modernidade sem que se lembre de que, com efeito, se vive num lugar cuja tarefa da modernidade ainda estará sempre se realizando. Butler (2009, p. 147) nota que certas noções de “um espaço geopolítico relevante – incluída a delimitação espacial de comunidades minoritárias – estão circunscritas por esse relato de uma modernidade progressiva”. Desse modo, os sentidos de avanço e progresso não sucedem o passado; ressuscitam os sentidos de uma modernidade atolada como parte do seu funcionamento, haja vista que a emergência

¹⁴⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=umDEHAxcR-U>. Acesso em set. 2015.

desses signos sinaliza que a modernidade está longe de ser realizada. É preciso impeli-los à tarefa constante do movimento e da dança, do circular e do se mover para que se tornem corpos com desejo de serem modernos. O problema, por conseguinte, não se instala no fato de as performances serem realizadas nesses marcos de poder, mas antes nas condições normativas que convertem a modernidade em marco exclusivo para o reconhecimento de que a vida vivida *no fim do mundo* é possível de existência.

Concordo com Butler (2009) quanto a esse conceito particular de história progressista situar o Ocidente como aquele articulador dos princípios paradigmáticos do humano e dos humanos suscetíveis de serem reconhecíveis. Tais corpos não são apenas reconhecíveis porque são modernos, mas porque as performances modernizam os corpos pelo trabalho que demandam. Todavia, seria injusto não reconhecer que há um giro em jogo. Que não vem de um projeto de educação, de uma proposta curricular, uma lei, uma regulamentação, nem qualquer coisa do tipo que poderia funcionar como tábua de salvação, “mas de negociações (tanto ordeiras como violentas) entre os mundos imaginados por esses diferentes interesses e movimentos” (APPADURAI, 2001, p. 39). Faço notar ainda que a possibilidade dessas performances nas festas escolares não exclui, de uma vez por todas, declarações de professores ou gestores pedagógicos que poderiam ser qualificadas de algum modo como preconceituosas. Operar com tal pretensão parece engendrar a fantasia de que a educação é capaz de constituir uma sociedade sem poder, fantasia que Macedo (2014c) tem criticado. Além disso, as modalidades performáticas demonstram como não se pode assumir a homogeneidade nas negociações *queers* com a história, a linguagem e a política. Nesta minha incursão, excetuando-se a irreverente professora Márcia, todos os outros professores não deixaram de externar declarações, piadas jocosas e conclusões que iam da condenação purgatória religiosa ao espaço de questionamento da moral da sexualidade na escola.

Márcio, professor de Matemática, disparou sem pestanejar: “*olha para mim, essa coisa de gay é deles. Para mim, na minha concepção de mundo, eu não gostaria de filhos meus com eles. Tenho esse direito*”. Márcio, entretanto, foi descrito por muitos alunos como um excelente e divertido professor. No último trimestre, seu projeto de paródias de músicas para ensino de Matemática, que, segundo ele, era para permitir aos alunos aumentar a nota, contou com shows de *drags* em todas as suas turmas. Poderia arrolar outros tantos exemplos. A questão, entretanto, não pode ser restrita a como os professores aceitam ou recusam ou mesmo trabalham com certas posições sociais, normas culturais ou políticas de identificação produzindo certos tipos de atos de sanção aos sujeitos. Como Butler (1997b) tem insistido, a questão do sujeito deve ser incluída em uma investigação dos mecanismos de constituição da

normatividade. Poder, assim, não existe sobre ou contra os sujeitos ou, melhor, não é uma relação exterior aos sujeitos (FOUCAULT, 2001). O sujeito, argumenta Butler (2014b), é constituído pela corporificação de certas normas que estabilizam com considerável força social o que é o que não é reconhecível como inteligível. Nesse sentido, preocupa-me a proliferação de discursos que tomam enunciações proferidas por professores como significando a pedra de toque do trabalho docente, da relação professor-aluno e mesmo da escola. Não porque pretenda desconsiderar os efeitos do poder dessas enunciações, muito menos porque desejo sair em defesa dos docentes, mas por reconhecer que a performatividade não pode ser reduzida a vocalizações, sem uma investigação das condições que as tornam possíveis.

Essa estratégia de esgotamento pode estar apagando o modo como as deslizantes negociações maquinam a produção dos corpos na escola. As performances são produzidas questionando certo sentido circulante de que os conteúdos e conhecimento escolares – aqui, quase sempre tratados como sinônimos – generificados e sexualizados se constituem por aquilo que o professor deposita em sala de aula a ser ensinado para um grupo de alunos. Novamente, não tenho a pretensão de desconsiderar os efeitos de poder em jogo em uma sala de aula, mas questionar, além de reconhecer, uma descrição deveras canhestra das tramas curriculares de que maquinaria curricular estaria dotada de apenas uma dimensão possível, sempre marcada pela estagnação. Nesse contexto, as três modalidades performáticas produzem modos múltiplos de revitalizar e distender a modernidade, inteligibilizando os corpos *queers* pela dança e pelo movimento. Essa dança é também movimento de torcer o tempo e o espaço. As coreografias se constituem em “experiências coletivas e espetaculares com a modernidade e não necessariamente da afinidade subcutânea de novas formas culturais com padrões existentes no repertório cultural” (APPADURAI, 2001, p. 125). Se o que está em jogo é produzir performances que demonstrem a modernidade, o que produz a própria modernidade, nacionalidade, brasilidade, negritude, sergipianidade, nordestinidade funciona como recurso da modernidade, na expressão de Appadurai (2001), pelo qual os corpos podem experimentá-la e lhe dar corpo, literal e metaforicamente.

Na modernidade atolada, esses elementos se tornam um emblema, ao mesmo tempo que se inscrevem, como prática, no corpo. Muito similar às transformistas da Venezuela estudadas por Ochoa (2014), essas vidas utilizam as festas escolares com fins materiais e simbólicos, por meio do uso do lugar e da visibilidade pública que a performance oferece e “tem aberto [um] campo para projetar-se diante do público nacional” (OCHOA, 2014, p. 14). Contudo, enquanto Appadurai (2001) registra que os recursos da modernidade permitem

manipular o sentimento nacionalista, prefiro lê-lo como as festas escolares permitem reelaborar o sentimento de ininteligibilidade que está a rondar a vida. Nas festas escolares, “enquanto a ameaça de nenhum futuro paira sobre a cabeça como uma nuvem de tempestade, a urgência de ser também amplia o potencial do momento e [...] desperta novas possibilidades para fora do tempo seguro” (HALBERSTAM, 2005, p. 33). Pelos corpos em dança na festa escolar, quem sabe, “os fins da modernidade possam ser entendidos (e contestados) diversamente [...]; recursos da modernidade [...] implicam uma confluência de interesses vividos em que produtores e consumidores [...] partilham o entusiasmo” (APPADURAI, 2001, p. 154). Ao reelaborar a brasilidade, a negritude e a nordestinidade, as festas escolares reconstituem também os sentimentos de pertencimento a uma comunidade escolar.

Produzir essas performances e experimentar combinações não podem ser tomados como se ocorressem por fora de forças de regulação, normatividade e reconhecimento que os processos de globalização, modernidade e (pós)colonialidade possibilitam ao constituir as tramas curriculares. Nessas elipses, espero ter demonstrado que, com essa *queerização* da modernidade nas festas escolares, as relações de poder em jogo na escola simplesmente não desaparecem. Antes, ao questionar as fáceis descrições sobre escola, gênero e sexualidade, as três modalidades performáticas apontam como as negociações deslizantes de poder estão se configurando de modos complexos, conectando raça, localização geopolítica, nação e região, deslocando-se e emaranhando o tempo e o espaço. Os *corpos gays* funcionam como sites de explosivas fantasias sobre os sentidos de modernidade traçados em uma *cidade no fim do mundo*. Em *Buracaju*, à deriva nesse lugar fora de rota, entre os tempos e espaços da modernidade, como dizia a letra da música *Naurêa*, “há um bocado de vida guardada aqui dentro”.

5 SE ME ODEIA, DEITA NA BR: ATOS SEXUAIS E ATOS ESCANDALOSOS NOS LIMITES DO RECONHECIMENTO

Janeiro de 2014, eu acabara de retornar a Aracaju. Em virtude de uma greve, as escolas ainda encerravam o ano letivo de 2013. Decidi, assim, começar estabelecer contatos com professores de minha rede de amigos. Via Facebook, escrevi para amigos, professores de escolas públicas do Estado. Falava um pouco da tese, me oferecia para um encontro pessoal caso pudesse e esperava que pudessem me ajudar. Naquele mesmo mês, um amigo carioca veio passar férias comigo em Aracaju. Enquanto nos dirigíamos para uma praia afastada da cidade, eu recebi uma mensagem de uma professora. Ana, professora de Ciências e ex-colega de graduação, me escrevera em um tom meio de preocupação meio de desespero. Dizia que estava mesmo pensando em entrar em contato comigo.

– É que aconteceu, tem acontecido algo lá na escola, podemos nos ver pessoalmente?

– Claro! Quando você pode? Foi algo sério? – perguntei.

– Ah, menino, o diretor da escola mandou fechar o banheiro masculino no turno da tarde!

– Uai, por quê? – questionei, embora já predissesse, de algum modo.

– Pegaram um grupo de meninos se agarrando no banheiro! Foi um escândalo! Um terror!

– Grupo? Como assim, grupo?

– Uns dizem 5, outros 10, mas eu mesma só sei de três envolvidos!

– Hahahaha! Banheirão na escola?

– Não ri! É sério! Foi um escândalo!

– Está todo mundo usando o banheiro das meninas?

– Sim, imagine o terror!

– Todo mundo concordou com essa decisão? Você?

– Não, claro que não! Mas quero conversar com você pessoalmente.

– Eu estou indo à Croa hoje, mas amanhã está bom para você?

– Não sei o que fazer. Eu queria saber o que você acha disso

Trecho do diário de campo

O que você acha? foi uma dessas interpelações que me ocuparam durante o transcorrer dessa investigação. Professoras, docentes, gestores, funcionários, estagiários a proferiam em minha direção toda vez que certos atos mobilizam redes de ameaça, terror, medo, perigo, pânico e escândalo nas escolas. Talvez se esperasse que eu pudesse prover, ao instaurar uma interpelação de pesquisador, alguma solução para o “problema” que se prenunciava nebulosamente. Creio, contudo, ter frustrado muitas interlocuções quando eu também assumia não saber o que fazer. Não sem razão, pode-se creditar essa demanda por “aquilo que eu acho” ao que Louro (2004) chamou de senso pragmatista da pedagogia: havia algo, esse algo era, por certo, um “problema”, um problema de gênero – antes de sexualidade, me diriam –, e era preciso resolvê-lo. Esse “algo problemático” começava a me sinalizar para um conjunto de atos significados como “questões de sexualidade” e pelos quais a sexualidade marcava, finalmente, “uma diferença” corporificada. Aqui, paradoxalmente, embora insistissem, “a sexualidade não é o problema: ela é o lugar ao qual os problemas se afixam” (BRITZMAN, 2010, p. 81). Sob sua rubrica, parecem escorregar questões de normatividade, moralidade, desejo e linguagem da pedagogia. Essa não era, pois, apenas uma questão de “gênero e sexualidade”; também me parecia ser um problema do gênero da pedagogia. Não por acaso a interpelação era precedida ou seguida de uma atônita confissão: *não sei o que fazer*. Ou seja, os atos sinalizam para os limites dos discursos curriculares em prover reconhecimento.

Este capítulo se dedica às ambivalências instauradas diante do que tanto tem ameaçado como oferecido o exterior constitutivo do regime de *inteligibilidade gay* tecido entre e nas tramas curriculares. Meu foco está agora no modo pelo qual a instabilidade envolvida na corporificação “desafia os limites da inteligibilidade discursiva” (BUTLER, 2010, p. 16), nos vários atos que tento considerar. Poder-se-ia afirmar que, até aqui, eu lancei, ainda que só tenha percebido durante minha própria escrita, esforços sobre em um mapeamento das relações de forças, ambivalentes, envolvidas nas tramas curriculares de tornar corpos e vidas inteligíveis. Ao direcionar meus argumentos por estas vias, eu desejei mapear o contestado campo de poder, a topologia da política curricular de gênero e sexualidade, para usar o termo que Macedo (2016) sequestra de Culler (2016), da produção de corporalidades e subjetividades que suspendessem a aquiescência da normatividade e a fantasia totalitária do pensamento curricular quando se trata de pensar a relação entre gênero, sexualidade e educação. Insisti que, nos currículos, “estar implicado nas relações de poder, ou melhor, está autorizado pelas relações de poder [...] não é, como consequência, ser redutível às suas formas já existentes” (BUTLER, 1993, p. 123). A normatividade que instaura e engendra a inteligibilidade não é uma linha invariavelmente reta, que sabe muito bem onde vai dar, é

tramada de modos mais plurais e complexos. Essas “formas já existentes” nunca estão plenamente dadas e só existem como efeito de repetições corporalizadas em ação.

Quero continuar nesta perspectiva, mas assumindo, agora, um ponto de vista ligeiramente diferente. Enquanto acompanhava a densidade das vidas que cruzam esta tese, me deparei com certos momentos, que chamarei de *atos* – por falta de palavra mais adequada –, através dos quais os fantasmas da ininteligibilidade reinstauram-se, arriscando empurrar modos de vida para a esfera da abjeção. Mesmo que pareça que tentei driblar esta zona obscura da normatividade, explorando como a experiência de gênero e sexualidade não heterossexual não é correlata à abjeção na escola, aquilo que ela designa me atravessou de vários modos. Porém, o que esta experiência aciona, eram momentos, circunstâncias e acontecimentos que sequer apareciam como possíveis no pensamento curricular. Minha opção por *atos* deu-se porque não me parece que a abjeção circunscreva-se um tipo estável de sujeito na escola. Mesmo que, por vezes, pareça estar colada a determinadas corporalidades, a abjeção não se configura como um dado ontológico de quem quer fosse. Antes, sua produção se centra em torno de práticas reiteradas de produção de corpos e aciona uma economia emocional do terror ambivalente e espraçada.

Embora, se recorra à abjeção como sendo “um sujeito unitário e localizado” (BUTLER, 2004b, p. 193), quero tentar argumentar que na sua trama “a atividade, a afirmação e a própria capacidade de transformar as condições são derivadas de um sujeito multiplamente constituído e movendo-se em várias direções” (BUTLER, 2004b, p. 193). Quero explorar, portanto, as direções que parecem mobilizar, de modo ambivalente, a abjeção, o desejo, os corpos e explorar essas várias direções a partir um mapa de sentimentos e emoções. O que designo de curto-circuito do reconhecimento intenta explorar como as normas que tem preparado o caminho para o reconhecimento nos currículos, condicionam e produzem esquemas de inteligibilidade que operam por exclusões constitutivas. Paradoxalmente, são essas mesmas exclusões que também conferem o funcionamento desses esquemas, o que gera certa ansiedade sobre os limites do que pode ser reconhecido. Esta é uma argumentação deveras conhecida de Butler, que retomarei ao longo deste capítulo, pois me permite apreender como a trama da normatividade é acompanhada de perto por atos que, embora, ela produza, ameçam-na. Não acaso, quase sempre o inquérito sobre a minha opinião, era seguido da confissão: *é que eu não sei o que fazer*. Diante da interpelação *o que você acha?*, eu comecei a me perguntar sobre o que não pesava nos enquadramentos de visibilidade corporal que os currículos teciam, aquilo que constituía o “problema” com o qual se tinha que lidar, mas que a própria normatividade não parecia oferecer nenhuma segurança

nem caminho para tanto.

Antes de seguir, nesta direção argumentativa, não custa prover um alerta: não se trata de instaurar um novo – talvez nem tão novo – binário a opor entre aqueles que ganham e aqueles que perdem inteligibilidade, arriscando enxertar o congelamento ontológico e político nas redes de relações curriculares. Em outra direção, exploro como, do mesmo modo que a existência inteligível se instaura diante de certas esferas esborradas, zonas fronteiriças também são produzidas em termos de terror, medo, pânico e ansiedades que se, por um lado, marginalizam e zoneiam corpos interpelados como abjetos, também se produzem com eles, como que sendo constituídas pela abjeção e, por isso, aparecem ameaçadas. “Um duplo implacável cuja ontologia não pode ser assegurada, mas cujo estatuto de ser vivo está aberto à apreensão” (BUTLER, 2015b, p. 28). Nessa esfera cambaleante, vou explorar atos que mobilizam *escândalos* e *terror* nas escolas: *atos escandalosos* e *atos terroristas*. Aquilo que os torna peculiares é a capacidade que têm de aterrorizar os limites morais dos discursos curriculares sobre quem e o que pode ser reconhecível, alçando corpos a um campo paradoxal. São produzidos como vida, estão intensamente vivos, a ponto de aterrorizarem e escandalizarem, mas não são alçados ao reconhecimento por frustrarem os regimes morais da política de reconhecimento engendrada nas tramas curriculares. Esses atos dramatizam, portanto, os limites da *inteligibilidade gay*. Como me disse Honório, diretor de uma escola, o decidir abolir o banheiro por gênero após uma professora ter flagrado atos sexuais no banheiro “masculino”, *a gente tem que por limites*.

Entre o pânico e o fracasso iminente, apresento, aqui, dois conjuntos de atos, a pegação na escola (*Corpos que trepam: o banheiro, a pegação e a máquina de purificação da pedagogia*), especialmente no banheiro, e a participação em práticas de violência e/ou no circuito de substâncias ilícitas. Quando combinados, o *escândalo* e o *terror* que estes atos mobilizam se constelam em uma imagem possível das condições de possibilidade e daquilo que pesa excluído da trama do reconhecimento nos currículos. Talvez, eu precise assumir, agora, o risco de que esta exposição não pode passar de uma forma de lista. Todavia, os atos formam uma esfera múltipla de sentidos e emoções, não são uma sucessão linear de itens hierarquizados nem uma unidade significativa para pensar algo como “finalmente para onde foi a abjeção?”. E é por isso que, como tentarei mostrar, seus efeitos constituem os corpos daqueles que são chamados a materializarem, já que são, ações constitutivas das tramas curriculares. Por isso, eu tentarei evitar termos como resistência, subversão ou mesmo ressignificação para descrever estes atos, cujos espectros do pensamento curricular têm me parecido cada vez mais inadequados para circunscrever a complexidade da normatividade nos

currículos. Explorar entrelaçamentos e habitabilidades da norma me parece termos menos cristalizados para sinalizar os limites do reconhecimento e as ambivalências da normatividade. Ou seja, aqueles modos que, embora, sejam constituídos pela performatividade da normatividade, parecem irreduzíveis ao reconhecimento.

O que chamo de *atos sexuais, escandalosos e terroristas* suspende e “testa os limites e nesse testar se produzem fissuras” (DIAZ, 2014, p. 79). Se essas fissuras abalam os currículos, permitem recriar um mapa de sentimentos que tentam estabilizar os abalos. Recentemente, Gregori (2010, p. 25) propôs a expressão limites da sexualidade para tratar da zona tensa e relacional entre prazer e perigo, na qual “tais limites indicam um processo social bastante complexo relativo à ampliação ou restrição de normatividades sexuais”. Embora a esteja usando para a densidade das relações no mercado erótico, eu vou me apropriar, aqui, um tanto livremente da expressão da autora sobre os limites da sexualidade e do gênero. Em contextos escolares, nos quais as correlações e remodelações de poder tem ampliado o reconhecimento dos corpos inteligíveis, o mesmo movimento tem atualizado e reinscrito zonas, subjetividades e corpos que flertam com a esfera da abjeção. Nesse limite, “como linde ou limiar” (PEREIRA, 2012) do reconhecimento, sugiro que discursos curriculares também operam e fazem operar “a zona fronteira onde habitam norma e transgressão, consentimento e abuso, prazer e dor” (GREGORI, 2010, p. 3). Portanto, se, escrevi, até aqui, tentando mostrar a complexidade da tessitura pela qual vidas são reconhecidas como vivíveis nos currículos, eu tentarei, todavia, agora, demonstrar como *as talibãs e a pegação* nos banheiros assombram com o terror ao desafiar a política de reconhecimento. Em resumo, meu argumento é que tais atos colocam em paradoxo a maquinaria curricular: estão mais vivos do que nunca, mas colocam em questão a própria possibilidade de reconhecê-los como vida.

Deixar a abjeção para a sessão conclusiva do capítulo, como pairando através das sessões anteriores, não foi, contudo, uma escolha proposital. Quando percebi a escrita dos capítulos anteriores, me dei conta de que tentei, por diversas vezes, sem muito sucesso, evitar seu uso ao longo desta tese, pois me parecia cada vez menos potente por alçar uma densidade de experiências a uma retórica esquemática das tramas curriculares. Embora tenha minhas reservas com a ficção de unidade que o uso do termo abjeção tem comportado, explico logo que não pretendo me lançar em um desafio de retomada das encruzilhadas políticas que o conceito encerra¹⁵⁰. Por outro caminho, preferi explorar, nas duas sessões seguintes, a ambivalência da abjeção - algo que reconheço tem sido esterilizado - nos fluxos curriculares a

¹⁵⁰ A título de exemplo, ver Grunvald (2009).

partir dos atos escandalosos e terroristas e como as ligações e disrupções que ensejam nas políticas de reconhecimento. Por fim, como quem corre de algo que tanto ameaça como fascina, na última sessão deste capítulo, retomo como a abjeção, por vias distintas, abre as possibilidades de pensar esses limites a partir dos sentimentos e emoções que as tensões mobilizam. Em torno das talibãs, da pegação no banheiro e dos escândalos nos recreios, circulavam medo, ansiedade, nojo, dificuldades, vergonha, fracasso, infelicidade, terror. A abjeção me permite explorar esse complexo mapa de sensações.

5.1 Corpos que trepam: o *banheirão*, a pegação e a máquina de purificação da pedagogia

Chego às 9 da manhã na escola; minha intenção era pegar o intervalo. Sigo em direção à secretaria para avisar da minha presença, logo após cumprimentar o porteiro, seu Nilson. Encontro Maria, a secretária, arrumando uns papéis de cadernetas de professores, pergunto se posso sentar por ali. Ela prontamente responde que sim e me oferece café e água. No calor, pego um copo de água, enquanto ela me informa que a diretora não está, que tinha ido à Secretaria da Educação. Agradeço pela informação e comunico que hoje eu só queria assistir ao recreio e talvez ficasse para a saída. “*Ah, esses meninos!*” – solta ela, com um ar lânguido.

– *O que houve?* – pergunto.

– *Eles devem te contar cada coisa, né?*

– *Olha, até agora não ouvi nada de mais, deveria?*

– *Ah, não te contaram do dia que pegaram o William e o Daniel se agarrando no muro de trás da escola?*

– *Se agarrando?*

– *Se agarrando mesmo, como eles chamam, na maior pegação.*

– *Nossa, eles parecem tão comportados* – comento propositalmente.

– *Ah, quem não conhece que compre. Toda hora eles vão para o matagal aí de trás, isso quando não fazem no banheiro mesmo!*

– *Mas você já viu algo ou alguém te contou?*

– *Ver, não vi, não, mas todo mundo sabe. Dona Zelda, a que limpa os banheiros, você conhece? O seu Nilson também, os dois vivem*

contando o que flagram, sabe? Agora imagine, uma senhora como ela ficar limpando banheiro sujo [pausa]. Você sabe do quê!

– Não a conheço.

– Hoje ela está aqui, deixa eu ir chamar ela para conversar com você!

Enquanto Maria atravessava o corredor e saía do meu campo de visão, uma pergunta me inquietava: qual era o lugar das práticas sexuais – não só do desejo, como Britzman (1996, 2010) e Hooks (2010) já vêm insistindo – na escola? Ou ainda como essa relação entre práticas sexuais e o banheiro tem se produzido e aquilo que tem acionado? Maria parecia não ter quaisquer dúvidas sobre qual era a resposta à minha pergunta, pelo menos para a primeira delas: o banheiro. Maria chegou, por vezes, a desconfiar da *minha ingenuidade*, como nomeado, ou rir das minhas indagações, que lhe pareciam tão óbvias: “*você não é tão ingênuo assim, Thiago*”. Entre Maria, Nilson e Zelda, havia uma recorrência ao banheiro na escola como espaço de *pegação*. Três escolas, inclusive aquela em que Maria era secretária, estavam situadas ao lado ou à frente de terrenos baldios e abandonados. Ali, os muros viram *a cama do amor*, em sua irônica expressão – “*acho que esses meninos pensam que quanto maior o mato maior o fogo!*”, – continua ela. Perguntei: “*Mas a senhora fala de casais heterossexuais, namorados?*”. “*– E pegação lá tem opção sexual?! Casal, casal mesmo, não tem não. Todo mundo pega todo mundo, é, oh, maior surubão no banheiro, no banheiro masculino, meu filho!*” – dispara ela, entre risos. Embora muito se diga das dificuldades e limitações da escola em lidar com a atividade sexual de estudantes¹⁵¹, sentia, ao menos, que a pesquisa em currículo parece mimetizar, em alguma medida, os limites que tem apontado: se é reconhecível que estudantes fazem sexo, nem sempre parece evidente que o façam na escola, muito menos que a escola apareça como campo de produção de práticas sexuais.

Há aqui um hiato que corre o risco de atualizar o próprio abjeto de fazer sexo no banheiro da escola. No entanto, ainda que muitos tenham me contado detalhes das práticas sexuais no banheiro – como sexo oral, masturbação, felação e penetração anal –, eu não pretendo, nesta seção, entender o que Souza (2012) chamou de *fazer banheirão*, os “rituais de silêncio e escuridão” (BENETIZ, 2007b) que tornam o banheiro com um espaço de *pegação*. Não por nenhum resquício moral de minha parte, mas porque eu não *flagrei* – para usar a expressão de Nilson e Maria – em nenhum momento durante esse tempo de pesquisa quaisquer práticas sexuais nos banheiros nos momentos em que os utilizei. Claro que, em virtude de não ter sequer um rastro de visão, desconfiei, por vezes, se tais *flagras* tinham

¹⁵¹ Ver, por exemplo, as críticas de Altmann (2001) e de Furlani (2005).

acontecido ou se o que tinha sido *flagrado* apresentava mesmo a dimensão com a qual sentia ser descrito. Porém vislumbrei que, para evitar esse meu retorno a um empirismo, era produtivo antes dimensionar como o sexo no banheiro aparecia nessas enunciações que eram cada vez menos restritas a funcionários e professores. Ao me aproximar de Marcell, soube de seu apelido de *chupa-doce*. Passei parte do tempo acreditando que essa singela interpelação advinha de sua habilidade com dublagem. Novamente *minha inocência* seria questionada. Em um dia que conversava com ele e seu amigo Jonathan, foi-me dito:

- Bicha, a senhora é muito inocente, viu? Esse aí, já chupou um bocado! Deve conhecer as rolas todas da escola! Fama vai longe! – dispara Jonathan.
- Mas, menino, não estou sabendo de nada! Como é isso?
- Oh, meu bem, você não sabe mesmo o que rola naquele banheiro?
- Mas como é isso, vocês chegam lá e vapu?
- Ai, bicha, é assim. A gente tá aqui no recreio e vai rola com o boy. Ai a gente marca pelo whats, às vezes tem uns mais tímidos, que mandam por uma amiga. Então, a gente pede pra ir ao banheiro, assim nas aulas. É bom, bem nas primeiras aulas, que é cedo, o banheiro tá menos usado, acabou de ser limpo, sabe? Na hora mesmo, a gente manda um recado, tipo esse:
Marcell tira do bolso o celular e me mostra uma conversa com um peguete no WhatsApp.

As histórias de erotismo, desejo e práticas sexuais têm se tornado um gênero constantemente performado para constituir os *corpos gays*. De fato, uma relação nevrálgica entre o erótico, o sexo e a chamada *cena gay* nas cidades tem sido vastamente marcada na literatura (BOLTON, 1995). Embora a própria constituição dessa cena seja, segundo Leap (1998), diversificada e acontecendo tanto em locais públicos (ruas, praças, praias e banheiros públicos) quanto em privados (bares, boates, saunas e cinemas), os espaços de *pegação* – cinemas, *dark-room*, saunas, clubes de sexo, parques – têm, ao que parece, um lugar notável. Como notou Cavanagh (2010), uma história dos banheiros nessas cenas está por ser escrita, pois, apesar da vasta atenção dada à regulação do desejo, a regulamentação do sexo no banheiro ainda é indigna de atenção acadêmica, contando poucas exceções. No entanto, desde a controversa etnografia de Humphreys (1976) sobre as relações sexuais entre homens desconhecidos em banheiros públicos, a *pegação* tem sido alçada ao centro da *cena gay* das cidades. O *banheirão* aparece como uma espécie de signo ritual, território e espaço, no qual prazer, regulação, desejo e transgressão se encontram (COSTA NETO, 2005; SOUZA, 2012). Reconheço, hoje, que de fato há uma preocupação bastante atual com erotismos e práticas sexuais e como são conformados e informados por vários campos culturais. De modo especial, é notável como se seguem voltados para o mercado (BRAZ, 2009; FRANÇA, 2014; BENETIZ, 2007b), seguindo sobretudo uma agenda de pesquisa proposta por Gregori (2010,

p. 77-78):

Hoje não podemos estudar apenas aqueles universos institucionais de produção dos saberes próprios à consolidação da “sociedade burguesa” dos séculos XVIII e XIX, como foi inicialmente realizado por Foucault: clínicas, prisões, processos judiciais. Torna-se estratégico investigar as práticas que envolvem os erotismos, em meio a um universo que parece absolutamente central no mundo contemporâneo: o mercado.

Essa agenda tem produzido instigantes efeitos políticos em historicizar e dinamizar a relação entre mercado e práticas eróticas e sexuais. No entanto, tem me chamado atenção a associação direta e estabilizada entre uma *cena gay* e práticas *de pegação* a ponto de Braz (2014) ter se perguntado pela ausência de *dark-room* nos espaços GLS em Goiânia. Essa associação pode ser embarcada na crítica de Bachetta (2002), pois atualiza uma forma de discurso colonial a alçar à categoria de universal uma prática bastante geolocalizada em cidades ocidentais. Penso que, se a manobra *queer* for levada a sério, o que Gregori (2010) chama de “instituições burguesas” é estranhada como uma categoria unificada e uniforme. Apesar das incisivas e frequentes demissões do erótico e das práticas sexuais de instituições como a escola, parece-me ser precipitado subestimar essas relações à uniformidade que a categoria pressupõe. Aprecio o convite de Brown (2013) em descentrar o foco da *cena gay* dos espaços comerciais e do mercado para modos de engajamento da sexualidade com outros espaços. Tal centralidade, argumenta o autor, reinscreve o mercado como abarcando e saturando tudo, negligenciando práticas e relações não diretamente ligadas à economia, produzindo um modo de investigação que, restrito aos centros metropolitanos, utiliza-os como medida para outros locais em comparação com o desenvolvimento comercial.

Uma suposição de que os desejos e práticas sexuais têm que se mover para fora de instituições – para os territórios do mercado, por exemplo – pode reinscrever como a escola estaria largamente ligada a sentidos particulares sobre as qualidades normativas inerentes da institucionalidade. São impressionantes as suposições sobre a escola como espaço inábil, estéril e aniquilador das condutas sexuais. Minha apropriação do conceito de Gagnon (2006) é ligeiramente rápida para destrinchar sua potência analítica, mas me permite manter em suspenso a conexão direta entre práticas sexuais e significantes como “heterossexualidade” ou “homossexualidade”. Nesta seção, aproximo-me da *pegação* e dos *flagras* com o intuito de descompactar esses atributos dados à escola e questionar a tendência de opor práticas sexuais a currículos, segundo a qual a escola é um espaço onde a *pegação* não se encaixaria. Em suma, esta seção argumenta que a *pegação* não se dá contra a normatividade escolar, mas,

sim, que os atos sexuais no banheiro habitam a materialidade de sua arquitetura. Além disso, procuro explorar a maquinaria pela qual a escola permanece concebida como um espaço isolado e purificado das práticas sexuais. Há algo sobre os sentidos de escola que a coloca não só como um espaço hermeticamente fechado, mas como um site arquitetônico de relações heterossexualizadas e generificadas que intenta atualizar a escola como instituição.

Meu interesse é marcar como há uma blindagem das “instituições burguesas” das práticas de *pegação* – fato que Costa Neto (2005), ao etnografar os banheiros da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, fez notar. Em outras palavras, instituições como a escola aparecem apenas para conformar e circunscrever a “homossexualidade”, produzindo e articulando os saberes do dispositivo da sexualidade, mas nunca, sob qualquer hipótese, participando da constituição de condutas sexuais. Desse modo, torna-se um vetor para a produção da “homossexualidade”, como um estranho original que sempre já não se insere na escola desde a infância. Tornar-se “abjeto” não é somente, nesta perspectiva, o resultado de sair das sanções escolares, mas, ao invés, é casa da própria inadequação à instituição. Tal sentido sugere um modelo de vida dupla: onde ser constituído como *gay* e inscrever na escola são mantidos separados. De um lado, a “homossexualidade” é idealizada como separada das relações heteronormativas da escola. De outro, a escola é um espaço de mesmice normativa que é inerentemente distinta do próprio agenciamento de condutas sexuais, paradoxalmente definida em termos de valores heterossexualizados. Ambos permaneceriam intocados, isolados em seus respectivos limites, pois a escola seria insuportavelmente heterossexual. Ao fim, a escola é, no mesmo movimento, um local de libertação impossível.

Penso que a *pegação* no banheiro permite reavaliar a “instituição escola” e abri-la a outras relações. Em contraste com esse sentido que mantém a escola como necessariamente excluindo condutas sexuais, os relatos com os quais abri esta seção sugerem o que pode acontecer quando a prática sexual acontece e é constituída na escola. Uma vez *flagrado*, percebe-se que a escola nunca foi o que era. A *pegação* nos banheiros me permite olhar para como as práticas sexuais são eliminadas não do espaço escolar, mas da imaginação pedagógica à custa de inscrever uma dimensão vazia de normatividade institucionalizada. A produção de sentidos sobre a escola parece repousar ela mesma na indiferença ou exclusão das práticas sexuais, por ameaçarem a assepsia da abstração da escola moderna que o pensamento curricular tem ajudado a sustentar. Assim, não é de todo estranho, ainda, que o banheiro não apareça como um objeto do pensamento educacional, inclusive entre pesquisas que se dedicaram à arquitetura escolar, que as exceções fiquem por conta das pichações e

mais recentemente sobre o acesso de travestis e transexuais ao banheiro na escola¹⁵². É como se a linguagem da pedagogia tivesse sido higienizada para nossa proteção.

Minha inquietação não está no fato de as escolas não aparecerem na *cena gay* de *pegação* das cidades – como se tal investigação fosse, *per si*, obrigatória –, mas salientar as exclusões que constituem a linguagem da pedagogia em termos de um imaginário purificado da educação como que expurgando não só o desejo sexual, mas tentando também apagar que o “sujeito da educação” (SILVA, 2010) *trepá, fode, faz sexo, chupa e dá a bunda* na escola. Mesmo que pareça que tal imaginário se articula apenas ou exclusivamente entre professores, gestores e funcionários, é crucial considerar como é performativamente sustentado e assumido em diversas inscrições discursivas, incluindo os aparatos que supõem problematizá-lo. Embora discorde severamente das conclusões de Baudrillard (2001), penso que sua aproximação – tentadora, reconheço – com a noção de cena, tomando o obsceno como aquilo que está fora da cena, é produtiva. No entanto, não me parece que “o fora de cena” não esteja inscrito na ordem do simbólico, tal como argumentado pelo autor, abolindo a distância do olhar. Ao seguir Butler (2014f, p. 40), para quem “a distinção entre lei simbólica e social, enfim, não se sustenta, que o simbólico [...] é, ele próprio, a sedimentação das práticas sociais”, entendo antes que “o fora da cena”, o obsceno, é inscrito como tal e de algum modo articula o próprio enquadramento da cena que se poderia chamar de escolar, produzindo o olhar e o regime do visível. Essa argumentação também me permite evitar uma associação direta entre práticas sexuais no banheiro da escola a uma espécie de revolta sexual.

Os atos sexuais no banheiro corporificam os termos da difícil negociação e emaranhamento de forças de poder nas tramas curriculares. Deste modo, não sobrepor diretamente os atos sexuais com o domínio do obsceno, me permite, antes, antever como as práticas sexuais no banheiro funcionam para catalisar a obscenidade da linguagem da pedagogia – isto é, tudo aquilo que não é inscrito como coisa da “educação”, do “currículo” ou da “pedagogia”. O *efeito obsceno* do ato sexual entre meninos no banheiro da escola não é, portanto, exatamente pela prática sexual por si mesma, mas por tudo aquilo que mobiliza; como ameaça o pensamento curricular e, paradoxalmente, constitui as normas de inteligibilidade do discurso pedagógico. Julgo que a linguagem da pedagogia tem funcionado como uma máquina de purificação da escola em nome de manter inteligível o imaginário higienista escolar, que, de modo impossível, e, por isso mesmo, ergue constantemente os muros da escola e suas arquiteturas. Por máquina de purificação, eu sequestro um conceito de

¹⁵² Conferir, por exemplo, referências citadas neste capítulo.

Latour (2008), o levando, entretanto, por outras vias. O autor aciona o termo para descrever o engendramento de duas zonas ontológicas radicalmente diferentes, gerando uma separação crucial entre humanos e não humano. O produtivo da sua argumentação está em desacreditar que esta divisão tenha se dado de uma vez por todas, já que a purificação permite que se prolifere vastamente zonas de indistinção, tornando seu trabalho impossível e, por isso mesmo, justificável e produtivo.

Sem muitas pretensões de revisar a obra do autor, é passível deslocar tal conceituação para pensar as relações entre atos sexuais, arquitetura, escolas e linguagem da pedagogia. De fato, Michel Foucault, nos três volumes de História da Sexualidade (FOUCAULT, 2010a, 2010b, 2010c), escreveu que preocupações sobre sexo foram construídas através de uma arquitetura. Que a arquitetura da escola seja um dispositivo de poder para corpos generificados, eu creio que é o tipo de conclusão passível de acordo - “a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância” (ESCOLANO, 2001, p. 26). Isto é especialmente funcional para os banheiros modernos segregados por gênero, conforme Preciado (2013) mostrou. Nestas invocações, a moralidade pedagógica, como nota Corazza (2002) separa o bom a partir de um mal sombrio. Inspirado na genealogia do discurso higienista de Foucault (2010a) de quem facilmente se depreende como a gestão da sujeira no espaço moderno é parte da maquinaria de purificação dos corpos, Preciado (2013) insiste que essas instituições burguesas geradas nas cidades europeias a partir do século XIX, pensadas como espaços de gestão das excreções corporais, convertem-se em cabines de vigilância de gênero. A máquina de purificação da pedagogia produziria uma separação total entre prática sexual e escola, cabendo, na melhor das hipóteses, apenas a escola incidir sobre a organização das condutas sexuais.

Porém, não se poderia afirmar que a arquitetura escolar dos banheiros segregados por gênero agencia o sexo na escola? Em etnografia da apropriação do espaço escolar, Carvalho (2008) sugere uma pontuação, ainda que bastante rápida, sobre o banheiro, a qual me parece tenazmente interessante para seguir na direção que esta pergunta abre. O banheiro escolar é um lugar de comunicação, afirma a autora, “comunicação com o próprio corpo, comunicação oral, com uma ou mais colegas, e comunicação através das pichações” (CARVALHO, 2008, p. 157). Entretanto, mais do que apostar em sujeitos que dialogam através do banheiro, reconheço que é possível apostar no banheiro como um espaço também de relações de corpos. Não só é lugar de comunicação, mas a própria estrutura arquitetônica produz corporificação e torna possível aos corpos “falarem” – ou melhor, dizendo, *transarem*. A arquitetura

generificada de um espaço de gestão de excrementos enxerta-se no corpo. De fato, ao cartografar o que chama de cultura visual escolar, Moraes (2014), que chega a descrever o banheiro escolar como uma espécie de “submundo habitado pela pornografia e sexualidade” (MORAES, 2014, p. 168), sugere que os banheiros não são imundos apenas pelos odores que exalam, mas pela própria visualidade que combina estruturas defasadas e precárias com desenhos e símbolos imorais. Com efeito, na escola de Maria e de Michell os banheiros masculinos apresentavam condições difíceis de uso, seja pelos vasos sanitários entupidos, as portas quebradas, as pichações por todo lado. Nas palavras de Cavanagh (2016, s/p),

muito do que não podemos dizer inscreve sua legitimidade no banheiro. O banheiro [...] é uma lixeira para impulsos, práticas sexuais, identificações e desejos inaceitáveis. As vicissitudes de amor e ódio, desejo e agressão não são apenas escritos nas paredes do banheiro, mas promulgadas em tempo real.

Junto à gestão das excreções corpóreas se adensam as excreções inscritas visualmente nas paredes, biombos e vasos sanitários. Não só a gestão da sujeira opera na constituição do gênero, mas a própria sujeira é parte constitutiva *dos corpos que trepam*. Desse modo, quero sugerir que os atos sexuais no banheiro não simplesmente se apropriam dele como um espaço dado. Por um lado, atos sexuais produzem o banheiro. A arquitetura constitui linhas de força que produzem complexos efeitos em torno das práticas sexuais, de tal modo que os atos se tornam indícios de uma sexualidade descontrolada, a ser regulada. Por outro, a arquitetura dos banheiros compõe corpos, é parte constitutiva deles. Para tanto, inspiro-me novamente no argumento de Preciado (2010), para quem a arquitetura funciona como uma prótese de gênero que efetivamente produz diferenças corporais. Ao designar o que chama de *tecno-olho*, um conjunto de tecnologias – espelhos, cabines – que marcam a incitação à exposição do corpo nu e ao ato sexual, Preciado (2008) destaca uma dimensão significativa do banheiro: a visão. O banheiro é “como uma política do espaço e da visibilidade que gera segmentações precisas dos espaços públicos e privados” (PRECIADO, 2008, p. 45). A visibilidade, o que pode se tornar público, e a intersecção entre público e privado são especialmente importantes para considerar as práticas sexuais e o banheiro escolar. Como descreve Vincent (2009, p. 285, grifos meus),

o banheiro aparece entre a burguesia por volta de 1880: é local mais secreto da casa onde a pessoa liberta seus corretivos (cinta, espartilhos, peruca, dentadura etc.), finalmente se pode ver, não é sua aparência social, mas totalmente despida. Momento às vezes penoso, [...] talvez as pessoas usem o banheiro mais para se olhar do que para se lavar.

Para Preciado (2009), “o teatro da ansiedade heterossexual” materializa-se precisamente no banheiro constituído e constituidor do “masculino” ao incitar a visão de uns corpos sobre os outros durante a exposição dos órgãos genitais. Preciado (2009) insiste que a demanda de visualidade do corpo no banheiro – espelhos e mictórios, por exemplo – é parte de um mecanismo de poder que entrelaça e produz corpos. Na medida em que a segregação por gênero opera sobre a “heterossexualidade” reinstalada, a arquitetura do banheiro engendra uma relação entre sexualidade, gênero e visibilidade que tanto parece não contar com práticas sexuais entre homens quanto opera para circunscrevê-las no espaço do banheiro. A arquitetura do “banheiro masculino” faz o sexo e o incita. Oliveira (2012), ao flagrar dois estudantes entrarem no banheiro, em sua etnografia sobre escolas e travestis, não tarda a concluir que o banheiro, mesmo que segregado por gênero, é um espaço de intimidade na escola e que a própria arquitetura do banheiro produz linhas de desejo. Entre uma e outra posição, o banheiro escolar opera um regime de visualidade e uma transformação nos limites da privacidade, “um regime de segmentação dos espaços de visibilidade e conhecimento que tem como objetivo a gestão da identidade (homo/hétero)sexual dentro da oposição privado/público” (PRECIADO, 2010, p. 29). Na escola, o espaço do banheiro começa por se inscrever, pois, em um paradoxo: é preciso gerir a sujeira – o sexo, as excreções, as pichações – que seriam da ordem do “privado” no coração de um espaço “público”.

O banheiro escolar borra essa linha entre público e privado. Em outras palavras, é “uma representação, ou uma paródia, da ordem doméstica fora da casa, no mundo externo” (HALBERSTAM, 1997, p. 185). Se a arquitetura do banheiro escolar funciona para inscrever mimeticamente o que é “privado” e “íntimo” no “espaço público” da escola, de modo que a gestão da sujeira constitua o gênero, seu mecanismo de funcionamento irrompe a própria divisão que pretende sustentar – tanto por inscrever o “íntimo” na escola quanto por seu aparato demandar a visualidade dos “corpos masculinos” nessa disjunção. Dentro do banheiro por gênero, os “meninos” estariam escondidos ou pelo menos capazes de esconder suas excreções, mas no banheiro “os meninos” estão constantemente em exposição aos outros. Cavanagh (2010) argumenta que o sexo no banheiro desafia o que é tido como privado e doméstico juntamente com os ideais normativos sobre o que conta como limpo e normal, por explorar sexualmente os mesmos projetos arquitetônicos generificados e heterossexuais e, assim, estabelecer uma presença imunda em público. O banheiro torna-se um espaço sexual que se mostra limítrofe às sensibilidades heteronormativas. Não deixando de incidir como os banheiros podem se constituir em espaços de violência e violação dos corpos, Cavanagh (2010) insiste que o espaço generificado dos banheiros pode ser condutor de práticas sexuais e

há algo sobre o que se qualifica como “homoerotismo” inscrito na própria arquitetura do banheiro.

Se devido à existência heteronormativa, a “homossexualidade” não pode pertencer a lugar algum, conforme argumentou Albuquerque Júnior (2010); no entanto, quando ganha materialidade sexual, tem que existir em algum lugar. Uma forma de fazer isso é usar o espaço dos ginásios e da rua, como tentei demonstrar no capítulo anterior. Porém a procura de parceiros sexuais durante o intervalo por meio de mensagens de WhatsApp que marcam a *foda* no horário de aula se torna uma forma não só de inscrever condutas sexuais, mas também de habitar o espaço escolar por meio de práticas sexuais ao fazer colapsar um conjunto de binários como público e privado, interior e exterior, visível e invisível, revelação e segredo. Nessa linha, os usos do banheiro e as relações que os tecem durante as aulas forjam outras camadas: intimidade, sexualidade, visibilidade, corpo, espaço e arquitetura na “instituição burguesa” chamada escola. Não é de todo estranho que os *flagras* tenham sido relatados como ocorridos durante os horários de aula e que os encontros de Michell e seus parceiros sejam marcados nessas frequências, já que se tem menos fluxo de pessoas nos corredores, pátios e nos banheiros. No entanto, a tentativa de não ser *flagrado* pode ser facilmente frustrada, pois a porta se torna uma janela indiscreta em banheiros “masculinos” que, em virtude das condições precárias, quase já não marcam mais as divisões entre seus usuários e que expõem o corpo e o genital ao outro. *Aqui flagra-se!* No banheiro, flagra-se o corpo do outro! Na porta do banheiro, flagram-se os corpos dos outros!

“Ah, meu filho, cheguei para fazer a limpeza do banheiro, um pouco antes do intervalo. Da porta mesmo, eu vi, eu vi, com esses olhos, os dois juntos!” – me contou Zelda, assistente de limpeza, com tom incrédulo o que seus olhos insistiam em fazê-la ver. As práticas sexuais no banheiro sequer se escondem por trás das portas ou divisórias – quando elas existem. O banheiro que gerencia a sujeira inscreve práticas sexuais cuja própria arquitetura não consegue – talvez, sequer intente – esconder, demonstrando como o *flagrar* também é um ato constitutivo da normatividade que, no mesmo movimento, a suspende. Quando insisto no ato de *flagrar* não é para retomar “os mitos tentadores da visão como um caminho para a descorporificação” (HARAWAY, 1998, p. 20), de um poder que tudo vê, mas insistir que “ver” o ato sexual – *flagrá-lo!* – aciona, nos termos de Haraway (1998), um sistema sensorial de corporificação. Entre os óculos que Maria ajeitava na entrevista, as cabines do banheiro com as divisórias quebradas e apenas uma pequena divisória que separava o sanitário de deficiente, o *flagrar* me permite questionar “qualquer ideia da visão como passiva; esses artifícios protéticos nos mostram que todos os olhos, incluídos os nossos

olhos orgânicos, são sistemas de percepção ativos, construindo traduções e modos específicos de ver, isto é, modos de vida” (HARAWAY, 1998, p. 22). O *flagra* intenta tornar inteligível que a principal via de exposição ao ato sexual no banheiro escolar é estar diante dele ao vivo.

A questão reside menos que o sexo entre os “meninos” ocorra no banheiro da escola, mas que tais práticas sejam vistas. Não porque sejam em si mesmas dotadas de propriedades aterrorizantes, mas porque sinalizam aquilo que é colocado para fora – o obsceno – das cenas escolares, como se tal ato corporificasse os limites do que pode ser dito e visto em termos “educacionais” e “pedagógicos” e, em consequência, os limites do reconhecimento dos corpos pelos discursos curriculares. Na porta do banheiro, a inscrição da inteligibilidade titubeia, escoando e concentrando a impureza em face dos atos sexuais que a arquitetura tanto física como espaço-temporal das escolas fazem *flagrar*. Não é muito surpreendente que os atos sexuais *flagrados* mobilizem o reenquadramento do visível, demonstrando como se depende mais deles do que se imagina para instaurar a máquina purificadora da linguagem da pedagogia. Se *flagrar* envolve certo sentido de violação das fronteiras entre interior e exterior, público e privado, visível e invisível, segredo e revelação, é por meio dessa violação que se pode sentir a fronteira funcionando e sendo reinstalada. Nesse sentido, o *banheirão* na escola desvela o jogo complexo da fantasia da máquina purificadora, tomando-a para além de simples sanção regulatória.

O *flagra* não funciona sozinho, inscrevendo-se em uma trama de relações de força. O que me chamava a atenção era o tom confessional, quase sempre envolto de um pedido: *não contar a mais ninguém*, através do qual os *flagras* me eram narrados, especialmente por professores e funcionários. Fonseca (1998), escrevendo sobre bairros populares, mostrou como a fofoca serve para construir um senso de identificação. Alguém poderia, de fato, argumentar que os atos sexuais não pudessem mesmo ter acontecido. Quando Mônica, professora de Português, me contou que na escola “*a direção flagrou o time de futebol se pegando coletivamente no banheiro dos fundos, fazendo uma pelada, se você me entende*”, eu de fato desconfieei da veracidade da orgia. No entanto, isso pouco me preocupou, pois o desafio de inteligibilizar o inquietante de um ato sexual que tenciona os limites da visibilidade e da privacidade desmontava como a purificação intenta apagar – sem muito sucesso – por meio do espetáculo confessional do tom *não conte para ninguém* a vida ativa do sexo na escola. O tom de *não conte para ninguém* também produz os atos sexuais no mesmo ato em que enuncia. O tom de *não conte para ninguém*, com a pretensão de não falar, fala o tempo inteiro sobre a *pegação*. Esse tom insta como o estatuto de ameaça potencial do ato sexual no banheiro está implicado na coarticulação entre formas de reconhecimento e ramificações da

abjeção, permitindo criar, por meio da corporificação, o discurso, por vezes interrompido; o gesto que indica algo que não será dito, a espera que eu entenda o que está subentendido – um sentido inteligível.

O tom de *não conte para ninguém* e os *flagras* trabalham para alinhar o corpo e o espaço escolar; funcionam para produzir que condições os corpos terão para habitar os corredores por meio de restringir a mobilidade de outros corpos para espaços contidos ou fechados como os banheiros. Espaços arquitetônicos – como quadras e pátios – nas escolas estendem a mobilidade dos corpos; a liberdade de circular molda a superfície desses espaços, enquanto os banheiros se inscrevem através da obliteração das condutas sexuais nos espaços de visibilidade. O tom de *não conte para ninguém* demanda inscrever, pois, os *corpos que trepam* como corpos desregulados, o que, se autoriza sanções regulatórias, no entanto, não consegue esconder o quanto os limites do reconhecimento dependem desses engendramentos de corpo, prática sexual e arquitetura para se inscrever. A força desse tom indica não uma normatividade superpoderosa e onipotente, mas, ao contrário, uma espécie de fragilidade da norma, paradoxal e ambígua, e como os atos sexuais, que podem ser apenas imaginados, tomam uma forma incrivelmente volátil. Por vezes, eu relembrei a análise de Das (2007) sobre o rumor e a violência. Na pegação dos banheiros, o tom quase de segredo ressalta o que a autora chamou de poder impessoal da vida social, cujo campo de força cria condições para que atos morais sejam cometidos. Longe de querer comparar as sanções regulatórias em torno da *pegação* no banheiro com a violência sobre as mulheres na Índia que a autora investiga, é produtivo sugerir como a decisão de duas gestões escolares em acabar com os banheiros segregados por gênero não é simples ímpeto pessoal de seus diretores.

Seguindo as pistas de Das (2007), é possível evitar inscrever essa decisão na forma novelesca dos vilões e mocinhos rebeldes. O questionamento de Das (2007) ao que chama de modelo de Antígona me permite não alçar o ato sexual no banheiro ao domínio do extraordinário e reinscrever os sentidos que estão fora da cena escolar por uma normatividade onipresente. Este me parece ser outro modo de atualizar a máquina de purificação. Por outra via, reconheço que o trabalho de tecer condutas e práticas sexuais cria zonas de indistinção como o banheiro escolar, que, ao invés de ascender a um plano superior – o privado, o fora da escola –, emaranham-se no que há de “mais baixo” na vida escolar, no sujo e no imundo que a arquitetura do banheiro engendra tanto nos espaços como nos corpos. No entanto, como tal emaranhamento parece não ter lugar na linguagem da pedagogia, o *flagra* e o tom *não conte para ninguém* operam, paradoxalmente, tentando alçar ao âmbito do extraordinário, um incidente escandaloso ou secreto, mas, na mesma proporção, inscreve os atos sexuais nas

redes de relações que se tecem na escola. As práticas sexuais, signos do inapropriado, do imoral, do sujo, ganham uma incrível densidade no banheiro por meio dos *flagras* e do *não conte para ninguém*.

A esta altura, gostaria também de insistir que os atos sexuais não podem ser compreendidos como práticas individuais de quem decide transgredir as regras morais da máquina de purificação pedagógica. São tecidos e suportados por redes de relações arquitetônicas e corporais. A normatividade e a fragilidade que lhe é constitutiva não operam por cálculo de indivíduos. Antes de uma resistência diante das normas, estamos diante de uma existência possível da normatividade que opera ambivalentemente nas escolas. Estes corpos estão tecidos e imersos em compartilhamentos de forças que não pertencem diretamente ao *ato sexual*. Nesta recusa de um terreno estático para os currículos, se pode resistir a procurar sinais na escolarização que expliquem, de uma vez por todas, a abjeção, pois desvelam como a instituição escola não é uma unidade coerente e fixa que pode ser simplesmente reformulada. Nessa direção, práticas sexuais compõem e são compostos por cadeias de relações com complexos efeitos, de tal como modo a tessitura do *flagra* funciona para prover apagamentos e reinstaurar outras normas que estão emparelhadas as tensões que os atos sexuais no banheiro escolar mobilizam.

Dois emparelhamentos se sobressaem: a interpelação das meninas como heterossexuais e dos atos sexuais no banheiro “masculino” como *gays*. “*O que se pensou no conselho de classe foi que, entre meninas, aqueles que quisessem usar os banheiros, ficariam intimidados com a possibilidade de serem flagrados. As meninas vão mais ao banheiro, você sabe... O que não dava era para ficar do jeito que estava*” – me explica Mônica sobre a decisão da gestão escolar em acabar com o banheiro por gênero. Pergunto de que *jeito estava*. “*Ah, você sabe, você já deve ter ouvido falar, todo mundo, aqui, fala, aquela pegação no banheiro, não dá, é escola! Tem crianças aqui. Sim, tem muito menino que já viu sexo, que já começou cedo, mas também tem muito que não, que nem sabe direito*”. Na conversa com o diretor, Honório, ele complementa:

Não é porque a nossa escola enfrenta a homofobia, trabalha com direitos humanos, coisa que eu acho que tem fazer mesmo, que vamos aceitar isso. Tem um limite para tudo. Escola não é lugar de fazer sexo. Eles não entendem isso, então a gente teve mesmo que acabar com os banheiros dos homens. [...] Ou todo mundo usa o banheiro das meninas ou não usa nenhum.

Honório, após a reunião do Conselho de Classe, havia mandado fechar os banheiros “masculinos” da escola diante do incidente da professora Mariana ter *flagrado* o que me era

descrito como uma “*orgia do time de futebol*”.

Ela foi levar um aluno dela, do nono ano da tarde. Ele estava passando mal, para vomitar. Quando chegou na porta do banheiro, ela viu todos os meninos... Eles tinham acabado de sair do treino. [...] Você viu que nosso banheiro dos fundos tem chuveiro. Ela levou ele lá, caso ele precisasse de banho. Na porta, ela nem precisou entrar, estavam todos... bem, você sabe. [...] Quer dizer, eu não sei exatamente o que ela viu, mas o que importa é que eles passaram dos limites. Mariana não ficaria horrorizada à toa (Honório, diretor da escola).

Embora Mariana estivesse de licença médica por uma lesão na mão, marcamos um café. Na conversa, “*eu sabia que essa história ia voltar, deu muita polêmica*”. “*O que deu polêmica?*” – pergunto. “*Acho que mais todo mundo usar o banheiro das meninas, que os meninos no banheiro mesmo. Enquanto eles se pegam sem todo mundo vir, é ok, porque, né, a gente não está vendo mesmo*”. Insisto e peço que me descreva o que aconteceu.

O Diego passou mal e eu decidi levar ao banheiro dos fundos para se lavar, porque tem mais espaço e é mais reservado. Deixei os alunos sozinhos e fui. [...] Na hora, eu nem pensei em mandar nenhum deles acompanhá-lo ou ir comigo. Eu acho que isso foi errado da minha parte também. Mas o menino vomitou no meio da sala e eu fui sem pensar. Mandeí um aluno ir avisar na secretária, que chamasse o Honório, ia colocar no meu carro e levar no posto de saúde. [...] Quando eu cheguei perto já ouvi algo estranho, mas nem liguei, acho que devia ter uns quatro meninos dentro. Deviam ter saído da Educação Física. [...] Eu entrei no banheiro com tudo, carregando o Diego pelos braços, sem nem notar. Quando olhei ao redor, estavam os quatro nus, um de pênis ereto bem virado para mim. Eu entro e dou de cara com aquilo! Tinha outro escondendo o dito cujo com a camisa do uniforme. Eles estavam constrangidos. [...] Não sei o que baixou em mim. Mandeí os quatro se vestir, peguei o que estava de toalha e mandei me ajudar com o Diego, lavar o rosto, tirar a camisa, essas coisas. [...] Só depois me dei conta do que tinha visto e aquilo era muito sério. Agora, imagina se eu tivesse mandado um aluno com o menino? Ainda bem que fui eu!

Entre o *tom* e o *flagra*, a enunciação *banheiro das meninas* me intrigou por retomar a produção performativa de criar e gerir os corpos dos “meninos” que foram *flagrados*. Constituir um corpo como *flagrado* é inscrevê-lo como fora do limite do que pode ser visível para ser reconhecido: as práticas sexuais entre “meninos”, embora produzidas pela normatividade, não cabem no reconhecimento. Assim, o deslocamento que a máquina de purificação pedagógica promove para o *banheiro das meninas* intenta reinscrever a fronteira de gênero entre os banheiros, a despeito de o *banheiro dos meninos* ter sido abolido. Se essa abolição, por um lado, abria aos banheiros para funcionar como não marcados por gênero, perturbando a demarcação, insiste-se, por outro lado, que só havia banheiro para *as meninas*. Não porque os corpos interpelados como meninos que eventualmente os usarem podem ser alçados a ameaça da feminilidade, mas para que a vigilância volte a se inscrever, desta vez, interpellando as “meninas” com suas responsáveis. Das “meninas”, parece se esperar que se

salvague a visão heterossexualizada de gênero diante um quadro de configuração das condutas sexuais que não pode mais contar com os próprios “meninos”. O domínio do visível articula não somente uma universalização entre o ato sexual entre “meninos” e *gay*, mas se produz também com formas específicas de misoginia. Como Irigaray (1985) argumentou, os critérios escópicos são baseados em uma serialidade metonímica e metafórica que torna visível o domínio do pênis e produz os órgãos sexuais invisíveis das mulheres. Não apenas no sentido do que Welzer-Lang (2001) mostrou de como a dominação de mulheres está intimamente atrelada à homofobia, mas como os limites políticos da categoria mulher reinscrevem a heterossexualidade como definidora do que as mulheres propriamente seriam.

Como corolário, produz-se que qualquer ato sexual entre “meninas” no banheiro não é da ordem do possível e do pensável, nem mesmo como impossível. Simplesmente tais atos não existiriam. As “meninas” encarnariam os limites do reconhecimento e da *inteligibilidade gay*. Seus corpos intimidariam os atos sexuais entre “meninos”, em virtude apenas de “serem mulheres”. Diante dessa interpelação performativa, “tornar-se” mulher envolve portar uma espécie de honra coletiva da heterossexualidade por serem “as meninas” o próprio signo da heterossexualidade. Concordo, desse modo, com Cavanagh (2016), para quem os banheiros generificados nem as demandas por banheiros não marcados por gênero sejam por si mesmos normativos ou marquem, como seu oposto, modos de enfrentamento às normas. Como a autora tem insistido, pode-se cultivar outras relações com distintas modalidades de poder entre arquiteturas, tecnologias e corpos nos banheiros, de modo a questionar a política de representação e identidade generificada que se forma e está sobrescrita em torno dos debates políticos do uso banheiro. Não quero, entretanto, sugerir que usar apenas o *banheiro das meninas* fosse algo passivo nas escolas. Mário me contou que muitas meninas “desagravavam” a decisão de uso coletivo dos banheiros, fizeram protestos e abaixo-assinados contra a direção. Paralelamente, me indicou o pequeno terreno do lado da escola que os meninos usavam para urinar, já que passaram a não usar o banheiro da escola. “*Agora, você veja se adiantou algo, claro que não! Bicha quando tem fogo no rabo, faz em qualquer canto*”, dizia Mário.

Apenas recentemente, após reclamações, a direção havia decidido manter fechado somente o “banheiro masculino” usado após as aulas de Educação Física, ao fundo da escola, próximo à quadra. Novamente, gênero reinscrevia os corpos na escola, pois essa decisão reverberou em outro ponto: o cheiro dos corpos após as aulas de Educação Física. “*Mas você imagine, os bofes saem da aula, todos suados, e vão pra sala catingentos, só imagine!*” – disparava Mário. De um lado, Mônica e Mariana também reclamaram comigo dos cheiros dos

“meninos” depois da aula de Educação Física, do mesmo modo que Mário reclamava do odor fétido do *banheiro dos meninos*.

Ai, Thiago, é um horror, deixar esses meninos sem banho, nesse calor, mas não dá para arriscar com eles. [...] Fazer o quê, né? Se acostumar com aquele fedor em sala ninguém se acostuma, mas a gente finge que se acostuma! [...] É coisa de menino, puberdade mesmo, de homem em fase de crescimento, a gente vai ensinando sobre desodorante! Que é bom estar cheiroso para uma menina! Até isso a gente tem que falar!, declara Mônica.

Nesses contextos, é moralmente mais aceitável que o execrável cheiro dos corpos suados rompa o silêncio olfativo da sala de aula que a visão dos corpos sexuados em práticas sexuais entre meninos faça degrading a linguagem da pedagogia. Como nota Cassen, Howes e Synott (2003, p. 104), “categorias de perfumado e de falta de perfume não são dadas na natureza, mas antes decorrem de cultura. Não existem gostos ou aversões naturais em matérias olfativas”. Em adição, o cheiro do suor corporificaria a virilidade heterossexual dos “meninos”, cujo sentido dota o mau cheiro de inteligibilidade em contraposição aos usos de perfumes qualificados como fortes dos *alunos gays*. Tal recurso reinscreve “meninos” como heterossexuais e empurra as práticas sexuais no banheiro para o terreno da interpelação *gay*, quando essas práticas parecem, *a priori*, diluir a relação entre prática sexual, sexualidade e gênero. O ato sexual entre meninos no banheiro é alinhado a uma categoria mais ampla, cujo ato sexual vem substituir. A interpelação *gay* funciona como uma forma de investimento para dotar os atos sexuais de um significado, localizando-os como “representativos” de um grupo. O fato de os atos sexuais envolverem uma percepção de um grupo que se corporifica no banheiro não os torna práticas sexuais menos “reais”: essa interpelação *gay* tem efeitos relevantes na medida em que é decretada por meio de atributos que, segundo Butler (1988), constituem efetivamente os corpos que eles supostamente expressam ou revelam. A interpelação funciona como uma forma de selar os corpos, forçando-os a encarnar uma “identidade” particular.

Ao esbarrar na porta do banheiro, os limites do reconhecimento não intentam apenas purificar o imaginário pedagógico, mas os corpos que inteligibiliza. Essa intermitência emerge sempre que “a diferença do *gay*” deve ser inteligibilizada pelos discursos curriculares por meio da interpelação de *bom aluno* (ver Capítulo 1). Essa maquinaria almeja tratar os corpos dos *alunos gays* como publicamente esvaziados de sexualidade. Logo, outro efeito dessa maquinaria de purificação está na própria interpelação dos atos sexuais como *gays*, deslocando-se a *inteligibilidade gay* para o corpo generificado e tentando diminuir a

incidência sobre as práticas sexuais. De modo bastante próximo ao que Miskolci (2007) mostrou para o casamento, a linguagem da pedagogia ofereceria o aparato pelo qual a sexualidade “deixaria de se revelar socialmente inconformada” (MISKOLCI, 2007, p. 127). Não apenas “questões de gênero” são enquadradas em termos heteronormativos, mas a “homossexualidade” é reinscrita como uma base substancialmente diferente. Prevalece a ideia de que a sexualidade só pode ser reconhecida como uma questão privada. Miskolci (2007) chega a chamar esse movimento de lado sombrio da privatização das vidas, ao implicar uma despolitização do desejo. A questão não é, entretanto, só que a heteronormatividade continue a ser reiterada por discursos curriculares, mas, de dentro de seus mecanismos, expor os limites paradoxais em que se alicerça.

O que me intriga, neste ponto, é como a categoria *gay* é produzida por formas heteronormativas que têm permanecido intocáveis na trama curricular, ao mesmo tempo em que tem sido deslizada para uma sensibilidade corporal generificada. Parece-me que é preciso se perguntar como a categoria é construída de tal modo que corporificar-se como *gay* implica “desejos entre homens” que, por definição, estão excluídos do espaço escolar. Não só tal categoria me parece baseada no pressuposto universal de uma experiência cultural que, no seu estatuto universal, apaga e exclui modos de vida. A categoria também pode operar uma atualização inquestionada de gênero e sexualidade que mantém categorias binárias, “homens” e “mulher”, “homossexual” e “heterossexual”, intocáveis. Se, como Butler (2003, 2004b, 2008) considerou, há uma sedimentação das normas de gênero que produz o efeito de um “sexo natural”, é possível apontar um movimento análogo para o dispositivo da sexualidade. As ficções performativas, constantemente atualizadas, sedimentam, por um lado, *gay* como um conjunto de estilos corpóreos, cuja reificação justifica uma configuração sexual pretensamente natural de corpos generificados como “meninos”. Em resumo, quando os corpos inteligibilizados como “meninos” se envolvem sexualmente com outros “meninos”, tais corpos são tornados *gays*. *Gay*, tanto como significante quanto como efeito de poder da matriz heteronormativa, é produzido e mantido pelas tramas curriculares.

Trata-se, nas palavras de Brown (2006), de modo de regular a aversão. Retendo a crítica de Brown (2006), a máquina de purificação pedagógica desliza sobre um modo de tecer a *inteligibilidade gay* por meio da inscrição de limites que marcam “o forasteiro, o desviante, o não convencional” que “coabitam com o anfitrião sem destruí-lo” (BROWN, 2006, p. 27). Por essa via, não é que a simples reificação do sentido de ato sexual “entre meninos” como “gay” dá forma ao desvio que esses atos supostamente “representariam”, reabrindo zonas de abjeção. Antes, a prática sexual, a ato mesmo de transar no banheiro

escolar, configura uma forma de desvio da *inteligibilidade gay*, pois a abstração universalizante da categoria esculpida pela heteronormatividade opera constituindo uma experiência coletiva unitária antitética a condutas sexuais públicas. Se a inteligibilidade do reconhecimento como *gay* tem como corolário a produção de uma corporalidade específica, parece-me que os custos da inteligibilidade se dão em termos de exclusão das práticas sexuais como se inscrevendo nesses corpos. Isto é, mesmo que tais corpos não se mostrem na medida da heterossexualidade, a tessitura da *inteligibilidade gay* esculpe os corpos no marco de uma moralidade sexual viável, aquela pirâmide moral que Rubin (1984) classicamente já apontava. Tal interpelação não pretende simplesmente expulsar a categoria *gay*, mas produz algumas coisas como expulsas e outras não de sua materialização.

No entanto, o funcionamento das normas opera em conflito e de modo precário e ambivalente, na medida em que a demanda por purificação do *corpo gay* necessita da enunciação do ato sexual para delimitar a fronteira entre os *alunos gays* e os *meninos*. Bruno, diretor de uma escola e assumidamente *gay*, revela sua consternação:

Olha, sinceramente, Thiago, eu não entendo como os meninos mesmo se envolvem com isso de sexo no banheiro, porque eles são héteros, eles ficam com meninas, pelo 0/menos dizem, né? A gente bem sabe desses “héteros” (marca com as mãos o gesto de aspas), mas eu não considero hétero. Então, não faz sentido e eles nem parecem gays mesmo, sabe?

Esta ficção reguladora intenta fundir o ato sexual no banheiro “dos meninos” com a “homossexualidade”. O problema residia menos que *gays* transassem, “*isso é da idade, dos hormônios, só não dá para fazer na escola, né? O que eu não entendo mesmo é como os meninos se envolvem nisso, porque eu não sabia, ninguém sabia que eles eram gays. O que a gente faz?*”, concluía Mariana. Em notável argumentação, Halley (1993) marcou como o significativo móvel e instável da sodomia estabiliza a “identidade homossexual” por meio de uma fusão habitual entre ato e identidade sexual. Embora atos sexuais oral-genital ou anal-genital possam desfazer a oposição entre “homossexualidade” e “heterossexualidade” por desmontar a presumida singularidade dos atos sexuais que ocorrem em qualquer um dos lados da divisão, a equiparação dos atos sexuais entre “homens” com “homossexualidade” ressuscita a oposição binária.

Não é de todo estranho, que, “de um lado”, professores, gestores e funcionários descrevessem a *pegação* no banheiro entre “meninos” como *pegação gay*, enquanto “de outro lado”, nas conversas com Marcell, Lucas e Agnaldo, ora seus parceiros de *pegação* sequer eram presumidos como tais, ora sequer eles e seus amigos interpelados e reconhecidos como

gays estavam diretamente envolvidos nos *flagras*. Halley (1993) convida, assim, a expor os mecanismos discursivos do que chama de “superordenação heterossexual”. Na medida em que os *meninos mesmo* se envolvem com atos sexuais nos banheiros escolares – e precisamente porque correm o risco de não estar imunes à impureza que o ato sexual entre “homens” no banheiro escolar aciona –, o ato sexual opera como metonímia para *gay*. No entanto, a *pegação gay* é processada não pelo tipo de sexo que se está fazendo no banheiro e mais por estar associada a um ato sexual que a heteronormatividade repudia na mesma proporção que o produz, para marcar a distância, por certo instável, entre “homossexualidade” e “heterossexualidade”¹⁵³. Assim, não me parece apenas importante apontar o risco do deslizamento entre ato sexual e “identidade sexual”, mas como a política de reconhecimento é exposta em seus limites diante da *pegação* no banheiro. Sua operação está escorada na produção da corporalidade *gay* que tem como premissa a singularidade de atos sexuais, embutindo, ao mesmo tempo, a correlação entre o que pode ser publicamente visível e o que é empurrado ao espaço do privado a ser inscrito como sujeira a ser gerida.

A máquina de purificação da pedagogia revela um paradoxo: de um lado, para expurgar os atos sexuais qualificados como “*gays*” é preciso acioná-los constantemente – nos *flagras*, nas fofocas, na arquitetura –; de outro lado, incessantemente, os atos denunciam que de pureza essa maquinaria tem muito pouco. Sem os atos sexuais, as práticas de purificação seriam vazias. Sem as práticas de purificação, os atos sexuais teriam efeito muito limitado. Todavia, a linguagem da pedagogia nos leva a crer ao mesmo tempo na distinção radical entre práticas sexuais e escola e nos grupamentos que borram essas fronteiras, produzidos graças à sua constituição. A purificação instaura uma relação ambivalente, que, como mostrou Douglas (2001), associa pureza à ordem – algo que é tomado como tipicamente escolar – e mistura à desordem – algo que a escola não produz e apenas emergiria nela para subverter a normatividade. Os excrementos e fluídos saídos do corpo, argumenta Douglas (2001), são elementos que se instalam em práticas culturais dentro de uma condição regular que valoriza e qualifica o que é puro e o que poluído. Penso que há um risco em mimetizar, em algum grau ou sentido, essa valoração ao fundir diretamente a escola com pureza e ordem, reduzindo uma infinidade de relações emaranhadas a um tentador cenário de purificação em que só há restrições por todos os lados.

As enunciações de Márcia, Mariana e Ricardo não são, desse modo, tão distintas daquelas que intentam prover críticas à escola por suas regulações invariáveis de desejo.

¹⁵³ Sobre esse aspecto, conferir também a etnografia de Lewis (2015).

Ambas me parecem sustentadas por certa linguagem da pedagogia que empurra, ou pelo menos tenta, arduamente os atos sexuais para fora da cena escolar – seja como imorais, seja como revoltas à norma. Em todo caso, ambos não recusariam tratá-los como *obscenos*. Se os atos sexuais são obscenos, são antes por desmistificar aquilo que é deslocado e apagado da linguagem da pedagogia materializada em nossos corpos. Uso o pronome “nossos” porque não tenho pretensão nenhuma de me alçar para fora dessas tramas de poder, mas perguntar como se pode gerir “uma interferência nessa teia produzida de dentro dela com vistas a liberar sentidos que outras interferências buscaram sufocar” (MACEDO, 2015b, p. 903). Esse combate convocado por Macedo (2015b), leio como um combate em defesa da vida constituída pelos currículos, uma vida que não seja presumida como desde já sufocada pela normatividade. Esse sufocamento tem justificado a tutela colonial sobre os corpos em escolarização e atualizado a normatividade. Os atos sexuais no banheiro “masculino” permitem reconhecer a potencialidade das relações de poder e a ambivalência da performatividade da purificação acionada na divisão entre sujeira e limpeza. Os perigos engendrados não estão tanto nas associações entre práticas sexuais com o sujo e o mundo. O que me tem parecido como “perigoso” para o discurso pedagógico é que se produza uma associação entre escola e ato sexual como se tal conexão abrisse a porta para sujar a linguagem purificadora da pedagogia.

Ao invés de pensar, portanto, o banheiro escolar como um espaço cúmplice da normatividade de gênero ou alçar os atos sexuais à tentadora posição de transgressor, pode-se através das relações entre banheiros e atos sexuais repensar currículos como ambivalentes e porosos. Como nota Gregori (2010) a ênfase no prazer desassociada do perigo, reinscreve uma aposta numa força libertadora, sem uma problematização do prazer. O banheiro escolar aponta para emaranhamento de forças, tipicamente atribuído a espaços não institucionais, expandindo e desamarrando a fixidez da arquitetura escola. Quando muito se tem dito sobre as dificuldades de inscrever as condutas homossexuais no que se poderia chamar de *ethos* institucional escolar, os atos sexuais no banheiro desmontam como a sexualidade e a escolarização estão mutuamente articuladas. Em outras palavras, permitem recusar situar os corpos quer dentro em concepções essencialistas de sexualidade, quer no interior de uma institucionalidade implacavelmente heterossexual. Assim, se os atos sexuais habitam a normatividade, acionam uma ameaça. Todavia “não é a ameaça que pensamos que fosse, talvez tenhamos que olhar com mais atenção e em lugares inesperados para detectá-la, e podemos nem sempre gostar do que vamos encontrar” (OWSIN, 2005, p. 84). O banheiro escolar serve como um oportuno lembrete – uma ameaça? – de que a arquitetura escolar não é

necessariamente restritiva nem as práticas sexuais entre “meninos” ontologicamente transgressoras.

Ao invés de compreender o *banheiro* como *subversivo* por si só apenas porque dois estudantes gays *se chupam* ou *se pegam*, pareceu-me mais interessante olhar como relações *com* o banheiro acionam a máquina de purificação da linguagem pedagógica. O *perigo* se inscreve em como o desejo de purificação da linguagem da pedagogia apaga as possibilidades diversas de como os poderes operam nos currículos. Limitar o espectro crítico a camada mais direta da sanção regulatória parece predeterminar o funcionamento escolar. Claro que o banheiro fala das dificuldades de se inscrever condutas sexuais, sobretudo, quando se é *flagrado* para ser *substancializado* como gay. No entanto, a aparência de que se poderiam tratar os atos sexuais como empurrando os corpos para abjeção é efeito de uma rede de poder. Em contrate, os atos sexuais apontam para um processo mais amplo de produção, desnaturalizando qualquer reivindicação da escola com uma função inevitável universalizada e descontextualizada. Diante da opacidade das paredes, entre pichações, flagrasse banheiros, formas mais complicadas de produção de sexualidade e gênero na escola são tecidas. Trazem à cena uma compreensão de como a *pegação* pertence e se inscreve na escola. Embora banheiros sejam peças na arquitetura do público e do privado e da engenharia de gênero, também podem criar um ambiente no qual outras performances habitam dentro dele.

Os atos sexuais desmontam, pois, os sentidos de obsceno como fora da cena da escola. O fato de a pureza ser produzida nas tramas curriculares, não a exime de depender das sujeiras que intenta purificar e que, para tanto, produz, a ponto de prover qualquer distinção entre elas ser uma tarefa difícil. Os banheiros espelham esta dificuldade de distinção. Ao estar fadada a proliferar misturas e indistincões, esta máquina de purificação aciona a fantasia sobre a natureza purificada e purificadora da escola na tentativa de estabilizar o imaginário escolar. A impressão que tenho – e gostaria de frisar que não é só ao ouvir professores e funcionários, mas também ao ler a produção acadêmica sobre gênero, sexualidade e educação – é de que a linguagem da pedagogia atira contra nós mesmos. Parece-me produtivo remover a capa de pureza e ordem que envolve a institucionalidade escolar por apagar os processos limítrofes através dos quais o gênero e sexualidade são produzidos descontinuamente nas escolas. Minha sugestão é que mais interessante voltar-se para os limites da linguagem pedagógica e apontar para a impossibilidade de que a purificação se realize nos termos em que se compreende e em função das quais quem está na escola simplesmente executaria. A reimantação dos currículos como um espaço de diferença, em vez da mesmice, pode ser um passo no sentido de se envolver com as histórias de diferenciação que, como mostram os banheiros, constituem vidas, corpos e condutas sexuais.

Enfim, o potencial dos atos sexuais no “banheiro escolar masculino” é sabotar as segregações que insistem na separação tácita entre escola, política e sexo.

5.2 Bandidas, loucas e putas: as talibãs e o terror da violência

Conheci Carlos logo no meu retorno a Aracaju, em uma das minhas primeiras incursões na noite da cidade. Tínhamos uma boa quantidade de amigos em comum e fomos apresentados durante uma festa na casa de shows Chê. Muitos já haviam insistido que devia conhecê-lo e não poupei esforços em ir à festa que escapava, em primeiro momento, às minhas pretensões iniciais de investigação. As festas de música latina e *pop* do Chê agregavam um jovem público *gay* crescente que performava um estilo que costumavam chamar de *cult alternativo*¹⁵⁴. Muitos deles eram fãs assíduos de Ru Paul’s Drag Race. Aquele estudante, com seus 18 anos recém-completados, comemorava sua entrada na universidade para o curso de Letras-Francês. Carlos era uma figura conhecida pela experimentação corporal de gênero e insistia que “*não gosto de me definir, acho que isso me esgota!*” A longa franja de cabelo ondulado, raspado dos lados, adornava um rosto fino, com pouca maquiagem. “*Só um blush, mulher!*” Notei os brincos longos e prateados. Naquela noite, Carlos trajava um vestido cinza, de tecido leve, com um par de botas pretas. “*Hoje, você me conheceu básica!*”, me dizia. Carlos foi um preâmbulo de longas conversas ao longo dos três anos desta tese. Em uma delas, via Facebook, quando lhe perguntei sobre como foi sua vida na escola, ele me contou algo que me intrigaria e me deixou, naquele momento, estupefato.

Eu era tímido, bem mais. No fundo mesmo, eu ainda sou. [Como assim, tímido?] Ah, era quieto, comportado, calado meixxxmo, quase não falava. [Mas por quê?] Eu era muito diferente, mulher kkkkkkkkkkkkkkkkk dois meses muda muito a vida da gente. [Mas era o quê? Algum sentimento de medo?] Todos, né? Aquelas talibãs tocavam o terror. Eu sou pequeno, magro. Morria de medo delas. [Talibãs????] É, era um grupo daquelas gays escandalosas, sabe? Ninguém mexia com elas. Ninguém tinha coragem. Até os profs tinham medo. [O que elas faziam, gente?] Bullying pesado, menino! Aquele grupinho de viados não deixava uma alma em paz na escola. [Do tipo, xingar? Essas coisas?] Xingavam também, mas faziam vc passar vergonha. Xingar era pouco. Tinha apelido, pelo Face tb. Ameaçavam. Tinha muita fofoca também. Comigo não, mas com alguns meninos, elas batiam mesmo. [Bater? Do tipo violência física?] É, metiam porrada. Eu cheguei a ver umas com faca. Pequena. Canivete, acho. Brincasse com elas, para vc ver.

Ainda tentei explorar mais detalhes sobre *as talibãs*, mas, a despeito do *bando de terroristas* me intrigar, Carlos quase sempre voltava para sua relação com os professores,

¹⁵⁴ Sobre esse aspecto, conferir Braga (2015).

especialmente Viviane, a professora de Biologia. Não tardou para que, em outra conversa, o tema retornasse, mais por minha insistência. Carlos me contou de uma situação na qual um dos membros do grupo, após ter *ficado* com outro garoto da escola, enfrentou o menino durante um intervalo de aulas, gritando alto sobre detalhes da relação sexual que mantiveram. Viviane, a professora de Ciências, já havia me contado sobre o incidente, deixando escapar, desconcertada, que aquele não tinha sido o primeiro dos acontecimentos que envolviam *as talibãs*. Quando perguntei se era algo específico do tempo que Carlos havia passado na escola, Viviane lembrou que já havia falado comigo sobre o assunto logo quando entrou na escola.

Você não lembra, mas um dia eu te perguntei sobre como lidar com um caso de um menino que se exibia sexualmente atacando os colegas. Então, era um deles. E ele está lá até hoje. São péssimos alunos, mas talibãs é um nome ótimo, por sinal. É isso que eles fazem: terrorismo. E não é só psicológico, é físico também!

Intrigado, perguntei sobre o que queria dizer com *exibição sexual*. “Ah, meu filho, ficam no recreio agarrando mesmo os meninos, você precisa ver! Mostram até o pau!”

Pedi a ambos que me apresentassem o grupo. Carlos me confessou não ter proximidade para tanto, chegou descrevê-los como *arredias* e insistiu várias vezes que eu tivesse cuidado com quaisquer aproximações. Mesmo com o tom de precaução, acabou por me apresentar o líder do grêmio estudantil, Guilherme, supondo que ele teria maior contato para me aproximar. Viviane também me alertou para a proximidade e que novamente caracterizou o grupo como *arredio*, lembrando-me de que não era mais professora deles e que nenhum professor *chegava perto*. Mesmo tentando me dissuadir da empreitada, concordou em me apresentar Tereza, a professora de Inglês de pelo menos três membros do grupo e também me indicou que procurasse Guilherme. As duas foram taxativas: “É porque não podemos escolher, mas ninguém quer ser professor deles. São do tipo de aluno que não dá para defender”, me disse Tereza. “Tenha cuidado, acho que nossos alunos não estão brincando quando dizem que eles são perigosos. Eles já ameaçaram uma professora da escola”, completava. E Viviane continuava: “Essa coisa de eles se exibirem sexualmente, mostrarem com quem ficou na escola, para expor os meninos, é uma violência! Gay pode até sofrer bullying na escola, eu e você sofremos, mas esses aí não podem dizer isso nunca!” Os alertas sobre *as talibãs* me chegavam por todos os lados quando ousava falar delas sobre o grupo ou mesmo quando começaram a me ver conversando com um deles na escola.

Embora descritos como *arredios* e *difíceis* de lidar, não demorei muito para me aproximar das *talibãs*. O grupo *escandalizava* nos intervalos escolares pelas risadas e dizeres altos, alguns deles qualificados como explicitamente pornográficos. *Neca, pau, cu, quem*

pegou quem eram temas corriqueiros, cujas enunciações, embora tecidas em densas conversas sobre os projetos de vida, pareciam funcionar como pontos focais, chamando para si tudo que se podia ouvir dos diálogos. Certo dia, eu decidi sentar próximo, escrevendo no diário de campo, apostando que a curiosidade não os deixaria sem falar comigo. Poucos minutos e um deles, Wesley, dispara: “*Bicha, o que você está escrevendo aí? Se for sobre a gente, você precisa falar*”. Respondi como quem nada queria: “*Ah, é só uma pesquisa sobre escola, sabe? Para a universidade, sobre o que acontece aqui. Não era sobre vocês, mas vocês têm algo sobre a escola, assim para contar? Querem participar?*”, respondi. Eduardo falou para Wesley: “*Olha o viado querendo fazer a simpática, mona. Não tem esse negócio de educação não, meu amor! Mas anota aí, aqui nesta escola só tem filha da puta! Nós somos as putas!*”. Sem pensar muito, disparei: “*E como é ser puta na escola? Assim, rola muita pegação?*”. Riram alto. “*O que você quer saber? Vá, hoje eu estou boa, estou caridosa*”. Abrimos ali a primeira de muitas conversas sobre a vida desses gays que *tocam o terror* na escola. Resumidos em uma frase que Wesley repetia: “*É, viado, aqui é tudo bandida, tudo vida louca!*”.

Eduardo, Wesley e Anderson se orgulhavam publicamente de todos os temerem. Provavelmente eles não eram os mesmos apontados por Carlos quando passou pela escola, mas a descrição como *as talibãs* circulava. Há uma renovação constante do grupo; sempre chegam novos garotos que “*começam a se assumir, mona, então a gente dá proteção, entende? Esse mundo, meu amor, num dá pra ser bicha morta, lesa, não, como essas que tão por aí, babando os ovos das professoras. Tem que ser bicha assassina, vingativa, poderosa!*”. Por vezes, confesso, a impressão que tinha era que os três haviam saltado de um dos personagens de *Capitães de Areia*, de Jorge Amado. “O grupo de meninos assaltantes e ladrões que infestam a nossa urbe”, como descrito pela reportagem que abre o romance, não estava muito longe do que se dizia de Eduardo, Wesley e Anderson pela escola. Talvez também sejam um pouco daqueles meninos que “*saem – ousam sair – para enfrentar a adversidade provinda de uma estrutura econômica, política e ideológica herdada do passado colonial*” (DUARTE, E., 2004, p. 43). Bandidas. Loucas. Putas. Traficantes. Assassinas. Terroristas – eis as palavras que materializavam aqueles corpos. Não ao acaso, ao longo dos meses em que nos encontrávamos no recreio, Eduardo ostentava o namoro com um dos participantes da rede de tráfico de drogas¹⁵⁵, Jairo, no bairro. Fomos apresentados dias depois,

¹⁵⁵ Embora envolva uma estrutura complexa, a utilização do termo tráfico de drogas, longe de ser dada, deve considerar a normatização e uma classificação penal, mesmo quando muitos dos indivíduos envolvidos não passaram por processos legais de incriminação. No entanto, “o uso dessa categoria se justifica pelo possível

em uma praça próxima à escola, onde revendia maconha e pedras de crack. O *ponto* era conhecido da escola. Viviane já tinha me alertado, dizendo que “*até professores frequentam!*”. Apesar da desconfiança de Jairo, que eu não sabia muito bem se por ciúmes ou por receio institucional de “*vocês que vêm da universidade*”, obtive sua autorização para prosseguir. A *função* de Eduardo era carregar pequenos malotes de crack e cocaína para dentro da escola, revendidos a vários colegas. O *namorado famoso*, como me dizia, e a postura qualificada como violenta, arredia e difícil pareciam, entretanto, dificultar quaisquer estratégias de repreensão de professores e da gestão escolar.

Os três riam das suspensões e das ameaças de transferência que já tinham levado da direção e de como já não faziam mais nenhum efeito. “*A escola é nossa! Tá tudo tomado!*” – dizia Eduardo. Quando já tinha um pouco mais de intimidade, comentei sobre o incidente no recreio com um dos alunos, que era descrito por Viviane como *exibição sexual*. Anderson me explicou em alto e bom som: “*A verdade é a seguinte: esses viciados em rola comem nosso cu e depois querem pagar de hétero? Não, meu amor, esses viciosos homofóbicos enrustidos, se comerem nosso cu, a gente coloca a boca! A pica deles no mundo*”. Anderson me apontou que existia todo um conjunto de relações eróticas e sexuais entre as *bichas* e os *viados enrustidos* nos interstícios da escola. Quando estes últimos davam sinais de “heterossexualidade” – como manter algum tipo de relação com as *amapôs* – estavam destinados a linchamento público no recreio. “*Olha, eu acho assim, sabe, Thiago? Eles iludem as amapôs, ficam passeando de mãos dadas e depois comem a gente no recreio. Eu não acho certo, não!*” – me explicou Eduardo, seguido por Anderson: “*Isso quando não querem que a gente coma eles! Ficam com aqueles cu cabeludo piscando! Nem fazem a chuca, você imagine! Você que conhece esse mundo hétero, não conhece uma gilete? Oh, mona, depila, né? Até eu que sou pobre me limpo!*”. Os três prosseguiram me contando “*para quem já tinham dado e quem já tinham comido*” na escola, falando os nomes abertamente e apontando com os dedos ou me enviando os perfis no Facebook.

Insistiram que só foram duas as ocasiões em que tinham exposto os parceiros, em uma espécie de vingança porque “*o menino nem olhava na nossa cara! Quer dizer, eu sou só um buraco? Vem, mete e vai embora? E naquele dia, a Duda [Eduardo] ainda fez boquete nele. Não, o buraco é mais embaixo!*” Os dois incidentes em que expuseram *até as pregas* compunham os sentidos sobre *as talibãs*, que, vai não vai, se envolviam em brigas físicas na

escola. “*Se é para bater a gente bate mesmo, não tem essa de viado é frágil, é mimimi, chegou perto é tiro, porrada e bomba. Se me odeia, deita na BR!*” – disse-me Wesley. Certo dia, Viviane me encaminhou um vídeo por WhatsApp em que um aluno tomado por ela por *gay* no Estado de Minas Gerais agrediu fisicamente uma professora¹⁵⁶. Nele, o estudante se dirigia à professora como *vagabunda*, pedindo que *a piranha* olhasse em seu rosto. Figuras como Eduardo e Wesley estavam próximas daquele caso, me contava Viviane, “*só falta mesmo partir para agressão física com os professores*”. Lamentando a falta de coragem de alguém gravar as situações, inclusive a sua, Viviane temia a violência infligida contra alunos e colegas de trabalho. O fato de andarem com armas brancas na escola, como canivetes e estiletes, os *atos escandalosos* no recreio, a exposição da vida sexual dos colegas de escola, as ameaças, as práticas de violências físicas e o envolvimento de Eduardo com o tráfico de drogas na escola e *a pegação* no banheiro constituíam um cenário complexo no qual as *talibãs* se inseriam. Porém, eram, sobretudo, as práticas rotineiras de injúria contra professores e outros alunos, no estilo debochado com que falavam da vida e dos corpos de todos à volta, que me eram descritas como essencial do jeito arredo *das talibãs*.

A sensação que eu tinha é de que o temor de Viviane e João emergia mais diante da conjugação, tomada como quase inusitada, entre práticas de violência e *alunos gays*, como se ambos fossem objetos antitéticos que não pudessem figurar juntos.

Olha, Thiago, esses meninos jovens estão cada vez mais no crack sabe? É, Aracaju é isso, pequena, como você conhece, então esses meninos vão para as drogas porque não têm outra oportunidade de ser alguém na vida. Mas com os gays, eu percebo que é bem diferente, acho que eles têm um projeto de vida, o mundo é muito machista, né? Imagine esse submundo das drogas então para eles, não dá, eu acho! (Mário, professor de Física das talibãs).

Pergunto-lhe sobre Wesley e Eduardo: “*Ah, são uma exceção, acho que é porque eles sempre cresceram na violência, sabe? Aqui, do bairro. A família não tomou conta, porque menino gay não dá para deixar solto assim na violência. [...] O fato é que com o Jairo ninguém mexe. Depois que a gente soube que ele tá namorando, os professores têm medo. Eu mesmo tenho. Então, a gente deixa eles lá no lugar deles. É só não mexer!*”. São vastas e deveras conhecidas as ponderações sobre a violência na escola inscritas em diversos suportes discursivos¹⁵⁷. Se o crime, as drogas e a depredação tivessem “entrado” na escola de uma vez

¹⁵⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=59A23OC1-NQ>. Acesso em: fev. 2014.

¹⁵⁷ Os relatórios da Unesco assinados por Miriam Abramovay (2002; 2005) são significativos dos jogos de sentido de violência em torno da escola, em algo que poderia ser resumido em “violência na escola, da escola e contra a escola” (PRIOTTO; BRANETTI, 2009).

por todas, seria preciso, no entanto, evitar tomá-la como alheia à violência ou apenas sendo por ela contaminada, dotando-a novamente de algum tipo de estado de pureza.

Os sentidos de violência associados à criminalidade performam uma distinção entre escola e o que se conta como violência inteligível. O que farei, por ora, é mais um exercício de explorar como *as talibãs* tencionam os limites do que pode ser inscrito como violência. De que modo, gênero, sexualidade e violência se imbricam na constituição da *corporalidade talibã*? – foi uma pergunta que começou a me ecoar nas conversas entre o pátio e a sala de professores. Comecei por assumir que o produtivo dos *corpos terroristas* é certa relutância ao que pode ser cognoscível ao pensamento curricular. Diante de Eduardo, Wesley e Anderson, é possível adensar a trama de funcionamento dos currículos, cuja rede instável e volátil não opera de modo coerente nem unívoco por meio dos atos *escandalosos e terroristas*. Longe de querer oferecer explicações para o *escândalo* e sua associação com a *violência*, eu desejo tomá-lo em suas relações – sem a ilusão de que as esgotarei –, em sua força produtiva e performativa, isto é, como “efeitos e instrumentos de um ritual social que decide através da violência e da exclusão, as condições linguísticas dos sujeitos aptos à sobrevivência” (BUTLER, 1997a, p. 22). Se a ambivalência da performatividade é o campo da produção da diferença, violência, embora seja tratada como o outro da vida curricular – nem que seja para não existir por meio das demandas de justiça e democracia –, também pode ser usada como um campo de invenção para habilitar a vida.

A violência associada ao *escândalo* pode inspirar restituir a instabilidade da linguagem da violência que Butler (1997a) ressaltou. Essa instabilidade perturba o aparente “solo silencioso e ingenuamente imóvel” (FOUCAULT, 1997b, p. 22) dos currículos e estimula titubeios sobre como o discurso da violência funciona como aquela “prática milenar do Mesmo e do outro” (FOUCAULT, 1997b, p. 114). Vou me servir de um instigante disparador do próprio Foucault (1997b, p. 22), para quem a história da loucura é tanto a história do outro, “daquilo que, para uma cultura, é ao mesmo tempo interior e estranho, a ser, portanto, excluído (para conjurar lhe o perigo interior), encerrando-o, porém (para reduzir-lhe a alteridade)”, quanto à história do mesmo “daquilo que, para uma cultura, é ao mesmo tempo disperso e aparentado, a ser portanto distinguido por marcas e recolhido em identidades” (FOUCAULT, 1997b, p. 22). Nessa via de mão dupla, *as talibãs* estão implicadas e são constituídas, permitindo imaginar como os *atos escandalosos* alocam fronteiras, mas também como as confundem, denunciando a instabilidade dos discursos que as materializam. Os *atos escandalosos e terroristas* também se constituem como uma plataforma de visibilidade, por meio da qual a gramática da violência confere possibilidades de existência.

As práticas de violência *talibãs* fraturam as ficções da *inteligibilidade gay* da política de reconhecimento. Nos termos de Halberstam (1993, p. 191), “o surgimento de tal violência não sancionada tem um poder imprevisível”, pois seus efeitos concernem a uma “fantasia de erupções não sancionadas de agressão a partir de ‘pessoas erradas, de pele errada, sexualidade errada, gênero errado’” (HALBERSTAM, 1993, p. 199). Em reconhecida etnografia entre travestis em Salvador, Kulick (2008) argumentou que o *escândalo* pode ser analisado como uma espécie de política que produz pequenas fissuras, ainda que temporárias, no tecido social. Inspirado em Sedgwick (1993), o autor argumenta que as travestis fazem uso da “vergonha criativa” (SEDGWICK, 1993) para abrir espaços sociais de reconhecimento sem necessariamente contestar ou refutar a abjeção, antes mesmo podendo cultivá-la. Nos “escândalos [...] as travestis transgridem o decoro e a sociedade civil, não pela rejeição da vergonha [...], mas habitando a vergonha como um lugar de onde elas interpelam os outros e com isso os incriminam” (KULICK; KLEIN, 2010, p. 13). Embora concorde com o autor em que o escândalo é uma ação política que demanda reconhecimento, o reinvestimento na relação entre escândalo e vergonha articula, sugere Ochoa (2013, p. 42), “um modo de trabalhar com o poder de um ponto de desvantagem na lógica simbólica de gênero [...], já é poluída e pode, então, contaminar”. Considerar *as talibãs* como “‘simples’ transgressoras de normas de gênero ou sintomas da ideologia concentrada do gênero” (OCHOA, 2012, p. 42) articula um enquadramento que obscurece como se não pudesse conceber *alunos gays* como praticantes de violência e que reconfigurações de sentidos os corpos *talibãs* colocam em cena.

Em resumo, corre-se o risco de tirar a violência do caminho apenas para reinscrevê-la como algo que se alça sobre os *corpos gays*, os quais até podem deslocar a significação, mas com a qual jamais estariam tão diretamente envolvidos. Em um instigante texto sobre a violência contra as mulheres no México, Segato (2013) afirmou que atos de violência são como enunciados que se dirigem de maneira múltipla e multiforme e produzem corpos em uma complexa paisagem de interpelação. Dessa perspectiva, para a autora, gênero funciona como uma força estruturante da violência, a ponto de a masculinidade estar intrincada nas práticas como performances que não só demonstram, mas dão materialidade ao masculino. Entretanto, em virtude do que Segato (2013) denominou “automatismo da linguagem”, a gramática de gênero da violência gira exclusivamente em torno da heterossexualidade e da masculinidade? As práticas de violência arranjadas em torno do crime e redes de tráfico de drogas coadunar-se-iam sempre na relação “masculinidade” e “heterossexualidade”? A relação entre masculinidade e crime não só é presumida como produzida como heterossexual, como se esta última fosse condição necessária – o que funciona antes como um performativo

– para que a força e a violência da primeira se corporificassem. O efeito me parece ser o de empurrar para o campo do impossível à existência de *corpos gays* envolvidos em práticas de violência e redes de criminalidade.

Enquanto a violência é endereçada como “coisa da masculinidade heterossexual”, na tentativa de alçar ambas ao campo do inapreensível, a incontornável produção das *gays bandidas* torna-se objetificada. Essa associação parece funcionar como um aviltamento à tessitura da *inteligibilidade gay*. *Gays* apenas estariam sujeitos à violência; seriam “vítimas”, nunca perpetradores, assegurando de marcar que o que fazem está fora do “normal” para um *aluno gay*. Ao acompanhar o pertencimento de mulheres às redes de tráfico de drogas, Barcinski (2009a, 2009b) e Faria (2008) têm questionado como os discursos de gestores da segurança pública e pesquisas tomam o envolvimento de mulheres em posições marginais e secundárias como expressão de insanidade, “desvio” de comportamento, claramente associado a atribuições “masculinas”, desespero, prostituição e, principalmente, vínculos afetivo-conjugais com parceiros que cometem crimes. Tais discursos mimetizam a generificação dos corpos, fundindo criminalidade com “masculinidade heterossexual”. Assim, a participação de Eduardo na rede de tráfico é circunscrita como expressão de abandono materno “*que levou ele a procurar proteção no tráfico*” – me explica Márcio, um dos coordenadores da escola. Enunciações que objetivavam prover explicações sobre o envolvimento de Eduardo, Wesley e Anderson com atos de violência tendiam a evocar as famílias desestruturadas, abandono materno e a pobreza dos bairros onde viviam¹⁵⁸.

A escola emergiria como que blindada – ou pelo menos, devendo estar – ao sexo, às drogas e à violência quando materializados em *corpos gays*. Mesmo que se possa assumir que esse exercício de deslocar a violência para explicações externas não pese exclusivamente na constituição dos *corpos gays*¹⁵⁹, parte da gramática do sofrimento (ver Capítulo 2) na escolarização da homossexualidade parece depender de como os mecanismos de purificação esterilizariam o *corpo gay*. Eis o ponto que *as terroristas* suspendiam: enquanto uma espécie de discurso engendrava os *bons alunos* como dignos de defesa, em virtude das mesmas circunstâncias, Eduardo, Wesley e Anderson eram *as bestiais terroristas*. Há uma vasta produção etnográfica demonstrando o caráter masculinista das redes de crime e tráfico de

¹⁵⁸ Não tenho, por hora, condições de explorar essa dimensão da maternidade nas vidas de Eduardo, Wesley e Anderson, porém faço notar que as redes de poder envolvem culpabilização da maternidade. A constituição dos *alunos gays* nas escolas tem envolvido um gerenciamento das mães e um acirramento da maternidade como dando provas de amor incondicional por vias da *aceitação* e do *cuidado*. O filho gay funcionaria como uma espécie de teste último da maternidade e de constituição dos corpos de mulheres.

¹⁵⁹ Também registrei essas “explicações” em torno da constatação progressiva da entrada de *meninos* para o tráfico de drogas nos bairros.

drogas no Brasil, pela exibição da força que constitui os corpos, como em Zaluar (2014) e Cecchetto (2004). Gostaria de me servir de um apontamento das autoras: a produção do homem nesses circuitos não se origina na gentileza e outras disposições civilizadas, mas na capacidade e disposição de destruir o adversário – algo que ambas chamam, a partir de Elias (1997), de *ethos guerreiro*. Todavia, é preciso evitar recorrer a oposições fáceis entre o discurso civilizatório – marca da linguagem da pedagogia – e o *ethos guerreiro*, pressupondo que o “problema” das *talibãs* se daria na fratura – imaginária, diga-se de passagem – entre o discurso pedagógico racional, laico e democrático diante de um conjunto de sujeitos considerados “violentos” e “bárbaros”. Essas relações são obscuras, contestadas, negociáveis; não conformam uma simples formulação binária.

O risco é tratar essa disposição corporal para o enfrentamento violento como uma unidade referenciada basilar e única de um conjunto de sujeitos. Retomando as considerações de Butler (2004) e Puar (2007) sobre a guerra, talvez seja possível inferir que o discurso da civilização perpetrado pela máquina de purificação pedagógica engendra o *ethos guerreiro* de outros e muitos modos. A descompactação das relações imbricadas na sexualidade, gênero e violência requer uma análise mais complexa que evite as descrições emblemáticas pelas quais *as talibãs* apenas recorreriam à violência para serem reconhecíveis. Afinal, “alguém ‘existe’ não somente em virtude de ser reconhecido; antes, em sentido anterior, porque é reconhecível” (BUTLER, 1997, p. 24). Por outra vida, o uso da violência é o que as torna reconhecíveis, pois oferece uma plataforma de subjetivação e corporalidade que, se flerta com limites do reconhecimento, também oferece uma possibilidade de existência por meio de linhas de forças de raça, classe social, gênero, sexualidade nos enquadramentos movediços dos discursos coloniais. Enquanto o horizonte curricular é tomado como uma promessa de um entendimento racional e modernizante, em que a violência é significada como um acidente em um processo de desenvolvimento rumo ao progresso¹⁶⁰, há uma intensa produção da violência cujos atos são relegados aos limites exteriores do currículo – nem que seja por quem deseja expurgá-los!

A disposição para se posicionar diante do inimigo disposto a aniquilá-lo não me parece se referir apenas a sangue e armas, mas, sem abandoná-los, conforma a ausência de uma referência que inscreve a guerra como uma modulação subjetiva, um modo de constituir vidas, subjetividades e corpos em contextos coloniais. Tais modos fissuram o horizonte pacifista do pensamento curricular. A pertinência do *ethos guerreiro* não é, pois, somente mais

¹⁶⁰ Ver a recente crítica de Macedo (2015a) a Base Nacional Curricular Comum.

entre o fronte civilizatório ocidental e as guerra no Oriente Médio ou entre a gentrificação das cidades e as favelas cariocas, mas é pertinente sobre como a interpelação *terrorista* configura conflitos entre modos de ocupar o tempo e viver o corpo. Esta ponderação me permite rebater a crença em um currículo sem conflitos – mesmo aquele em nome da democracia e dos direitos humanos; – em resumo, um currículo para a Humanidade, assim com “h” maiúsculo, que tem conduzido as tramas curriculares a um etnocentrismo imperialista, ao conceber a escola como liberada da violência. As *talibãs* apontam para onde não se pode mais tomar o espaço e o tempo do currículo como um mundo pacificado. *Bateu de frente, é só tiro, porrada e bomba* – hit de Valesca Popozuda, estilo musical também estudado por Cechetto (2004) para os estilos de masculinidade e violência – embala e dá a quebrada de como a guerra é parte das constituições subjetivas; a guerra, aqui, se criptografa no corpo. Os conflitos em torno das *talibãs* alteram substancialmente os limites do que se pode contar como vida e sua relação com a violência.

Nesta gramática, fragmentam também a condição humana, ao denunciarem os limites do consenso posto pela politização do debate de gênero, sexualidade e educação a escorregar para uma defesa da modernização. Penso, pois que é possível, agora, retomar os trabalhos Zaluar (2004, 2007) e Cechetto (2004), de um modo particular. Para as autoras, a produção discursiva da democracia racial dispara e intenta produzir a cordialidade como constitutiva dos corpos no Brasil – elemento que cruza com as demandas morais da máquina de purificação pedagógica da produção dos *bons alunos*. A *bondade* não somente pode ser significada como degradante para a masculinidade inscrita na e pela disposição guerreira, mas é, paradoxalmente, desmontada quando a interpelação *gay* descreve uma miríade de composições corporais e políticas heterogêneas que não são facilmente subscritas sob o eixo de *bons alunos* que lhe seria correlato. Não me parece ser à toa que a mediação angustiada entre gênero, raça, nacionalidade, sexualidade e crime ganhe notáveis contornos na ambivalência de *O bom crioulo*, cuja evocação do desejo homossexual com a criminalidade é latente. Sem querer explorar este intrigante romance do século XIX, o que me parece produtivo é apontar como o deslizamento entre a interpelação *gay* e *bom aluno* opera tentando promover uma separação inteligível entre a criminalidade e a “homossexualidade”.

Este investimento de poder compõe parte da agenda de politização da homossexualidade que se voltou contra o estigma de criminoso. No entanto, na medida em que as histórias dessas duas práticas estão intrincadas, como Foucault (2006; 2010) vastamente

demonstrou¹⁶¹, é de se perguntar quais os efeitos desta blindagem como recurso tropológico do reconhecimento. Esta cisão, ao intentar apagar fantasmas não resolvidos da “história da homossexualidade” e, ao generificar e (heteros)sexualizar a criminalidade, instaura uma demanda de corporificação da cordialidade e bondade em um discurso colonial como intrínseca a materialização do corpo *gay* ligado ao “feminino”. A interpelação *gay* corporificaria o signo das mediações racializadas e generificadas de uma democracia produzida através de espectros coloniais, a ponto de esses corpos fraturarem o reconhecimento pela conjunção entre *gay e violência*. Tais alinhamentos deixam entrever como corpos de difícil alocação, em termos de gênero e sexualidade, passam a funcionar como o abjeto do que é circunscrito como violência. Explicito o “difícil” porque as calças coladas aos corpos magros e altos dos três, as bermudas e shorts curtos, quase sempre acima do joelho, os cabelos alisados e pintados em tons de loiro e dourado, quase sempre com técnicas caseiras, as unhas feitas e pintadas constituem a corporificação do endereçamento *gay*.

Novamente, *gay* funciona para instaurar uma estilização corporal generificada e, no mesmo movimento, é suspenso pela disposição corporal violenta – os jogos de cintura e ombros, o portar armas brancas e o estilo debochado de falar de si e dos outros. As *talibãs* estão tanto fora e quanto dentro do que se pretende circunscrever como *gay*. Em um contexto de investigação diferente, mas que substancialmente me serve para explorar esta tensão, Macedo (2015a) dialogando com Scott (2005, 2007) sobre a produção do universal, fundado na abstração, diante do movimento de minorias na França, argumenta que

o universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam à abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que *ameaça a pureza da representação* (MACEDO, 2015a, p. 897, grifos meus).

Em certo sentido, os corpos *talibãs* configuram essa ameaça à pureza que a *inteligibilidade gay* intenta materializar. Entretanto, não é de modo algum uma entidade descorporalizada. Assim, se, por um lado, trabalha-se para empurrar o desejo sexual para o campo do privado, é preciso insistir, concomitantemente, na produção de uma corporalidade pública que tornem estes corpos reconhecíveis. Esta unidade corporal é o que Butler (2003) chamou de uma ficção reguladora. Ficção cujo caráter politicamente inventado se vê exposto

¹⁶¹ Para o contexto brasileiro, o trabalho de Mott (1998) sobre a inquisição homossexual no Brasil Colonial é significativo.

pelas mediações de forças que constituem a *corporalidade talibã* como um objeto alçado ao campo do visível para ser gerenciado. Essa corporificação exagera o gênero do *jeito gay* pelos atos escandalosos, o deboche e o escracho, expondo explicitamente a sua montagem fictícia, criando uma zona de excesso. Esse excesso é inscrito como violência. *As talibãs* corporificam, por diversas vias, curtos-circuitos que a performatividade da inteligibilidade *gay* engendra nas tramas curriculares. Nestes cruzamentos que emaranham corpos entre *talibãs*, *bom aluno* e *jeito gay*, não custa manter nas tramas curriculares uma interrogação de Foucault:

O que significa o surgimento de todas essas sexualidades periféricas? O fato de poderem aparecer à luz do dia será o sinal de que a regra perde em vigor? Ou será que o fato de atraírem tanta atenção prova a existência de um regime mais severo e a preocupação de exercer-se sobre elas um controle direto? (FOUCAULT, 2010, p. 65).

Não há distinção fácil entre ambas as modalidades de interrogação que levaria a optar tranquila e seguramente por um dos lados. Talvez, uma já esteja implicada na outra. A tessitura da inteligibilidade da escolarização de *corpos gays* esbarra na tentativa de prover uma unidade a corporalidade que esta interpelação subscreveria. Quando Scott (2005, p. 30) argumenta que “os direitos são individuais, mas os valores são universais”, a preocupação de exercer controle direto – via valores morais universalizados – desvela como a norma pode perder vigor. Não se pode produzir uma relação direta entre o *jeito gay* e *bom aluno*, demonstrando com a sinonímia funciona por um processo sucessivo e de constante reiteração, no qual “é imperativo compreender como mecanismos específicos de exclusão produzem, por assim dizer, efeito do formalismo ao nível da universalidade” (BUTLER, 2000a, p. 136). Trata-se, por sua vez, menos de como a relação entre *jeito gay* e *bom aluno* exclui corpos e os torna abjetos, mas antes como “o particular é excluído a partir do universal e esta exclusão torna-se a condição para a relação de representação que o particular performa em relação ao universal” (BUTLER, 2000e, p. 36). Bersani (1995, p. 22) argumenta, assim, que as construções de “identidade gay tendem a operar de uma forma excludente [ao] delinear o que é facilmente reconhecível”. Ou seja, como a produção da *inteligibilidade gay* depende da exclusão para sustentar a fantasia da universalização do *jeito gay* como *bom aluno*.

Nessa articulação, onde o limite da normatividade se mostra tão frágil como irreduzível, os corpos *talibãs* tornam-se perigosos porque se depende deles para engendrar os mecanismos de corporificação do poder. Esta dependência convive, entretanto, com a assombração em virtude daqueles que “não estão cobertos pelo conceito de universalidade,

mas que, apesar de tudo, exigem que o universal como tal os inclua. Os excluídos, neste sentido, constituem o limite contingente da universalização” (BUTLER, 1997a, p. 150). Embora interpeladas como *gays*, as *talibãs* não parecem ser inteiramente cobertas pela ficção corporalizante, denunciando a falibilidade do que se pretende universal. Todavia, antes da celebração destrutiva da figura da heteronormatividade, através das *talibãs* se corporifica uma disjunção que critica “não apenas o comportamento normal do social, mas a *ideia* de comportamento normal” (WARNER, 1993, p. 27, grifos do autor). Ao invés de tentar combater “quem é o normal” através dos corpos *talibãs*, essa crítica é levada às últimas consequências. Bersani (1995, p. 7) descreveu que este movimento envolve “uma redefinição tão radical da socialidade que pode parecer que exige uma retirada provisória da própria relacionalidade” (BERSANI, 1995, p.7). No entanto, não se trata de um descarte das relacionalidade, mas uma complicação do modo como opera, pois é através da normatividade que os corpos *talibãs* são constituídos como limítrofes do que pode existir e ser reconhecido como vida.

A forma das *talibãs* de responderem a sujeição que *inteligibilidade gay* ganha o tom de terror porque a linguagem corporal se produz pelo uso da hostilidade e da violência como um caminho para inscrever a própria vida, curto-circuitando a política de reconhecimento. Ao abraçarem a violência como parte de suas vidas – seja da violência que aos assombra pelo bairro; seja pelas práticas com os colegas na escola, vão além de internalizar o desdém. Nem o poder é propriamente internalizado, nem é exatamente externo, o processo de materialização “fabrica a distinção entre a vida interior e exterior” (BUTLER, 1997b. p. 19). A linguagem da violência serve para estabelecer um campo do discurso dentro e através do qual são inventadas corporalmente como separáveis das tramas curriculares. Dito de outro modo, falar em voluntarismo destes corpos é apagar a densa tessitura da normatividade em entrelaçar a violência à política da *inteligibilidade gay*. Como defendi na última sessão do capítulo sobre os *meninos femininos* (ver capítulo 1), a *imagem do gay* em perigo na escola é um marco comum do horror educacional com base em um ideal moral pedagógico de uma escola tão torturante como salvadora de um personagem assustado e fraco. Esta imagem de pensamento do currículo funciona para preencher o imaginário pedagógico de possibilidades utópicas, investindo, paradoxalmente, os currículos como locais de desespero e esperança.

Entretanto, esta luta está sendo travada através das expressões do humanismo pedagógico que, como recentemente Oliveira e Bastos Lopes (2016) mostraram, tem seus limites suspendidos e testados em contextos coloniais em que o humano está em questão ou em disputa pelas contingências discursivas e zonas valenciais que o produzem e o habitam.

Essas imagens dos *corpos gays* a serem salvos na escola atualizam, em certa medida, uma herança através da qual a máquina de purificação pedagógica produz a escola como salvando *meninos gays* da degeneração social e psíquica, por meio da inscrição dos corpos no campo da “homossexualidade”. Nessas formações, em que múltiplos sentidos violência e gênero estabelecem o reconhecível, os corpos *talibãs* não podem, entretanto, ser facilmente localizados em sentidos monolíticos e em fronteiras essencialmente binárias que opõem abjeção à normalidade e invisibilidade ao reconhecimento. Os corpos *talibãs* me levaram a indicar como o pensamento curricular está diante dos paradoxos dos discursos autorreferentes das experiências curriculares. Se Viviane e Jairo apontavam para o terror e o medo, Eduardo, Wesley e Eduardo não deixavam de sinalizar a escola como espaços significativos por nela poderem praticar os mesmos atos que os tomavam como aterrorizantes. Afirmar que alguns corpos se tornam visíveis nas tramas curriculares e que as *talibãs* são os outros que deveriam desaparecer da vista é apenas uma versão limitadora do que as redes de poder produzem.

Embora pareça que Eduardo, Anderson e Wesley são *deixados para lá*, o exercício constante de expurgá-los tanto se desmonta quanto se justifica por fluírem nos pátios e corredores por meio da *violência* e do *escândalo*. Após o efeito daquilo que Pelúcio (2009) chamou de *sidanização*, o discurso médico da inevitável fatalidade da Aids como “câncer gay”, que ainda assombra os atos sexuais no banheiro das escolas, essa visibilidade e incitação ao movimento aciona a produção de um deslizamento pela iteração de um sentido de perigo. Agora, a ameaça já pode ter infectado a população ao corporificar-se a partir de dentro: o tráfico de drogas e a violência urbana, racializados como negros e pobres, dos quais gays teriam que ser defendidos. O surpreendente está em como as continuidades do pensamento curricular, invariavelmente assumidas sem escrutínio, podem obscurecer essas histórias econômicas e políticas, bem como posicionar a abjeção dos corpos *talibãs* como um dado autoevidente, em uma versão simplista do funcionamento das tramas curriculares. Este de modo de tomar a abjeção como fundacional não é muito diferente das enunciações que inscrevem a violência que *as talibãs* praticam em termos psíquicos.

Parte das condenações centrava-se, sobretudo, no fato que “*não faz sentido alunos gays cometerem violência contra outros alunos, porque eles já sofrem violência. E também não é porque é assim um aluno gay que pode fazer o que quiser na escola. Bullying não é permitido seja lá para quem for*” – me dizia Viviane. Como Haritaworn (2014) argumenta, a retórica antiviolência que subjaz ao combate da homofobia constitui o Outro como um corpo odioso que afeta a visão nostálgica de uma comunidade sem violência e de um mundo sem conflitos – anseios vastamente presentes nos discursos curriculares e da pesquisa educação

como Macedo (2015a, 2015b) tem apontado. Nesses anseios por restaurar uma comunidade perdida em nome da paz, Haritaworn (2014) tem insistido que o ódio funciona como um discurso psirracializado que serve para normalizar e segregar corpos e populações racializadas. O contexto investigado pela autora na Alemanha, diante da imigração e da crescente demanda por reconhecimento dos crimes de ódio, é substancialmente diferente dos que me dedico, mas penso que posso usá-la para chamar atenção sobre para como as *talibãs* suscitam enunciações de desajustadas socialmente por serem incapazes de controlar seus impulsos ou de viverem em uma sociedade civilizada. A tentativa de inscrever *as talibãs* atribui aos atos *escandalosos* e *terroristas* não somente o estatuto de crime, mas também, de um significante que está sempre rondar a criminalidade: o de patologia.

O discurso psicologizante agencia sentidos de que são levadas a cometer atos de violência como consequência de forças psicológicas, de uma espécie de loucura, efeito de uma degeneração moral. “*Elas são perturbadas mentalmente!*” – disse-me várias vezes Veronica, ou “*elas são meio coloridas*”, como me contava João – ou de defasagens sociais – o bairro violento, o abandono familiar. Essas enunciações funcionam para inteligibilizar os atos que esses corpos seriam psicologicamente compelidos a cometer. Através do discurso antiviolença e da comunidade democrática sem conflitos que as escolas deveriam alimentar, se intenta mostrar como as *talibãs* estão ligadas ao fracasso de uma psique normalizada, demonstrando, como uma “psique normal” é parte do espaço da heteronormatividade que operaria no corpo supostamente universal do *jeito gay*. De tal modo, as *talibãs* não são ofensivas em si mesmas para a escola – “*desde que fiquem lá no canto delas. O problema é mais quando mexe mesmo com elas. Mas elas têm pavio curto, então você já viu, né?*”, contou-me João. O estilo ácido de falar de si e dos colegas, alto, *mal-educado* nos corredores era parte mesmo da *corporalidade talibã*. Esses corpos acionam perigos menos pelo que efetivamente falam dos outros e mais porque expõem as ficções curriculares que têm marcado os modos de reconhecimento dos *corpos gays* nas escolas, tencionando as fronteiras morais a que estão articulados.

Haritaworn (2014) insiste que o reconhecimento da vida de sujeitos interpelados como *gays* mantém-se de fato próximo à ascensão da insanidade e da criminalidade que pesa sob os corpos daqueles que devem ser considerados fora do domínio da vida. O paradoxal se instala porque, nos termos de Harintow (2014), essas interpelações recaem sobre os corpos de imigrantes e negros ou, nos termos de Puar (2007), sobre os mulçumanos, demonstrando as complexidades da agenda geopolítica da sexualidade. Aqui, as *talibãs* são corpos curtos-circuitos tanto porque são reconhecíveis como *gays*, como esses mesmos corpos são

constituídos como o outro perigoso, desequilibrado e aterrador. Não é de todo estranho que *as talibãs* sejam imediatamente constituídas na retórica da “Guerra ao Terror”, aproximando a figura do *terrorista* da imagem menor infrator¹⁶² no Brasil que, por sua vez, tem sido forjada em estreita relação com discursos racializados e generificados que visam comunidades pobres em um marco do discurso colonial. Não só Eduardo e seus amigos eram chamadas de *talibãs* por colegas e professores como o bairro onde moravam, em virtude dos altos índices de violência – assaltos a pedestres e ônibus e estupros eram corriqueiramente narrados – eram conhecidos como Palestina e Iraque.

Olha, viado, teve um dia mesmo que tava eu e o Anderson andando, assim já era de noite. Aí na lanchonete lá perto de casa tinha um cara bebendo. Ele nos seguiu, bee. Eu não sei como e ele pegou o Anderson assim pelo pescoço e saiu arrastado e me deu um murro, sabe? Para eu cair. Ah, viado, não prestou, não! Eu peguei uma pedra dessas de rua e tasquei nele, na cabeça dele, nunca bati tanto numa pessoa. Depois eu vi ele todo com atadura na cabeça pelo bairro. Se a gente não tivesse corrido, acho que eu tinha matado ele [...]. Acho que foi aí que a gente começou a ficar temida [risos]. Essa história caiu no grupo da escola no Face. Foi o Anderson que me chamou de talibã. [...] Bicha, a senhora é terrorista, viu? Mas, oh, se não fosse a terrorista, aqui, meu amor, tava bonito com o cu arrombado até hoje. Porque aquele homem não ia fazer coisa que prestasse com ele! (Eduardo).

Esses corpos materializam a imagem do “terrorista moderno”¹⁶³, cuja dispersão global tem operado mediante complexos midiáticos, com as figuras dos monstros raciais e sexuais que o discurso da criminalidade tem rotineiramente engendrado no Brasil. Tal interpelação produziria “a impulsividade e a irracionalidade da pessoa, bem como sua incapacidade de se comportar como sujeito civilizado capaz de dominar os seus impulsos destrutivos, sentir empatia pela dor dos outros e provar o seu potencial de mudança” (HARINTOW, 2014, p. 12). A recorrência à figura do *terrorista* serviria para inscrever tudo aquilo que é justo, bom e humano – “o terrorista é o homem-bomba fantasmagórico e islamista antidemocrático” (POVINELLI, 2014, p. 17). Nesses enredamentos, *talibãs* são uma espécie de tela que sintoniza os discursos curriculares com as ansiedades aguçadas em termos raciais sobre a violência e a anarquia social do tráfico de drogas e da criminalidade nos bairros “periféricos” de Aracaju. A retórica da Guerra ao Terror e dos conflitos do Oriente Médio proporciona

¹⁶² Ver Vianna (1999).

¹⁶³ Extrapolaria os propósitos deste texto explora a figura *terrorista*, contento-me em sugerir a leitura da literatura, aqui, citada além da obra de Asad (2007). Registro, aqui, uma citação de Derrida que reconhece a semântica do termo terrorista: “O poder dominante é aquele que consegue impor e assim legitimar, na verdade até legalizar [...], em um palco nacional ou mundial, a terminologia e a interpretação que mais lhe convém em uma determinada situação. Foi assim no curso de uma longa e complicada história que os Estados Unidos conseguiram atingir um consenso intergovernamental na América do Sul, para oficialmente chamar de 'terrorismo' qualquer resistência política organizada aos poderes estabelecidos.” (DERRIDA, 2004, p. 114).

formas mais comparáveis e inteligíveis a ideias e imagens chocantes que mobilizam. O deslocamento do terror produz a figura das *talibãs* na convergência sobre a violência urbana em uma cidade que se inscreveu como *pacata*¹⁶⁴, moldando paisagens do medo nos e por meio dos corpos *terroristas*.

Quero insistir, assim, que *as talibãs* também são corpos investidos de vida, já que se reconhece, estranhamente, uma possibilidade de afetar os marcos de reconhecimento. Como dizia Foucault (2006), é no ponto de incidência do poder sobre a vida que ela mesma torna-se o campo de batalha. Se a figura do *terrorista* deveria servir para renunciar à vivibilidade e produzir a exclusão, também funciona para incitar a vida e produzi-la. Diante das *talibãs*, não é todo incongruente afirmar que seja outro modo de que “se humanos são estas coisas que dependem de condições sociais para respirar e movimentar e viver, então é precisamente no nível psicofísico que o humano está sendo redefinido” (BUTLER, 2015c, p. 190). É na própria modulação do corpo pela violência que o humano é redesenhado através das *talibãs*. O terror se instala diante do fracasso dos esperançosos projetos morais e coloniais do humanismo pedagógico em prover condições de reconhecimento para *todos os gays*. O terror emerge porque não há possibilidade de incorporar completamente esses corpos ao que se delimita como reconhecível, sem que seja possível se livrar deles totalmente. O monstruoso dos corpos *talibãs* não é por terem fracassado como *alunos gays*, mas por apontarem os limites da máquina de purificação pedagógica ali, em que suas pretensões universalizantes fracassam porque dependem da constituição relacional desses corpos outorgados como “outros”. Mais vivas do que nunca, *as talibãs* perturbam as fantasias de esperança e paz que subjazem a máquina de purificação pedagógica.

Nesse intercurso, depois da criminalidade e da patologia, homossexualidade e monstruosidade, por fim, se encontram. Ao traçarem uma genealogia do terrorismo, Puar e Rai (2002) argumentaram que sua construção retém um conhecimento sobre as perversidades sexuais, o que inclui noções psíquicas ocidentais, certa monstruosidade *queer* e o fracasso da heterossexualidade. Como pontua Benschhoff (1997, p. 3), “certos setores da população ainda relacionam a homossexualidade à bestialidade [...]. Os conceitos de monstro e homossexual compartilham muitas cargas semânticas e despertam muitos dos mesmos medos sobre sexo e morte”. Neste ponto, parece-me quase imprescindível retomar a Michel Foucault (2006), que mostrou como os monstros foram um dos elementos para a formação dos “anormais” na história do Ocidente, cuja própria formação não é exatamente sincrônica. No curso de título

¹⁶⁴ Desde o Censo de 2010 (IBGE, 2010), a cidade de Aracaju é apontada como “a capital brasileira da qualidade de vida” em discursos midiáticos tanto a nível local como nacional.

revelador, *Em defesa da sociedade*, Foucault (2006) explorou como a relação íntima entre discursos médicos e jurídicos tentou produzir uma defesa contra os perigos contidos em seus próprios engendramentos em nome da segurança da vida. No entanto, também insistiu que os sonhos de conjurar “figuras corrompidas e carcomidas” (FOUCAULT, 2006) sob a insígnia da monstrosidade convivem com o desejo, a atração e a proximidade inevitável que se pretende expurgar.

Os enquadramentos discursivos do que conta como vida pela máquina de purificação pedagógica configuram um conjunto de corpos que funciona como seu duplo tentador. Nas palavras de Gil (2006, p. 14, grifos meus), “os monstros são-lhe absolutamente necessários para continuar a crer-se homem. No entanto, o monstro não se situa *fora* do domínio humano: encontra-se no seu *limite*”. As *talibãs* emergem por aproximação, no limite do que deve ser mantido a distância para se continuar a acreditar no limite. Tanto justificam os enovelamentos de regulação da vida em nome da defesa dos *bons alunos* quanto engendram a monstrosidade em um complexo ambivalente de aparato de poder, composto com ligações mutáveis sujeitas à implosão. Inspirado na formulação de Foucault, Amar (2013), ao investigar o que chama de Estado de Segurança nas cidades do Rio de Janeiro e do Cairo, incide como os modos de defesa da vida humana geram formas particulares de “humanidade” baseadas em discursos de piedade e de segurança individual centrada em consensos coletivos de cidadania, em meio a regimes de moralidade e sexualidade que infundem e animam seu funcionamento. Seus argumentos desvelam como as redes de poder operam de modo incrivelmente múltiplo, ao articular a hipervisibilização de tipos de corpos como sites para pânico morais. Nessa direção, essa rede instável produz um mapa afetivo e espacial que faz da abjeção menos uma condição inevitável de sujeição, mas parte de um campo espraiado e multiforme em torno da regulação da vida.

Essas tramas de poder constituem corpos de modo duplo: são tão vulneráveis como ameaçadores. Entre *as talibãs*, o corruptor moral que produz a monstrosidade não apenas desloca classe social e raça, justificando a missão salvadora da educação em nome da segurança de *alunos gays*, mas se inscreve, por fim, na própria *corporalidade gay* que os tornam reconhecíveis. “*Eles precisam ser salvos deles mesmos!*” – disse-me João, certa vez, sobre *as talibãs*. A estranheza corporificada na violência é, pois, parte constitutiva da normatividade curricular, especificamente central para a produção da *inteligibilidade gay*. Essa atuação das redes de poder aparece como aquilo que Derrida (1994) chamou de fenomenalidade paradoxal, porque a normatividade se engendra justamente onde ela não parece estar. A condição *terrorista* é investida como a inversão, não necessariamente

simétrica, da rotina de modelagem corporal e moral, descrita por Fraga (2000) do bom mocismo da juventude na escola. Essa rotina é construída na recusa de três grandes eixos também tem conformado a inteligibilidade dos *alunos gays* nas escolas que investiguei: o sexo promíscuo, o uso de drogas e a violência física desmedida. Quando os professores e a gestão pedagógica defendem que a escola isola *os alunos gays* e desempenha o papel de protegê-los das inseguranças da vida, a escola é o espaço e o tempo onde se pode abstrair da miséria de uma existência lançada a todo tipo de má sorte, tal como nos banheiros, de expurgação das condutas sexuais que fazem seus corpos pesarem.

O *jeito gay*, ao entrelaçar agência e normatividade, é colocado diante dos próprios limites quando produz e é produzido como condição de *todos os alunos gays e todos os gays serem alunos*. Nesses limites, as *talibãs* são interpeladas como *terroristas* por não se portarem de acordo com os valores cristãos de uma comunidade moral, que se pretende secular, e como sujeitos pacíficos em tempos de guerra como modo de subjetivação. A figura que o próprio Amar (2013) chama de *gay global* esbarra diante desses corpos que são, no mesmo movimento, tanto despossuídos de si, descontrolados e perigosos quanto constituídos como sujeitos possuídos de si mesmos, donas de si mesmas, nos quais ninguém manda. Na incrível assertiva de Anderson: “*a gente é tipo pomba-gira solta no mundo*”. Quando *as talibãs* vão para o pátio da escola e expõem os meninos que transaram com elas, estão enfatizando fartamente a relação entre sexualidade e violência, mas de um modo conflituoso com as próprias categorias que são usadas para levar a cabo as regulações que os constituem – algo que Butler (1997a, 2006) e Sedgwick (1993), chamariam de *queer*. Quando *as talibãs* dão corpo a *uma gay que deu errado*, como certa vez disparou João, o discurso da criminalidade e da monstruosidade, mediador de raça, corpo, desejo, classe social e sexualidade, é também fundido com um projeto de lidar com a modernidade atolada dos corpos. *As talibãs* veem seus corpos de metáfora da violência deslizarem metonimicamente para, tristeza de quem deseja se desatolar do atraso, a irrealização da modernidade.

Como notam Rai e Puar (2002), o conceito de monstruosidade é também um índice implícito de desenvolvimento civilizacional e adaptabilidade cultural. Os autores insistem que o mesmo enquadramento do discurso da modernidade colonial criou os monstros sexuais e racializados do Ocidente. *As talibãs* mobilizam o terror ao ameaçaram virar o espelho do atolamento da modernidade. Essas redes de poder não são, assim, simplesmente sinais de formas tradicionais de circunscrever a sexualidade em espaços e tempos inscritos como não modernos – ou ainda não modernos – que não adotaram a *inteligibilidade gay*. *As talibãs* configuram modos de experimentação do corpo e da vida por meio das inscrições que a

interpelação *gay* pode criar nos imbricamentos entre modernidade e colonialismos. Esses modos estão próximos aos que Comaroff e Comaroff (2006) sinalizaram para como a constituição dos processos de modernização colonial gestaram formas de subjetivação polimorfas, ao insistirem, sobretudo, que estão vivas no meio das formas emergentes de poder que, por sua vez, insistem no desinvestimento da vida. Tem a ver com “a prontidão das pessoas comuns para explorar os interstícios entre realidades oficiais e de bastidores e apreender insígnias de autoridade” (COMARROFF; COMARROFF, 2006, p. 32).

Esse enovelamento espelha o fracasso das fantasias da missão civilizatória do discurso pedagógico por aquilo que o uso da violência pode criar. “Violência aqui não é defendida como um modo de vida [...]. É um instrumento a serviço da invenção” (BUTLER, 2015c, p. 191). É nesse sentido que, ao invés de acionar uma máquina de correção sobre esses corpos como passíveis de entrar para o campo do regramento escolar, a normatividade produz certa ideia de que são irreduzíveis ao campo das regras e das ordens escolares por suas disposições corporais, sociais e psíquicas. Esse sentido não parece ser exclusivo da constituição da subjetividade docente que se estabelece com *as talibãs*, mas é assumida em distintas plataformas discursivas que alçam os corpos à dimensão de unívoca e binarizante de outridade do normal. Como Foucault (2001, p. 145) notou, “o surgimento dos ‘incorrigíveis’ é contemporânea à colocação em lugar de técnicas disciplinares durante os séculos XVII e XVIII no exército, nas escolas, nas oficinas, em seguida, um pouco mais tarde, nas próprias famílias”. *Incorrigíveis* era, de fato, um termo bastante usado por professoras e professores para qualificar os corpos *das talibãs*. “*Eles não têm mais jeito! Não podemos fazer mais nada!*” – eram lamentações corriqueiras. Como monstros incorrigíveis, são crucialmente diferenciadas do indivíduo a ser corrigido em função da fantasmagoria que opera por meio dele. As regulações de poder que, à primeira vista, colocariam *as talibãs* sob o confinamento disciplinar, como que estando do outro lado da norma, encontram-se dispersas e produzem a ideia de sua irreduzibilidade às sanções regulatórias da escola.

A constituição normativa fornece o quadro pelo qual essas mesmas normas produzem corpos que não podem mais ser corrigidos, para a frustração de alguns ou celebração de outros. Nesse sentido, *talibãs* não são meramente “um outro” marcado por raça e classe em articulação com homossexualidade, mas uma categoria pela qual um poder multiforme funciona. A monstruosidade torna-se uma tela que envolve circuitos de poder nos quais *as talibãs* e *os bons alunos* não são simples parentes próximos que se opõem, mas figuras que o aparato produz de modo múltiplo e disperso, pois as tramas curriculares nunca se configuram de modo único. Em resumo, a via dupla opera na exigência de que as vidas daqueles que são

considerados uma ameaça ao *jeito gay* devam ser impelidas ao monstruoso, pois qualquer contato pode levar à contaminação. No entanto, esse movimento desmonta as tramas curriculares que fomentam a proteção, a defesa da vida e a segurança de *alunos gays* ao engendrar processos que andam de mãos dadas com a reinvenção dos perigos reconhecíveis pelo tropo atualizado da criminalidade globalizada. Quando se trava uma série de movimentos que impediriam a aniquilação da condição humana dos *corpos gays*, como se fosse preciso proteger do contágio da vida social violenta, os corpos empurrados para o campo do perigo teriam a força de aterrorizar o reconhecimento. *As talibãs* abrem um circuito de normatividade – talvez apontem mais para onde a tensão se torna evidente – sobre alteridade e mesmidade na produção de corpos nas tramas curriculares.

Em resumo, “o monstro humano combina o impossível com o proibido [...]. Nesse contexto, o anormal é, no fundo, um monstro cotidiano, um monstro balizado” (FOUCAULT, 2001, p. 51). Nessa combinação de impossibilidade, perigo e proibição, revolvem as camadas de histórias racializadas e sexualizadas e os regimes morais e coloniais da máquina de purificação pedagógica. A prática da violência por corpos inteligibilizados como *gays* não só os empurra para o limite do reconhecível como apontam os limites dos regimes de moralidade, colonialismo, raça, gênero, sexualidade imbricados no reconhecimento que os currículos têm operado. Tais corpos são colocados às margens, mas essas margens estão espriadas na arquitetura escolar, ocupando brechas nos espaços e tempos curriculares e, nessa direção, expressam tanto perigo e poder (DOUGLAS, 2001) quanto prazer e perigo (VANCE, 1984). No entanto, considero imprescindível realçar que a relação entre *divas* e *terroristas* não pode ser facilmente reduzida a um *continuum* binário entre dois polos irremediavelmente opostos, pois essas cenas de subjetivação não se constituem de forma independente, mas, sim, em uma multiplicidade instável. Embora *as talibãs* dramatizem os limites do reconhecimento, configurando *os incorrigíveis*, muitos *atos sexuais* e *escandalosos* são praticados também pelas *divas* (ver Capítulo 2). Nesse sentido, a própria *inteligibilidade gay* flerta com seus limites. No entanto, nessa linha tênue, o reconhecimento das *divas* como *bons alunos* impede de desabar para a zona perigosa da monstruosidade.

A questão, portanto, não é tanto quem é realmente ou que exista uma verdade essencial sobre os *corpos gays* na escola, mas como alguns corpos avançam sobre o que tem sido repudiado pela máquina de purificação pedagógica: a conduta sexual qualificada como “homossexual” torna-se visível. Inscrevê-la visivelmente leva-os a flertar com a abjeção. Se, como apontei no capítulo anterior, o sentido de armário e de saída do armário necessita de uma crítica que o desloque e talvez esteja disposto a abandoná-lo, é porque não se trata de

assumir a conduta sexual ou mesmo de escondê-la, mas de viver uma modulação corporal que a gerencie. Não há “uma verdade do desejo” a ser silenciado, mas um desejo colocado no campo do visível do que não pode ser visto, apenas sugerido pela estilização do corpo; um desejo a ser permanentemente trabalhado em contornos corporais. O *corpo gay* é mesmo para ser visto. Nas *talibãs*, esse abraço do que é marginalizado constitui a vida, a tal ponto de não ser tomado como expressão de abjeção por Eduardo. O que aparece é um caminho para desafiar a possibilidade de viver, apontando como o sonho de extirpar a monstruosidade da “homossexualidade” é uma ponte para o apagamento da vida sexual.

Essas relações entre monstruosidade, homossexualidade, criminalidade e patologia com as condutas sexuais aproxima-se dos *flagras* no banheiro, pois também permitem um poder multiforme de reinvestir e desafiar à *inteligibilidade gay*. Sinaliza para uma atualização das “condutas homossexuais” como uma espécie fantasma do reconhecimento. Embora sejam constitutivas dos *corpos gays* e maquinadas nos discursos curriculares, sua matéria se torna limite do reconhecimento. Quando abri esta seção com Eduardo e os amigos descrevendo tão sem meias palavras as trocas sexuais na escola com as quais estão imbricados, é porque quero encerrá-la marcando como, entre o vazamento do vídeo e os escrachos nos recreios, emerge um potencial de interpelar corpos qualificados como “meninos”, desestabilizando a “heterossexualidade”. “*Eles têm prazer em pegar assim uma passiva como a gente, porque ninguém chupa como a gente. E a gente gosta dessa coisa violenta, puxão de cabelo! Ai, Thiago, é isso, a gente é depravada mesmo, pronto falei!*” – conta-me Wesley em alto e bom som em um recreio escolar. A injúria contra os colegas que Eduardo e os amigos tinham grande prazer em narrar tem a capacidade de tencionar, não apenas pelo escracho das práticas sexuais que perturbam o binário hetero/homossexualidade, mas pelo uso da violência. “*Aquilo é puta, menino, tanto quanto eu! Gosta é com força mesmo!*” – disparou Wesley, apontando para o parceiro de um colega de classe.

Enquanto as contendas de raça, gênero, sexualidade e classe social se instauram, o trabalho que fazem na materialização dos corpos demonstra como a normatividade, ao oferecer a linguagem das vidas possíveis, por manter em circulação a violência, cria zonas estranhas de habitabilidade. Nem seus significados são fixos ou estáveis nem a violência é simplesmente uma força que elimina a corporificação “*das gays*” nas escolas de uma vez por todas, muito menos é um meio infalivelmente perverso pelo qual a “homossexualidade” pode existir. É isso que faz *os atos escandalosos* tão aterrorizantes. Nem apagam a violência, nem subestimam seu impacto; funcionam por outras séries de usos da violência que são difíceis de conciliar com o imaginário purificador de *gay*, sexualizado, racializado e generificado da

relação entre homossexualidade e violência. A explosão de risos altos e gritantes, escândalos e escrachos nos intervalos escolares demonstram como para *as talibãs* o impossível mesmo, o que é posto para fora de qualquer viabilidade, é aceitar a ideia de que apresentarem-se a si mesmas como respeitáveis. “*Aqui, é tudo puta!*” – insiste Wesley. A ênfase na violência e na visibilidade das condutas sexuais desestabiliza sentidos sobre a sua função e sua relação como a “homossexualidade”. Os *escândalos* e o *terrorismo* não amarram sujeitos à abjeção, antes demonstram como a abjeção ocupa um lugar ambivalente, tão produtivo quanto excludente, tão cultivado quanto utilizado nas formações normativas dos currículos. Subscrever a abjeção ao esgotamento funciona para desconsiderar agenciamentos para a criação de sentidos e vidas do que é corporificar-se como *uma talibã*. Reduzir as tramas curriculares à tentativa de dominar o medo na forma de uma dissidência política, recorrendo à taxonomia do terror pode, por fim, prover um apagamento dessas formas menos reconhecíveis de responder à sujeição.

Portanto, ao invés de assumir, *as talibãs* ou sucumbem à norma ou a enfrentam; podem ser vistas como chamando atenção para os enovelamentos de forças que tencionam as tramas curriculares de reconhecimento. Quando resolvi trazer os escândalos, as ameaças, o sexo no banheiro é porque me servem a um duplo propósito: *queerizar* a linguagem curricular dando ao mesmo tempo corpo à estranheza das tramas curriculares. Não se trata, por fim, de tomar esta estranheza como uma possível via na contramão dos enredamentos de poder nos currículos, alçando-as a estatuto romântico de subversivas, como que blindando-as das relações de poder ou apenas para inseri-las como seu contraponto. A balança não pode ser facilmente dividida, a não ser sob um recurso tropológico que se esforça para esvaziar os currículos. O medo – ao menos o que eu sinto – se instaura não pela violência que *as talibãs* perpetraram, mas que, como górgonas do desenvolvimento educacional civilizatório e democrático, nós sejamos obrigados a olhar no espelho. Enquanto se pretende manter o discurso em nome da salvação das vidas que agonizariam, muitas vidas que se fazem diariamente nas escolas podem ser aniquiladas. Não quero afirmar que Eduardo, Wesley e Anderson não experimentam na carne os investimentos da violência – suas vidas demonstram essa alçada. Porém, de súbito, apontam para nós: assustam porque nos damos conta de que o que temos a temer é que somos nós – seja lá quem se subscreva sob este “nós” – que nos arrogamos como “humanos”. E isso pode ser mesmo aterrorizante!

5.3 A paisagem sentimental da abjeção e o curto-circuito da política de reconhecimento

Abjeção. O conceito tornou-se, talvez, um dos “queridinhos” do campo curricular brasileiro, ao menos para quem se dedica às questões de gênero e sexualidade, a partir da incorporação de Judith Butler¹⁶⁵. Penso, de fato, que é possível retomar os *atos sexuais e escandalosos* sob esse signo teórico e esta sessão final se encaminha nesse sentido. Entretanto, tenho a impressão – e friso: é apenas uma impressão – de que a abjeção tem sido vastamente repetida no pensamento curricular como uma espécie de homilia sem fim da exclusão por si mesma, constituindo o Outro como intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso se proteger ou se livrar. Pouco questionada para ser ampliada ou mesmo descartada, a abjeção me parece servir apenas como pedra de toque reiterativo do que já se pretende dizer desde sempre sobre escola: ao invés de tensionar o pensamento curricular, o conceito serve para estabilizá-lo e dar vazão a uma espécie de “grito dos excluídos”. No entanto, o termo, embora reduzido a encerrar um paradigma de submissão e de modalidades de superação, inscreve uma complexa rede de desdobramentos, gerador de medos e terrores, ponte para uma paisagem sentimental – em um trocadilho com Appadurai (2001) – do pensamento curricular. Como Taussig (1992, p. 2) escreve, vivemos em um “sistema nervoso”, um sistema caracterizado como “ilusões de ordem congeladas pelo medo”.

Por que era a linguagem do sentimento – terror, pânico, medo – evocada para inscrever e produzir a abjeção? Como abjeção, emoção e sentimento se emaranhavam a ponto de sempre serem descritos em termos emocionais e do que os corpos sentem? O que mais frequentemente era nomeado como “sentimento” emergia diante do que se poderia chamar de abjeto: medo, pânico, terror, mas também apareciam raiva, descontrole, desobediência, insegurança e insensatez. Nesse quadro, o incômodo com o automatismo conceitual pelo qual a abjeção tem sido tratada me deslocou para um interesse de como sua retomada pode apontar para um campo de sentimentos e emoções paradoxais de repulsa e atração. Quero, nesta seção, sinalizar para essa dimensão emocional da abjeção que deixei passar, como que ao fundo, durante o capítulo. Embora haja um número diferente de sentimentos circulando nas escolas, inclusive aqueles que me constituíram nesses anos de investigação, não tenho nenhuma pretensão de oferecer um mapeamento extensivo nem de afirmar que sentimentos e emoções só estão associados à abjeção. Exploro como a linguagem sentimental oferece inteligibilidade às sensações que as tramas curriculares produzem em torno da abjeção nos e por meio dos – para continuar no trocadilho com Appadurai (2001) – fluxos sentimentais

¹⁶⁵ Ver a tradução de Tomaz de Tadeu da Introdução (BUTLER, 2010) de *Bodies that matter* em livro organizado por Guacira Louro (2010), cuja primeira edição foi lançada em 2002. O conceito tem suas dívidas com a formulação de Julia Kristeva (1982).

disruptivos.

O medo, o terror, a vergonha e o pânico são produzidos pelas fantasias de segurança da máquina de purificação pedagógica que tramam os corpos, no entanto, também mostram que se pode aproveitar a força da fantasia e transformá-los em sentimentos produtivos. Esses fluxos sentimentais demonstram os limites do reconhecimento na medida em que se torna difícil inteligibilizar corpos constituídos por materializarem tudo aquilo que se apavora. Em enunciações como “*Elas [as talibãs] fazem a gente perder o controle!*” (Viviane) ou “*A sensação que tenho é de fracasso como professor*” (Márcio), a abjeção é inscrita em termos de forças viscerais que mobilizam a emoção. Tal como notou Ahmed (2004), as emoções desempenham um papel constitutivo na produção de corpos. Os medos não são uma reação a uma qualidade inerente, mas funcionam como um processo que intenta produzir coerência e adesão, mediado por uma repetição de significados contingentes. Como a integridade do significado é questionável pela repetição da qual a significação depende, a sentimentalidade da abjeção permite um processo de repavimentação. Logo, as emoções, argumenta Ahmed (2004), ao invés de se referirem a algo que já existe, funcionam para gerar aquilo ao qual se referem, dependendo tanto da citação das normas já existentes quanto abrindo o futuro pela repetição. Esses sentimentos, ao explicitarem a suspensão de qualquer operação racional do discurso pedagógico, o ponto em que se perde a consciência, tensionam regimes morais que subscrevem a trama do reconhecimento, de tal modo que a abjeção porta uma nuance mais complexa no funcionamento curricular.

Retomar a paisagem sentimental dos currículos – com a qual encerrei o primeiro capítulo em torno do sofrimento – me permite reavaliar a abjeção menos como uma unidade monolítica de tipos de corpos ou sujeitos – o que é um modo de fazer a política de identidade ressoar –, mas como uma experiência instável, polinizada, espraiada. Insisto em marcar esse espraiamento da abjeção porque, nesses contextos, o que se tenta conjurar como abjeto é um conjunto de práticas e relações sexuais entre corpos constituídos em uma matriz de gênero e sexualidade como “do mesmo sexo” desejando “o mesmo sexo” – algo que acabei por chamar, com algum risco da nomeação, de “condutas homossexuais”. É a materialidade das práticas sexuais, parte mesma da produção da *inteligibilidade gay*, que se torna abjeta. Ou, nas palavras de Ahmed (2010, p. 146),

o gozo das relações sociais e sexuais que são designadas como ‘não reprodutivas’ pode funcionar como formas de perturbação política em uma economia afetiva organizada em torno do princípio de que o prazer só é ético como um incentivo ou recompensa por bom comportamento.

A fusão das condutas sexuais a um conjunto de corpos intenta estabilizar a ameaça à fantasia da integridade ontológica que o reconhecimento dos currículos provê – uma integridade aparentemente ameaçada de fora por um outro plenamente exterior – apenas na medida em que o que a ameaça já está dentro. A abjeção opera “de dentro para fora, assim como de fora para dentro” (AHMED, 2004, p. 86). A constituição, portanto, do tempo e do espaço curricular é inseparável dessa montagem que não pode ser expurgada nem mesmo por sua fusão aos corpos produzidos como abjetos. A abjeção é parte da performatividade das tramas curriculares. Para retornar Pratt (1999), é uma zona de contato que tanto produz como é efeito das fronteiras. Antes de uma função de representação política de corpos, sujeitos ou identidades plenamente constituídas, a abjeção conecta e forma continuidades corporais e emocionais entre forças que não cabem inteiramente nas categorias de materialização dos corpos inteligíveis para, ao mesmo tempo, abrir cada uma delas, demonstrando a unidade frágil que as sustenta e lançando os corpos a outras ligações. “As fronteiras precisam ser ameaçadas, a fim de serem mantidas, ou mesmo para aparecerem como fronteiras, e parte do processo de ‘manutenção-atraves-da-transgressão’ está na aparência dos objetos de fronteira” (AHMED, 2004, p. 87). Embora constituídos como *corpos gays*, nem a inscrição corporal nem o gerenciamento no espaço e no tempo oferecem quaisquer garantias da expurgação das “condutas homossexuais”, demonstrando como a heteronormatividade oferece um deslocado roteiro de reconhecimento.

No entanto, depende-se das exposições de um conjunto de práticas – *flagras* e *escândalos* – desvelando as disjunções da normatividade. Esse é o ponto em que a moralidade constituinte do regime de reconhecimento da inteligibilidade entra em curto-circuito. Ali, a abjeção ameaça menos porque alguns corpos se mostram essencialmente monstruosos, antes porque abre caminho para a monstruosidade da trama curricular, isto é, como a exposição das incongruências provoca efeitos perturbadores. Os significados de *gay* como condição para pertencimento da cultura global – que mobilizam um conjunto de ansiedades sobre o que essa ponte geopolítica significa (ver Capítulo 3) – atiram-se com os valores morais da reprodução da vida. Essas ligações emocionais, nota Berlant (2000), localizam-se em fantasias do comum, demonstrando como as práticas culturais de emoções ajudam a aliviar as tensões políticas. Mesmo que, em certos contextos dos estudos *queers*, se tenha investido na ressignificação das emoções, sobretudo, da vergonha (SEDGWICK, 2003; PROBYN, 2005; WARNER, 2000), concordo com Hemmings (2011) de que não se trata de apostar nos efeitos mágicos dos sentimentos e sensações, mas como política e emoção estão imbricados na

produção do reconhecimento. Como Ahmed (2004, p. 12) salienta, as emoções “nos ligam às próprias condições de nossa subordinação”. Essa formulação explícita um vínculo sensível com as normas. A paisagem sentimental como caminho para os limites do reconhecimento é uma atualização do aparato normativo.

Essa ambivalência é central para meu argumento de como a ficção unitária da abjeção obtém relativo sucesso em separar os movimentos curriculares da sua própria produção. Aquele movimento que usa a abjeção para cobrir um terreno um pouco mágico da subversão acaba por não especificar modalidades de seu funcionamento nos currículos e como tece relações entre corpos. Em jogo, uma demanda para uma espécie de atitude acadêmica diante daqueles “outros” do pensamento educacional, configurando “uma fé nas maravilhas que podem surgir se não estivéssemos tão ligados à pragmática da negatividade” (HEMMINGS, 2011, p. 563). No entanto, a abjeção não é um simples instrumento relevante para entender as negociações que operam na construção de discursos, cuja ideia parece ser afirmar o caráter libertador dos “sujeitos anormais” por meio de uma normatividade escolar profundamente negativa. Love (2007) argumenta que essa tendência contraditória focada no estigma produz uma tensão entre a necessidade de resistir à abjeção e ao mesmo tempo de reafirmá-la, de modo que “a homossexualidade é experienciada como uma marca de estigmatização tanto quanto como uma forma de excepcionalismo romântico” (LOVE, 2007, p. 4). Preocupa-me como o sentido de ruptura à norma associado à abjeção intenta ocultar a ideia de que não necessariamente contesta o quadro de inteligibilidade pelo enfretamento dela. Não porque não o possa fazê-lo, mas porque é produzida na e pela normatividade.

Nas palavras de Butler (2002a, p. 63), “o domínio da ontologia é um território regulamentado: o que se produz dentro dele, o que é dele excluído para que o domínio se constitua como tal, é um efeito do poder”. A abjeção não é um simples escape à norma, mas parte do engendramento normativo de poder. Se há alguma contestação, não é por oposição ou enfrentamento ao que quer que seja, mas por revelar a porosidade da normatividade. Essa abertura à porosidade se traduz na impossibilidade de os fluxos sentimentais disruptivos esgotarem o campo de significação e, ao produzirem relações de vínculo, suspender qualquer teleologia de futuro apaziguado. Minha inclinação para a paisagem sentimental é, pois, um desejo de como a abjeção abre formas sociais e políticas, particulares e mutáveis, nos currículos. Por trás dela, reside um receio de que a abjeção ressoar o consenso onde existir na escola é cada vez mais difícil, sendo substituída por exibições das subversões para obscurecer o fracasso do pensamento curricular em explorar as complexidades entre vida, corpo e poder. Não é de todo estranho que, em debate sobre pânico moral, Miskolci (2007) aponte que os temores

sociais são compartilhados pelo mesmo aparato de poder que produz tanto a identidade homossexual abjeta quanto as estratégias e reações dos movimentos sociais ao estigma.

Retomando a literatura sociológica sobre pânicos morais, o autor argumenta que um pânico moral permite compreender “o comportamento coletivo diante das pressões por mudança social que se intensificaram e parecem mais rápidas a cada dia” (MISKOLCI, 2007, p. 117). Conclui que “um pânico moral como o suscitado pelas relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo revela que as fronteiras morais são renegociadas na moeda do controle social” (MISKOLCI, 2007, p. 118). Penso ser possível me apoiar ligeiramente nessas formulações. Quando sentidos de pânico e medo são vastamente associados às “condutas homossexuais”, “o que se teme é uma suposta ameaça à ordem social ou a uma concepção idealizada de parte dela, ou seja, instituições históricas e variáveis, mas que detêm um *status* valorizado como a família ou o casamento” (MISKOLCI, 2007, p. 110). Mesmo não sendo seu objeto, reconheço que as escolas são também dessas instituições valorizadas e profundamente idealizadas de como operam nos mundos sociais. Do mesmo modo, o aparato discursivo da agenda de politização do debate de gênero, sexualidade e educação acaba por compartilhar os mesmos pânicos que constituem o discurso pedagógico, pois a esfera curricular é frequentemente vista mais como um campo de ameaça e degradação para quem experiencia a abjeção do que uma condição de possibilidade.

Quando a abjeção é supostamente identificada, ela desafiaria as fantasias de normatividade. Esse sentido reinstaura a abjeção como aspirações pessoais, obscurecendo como a celebração da subversão na escola pode servir para apagar como a combinação da escolarização com fluxos culturais e forças sociais mais amplos torna o trabalho de criação de um campo vivível uma tarefa muito difícil e com custos psíquicos e corporais. Admitir o agenciamento das forças de poder na produção da abjeção significa desafiar a representação de vida subversiva como uma escolha do sujeito ou como uma fatalidade da normatividade. Nessa corrida, situar-se no limite também pode “dar espaço para a vida, dar lugar à possibilidade, ao acaso” (AHMED, 2010, p. 20). Ahmed chega a chamar a esses corpos de “alienígenas afetivos”: “não só queremos as coisas erradas, não só nós abraçamos possibilidades que foram feitas para dar-nos, mas nós criamos mundos da vida em torno desses desejos” (AHMED, 2010, p. 218). Não quero, contudo, afirmar que *as talibãs* lutem para tornarem-se abjetas, mas que os corpos estouram a inteligibilidade “afirmativa” do reconhecimento *gay*, pautado no engajamento com as atividades escolares, na história de vida que oscila entre o abandono e a superação, na alegria e na simpatia do *jeito gay*. Entre a *pegação* nos banheiros e *as talibãs*, “as condutas homossexuais” e o uso da violência acabam

perturbando a esfera política de reconhecimento.

Os sentimentos e emoções são combustíveis das tramas curriculares de reconhecer corpos e vidas e não meras expressões dos sujeitos. Nas palavras de Ahmed (2010, p. 14), “sentimentos não simplesmente residem dentro de sujeitos e depois passam para fora em direção a objetos. Os sentimentos são como objetos, criam impressões em espaços compartilhados de habitação”. Ou seja, emoções não estão no “indivíduo ou no social, mas produz[em] as superfícies e fronteiras que permitem que o indivíduo e o social sejam delineados como se fossem objetos” (AHMED, 2004, p. 10). De modo muito similar ao enfrentamento que Butler (1997a, 1997b) fez em torno das dimensões corporais e psíquicas do poder, Ahmed (2004, 2010) tem mostrado como as emoções funcionam como uma forma de poder, de tal modo que a repetições fazem corpos e geram formas de vínculos sociais. Entre a gramática do sofrimento, com a qual encerrei o primeiro capítulo, e a linguagem do terror, que explorei neste, entre o brilho das *divas* e o tempo emaranhado da *modernidade atolada*, as paisagens sentimentais dos currículos operam “trabalhando através de signos e corpos para materializar as superfícies e fronteiras que são vividas como mundos” (AHMED, 2004, p. 191). Não é, portanto, a simples presença da abjeção que provoca o medo, mas antes como a normatividade engendra uma sentimentalidade como constitutiva do que não pode ser reconhecido. Esse deslocamento para a paisagem sentimental me permitiu suspeitar de quem se constitui como abjeto em relação a que discurso e sob que contingências e perspectivas. Como nota Ahmed (2010, p. 39),

ser afetado por outro não significa que um efeito simplesmente passa ou ‘salta’ de um corpo para outro. O efeito torna-se um objeto somente em dada contingência de como somos afetados. Podemos ser afetados de forma diferente com o que se passou em torno.

Ao mesmo tempo que reconheço que medo, pânico e terror em torno da *pegação* no banheiro e das *talibãs* apareciam nas conversas com professores, entre *talibãs* e mesmo entre quem usava o banheiro para *pegação* também se podia identificar “raiva, grosseria, [...] rancor, impaciência, intensidade, mania, sinceridade, [...] incivilidade, honestidade brutal” (HALBERSTAM, 2010, p. 152). Os sentimentos “negativos” não pareciam assumidos por quem se envolvia com os atos. Os praticantes não soavam nem como subsumidos à vergonha nem fazendo dela plataforma política. Mesmo que nos banheiros o medo de ser *flagrado* operasse, convivia-se com a intensidade do desejo sexual, a impossibilidade de esperar, a pressa. E se medo e terror eram o tom das *talibãs*, pareciam emergir do atrito com a raiva, o desrespeito, o jocoso e o irônico. Aqueles constituídos como abjetos flutuam porque

diferentes perspectivas sentimentais modulam os corpos e “podem potencialmente traduzir-se em formas produtivas, as quais consideram a relacionalidade dentro de uma esfera social maior” (MUÑOZ, 2006, p. 676). Esse perspectivismo é significativo para pensar a relação da abjeção com as *talibãs* e a *pegação* no banheiro. O que me intriga é que, por um lado, reconheço que a relação entre política e emoção se dá nos marcos da violência, do luto e da dor em termos de reconhecimento (VIANNA, 2011; MARICATO; FONSECA, 2013; SARTI, 2014); por outro, o progressivo destaque da emoção nos estudos *queers* tem se encaminhado para sentimentos qualificados como negativos na relação com política¹⁶⁶.

Porém eu estava diante ora da raiva, ora do prazer e, entre os dois, disso que Halberstam (2010) chamou de uma honestidade brutal. Entre esses fluxos sentimentais também se pode “examinar como as práticas corporais e sociais do prazer *queer* podem desafiar as economias que distribuem o prazer como uma forma de propriedade – como um sentimento que temos – em primeiro lugar” (AHMED, 2004, p. 196), pois desvelam como esses sentimentos *queers* – na denominação de Ahmed (2004) – são investidos por objetos ilegítimos do marco moral do reconhecimento: a violência e a “conduta homossexual”. Com efeito, Butler (1997a) considerou a impossibilidade de decidir com antecedência o significado de um discurso; a repetição de uma norma induz que o efeito do discurso está fora de controle, podendo produzir outras possibilidades imprevistas de antemão. De modo similar, nem a violência nem a “conduta homossexual” podem ser delimitadas com antecedência na circulação dos fluxos dos sentimentos. Nesse sentido, as vidas abjetas permanecem moldadas por aquilo que não conseguem reiterar tal e qual se imagina, apontando como a impossibilidade de se repetir abre possibilidades de mobilização. São corpos conformados “na própria incapacidade de reproduzir as normas através de como as habitam” (AHMED, 2004, p. 192). É na não transcendência das normas que a abjeção pode fazer seu trabalho, na medida em que anuncia a persistência e o fracasso da normatividade – “*queer* não é, então, sobre a transcendência ou a liberdade da (hetero)normatividade” (AHMED, 2004, p. 192).

Nas palavras de Ahmed (2004, p. 180): “vidas *queers* não suspendem os anexos que são cruciais para a reprodução da heteronormatividade, e isso não diminui a '*queeridade*', mas intensifica o trabalho que podem fazer”. Entre o banheiro e o pátio, a experiência da abjeção e seus efeitos são produtivos. A abjeção não é, portanto, sobre “assimilação ou resistência, mas sobre habitar normas de forma diferencial” (AHMED, 2004, p. 192). Essas habitações não

¹⁶⁶ Referi-me, especialmente, aos trabalhos que se dedicaram a depressão (CVETKOVICH, 2012), luto (BUTLER, 2004a), dor (CHENG, 2001), inveja e ansiedade (NGAI, 2005), toxicidade (CHEN, 2012), tristeza (LOVE, 2007), e obstinação (AHMED, 2014).

simplesmente abrem possibilidades de vida por meio da repetição dessas normas. Esses corpos podem habitar esses possíveis com certa falta de vontade, uma impostura e mesmo desrespeito ou imoralidade para com as tramas de viver e amar que a política de inteligibilidade *gay* tem engendrado nas tramas curriculares, agregando insegurança e ansiedade em face da incerteza de onde e de como a abjeção pode levar a vida. Não tenho, contudo, certeza de que isso seja fazer de qualquer uma das duas “armas de prazer contra a sua própria opressão” (BERLANT; FREEMAN, 1997, p. 158). O gozo com o contato proibido e a raiva violenta engendram possibilidades de diferentes impressões entre corpos impedidos de contato e relações pelas quais são reformulados. Os atos *sexuais* e *escandalosos* não são apenas sobre a união de corpos em intimidade sexual nas escolas. Eles colocam e constituem superfícies corporais por aproximação a partir de tudo que tem sido barrado pelo reconhecimento, constituindo formas diferentes de viver com os outros. Como toda fronteira, a abjeção tanto separa como conecta. Prazer e raiva, violência e sexo colocam corpos moldados e separados pela reiteração da normatividade em contato; corpos que só existem como tais na medida em que são corpos em relação.

Uma dessas possibilidades de como a abjeção conforma modos de viver relacionais é dimensionar como opera na subjetividade docente. Embora não fosse meu foco inicial, esse exemplo me serve para sinalizar como há uma relação densa entre os sentimentos que articulavam a ilegibilidade da violência e das “condutas homossexuais” como uma rota para a abjeção que, no entanto, também ameaçava a subjetividade docente em torno dos mesmos sentimentos pela possibilidade de fracasso do exercício da profissão. O medo, o pânico e o terror funcionam para impedir que os professores sejam alçados à esfera da abjeção diante do modo como se produzem corpos docentes no discurso de politização do debate de gênero, sexualidade e educação. Nesses cenários, aqueles que têm sido visto como alçozes das experiências de gênero e sexualidade na escola estão sendo implicados na política do reconhecimento como corpos da modernidade e, deste modo, também pertencendo ao cenário geopolítico no qual são constituídos. Enquanto, de um lado, docentes se empenhavam em me apresentar seus *alunos gays*, por outro lado, expediam pedidos notórios de que não mantivesse qualquer menção às práticas sexuais; fosse pelo receio diante dos pais dos alunos envolvidos, fosse por ameaçar que tipo de professor se era. Joana, diretora de uma escola localizada nas imediações de uma *igreja*¹⁶⁷, disparou para mim na nossa primeira conversa:

¹⁶⁷ Esta é uma categoria êmica para um cinema pornô com um *dark-room*, provavelmente em referência ao sexo oral ajoelhado, chamado de *oração*.

– Thiago, eu vou te pedir para não contar sobre isso [o dark-room] aqui do lado, sabe? Eu tenho receio pelos pais, sabe. Não é com a gente, porque falar de mal da gente todo mundo fala mal de professor mesmo. Mas é com os meninos, só um louco contaria isso para os pais! Eu não quero confusão na minha escola, entende?

– Olha, eu posso manter sigilo sobre o nome da escola e até a localização se ficar bom para você. Posso te mandar o texto se você quiser também, mas você não acha interessante pensar sobre o que é uma escola do lado de um dark-room?

– Você me promete que a gente não vai aparecer como a escola que apoia sexo selvagem entre os alunos? A gente tem problema demais, você viu, né, para aparecer na manchete de jornal. Escola ou putaria? Professores incentivam pegada de quiabo entre alunos. Me perdoe os termos, mas você conhece os jornais. Jogam a nossa reputação no lixo em uma manchete!

A preocupação produzia-se em torno da visibilidade das “condutas homossexuais”. Seja pelo tom de *não conte para ninguém*, seja por assumir que, diante das *talibãs*, como diz o ditado, “se vive pisando em ovos”, o medo e a vergonha constituíam os limites do que se pode reconhecer. Ahmed (2005) insiste que vergonha não é um sentimento ruim para os outros. A autora sugere que é uma forma de prosseguir no discurso colonial, imputando vergonha ao outros, sejam eles quem forem. Vergonha “é um sentimento ruim sobre si mesmo perante os outros. Quando envergonhado, o corpo parece queimar-se com a negação pela qual é percebido; vergonha imprime-se sobre a pele com um intenso sentimento do sujeito estando contra si mesmo” (AHMED, 2005, p. 75). Vergonha não constitui a forma de inscrição sentimental de quem se envolvia com a *pegação* e com os *escândalos*; aparecia como um sentimento que produz aqueles que se veem obrigados inevitavelmente a inteligibilizar tais atos na encruzilhada moral que as tramas curriculares armam para a subjetividade docente. De um lado, empatia, amor, carinho, disposição, cuidado acionam a subjetividade docente para com *os alunos gays*. Nesse clima de progresso democrático, em que não “se pode responder à próxima crise com sentimentos de desordem e montagem caótica” (TAUBMAN, 2007, p. 137), se produz a aderência subjetiva de professores ao discurso de combate à homofobia. De outro lado, entretanto, medo e vergonha emergem, pois as “condutas homossexuais” que esse reconhecimento subscreve ameaçam alçar docentes ao campo de falhas morais do discurso pedagógico.

Esses sentidos são refratários à inscrição pública das “condutas homossexuais”, mesmo quando já não se pode mais dizer que sexo é uma coisa que cada uma faria ou faz no espaço privado e doméstico. No entanto, as práticas sexuais entre “pessoas do mesmo sexo” é algo a temer tanto quanto a se esperar. Nesse vaivém, o medo funciona como uma ambivalente tecnologia de poder, um modo de regulação de corpos; produzindo subjetividades docentes e como e até onde podem ser engajadas com as políticas de reconhecimento. Ahmed (2004) insiste, pois, que o medo, paradoxalmente, “envolve relações de proximidade as quais

são cruciais para o estabelecimento da separação” (AHMED, 2004, p. 65). O medo desvela como estão entregues a algo que não podem controlar e com isso descobrem que também estão fora de si mesmos – “esta esfera de desposseção é precisamente o que expõe o meu desconhecimento” (BUTLER, 2004b, p. 53). O medo, portanto, aponta que

todos vivemos com essa particular vulnerabilidade, uma vulnerabilidade diante do outro que é parte da vida corporal, uma vulnerabilidade ante a súbitos acessos vindos de outra parte que não podemos prever. Assim, essa vulnerabilidade se exacerba sob certas condições sociais e políticas, especialmente quando a violência é uma forma de vida e os meios de autodefesa são limitados (BUTLER, 2004a, p. 56).

Não ao acaso, Nicolino e Paraíso (2014) notam como, apesar de expor perspectivas teóricas e finalidades distintas, a produção sobre a escola e sexualidade parte do pressuposto de que o espaço escolar é o “mais apropriado” para o debate e a reflexão sobre o tema, uma responsabilização que implica “cobrar” dos docentes de se “qualificarem” em uma discussão que envolve estudos de gênero, feministas, culturais e dos direitos humanos. Nos debates de gênero, sexualidade e educação¹⁶⁸, o professor é, como Tomé (2015) tem argumentado sobre o debate de inclusão e diversidade na política curricular, convidado a ocupar “esse lugar através da reconversão via formação [...]. Trata-se de uma lógica em que o negado ou o obstáculo/empecilho é também o professor o outro da inclusão, o outro que ameaça o sistema de ensino” (TOMÉ, 2015, p. 72). Essa responsabilização intenta negar a vulnerabilidade da subjetividade docente diante do que não podem controlar por meio. As fantasias da máquina de purificação materializam corpos de professores ante a proximidade de quem ameaça denunciar a falência da educação. O medo e a vergonha serviriam para defendê-los “da inutilidade e da humilhação, mas, paradoxalmente, provocam esses sentimentos” (TAUBMAN, 2007, p. 147). Ou seja, aquele medo e vergonha de se verem como ameaças aos projetos educacionais inscrevem a aderência da docência à *inteligibilidade gay*.

A despeito das diferenças de países e, sobretudo, de objetos de pesquisa, os apontamentos de Taubman (2007) em torno de como o medo, a vergonha, fantasia e os sentimentos de perda e culpa explicam a disposição da subjetividade docente são potentes para pensar como a politização do debate sobre sexualidade, gênero, e educação reinscreve e produz esses sentimentos quando ameaça alçar professores ao lugar de “abjetos políticos” – aqueles cujas práticas são um entrave ao funcionamento da fantasia moderna e sedutora de

¹⁶⁸ Fernandes (2010), em cartografia das políticas públicas para a educação de combate à homofobia, faz da formação do professor uma demanda pulsante. Amaral (2015) argumenta como, após o veto do kit de combate à homofobia, houve um deslocamento para a formação de professores, especialmente configurada nos cursos de Gênero e Diversidade na Escola (GDEs).

uma *escola para todos*. Enquanto o currículo tem sido acusado de ser tanto a fonte como a resolução em torno dos problemas políticos e sociais que envolvem gênero e sexualidade naquilo que Braga (2010) chamou de “escolarização LGBT”, o discurso geopolítico que produz a *inteligibilidade gay* como narrativa de progresso e de pertencimento à globalização faz do preconceito evidência de atraso cultural. Nesses cruzamentos, reconheço que Viviane, Márcio e Joana são subjetivados por um endereçamento explícito que produz um medo implícito: o de se tornarem preconceituosos e de tudo que essa interpelação aciona em uma cadeia de significação. A confissão do fracasso ou do destempero, quase sempre conjugada nos termos em que abri este capítulo: *não sei o que fazer*, poderia convencer, por meio do esforço que fazem para lidar com os *alunos gays*, que *são moralmente bons* o suficiente para serem reconhecidos como *bons professores e professores modernos*.

Não tenho pretensão de prover qualquer homologia entre a vulnerabilidade que marcam os *corpos gays* e os *corpos de professores*, mas insistir que essa “vulnerabilidade se encontra sempre articulada em forma de diferença e que não se pode pensá-la adequadamente fora de um campo diferenciado de poder tanto como do trabalho diferencial de normas específicas de reconhecimento” (BUTLER, 2004a, p. 65). A paisagem sentimental do medo e da vergonha também sinaliza a vulnerabilidade constitutiva da subjetividade docente, pois os corpos dos professores são produzidos por aquilo que os enquadramentos de reconhecimento consideram impróprio, inadequado e desrespeitoso. Esse fluxo de sentimentos denuncia a impossibilidade de serem reconhecidos como *bons professores*, pois, na medida em que as “condutas homossexuais” são descoladas para o campo da abjeção, esse mesmo regime moral testa a inteligibilidade as ações docentes. “Percebe-se que nunca há tempo suficiente para fazer tudo, que nunca se pode ser bom o suficiente, e começa-se a sentir que responder à mais recente diretiva é equivalente ao pensamento sobre ensino e currículo” (TAUBMAN, 2007, p. 137). Os *atos sexuais e escandalosos* denunciam como nunca terão feito todo o esforço para atender ao regime moral que trama o reconhecimento dos *corpos gays*.

Esse curto-circuito, antes de marcar aquilo que a normatividade efetivamente não controlaria, demonstra como a performatividade alça corpos à dimensão de fronteiriços a fim de obscurecer contingências e disrupções das relações que os constituem. Acusados de incompetência política diante da diferença feita identidade, Viviane, Márcio e Joana precisam conviver com o “fracasso em estar à altura do nosso ideal de ego e da imagem ideal que temos de nós” (TAUBMAN, 2007, p. 139). Os sentimentos de vergonha e medo são associados à perda do ideal utópico de justiça, que tem assolado uma educação que, não por acaso, se deseja progressista e inclusiva. Esses mandatos discursivos “criam uma fantasia de

onipotência, que sugere que um dia todos serão reconhecidos pela sociedade” (MACEDO, 2014, p. 1.553). Por um lado, prover *o sucesso de alunos gays na escola e na vida*, como certa vez me disse Márcio, possibilita cumprir as demandas subjetivas das fantasias que se espera de um professor *avançado, moderno e para a frente*. Por outro lado, anseiam que, com esse trabalho diante dos *alunos gays*, possam estar livres da vergonha e expurgar a culpa de atravancar a escolarização de *gays*, de driblar, eles mesmos, o abraço da abjeção. Essa fantasia é dupla: permitiria rebater o lugar dos professores no discurso pedagógico e apaziguar a força incômoda das “condutas homossexuais”.

O sonho de matar “os dois coelhos com uma cajadada só”, entretanto, “provoca nosso esvaziamento e nos histericiza” (TAUBMAN, 2007, p. 148). Nos termos de Ahmed (2010, p. 75), “é um trabalho duro apenas para reconhecer tristeza e decepção, quando você está vivendo uma vida que se destina a ser feliz, mas apenas não é, uma vida que é feita para ser completa, mas se sente vazia” (AHMED, 2010, p. 75). Como a normatividade não estanca sua produção, os “coelhos” se multiplicam por todos os lados e os “cajados” parecem insuficientes. A abjeção é transformada em um fracasso pessoal de professores em superar o terror da *pegação* e do escândalo moral das *gays violentas*. Desse modo, a felicidade da convivência pacífica e democrática prometida pela máquina de purificação pedagógica e pela qual se produz o engajamento de professores no discurso de combate à violência torna-se uma fonte de medos, vergonhas e culpas. Ouvi de Márcio uma comparação esclarecedora sobre *as talibãs*:

a questão não é elas mesmo, sabe? É o que fazem na escola, é da escola mesmo, sei lá. Isso aqui é uma loucura diária. Quando elas estão lá no canto delas é de boas, quando começam os escândalos aí você já viu? [...] É como se fosse Gremlins. Você joga água para apagar um incêndio e a coisa se multiplica, saca?

Márcio se referia ao filme *Gremlins*. Lançado em 1984, centrava sua história em torno dos Mogwais, exóticas e simpáticas criaturas peludas, importadas da China de presente de um pai para o seu filho, com uma aparência felpuda que mistura morcego e coruja. Havia, contudo, três regras para criá-los: evitar contato com a água, manter distância da luz e não alimentar depois da meia-noite. É no descumprimento dessas regras que o filme segue. Caso molhados, os Mogwais se multiplicam por meio de ovos que brotam das costas. A exposição à luz do dia pode matá-los. Por fim, se alimentados após a meia-noite, eles encapsulam-se e, em uma metamorfose, transformam-se em *Gremlins*. Monstros verdes, agressivos e diabólicos, destroem casas, lojas, provocam incêndios, explosões e acidentes no trânsito, matam pessoas e aterrorizam a cidade. Tal como a exposição ao sol, a visibilidade pode matar as “condutas

homossexuais” – algo para o qual Cagavanah (2010) aponta quando se pergunta sobre os efeitos dos banheiros sem gênero. No entanto, posto que é impossível deixar de alimentá-la já que é parte da *inteligibilidade gay*, eclode por todos os lados, produzindo-se em uma paisagem instável de sentimentos. As relações entre os atos, corpos e a abjeção proveem um complexo mapa do que Berlant (2004a) tem destacado: estados emocionais são parte de experiências compartilhadas antes que de sensações privadas ou pessoais.

O “conhecimento emocional” da abjeção, como denomina Berlant (2004b), deriva, como no filme, de histórias compartilhadas de monstruosidade. Porém tais compartilhamentos produzem um “senso afetivo poroso de identificação”, “gerando um sentido de continuidade emocional entre os seus membros” que confere e produz uma promessa de pertencimento e inclusão. Essa conjugação de continuidade pela repetição performativa de sentimento com um conjunto vagamente definido permite às tramas curriculares agir como um ímã afetivo (BERLANT, 2004b, 2008). Berlant (2000, p.7) argumenta que esse sentimento permite atualizar a fantasia de um centro compartilhado ser capaz de transcender uma situação particular e fazer parte uma comunidade generalizável: “carrega, assim, [...] um sentido vernacular de pertença a uma comunidade, com toda a indefinição que isso implica”. No entanto, essa flexibilidade e indefinição me permitem esticar a concepção inicial de Berlant (2000, 2004b) para os currículos e as relações que se estabelecem entre corpo e abjeção. Os artefatos culturais de massa que Berlant (1997, 2008) utiliza estão saturados no cotidiano. É precisamente o entrincheiramento dos currículos na ordinariedade da vida que desafia as normatividades criptografadas nas políticas de reconhecimento. Tais emoções permitem rastrear, pois, uma demografia bastante instável.

A abjeção provém de um apelo à complexidade da normatividade por meio dos limites do reconhecimento, recusando-se explicitamente a configurar uma promessa de um gigante e totalitário arquivo de poder. Ao desnudar a fantasia das promessas do discurso pedagógico, nas quais há certo apelo a um paraíso democrático, sem a pretensão de tornar-se parte do que quer que seja, expõe à vulnerabilidade do próprio pensamento curricular. Isto é, aquele que se assusta diante da multiplicidade espalhada e porosa das normas, apenas para insistir que currículos funcionariam com uma espécie de coerência interna. Por isso, a predileção pela magia da marginalidade que a abjeção evoca poderia ser revelada sob o signo da autonomia das normas. Entretanto, esse sentido de abjeção é parte das relações de poder para evocar a unidade racional dos currículos e persuadir-nos de que essa é a realidade. Parece que, para aproveitar o poder das emoções, mediadas pela abjeção, é preciso rever a relação entre política e currículo, bem como sua associação com um conjunto de documentos curriculares que parece excluir os sentimentos.

Um arquivo de sentimentos, reconhece Cvetkovich (2003), pode ser feito de textos, mas também é composto de sensações, experiências e emoções. De tal modo que, para seguir a autora, a política curricular não é somente uma coleção de documentos, mas é algo experienciado no e pelo corpo. A relação entre “condutas homossexuais”, violência e abjeção me permitiu, pois, me concentrar no papel constitutivo da sensação na produção dos corpos nos currículos. Como esse investimento, a abjeção não é produto de razão destacada ou da observação objetiva (PEDWELL; WHITEDEAD, 2012, p 112), mas denota o quanto a produção da normatividade é medida por estados afetivos corporificados.

O arquivo de sentimentos que a abjeção faz circular desloca o foco de um objeto, sujeito ou tema estável para as forças dinâmicas dos processos de materialização dos corpos. Esse deslocamento para os sentimentos que se produzem e produzem a abjeção dão relevo à ambivalência múltipla da máquina de purificação pedagógica. Nesse percurso, eu compreendi como estamos, no pensamento curricular, diante de uma armadilha – o verbo conjugado no plural é para me incluir nela. Toda vez que me deparava com aqueles atos recordava que uma crítica à produção de conhecimento centrada na figura dos sujeitos não heterossexuais tem, com efeito, sido mobilizada desde a gênese da “teoria *queer*” (SEIDMAN, 1996). Reconheço, por sua vez, que a adesão conceitual à “teoria *queer*” no pensamento curricular tem deslizado para um debate que tende a certa disposição em associá-la às “homossexualidades”. Baseada no automatismo da linguagem da pedagogia, a circunscrição da homossexualidade tornar-se-ia sempre construída em relações assimétricas de poder invariavelmente reproduzidas pelas escolas. Tal conceituação tem limitações para pensar currículo, pois se reassume, em outro nível, a forma identitária como dada diante da escolarização, apagando os cenários de produção da sexualidade e do gênero nos tramas curriculares. Para usar novamente os termos de Ahmed (2004, p. 186),

também mostra a ausência de tradução direta entre a luta política e os contornos da vida cotidiana, dadas as maneiras pelas quais os sujeitos *queers* ocupam lugares muito diferentes dentro da ordem social. A manutenção de uma positividade ativa da 'transgressão' não só leva tempo, mas não pode ser psíquica, social ou materialmente possível para alguns indivíduos e grupos dadas as suas permanentes e inacabadas histórias e compromissos.

A *inteligibilidade gay* não pode ser, com efeito, tomada como um ícone invariante e objetivado. Há uma produção contínua, deslizando, nem sempre facilmente sustentada, do que se pode inscrever e aquilo do qual deveria se diferenciar. Talvez, por isso, eu entenda que é preciso circunscrever a normatividade que as engendra e apontar os limites em que se desmontam. Os atos *sexuais* e *escandalosos* engendram uma espécie de desnaturalização, seja

da separação tênue entre “heterossexualidade” e “homossexualidade”, seja de assunção da forma corporal *gay* nos currículos – ambos vastamente sustentados nas escolas que investiguei por meio de discursos pedagógicos generificados que deslizam *bom aluno*, *feminilidade* e *gay*. Há uma fissura no reconhecimento ao indicar a impossibilidade de uma demarcação segura nesses terrenos. As paisagens sentimentais emergem “no ponto onde corpo e população se encontram. E, assim, [...] é uma questão de disciplina, mas também de regulação” (FOUCAULT, 2006). Essa formulação é precisamente como Michel Foucault definiu sexualidade, e prosseguir nesse sentido de sexualidade como uma questão de movimentos e remodelações sensíveis permite recolocá-la em um campo mais amplo de processos dinâmicos.

Nessa linha, o que Rai (2007) chama de sexualização como ecologias da sensação – como afeto ao invés de identidade – me ajudou a desagregar as posições binárias de historicidades, bem como as relações tecidas nesses enredamentos. Se a performatividade não intentava expandir as categorias identitárias instaladas nos discursos curriculares (ver Capítulo 1), mas insistir que “a sexualidade não se resume facilmente nem se unifica através de qualquer categorização” (BUTLER, 2004b, p. 2), talvez se pudesse dizer o mesmo da abjeção: não se congrega facilmente sob qualquer designação identitária. Agora, diante das paisagens sentimentais, minha inquietação se volta para o deslizamento que é promovido entre “homossexualidade” e abjeção. O corolário tem sido inscrevê-la diante de uma “capacidade heroica de se posicionarem fora das normas socialmente impostas como se fosse possível atribuir a si mesmo uma categorização diferente daquelas disponíveis no seu contexto sócio-histórico” (PELÚCIO, MISKOLCI, 2007, p. 256). Não só há uma rede de relações emaranhadas de poder que tornam as ações possíveis e suportam corpos a ponto de fazer parte de sua própria constituição como esse modo de abordar centrado na libertação da norma compõe aquilo que Bachetta (2002) chamou de “difusão da fantasia a partir de Stonewall” – uma forma, portanto, de discurso geopolítico e pós-colonial.

A inscrição das condutas homossexuais configura uma história condensada de processos de poder, permitindo manter no horizonte “a malha aberta de possibilidades, lacunas, sobreposições, dissonâncias e ressonâncias, lapsos e excessos de significado quando os elementos constitutivos do gênero de alguém, da sexualidade de alguém não são feitos (ou não podem ser feitos) para significar monoliticamente” (SEDGWICK, 1993). Esse enovelamento de relações pode passar despercebido do pensamento curricular em nome da defesa de uma “identidade abjeta”. Como nota Marcelo Pereira (2012, p. 373) sobre a reapropriação do termo *queer*: “na ação instável de transformar uma injúria numa forma orgulhosa de autodesignação, é

o movimento que sobressai”. Se a abjeção é encerrada no movimento de torcer a injúria para celebrar a anormalidade como plataforma política, reinstala-se o quadro de transformar o estigma da categoria homossexual inventada pela prática médico-legal em meio de autoidentificação¹⁶⁹. Quando me esforcei por tratar a abjeção como movimento de sentimentos e emoções, como campo de sensibilidades, foi, portanto, para me ajudar a explicar como é usada para criticar a fadiga generalizada em torno da normatividade escolar, mas ainda é utilizada para reavivar, no pensamento curricular, a política de identidade homossexual. A impressão que tenho é que preciso avaliar a captação política da abjeção como um objeto teórico, no que diz respeito a ser entendida como “uma demanda reclamada”, simultaneamente objeto e meio de transformação política.

Em vias de finalizar este capítulo, volto, pois, a insistir em um argumento que evite uma política de abjeção monolítica, mas explore uma política polivalente da abjeção (CHEN, 2012), que é instituída em parte pela difusão dos fluxos sentimentais e pelos modos emaranhados de tramar a normatividade nas escolas. Ao concentrar-me na paisagem sentimental, gostaria de pensar que a política da abjeção não segue caminhos previsíveis de exclusão em uma estrutura social escolar tomada como dada, permitindo, antes, dimensionar as condições que a tornam possível. A paisagem sentimental da abjeção desvela como as divisões entre normal e anormal, eu e outro, público e privado, individual e coletivo, corpo e estrutura social são de difícil sustentação nos currículos, na proporção em que as “condutas homossexuais” são atualizadas como o campo fantasmagórico do reconhecimento. Torna-se “uma fronteira e divisa tenuemente mantida para fins de regulação e controle sociais” (BUTLER, 2003, p. 191). Se nos parece fácil criticar como essa divisão se sustenta na máquina curricular, talvez não nos custe perguntar como essa dimensão “tenuemente mantida” envolve discursos mais dispersos no pensamento curricular, que “repousa[m] na autoridade que descreve para escorar a autoridade de suas próprias reivindicações descritivas” (BUTLER, 2004b, p. 46). Se “o abjeto designa aquilo que foi expelido pelo corpo, descartado como excremento, tornado literalmente Outro” (BUTLER, 2003, p. 190-191), o excremento não apenas ajuda a perceber como a organização da vida social depende de formas distinção que marcam aqueles que viram ‘merda’. A abjeção não se faz desde uma ‘posição’, senão a partir das possibilidades discursivas que o exterior constitutivo dos corpos oferece. Esse questionamento constituirá o retorno aterrorizante do que se exclui desde o interior da matriz normativa, mas que nunca foi plenamente excluído, pois depende dele para existir.

¹⁶⁹ Sobre essa invenção, ver Foucault (2010a). Para uma história dessa invenção da homossexualidade e assunção nas políticas identitárias, ver especialmente Halperin (2000; 2002).

Quero, portanto, aventar um argumento final de que, em termos de condutas sexuais, as fronteiras não são fáceis de ser mantidas nas escolas que investiguei porque, ao mesmo tempo em que há toda a complexa produção de uma inteligibilidade *gay*, as práticas sexuais que se inscrevem como “homossexualidade” são atualizadas como exterior constitutivo da maquinaria curricular. Há, por isso, um exercício que intenta prover uma cisão entre os campos da estilização corporal do *jeito gay* e das condutas sexuais cujo deslocamento não se consegue nem se pode fazer por completo. Essa divisão se vê constantemente esfumada, pois não se dá sem a evocação das condutas sexuais como produzindo as modulações corporais que se inscrevem como *gays*. É como se o reconhecimento dessas vidas como vivíveis dependesse de não reconhecer algo que é constituído como parte desses corpos, de tal modo que a abjeção está tanto fora quanto dentro, curto-circuitando a fronteira do reconhecimento. Embora pareça que a máquina de purificação pedagógica almeje a expurgação das condutas sexuais, depende da constituição delas como uma exterioridade. Todavia, esse “outro lado” da fronteira opera “desde dentro” dos próprios corpos. Nomeio esse processo de curto-circuito da política de reconhecimento porque as condutas homossexuais funcionam como uma espécie de resto da normatividade, algo que é preciso ser gerenciado, mas não pode ser inteiramente banido, demonstrando

as possibilidades de rematerialização abertas por esse processo que marcam um espaço no qual a força da lei reguladora pode voltar-se contra si mesma e produzir rearticulações que coloquem em tela de juízo a força hegemônica dessas mesmas leis reguladoras (BUTLER, 2008, p. 18).

É no funcionamento da normatividade em depender da abjeção que sua força reguladora gera efeitos que se voltam contra si mesma, “não somente como uma oposição imaginária que produz uma falha inevitável na aplicação da lei, senão como uma *desorganização capacitadora*, como a ocasião de rearticular radicalmente o horizonte simbólico” (BUTLER, 2008, p. 49, grifo meu). Em outras palavras, os *atos sexuais* e *escandalosos* são bagunças produtivas dos limites do reconhecimento por reinscreverem horizontes ao desarticular e rearticular as cadeias de significados e processos de corporificação das normas de gênero e sexualidade. “Que essa reiteração seja necessária é um sinal de que a materialização nunca é completa, de que os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (BUTLER, 2008, p. 18). Nesse sentido, demonstram como a *inteligibilidade gay* se vê questionada pelas injunções repetíveis que fazem soar a descontinuidade da política de reconhecimento. Nas tramas curriculares dos *corpos feitos de plástico, pó e glitter*, “as condutas homossexuais” fazem um retorno perturbador do que a norma engendra, mas não reconhece.

Por isso, configuram fissuras produtivas, abrindo uma paisagem de sentimentos paradoxais e ambivalentes. Esses sentimentos não se dirigem para alguém fora da norma que não é incluído como normal, mas apontam como há algo que a normatividade engendra com o qual não consegue lidar quando produz uma política de reconhecimento nas tramas curriculares, denunciando seu factível limite.

DA BICHA DO BEM: SOBRE *QUEERIZAR* O PENSAMENTO CURRICULAR COMO RELAÇÃO ÉTICA

Quando me imaginei, durante as horas de escrita, chegando à derradeira seção desta tese, esperava poder oferecer uma retomada dos principais pontos e argumentos, uma espécie de arremate a permitir uma reconciliação com que foi exposto ao longo destas páginas. Sinto, entretanto, não poder fazê-lo. Não por uma impossibilidade ou dificuldade que seja, mas por não ter qualquer ambição – ao menos, nesse sentido – de compor uma imagem única e completa dos currículos, como se os capítulos fossem peças encaixáveis de um quebra-cabeça. Antes busquei mostrar algumas – não todas, nem as únicas, muito menos as últimas ou as melhores – formas pelas quais as tramas curriculares produzem corpos generificados e sexualizados, em especial a partir de trajetórias escolares que têm inteligibilizado, com o risco sempre iminente da nomeação, *alunos gays* na escola. Não tentei só estruturar um texto destinado a explorar o funcionamento performativo do poder nos currículos e a constituição ambivalente de gênero, sexualidade e corpo nas tramas curriculares. Estas páginas circunscreveram também uma série de indagações sobre o quanto é possível tirar potencialidades desses atravessamentos para o pensamento curricular. Quero, agora, explorar como, a partir “meu” corpo, ao ser envolvido durante esses anos com *circuito de afetos*, pode-se repensar a relação entre ética, corpo e vida no pensamento curricular.

O termo circuito dos afetos não é meu. Roubado de Vladimir Safatle (2015, p. 17), permite “ter sempre em mente que formas de vida determinadas se fundamentam em afetos específicos, ou seja, elas precisam de tais afetos para continuar a se repetir, a impor seus modos de ordenamento definindo, com isso, o campo dos possíveis”. É, de fato, tentador que eu pudesse oferecer agora certo modo de explicar o percurso desta tese desde os afetos. Confesso que cheguei a pensar em fazê-lo. Porém, neste ponto, vou pedir licença para evitar o tom retrospectivo das “considerações finais”. Prefiro, por ora, um tom que se poderia dizer mais prospectivo, como se eu repusesse em tela tudo que expus até aqui, não para resumir o que eu disse em outro lugar, mas para dizer outra coisa. Com essa posição, anseio apontar para uma dimensão que atravessou a escrita destes capítulos, mas que somente agora pode deixar de ser pano de fundo para ganhar algum relevo: *queerizar o pensamento curricular como relação ética*. Penso que é possível encerrar com este rascunho – e assumir essa condição de ser uma ideia ainda em elaboração não é sem importância – porque, estranhamente, não posso propor com ela um fechamento das questões ou do problema de

pesquisa que me coloquei nem mesmo alinhavar e dar provas de alguma continuidade do problema de pesquisa com os objetivos lançados na introdução desta tese. Insisto, assim, “no rascunho” porque estas considerações finais reúnem anotações e apontamentos em torno de várias inquietações sobre “a teoria *queer* em educação”¹⁷⁰ que têm me perseguido ao longo da minha trajetória de formação e pesquisa, sem a pretensão de apresentar algo definitivo, concluído e muito bem-acabado.

Quando reclamo essa inclinação, estou com efeito marcado pela recente inflexão para a ética realizada por Judith Butler (2015a), a ponto de sugerir que uma ética da *relacionalidade* atravessa o funcionamento dos currículos para apontar em direção aos limites da coerência da trama curricular. Antes de expandir o que quero dizer com esta formulação um tanto quanto enigmática, destaco novamente como estou atravessado por tensões das mais diversas. Esta proposição final – se é que pode ser chamada assim, já que só é um final pela contingência institucional e não chega mesmo a ser uma proposição – emergiu de muitos modos e aponta para como muitos caminhos me excedem e me constituem. Durante a escrita da dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2012), a preocupação com ética e currículo já havia me tomado. Àquela altura, escrevi, em parceria com Marlucy Paraíso, um texto que tematizou a constituição de uma ética curricular que “é tanto uma vontade de forma, de adestramento, como também uma vontade de afirmação, de construção, de criação e expansão da vida” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2013, p. 353). Como escrevi no memorial apresentado durante a seleção de doutorado no programa em que esta tese é defendida (OLIVEIRA, 2013) e reelaborado para o concurso na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma preocupação com o movimento dos currículos em produzir modos de estar no mundo, viver, ver e ouvir tem se configurado pela escrita e pelo corpo que se poderia, canhestramente, chamar de meu.

Durante a banca de qualificação desta tese, apresentei um capítulo chamado *A bicha do bem: queerizar a ética da pesquisa em currículo*. Ali eu tentei expor intermitências dos processos éticos em pesquisa que atravessaram a produção desta tese, reconhecendo o quão pouco as pesquisas em educação têm exposto as dimensões éticas de suas metodologias e limitando-as à adequação ou não às formas de regulamentação de Comitês de Ética em Pesquisa. O caráter deslocado daquelas páginas não se configurava apenas pela imaturidade daquele texto de qualificação, que, ainda hoje, são bastante tateantes. Mesmo com instigantes reações da banca em reconhecer a produtividade das posições que assumia em um capítulo

¹⁷⁰ Uma primeira formulação destes incômodos da circunscrição da teoria *queer* em Educação será publicada na *Revista Latino-Americana de Sexualidade, Saúde e Sociedade*, ver Oliveira (2016a, no prelo).

explicitamente dedicado à ética, um dos seus efeitos era, na contramão do que pretendia, circunscrever ética e currículo aos procedimentos metodológicos. “*Acho que bicha do bem deveria vir no final, não é só sobre metodologia, é sobre ética e currículo, é sobre como pensar currículo como relação ética*” – disse-me, certa vez, a minha orientadora. Não sem alguma razão, resolvemos – o plural indica um amplo corpo que participou dessa decisão, mas assumo a responsabilidade por ela – retirar, com alguma relutância de minha parte, é claro, este capítulo da versão final¹⁷¹. Qual é, então, o lugar que a ética tem no pensamento curricular? De que modo *queer* ética e currículo se relacionam? Como as trajetórias escolares que compõem esta tese abrem para pensar sobre ética e currículo?

É reconhecível que as discussões sobre política – desde o movimento de reconceptualização – e cultura – desde, pelo menos, o impacto dos estudos culturais – têm estado no coração do campo curricular. No entanto, a guinada recente em direção à diferença (MACEDO, 2006b, 2011) – ainda que, por vezes, substancializada em termos de grupos e/ou identidades, talvez em virtude mesmo do “narcisismo das minorias” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004) – não tem significado interesse sobre ética em currículo. A intensa refuncionalização da política curricular que os movimentos em nome da diferença promoveram implica, por sua vez, rearticular uma dimensão ética. Em um cenário de projetos políticos que tem reatualizado o fantasma do currículo nacional, parece-me, se não absolutamente imprescindível, ao menos instigante repensar currículo como relacionalidade ética para aprofundar um “ímpeto ético para estender as normas pelas quais ‘humanos’ são permitidos a conduzir uma vida vivível em esferas reconhecidas socialmente” (SALIH, 2004, p. 4). Longe de advogar que ética e política estão separadas nos currículos, parece-me produtivo tomá-las como imbricadas, em que uma não é anterior ou sobreposta à outra, mas equilibrar, conforme Loyd (2007) argumenta, um impulso por explorar as condições ontológicas de possibilidade com examinar os tipos de suposições nas quais essas possibilidades são constituídas, as normas que as configuram e as implicações que têm para práticas específicas a fim de “expandir e realçar um campo de possibilidades para a vida corpórea” (BUTLER, 2002a, p. 157). Pensar o corpo é pensar “o que pode estar relacionado [...] a questões de sobrevivência” (BUTLER, 2002a, p. 157).

Era um domingo cinzento em Aracaju. Marcelo/Marcelly Mazort havia me convidado para uma reunião de amigos na sua casa. Marcelo e mais dois amigos, Abel e Júnior, moravam juntos no segundo andar de uma casa alugada no bairro Porto Dantas, um

¹⁷¹ Com conteúdo reescrito e ampliado, uma versão está publicada na *Revista Educação & Realidade*, ver Oliveira (2016b).

aglomerado de casas surgido de uma ocupação sobre o manguezal do Rio Sergipe. Da janela da sua cozinha se contemplava uma bonita vista do estuário que se formava na paisagem. Marcelo trabalhava no shopping em uma loja de celulares e Abel e Júnior no mercado informal de festas da cidade. Os três mantinham as despesas da casa com a ajuda da travesti Eduarda. Na sala sem móveis, uma televisão e um aparelho de DVD sobre um caixote de madeira, descansando ao lado dos CDs e DVDs de Beyoncé, dividiam espaço com o colchão que servia de sofá para as visitas. Naquele dia, Marcelo, Abel, Júnior, Eduarda e mais uma meia dúzia de garotos iam fazer uma macarronada. Eu me ofereci para ajudar na cozinha, enquanto eles recolhiam entre si o dinheiro para as compras. Perguntei se podia acompanhar Marcelo à mercearia em frente à sua casa e descemos juntos. Marcelo já era conhecido de Seu José, o dono da mercearia. Naquela noite, sentado na esquina, bebendo cerveja com os amigos, em uma rua de barro batido, sem calçamento, Seu José pergunta: “*vai querer o que hoje, Marcelo?*”. Marcelo responde: “*Ele vai fazer macarronada hoje*” – apontando o dedo para mim. Enquanto eu contava as moedas, Seu José voltou a perguntar: “*Mas esse é novo aqui, né? Como é seu nome, meu filho?*”. Antes que eu pudesse responder, Marcelo disparou: “*É Thiago o nome dele, mas olha, seu José, é uma bicha do bem!*”.

Passei dias intrigado e provocado quando me deparei com a interpelação *bicha do bem*. Não satisfeito, perguntei a Marcelo o que quis dizer: “*Você é uma pessoa iluminada e humilde, Thiago*” – me respondeu. Sim, fui cantado, destrutado, ignorado, excluído, objeto de flerte, usado como alvo de intriga ou de *status*, porém as leituras que faziam de meus modos de portar-se diante do que, inspirado em Berlant (2004b), chamo de parafernália sentimental, *polido e educado* – como descrito por Xarles– tenderam para uma marcante enunciação: *esse moço é uma bicha do bem*. Não tardei a lembrar de que a mesma interpelação me perturbava toda vez que eu a ouvia sendo disparada em direção a seus corpos por professores e gestores escolares. Para, como que em meia volta, também ouvi-la sendo disparada sobre docentes. Essa interpelação também tem pesado na tessitura da *inteligibilidade gay* nas tramas curriculares, nas quais “modos de subjetividade são produzidos quando as condições limitadoras pelas quais somos feitos provam-se maleáveis e replicáveis, [...] um convite para expor e explicar as maneiras inumanas em que o ‘humano’ continua a ser feito e desfeito” (BUTLER, 2015a, p. 168-169). Seria, portanto, de todo precipitado associar essa produtividade dos currículos ao esgotamento das normas, pois, ao invés de declarar como estão simplesmente criando novas normas, talvez fosse mais produtivo localizar as práticas que subjazem aos currículos como o espaço e o tempo em que condições de possibilidade da vida são trabalhadas e retrabalhadas por meio das normas.

É intrigante como a enunciação que cruza *bicha* com *do bem* me pareceu mostrar como se pode relacionar ética e currículo. Em um dos retornos à casa da minha mãe, após uma noite em uma praça da cidade conversando entre latas de cerveja e a minha já famosa água mineral, sentei, ainda sem sono, diante da pequena biblioteca amontada em duas estantes no meu quarto. Remexi meus livros à espera de uma centelha. Foi em uma caixa que acumulava fotocópias e poeira que me deparei com a *ética marica* da Paco Vidarte (2007). A cópia do texto foi um presente de um professor, Paulo Nogueira, enquanto estudava na Universidade Federal de Minas Gerais: “*achei a sua cara!*” – me disse com o encadernado de papel na mão. Hoje, embora eu tenha lá as minhas dúvidas se faz algum sentido falar em uma *ética bicha*, ao retornar ao livro, desta vez já no Rio de Janeiro enquanto escrevia este final e desembalava a minha empoeirada mudança, um grifo feito a lápis me chamou a atenção:

uma ética marica deve nascer justamente desde a singularidade de pertencimento a uma coletividade [...], pretende comunicar um modo de vida, de ação, de comportamento, de socialidade, de inscrever no contexto concreto de um país [...], entrar em sintonia com alguns outros membros da comunidade *gay* sem a qual não se pode pensar sequer como indivíduo (VIDARTE, 2007, p. 8).

Muitas preocupações de Vidarte sobre o engessamento das lutas políticas LGBT também têm se feito sentir no Brasil – uma boa dose delas pode ser encontrada na coleção organizada por Leandro Colling (2011) em comemoração ao aniversário de Stonewall, na crítica de Sérgio Carrara (2009) à judicialização dos direitos sexuais no Brasil, na recente investida do próprio Colling (2015) sobre os ativismos *queer* na América Latina, no enfrentamento de Aline Passos (2015) sobre as demandas por criminalização do feminicídio no país e nos transativismos virtuais, sobretudo, de Sofia Favero, Bia Paglari, Jota Mombaça, Ariel Silva, Helena Vieira e Viviane V. Não tenho pretensão de recitá-las aqui, mas, de algum modo, esses textos atravessam o “meu” desejo de apontar o que acontece quando se direciona essas críticas ao pensamento curricular. Ao retornar ao texto de Vidarte, lembrei-me também das *translocas* de La Fountain-Stokes (2011, s/p), expressão que o autor usa para tratar da “interseção entre espaço, geografia e sexualidade” nos trabalhos e vidas cotidianas de artistas trans em Porto Rico. Quando vi, eu também estava com o texto de Ochoa (2004) aberto em meu computador. Ao recorrer ao termo *loca*, a autora aponta para a contingência da globalização a partir das transformistas na Venezuela, destacando as estratégias que lançam para realizar transformações sociais que resistem a serem empurradas para a margem, colocando “algumas maneiras de fazer a política mais *loca* e de fazer mais políticas ao estilo das *locas*” (OCHOA, 2004, p. 241). Por fim – porque recusei a ser levado pelas conexões que

apareciam a cada madrugada de escrita –, eu estava diante da proposta de uma *teoria cu*, conforme Larissa Pelúcio tem apontado (2012, 2014). No meu computador, no qual já havia feito um pouco mais de dez *downloads* de ambos os textos, o título de um deles (PELÚCIO, 2012) ecoava: “subalterno quem, cara pálida?”.

Não sei precisar ao certo por que esses textos foram me remetendo uns aos outros enquanto tentava pensar sobre a *bicha do bem*. Talvez porque, pela relação que estabelecem entre si e com a *bicha do bem*, pode-se “repensar a crítica *queer* em relação a uma série de emergências históricas – para tomar de empréstimo a expressão de Walter Benjamin – com implicações ao mesmo tempo nacionais e internacionais” (ENG; HALBERSTAM; MUÑOZ, 2005, p. 1). Como afirmam Patton e Sánchez-Eppler (2000), as relações entre geopolítica global e transnacional por meio dos corpos permite investigar processos em referência às conectividades e mobilidades utilizadas pelas pessoas fora do centro. Nessa linha que Vidarte chamou, talvez sem muita pretensão, de “contextos concretos”, o capítulo *À deriva no fim do mundo, a modernidade atolada: nação, raça e região em três modalidades performáticas* explorou como “distintos discursos da história, geografia e práticas linguísticas” (RODRIGUEZ, 2003, p. 9) compõem os currículos e servem para redefini-los em termos de “uma particularidade geopolítica, mas [como] também contém complexidades e contradições da imigração, (pós)(neo)colonialismo, raça, cor, estatuto legal, classe social, nação, idioma e políticas de localização” (RODRIGUEZ, 2003, p. 10). Esta foi, com efeito, uma investida contra o fetiche da universalização descorporificada do pensamento curricular, mesmo quando se aventa ao *queer*.

Em outras palavras, tentei enfrentar um “mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia” (GROSGOUEL, 2008, p 48). Em larga medida, essa inquietação sobre o corpo no pensamento curricular, expressa no capítulo *Dance como se fizessemos amor: divas e bailarinos nas festas escolares*, reconhece que essa descorporalização – com o perdão do neologismo – se dá por um processo de expulsão dessas forças geopolíticas como não sendo uma questão curricular. Entre ter sido tornado uma *bicha do bem* e essa variedade de textos, eu sentia, portanto, um aspecto vital que os transpassava e me atravessava: uma maneira de voltar ao campo instável da significação que o olhar da performatividade lança. Essa dimensão foi mais bem explorada, espero, no capítulo *Reinventando gênero e sexualidade nos currículos: trajetórias escolares de corpos em trânsito*. O lugar precário da citação performativa da normatividade talvez agora possa se

traduzir em uma “atenção crítica no sentido das discussões públicas sobre o significado da democracia e da liberdade” (ENG; HALBERSTAM; MUÑOZ, 2005, p. 2). Esse meu retorno à *bicha do bem* apresenta uma elaboração inicial sobre o que fazer com as *encrencas* de gênero que o pensamento ético em currículo nos coloca.

Retomo, aqui, a tradução proposta por Sandra Azeredo (2008) para o título de *Gender Trouble*. *Encrenca, estar encrencado* e estar disposto a permanecer no *espaço da encrenca* são elementos que podem dar relevo ao efeito da “teoria *queer*” no pensamento curricular que, do mesmo modo como Azeredo (2010, p. 176) apontou para o conceito de gênero na Psicologia, também é “geralmente usada de modo a prescindir dos efeitos do poder na própria teorização”. A autora reconhece que “é preciso também de teoria para que haja esse encontro com o outro” (AZEREDO, 2010, p. 184), mas teorizar sobre gênero “implica encrenca pela enorme complexidade desse conceito e também porque a tendência é domesticá-lo [...] para possibilitar o encontro do eu com o outro, percebendo como são conectadas essas figuras do encontro” (AZEREDO, 2010, p. 184). Deslocando o argumento para o pensamento curricular, eu diria que *a bicha do bem* pode ser uma dessas figuras do encontro e, pela complexidade que abre na trama curricular, *encrenca* a teoria do currículo. Claro que a *encrenca* pode ser experimentada como algo intolerável, que provoca uma alçada de violência sobre os corpos. A pergunta que implica uma e a mesma coisa, condições de possibilidade ontológicas e esquemas de inteligibilidade, é tanto sobre a vida quanto sobre a morte, uma vez que gênero e o reconhecimento do humano estão imbricados, Ariel Silva (2016), reconhecendo que performatividade de gênero está mais em jogo na configuração da corporalidade bicha, insiste que “estar viva é a luta da bicha”¹⁷².

A correlação de currículo e *encrenca* permanece neste texto para, “ao invés de considerar a razão como uma verdade do sujeito, nós pode[r]mos olhar outras categorias fundacionais que são menos abstratas e mais palpáveis, tais como a vida e a morte” (MBEMBE, 2003, p. 36). Porém a possibilidade de vida nos currículos seria produzida sempre e somente por meio da morte social forçada e no limiar da destruição? Ou, como Mbembe (2001, p. 174) provocativamente perguntou, para uma corporalidade que é constituída no anonimato, “o que significa violentar para o que não é nada?”. Por trás da cena do que é necessário fazer para estancar a violência, a *encrenca* da *bicha do bem* coloca em

¹⁷² Texto intitulado *Materializando as identidades não binárias: a bicha enquanto identidade de gênero brasileira e a fluidez de gênero para além dos muros universitários*, de Ariel Silva, postado no blog Transfeminismo. Disponível em: <http://transfeminismo.com/materializando-as-identidades-nao-binarias-a-bicha-enquanto-identidade-de-genero-brasileira-a-fluidez-de-genero-para-alem-dos-muros-universitarios/>. Acesso em: abr. 2014.

primeiro plano uma questão ética, pois oferece uma ocasião para “começar a imaginar um mundo em que a violência pode ser minimizada, em que uma interdependência inevitável torna-se reconhecida como a base para uma comunidade política global” (BUTLER, 2004a, p. 7-8). De fato, é urgente mesmo, atualmente, pensar sobre o luto, a violência e a morte – como Butler (2004a, 2015b) e Mmembe (2001, 2003) têm feito. Porém, como se pergunta Lopes (2016, s/p): “não restaria nenhum espaço de leveza e encantamento?”. Meu uso da *bicha do bem* não é, neste sentido, apenas para descrever como eu pessoalmente fui tratado ou como os *corpos gays* na escola também são, mas para aventar como no *tênué* – expressão usada por Butler (2003) para pensar a performatividade de gênero – e *delicado* – expressão usada por Das (2007) para imantar como a violência se inscreve no cotidiano – trabalho sobre a vida, as pessoas estão imaginando este mundo, tentando criar espaços habitáveis uns com os outros por meio da ação reguladora das normas.

A questão da vida vivível é, com efeito, ao mesmo tempo pessoal – o que torna a “minha” vida vivível? – e política – o que torna a vida dos outros vivível? Dado, todavia, o interesse na questão do que “qualifica um corpo para a vida dentro do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2008, p. 19), a *bicha do bem* permite empreender uma revisão da ética para incluir uma reavaliação radical do pensamento curricular. É sobre como o pensamento curricular pode sentir os corpos e ressoá-los. Talvez, se trate, com a *bicha do bem*, de dar corpo no pensamento curricular àquilo que Lambert (2012, p. 190, grifos meus), em outro contexto, chamou de uma *escuta imaginativa e intersensorial*.

Estender esse raciocínio a outras formas que se dirijam aos outros sentidos pode ser um meio de ampliar o âmbito dessa transformação nas coordenadas do pensamento. É possível pensar em uma abordagem alargada, multifocal, invasiva [...] como potencialmente transformadora de padrões de pensamento, percepção e sensação. Alterando as sensações, os modos e movimentos dos nossos sentidos entrelaçados, também podemos *alterar a maneira como produzimos sentido*.

Bicha, portanto, como um amigo *viado* se refere ao outro, como sinal de cumplicidade e entendimento, não como um insulto hostil; esse é um modo pelo qual uma identificação às vezes pressupostamente de teor pejorativo se converte em um lugar de estabelecimento de relações. Nessa direção, a *bicha do bem* implica ocupar o “conflito de uma maneira diferente” (BUTLER, 2015a, p. 247), configura uma *encrenca*, pois, ao expor o campo de forças que tem tecido a *inteligibilidade gay*, reinscreve currículo como um campo produtivo e criativo – tentei marcar essa direção mais explicitamente no capítulo *Se me odeia deita na BR: atos sexuais e atos escandalosos nos limites do reconhecimento*. É urgente oferecer um

testemunho não apenas da possibilidade, sempre presente, da violência, mas dos laços sociais que ao mesmo tempo nos mantêm e nos desfazem. *Bicha*, nesse sentido, também “fornece um sentido de comunidade política de ordem complexa” (BUTLER, 2004a, p. 23), e seu enquadramento como *do bem* enovela ligações “que têm implicações para a teorização da dependência fundamental e da responsabilidade ética” (BUTLER, 2004a, p. 23). Ou seja, *bicha do bem* indica como as vidas que passaram por esta tese – que também as inventou, de certa maneira – dependem de manter laços sociais em virtude de serem jogadas em uma socialidade que as escapa, inclusive para enfrentar as múltiplas forças que as desinvestem de vivibilidade. Onde a existência é explicitamente exposta em sua dependência, essas tantas vidas trabalham para poder viver com os outros, gerenciando tarefas diárias da escola ou da casa, lidando com o dinheiro em formas qualificadas como *honestas*, vivendo com a *fofoca*, criando laços para enfrentar essa desposseção que nos constitui, “aprender a vida na angústia que desafia sentir a garantia do próprio movimento epistemológico e de âncora ontológica” (BUTLER, 2004b, p. 35).

Do bem, embora esteja imbricado em valores morais, não abduz exclusivamente apenas regimes morais; demonstra como “antes de julgar o outro devemos ter alguma relação com ele. Essa relação fundará e fundamentará os juízos éticos que terminamos por fazer” (BUTLER, 2015, p. 65). Por isso, eu gostaria de insistir que *do bem* não é um oração de adversativa, a vulgata comum de *bicha, mas do bem*, antes conforma um laço de preposição, *do*, em sentido duplo: tanto de pré-posição, espelhando os enquadramentos que regulam condições de possibilidades, quanto demonstrando a irredutibilidade da qualidade adjetiva em constituir essas mesmas condições de vida. A qualidade adjetiva *do bem* de uma *bicha* indica um novelo de relações no qual “somos movidos por aquilo que está fora de nós, por outros, mas também por algo ‘fora’ que reside em nós” (BUTLER; ATHANASIOU, 2013, p. 3), sem que se traduza em formas que possam suspender a vivibilidade. Ética é sobre a condição de possibilidade para a vida corporal existir. A *bicha do bem* diz, desse modo, desta vida imbricada nos currículos. Talvez a ideia de performatividade envolva mesmo uma “preocupação com noções como ir vivendo, sobrevivendo, continuando, que são tarefas temporais do corpo” (BUTLER, 2015a, p. 238-239). Vitalmente, é esta porosidade que se torna um recurso de relação ética, a vulnerabilidade constitutiva – uma porosidade que é corporal – como modo de relação ética.

Arriscaria, não sem alguma hesitação, afirmar que as relações, pelo modo como os corpos são tanto constituídos quanto desconstituídos em circuitos de afetos, conformam o funcionamento das tramas curriculares. E por isso que esta tese pode ter se tornado tão

compulsiva de ver as trocas em ação, pois defendo ser essa a contribuição da “teoria *queer*” (se é que isso existe) ao currículo. Dois textos, hoje cânones, da “teoria *queer* em educação” podem me servir de disparadores. *Verdadeira reviravolta epistemológica* assim Tomaz Tadeu da Silva (2001) sintetizou a atitude *queer* da teoria do currículo, “que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas se entende para o conhecimento e a identidade como um todo” (SILVA, 2001, p. 107). Nesse “apelo crucial na atitude *queer* frente ao conhecimento e ao discurso” (MOITA LOPES, 2008b, p. 143), a “teoria *queer*” agencia uma política de conhecimento cultural (LOURO, 2001, 2004b), aquela que Guacira Lopes Louro definiu assim em *Um corpo estranho*:

passar dos limites, atravessar-se, desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está posto, colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele corpo de conhecimentos, [...] pôr em questão o conhecimento (e o currículo), pôr em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e a não conhecer (ou desconhecer) outras (LOURO, 2004a, p. 64-65).

A incorporação do *queer* aparece deslocada, em alguma medida, para o interior de um quadro no qual o conhecimento torna-se o núcleo de articulação com o currículo –, afinal “a teoria e a pedagogia *queer* [...] colocam o conhecimento como uma questão interminável” (LUHMAN, 1998, p. 151). Não quero com essas citações afirmar que currículo e conhecimento sejam simplesmente sobrepostos por essa específica intervenção *queer* no pensamento curricular – o que me parece um contrassenso –, mas como o deslizamento para o conhecimento, embora implique uma reviravolta para entender a sexualização e generificação de quaisquer conhecimentos, não implica um deslocamento da modalidade de interrogação. Como Pinar (2002, p. 123) assevera, “ao se mover para os estudos culturais, nós, especialistas em currículo, estamos perguntando, como uma vez fizemos, que conhecimento é o mais válido” – uma conclusão facilmente estendível à teoria *queer*. Todavia, no instante, em que retorno às questões de Luhman (1998, p. 147) sobre conhecimento, teoria *queer* e educação, deparo-me com uma provocação instigante: “que tal se uma pedagogia *queer* colocasse em crise o que é conhecido e como nós chegamos a conhecer?”. O que acontece, então, se aplicarmos o “olhar de mau jeito para o conhecimento” defendido por Louro (2004a), à própria formulação do pensamento curricular? Quando Sedgwick (1993) propõe que se pense a ignorância sobre sexualidade não como uma falta de conhecimento, mas, sim, como efeito de um jeito de conhecer, “lidar com o fato de que qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias” (BRITZMAN, 1996, p. 91), os modos de pensar currículos também não produzem efeitos que ignoram os processos pelos quais as tramas curriculares compõem relações?

Uma breve olhada sobre esses textos de referência da “teoria *queer* em educação” deixa transparecer uma preocupação fundamental em desafiar o lugar que gênero e sexualidade ocupavam no âmago do pensamento curricular, até então predominantemente voltado para classe social. Não é de todo estranho que Guacira Louro e Tomaz Tadeu estivessem envolvidos em fazer ecoar o artigo de Joan Scott (1998) sobre gênero como categoria de análise histórica, originalmente publicado no Brasil na revista *Educação e Realidade*. No entanto, exatamente por e ao realizar essa intervenção, a “teoria *queer* em educação” – ao menos, majoritariamente – tem gerado uma irônica reificação da diferença como um fundamento de identidade substancializada. A centralidade da normatividade em posicionar sujeitos tem sido reassegurada mediante a forma como a “teoria *queer*” tem sido empregada no pensamento curricular que se dedicou a desdobrar esses textos. Julgo que, hoje, “teoria *queer*” é predominantemente utilizada para qualificar uma diferença específica de “LGBT”. Dessa forma, corre o risco de produzir um “outro inteiramente alterizado”. Esse “outro” é alguém sempre estável dentro da sigla “LGBT”, que deve invariavelmente mostrar-se resistente, subversivo ou articulador de um protesto. Mais precisamente, seria a “diferença LGBT” que domina a genealogia *queer* no pensamento curricular – e, de fato, a recorrência de Guacira Louro à figura da *drag* neste texto clássico (LOURO, 2004a) e, posteriormente, à figura da transexual (LOURO, 2010) parece conformar uma teorização sobre currículo.

No entanto, de modo similar ao que Miskolci e Pelúcio (2007) mostraram para Judith Butler, as alegorias de Louro a essas figuras se dão menos como identidade ou ponto de partida a partir do qual a escolarização ocorreria em termos invariáveis, mas demonstra como o próprio pensamento curricular *queer* tem funcionado “através, ao invés de contra, o estranho” (AHMED, 2000, p. 60). Embora, a intervenção *queer* tome forma como se estivesse “fora” do conhecimento, sua preocupação com o conhecimento pode ser entendida “não como uma forma de purificação (onde existe nenhum vestígio do estranho deixado no corpo), mas como uma forma de contaminação” (AHMED, 2000, p. 62). Portanto, ao invés de demitir ou exigir ausência de conhecimento no pensamento curricular, a preocupação com a desestabilização do conhecimento é uma preocupação em *queerizar* a teoria do currículo, embora não explicitamente declarada na medida em que a própria teorização também é regulada por esquemas de inteligibilidade. Em outro texto amplamente citado, Louro (2001, p. 550, grifos meus) afirma que “a diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, [...] e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: *ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente*”. *Queer*, nota Patton (2002, p. 2010, grifos meus), “se tem alguma utilidade, é mais bem

entendido não como um modelo de identidade e prática que pode ser limitado ou modelado por configurações locais, mas como evidência de um tipo de *alteridade imparável*". O salto criativo a partir do qual se poderia demonstrar os códigos normativos oferece a possibilidade de discernir não sobre um campo de totalização, mas de deslocar a convergência do pensamento curricular e concentrar-nos nas questões éticas da relação ou de como nos relacionamos como a problemática ética mais marcante de nosso tempo.

Essa mirada traduz um esforço de situar o pensamento curricular no que diz Butler (2002b) sobre a necessidade das práticas *queers* de explorar a capacidade de ler, de desafiar convenções de leitura e de exigir novas possibilidades de leitura. Um questionamento *queer* em currículo implica, assim, não perder vista as relações que permeiam o aparato conceitual quando busca negociar a "teoria *queer*" com o pensamento curricular para não sublimar a relacionalidade corporal constitutiva das tramas curriculares. Ao entrar em sintonia com a *bicha do bem*, pode-se, quem sabe, empreender certo esforço em *olhar de mau jeito*, para voltar à expressão de Guacira Louro, "o poder constitutivo do nosso próprio discurso" (BUTLER, 2004a, p. 43) e aceitar o caráter aberto de encontro que um currículo enseja; que *a diferença está dentro*, não como substância, mas como *uma força imparável*. Um desafio ao pensamento curricular em afinar-se com "a comunicação de singularidades irreduzíveis" (PUAR; RAI, 2004, p. 88) sem descuidar-se em como são produzidas na "iteração de redes de aliança, troca, conexão, poder; circuitos que complicam os esforços abrangentes da inclusão, resistência e até mesmo de cumplicidade" (PUAR; RAI, 2004, p. 83). Exigir a fusão do conhecimento com a normatividade funciona como uma espécie de execução que almeja apagar as formas de contaminação das tramas curriculares, silenciando a contestação *queer* do estatuto ético do currículo. Como argumentei em outra ocasião (OLIVEIRA, 2016a), temo que o efeito *queer* no campo curricular possa ser esterilizado a ponto do não se estranhar os próprios termos pelos quais currículo é significado. Trata-se, ainda, de aprender a envolver o estranho, o *queer*, no caráter aberto da pergunta que nos assola: *afinal, o que é currículo?*

Reconheço que minha tentativa não é de todo inovadora, nem mesmo se pretende alçar como a melhor leitura possível. Julgo de fato que eu não estou sozinho na tentativa de *queerizar* currículo como relação ética. Há não só aproximações como dívidas com o conceito de *currere*, de William Pinar (2004), de redes educativas de Nilda Alves (2002), com a insistência de Marlucy Paraíso (2010, 2011, 2013) em enxergar potência nos currículos, com a argumentação de Janet Miller (2014) sobre incognoscibilidade da experiência curricular, de Debora Britzman (1998b, 2003) sobre o campo do desconhecido na educação, bem com as

recentes investidas de Elizabeth Macedo (2014, 2015a) sobre a incomensurabilidade e a imprevisibilidade do currículo. Não deixo também de dever ao grupo de pesquisa em que me insiro e sua vertiginosa atenção para os limites das políticas curriculares: a sugestão de Lemos (2013) sobre como o fracasso dos projetos educacionais nada têm a ver com a noção de proposição ou planejamento fraco, ruim ou equivocado, mas com a impossibilidade de se pensar ou planejar a subjetividade e a cultura a médio e longos prazos; a crítica de Tomé (2016) às redes políticas investidas na diferença que a convergem para o diferente a ser incluído e, portanto, controlado; a instigante provocação de Bastos Lopes (2016) sobre o atravessamento entre cosmologia guarani e escolarização indígena no qual escola, pedagogia e currículo passam a ser toda uma outra coisa; ou a defesa de Lopes (2015) sobre como a demanda de escolarização de mulheres em Moçambique se inscreve num complexo mapa geopolítico pós-colonial da globalização.

Com eles eu tenho aprendido que compreender as normas em funcionamento nas escolas com base em um esquema linear e previamente instituído pode “fazer vista grossa para contradições, paradoxos, relações de poder, intervalos e silêncios – o incognoscível – que permeiam qualquer construção de *self* ou relacionamentos ou concepções curriculares” (MILLER, 2014, p. 2056). Miller (2014), com quem tenho compartilhado “a paixão por Butler”, também tem apontado que perspectivas outras “são mais necessárias agora como modo de se opor à incessante insistência na certeza” (MILLER, 2014, p. 2.050). Tomar, pois, a tessitura da relacionalidade ética nas tramas curriculares talvez seja um modo de fornecer, se não uma resposta, ao menos uma indicação à pergunta de Miller (2014): o que aconteceu com a teoria do currículo? Quando naquela madrugada sentei diante da minha estante de livros, como que à procura de um alento, entendi que o que pode ter acontecido com o pensamento curricular foi ter se tornado esquemático demais tanto para imantar a complexidade dos esquemas de inteligibilidade e relações de poder em produzir o vivível quanto para se aproximar da vida que excede por todos os lados. Não sei se o *queer* é uma saída para essa encrenca, mas pode ser um modo de manter acesa a inquietação, a perturbação, o desmantelamento, o difícil, o não resolvido, o inquietante, o irrepresentável, o impossível. Tudo que as certezas do pensamento curricular abominam.

Todavia, penso que doravante vou trair essas ressonâncias de alguma forma. Quero relê-las sobre outra pergunta que a *bicha do bem* me colocava naquela madrugada que a ouvi: como currículos podem criar relações de uns corpos com os outros de maneira mais positiva e mais criativa? No momento em nossas relações estão cheias de tensão – para dizer o mínimo de qualquer um que se aventure a prover um diagnóstico do presente – penso que assumir que

currículos estruturariam oposições binárias, em que o “outro” é uma variedade alienígena dos “eles”, espelha como precisamos expurgar a insustentável política da corporalidade para desenhar fronteiras seguras para o pensamento curricular e manter os currículos como unidades espaço-temporais puras e estáveis. Se reconhecemos que, muitas vezes, as tramas curriculares impedem qualquer possibilidade de uma relação que transforme a vida, as relações tecidas nos currículos apontam como são elas mesmas a agência de impacto sobre o mundo. Em resumo, ainda que de modo confuso e bastante disperso, estou tentando dizer que se olharmos os discursos como apenas estruturando nossa realidade política imediata – pelo caráter “indissociável da ação de comparar norma e fato” (SAFATLE, 2015a, p. 17) – alçamos o currículo ao esgotamento da vida. Implicitamente, uma condição da pobreza discursiva das relações curriculares que – por nós não, é claro! – tem que ser constantemente reafirmada, perpetuando a redução da vida para continuar a assegurar a forma como podemos pensar em nos relacionar uns com os outros.

Enquanto escrevia esta seção, minha escrita encontrou eco em postagem recente na página do Facebook: “*Travesti Reflexiva: desejo pensar em laços menos irreconciliáveis, que não sejam totalmente opostos, e partir para trocas com mais proximidade*”¹⁷³ – escreveu sua autora, Sofia Favero. É de laços, trocas e relações de proximidade que a *bicha do bem* também fala. Dito de outro modo, a pergunta se desloca para: quais são as condições para os corpos se reunirem nos currículos? Ou seja, “de viver com o desconhecimento sobre os outros em face do Outro, uma vez que manter o vínculo que a questão [*quem é você*] abre finalmente para uma mais valiosa que é saber com antecedência o que nos mantém em comum, [...] o que a vida futura pode ser” (BUTLER, 2004b, p. 35). Se é de uma *reviravolta epistemológica* que estamos falando, como Tomaz Tadeu argumentava, *queerizar um currículo* não se esgota em demonstrar como o conhecimento é sexualidade e generificado, mas nesse sentido nos leva a perguntar como os currículos podem (ou não) produzir a inteligibilidade da vida. Uma reviravolta epistemológica é, aponta Sofia, uma questão ético-política. Diante da *bicha do bem*, podemos, quem sabe, navegar por um pensamento curricular que se move pelo corpo para, no limite, tornar os currículos uma paisagem porosa de possibilidades sobre o que vida pode ser. Pode um currículo também ser *uma bicha do bem*? Certa vez, ao enfrentar os limites das políticas feministas, Butler se perguntou se “é a ‘unidade’ necessária para a ação política efetiva?” (BUTLER, 2003, p. 36) para em seguida responder que formas de fragmentação podem facilitar a ação, porque a

¹⁷³ Disponível em: <https://www.facebook.com/travestilidade/posts/416994658471155>. Acesso: fev. 2016.

unidade da categoria das mulheres não é nem pressuposta nem desejada. Não implica a ‘unidade’ uma norma excludente de solidariedade no âmbito da identidade, excluindo a possibilidade de um conjunto de ações que rompam as próprias fronteiras dos conceitos de identidade, ou que busquem precisamente efetuar essa ruptura como um objetivo político explícito? (BUTLER, 2003, p. 36).

Esse questionamento da unidade pode ser aplicado ao pensamento curricular para abrir o espaço das formas de ação corporal que são tramadas pelos currículos a fim de possibilitar relações. *Queerizar currículos* como relação ética é tomá-los como “uma coalização aberta” (BUTLER, 2003, p. 37), um campo de “múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um *telos* normativo e definidor” (BUTLER, 2003, p. 37). As relações escorrem entre os dedos daqueles que querem aprisionar os currículos em esquemas narrativos e conceituais, demonstrando a incompletude das tramas curriculares. Grande parte do meu investimento nesta tese pode ser traduzido em oferecer uma crítica ao hábito do pensamento curricular de colocar a normatividade no cerne – o que não é mesmo que descartá-la, como se fosse possível – das nossas investigações. Pode parecer estranho, visto o modo como temos operado com a “teoria *queer*” em currículo, mas se estamos no terreno da estranheza talvez já seja algo propriamente *queer*. Quando, se virou para o afeto, Sedgwick (2003) argumentou que esse foco evitava a atenção míope à normatividade. Sua virada expressava a preocupação de desafiar o que Probyn (2000, p. 13) chamou de “problemática geminada de disciplina ou transgressão”, base da investigação *queer*. Sedgwick (2003) defendeu que o problema da teoria é sua própria paranoia crítica, cujo imaginário tornou-se reduzido a buscar e amortecer a descoberta da norma em todos os lugares.

Para Sedgwick (2003), esta não é apenas uma característica atraente; também faz da teoria mal equipada para analisar as formações sociais contemporâneas “em que a visibilidade em si constitui grande parte da violência” (SEDGWICK, 2003, p. 140). Com efeito, os quatro capítulos desta tese intentaram, cada um ao seu modo, demonstrar artimanhas de poder envolvidas na visibilidade e na emergência das *divas* e *terroristas* nas escolas. Minha tentativa foi reposicionar os corpos em relações às forças vitais e tecnológicas e a fluxos culturais disjuntivos de forma interligada coletivamente, o que não significa oferecer um projeto de mudança de mundo que possa ser invariavelmente adotado, mas pensar currículo dentro de um marco ético de como nos relacionamos uns com os outros – “*fórmulas prontas acabam com toda a graça da mobilização coletiva*”, voltou a disparar a Travesti Reflexiva¹⁷⁴. É, pois, para corpos decompostos pelos afetos que os atravessam que as relações éticas estão apontando. Uma vez que possamos nos deslocar para a ética, podemos pensar os currículos

¹⁷⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/travestilidade/posts/420216758148945>. Acesso em mar. 2016.

por meio de formas de corporificação relacionais diferentes em si. Currículo é uma relação ética e só pode trair-se como ética quando se esquece da sua íntima trama na vida. Foi de fato em Sedgwick (2003) que encontrei a primeira formulação crítica de como a paranoia afasta outros imaginários ao tratá-los como enganados – interpelação que pesou ao longo destes anos e com a qual abri esta tese em *Aqui e agora, o labirinto da ficção* –, ao menos que cheguem às mesmas conclusões conspiratórias.

Nessa linha, a despeito da minha sedução pelo afeto em suspender essa leitura totalizante da normatividade, compartilho do ceticismo de Hemmings (2005) sobre sua capacidade transformativa como lócus da política e da teoria, bem como a de ser alçado a qualquer fundamento do social, pois os corpos são também constituídos por modalidades afetivas como práticas de poder. Insisto, e espero ter demonstrado isso, que as relações curriculares são constituídas por laços inapreensíveis, os quais funcionam tanto para cimentar a sexualidade e o gênero e as interfaces que estabelecem quanto para fornecer os investimentos corporais para habitar essas relações. *A bicha do bem* exorta-nos a pensar currículo em termos de corpos, sensações e afetos pela pele, ao invés de simplesmente localizar os indivíduos em espaços ou tempos fixos.

Há sempre a possibilidade de um encontro com estranheza em jogo, mesmo dentro de casa [...]; casas não permanecem do mesmo modo que um espaço que é simplesmente o familiar. Há um movimento e um deslocamento dentro da formação das casas como espaços complexos e contingentes de habitações (AHMED, 2000, p. 88).

Não é de todo improvável, nem haverá prejuízo, pedir para trocar “casa” por currículo nessa citação. A disjunção do hífen que Appadurai (2001) destacou, de currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, para retomar Macedo (2006a), desvela atritos, ligações, relações nunca dadas de antemão. O sentido de currículo pode ser questionado na sua linearidade temporal e espacial pelas relações que dão uma sensação de sentir-se uma *bicha do bem*, pois me parece que uma genealogia da fixidez do enquadramento curricular é uma invenção de poder que intenta devastar a vida. É claro que, pelo “desejo de sobreviver” (BUTLER, 1997b, p. 7), sujeitos estão perpetuamente dispostos a submeter-se à sua própria subordinação, pois os “meios de sua sujeição” são as “condições da formação política e de regulação dos sujeitos” (BUTLER, 1997, p. 7). Como Butler (2004b, p. 32) afirma: “nossa persistência como um ‘Eu’ através do tempo depende fundamentalmente de uma norma social que excede o ‘Eu’, que o posiciona fora de si mesmo em um mundo complexo de normas historicamente mutáveis”. No entanto, “na nossa própria capacidade de persistir, somos

dependentes do que está fora de nós, em uma sociabilidade mais ampla, e essa dependência é a base da nossa resistência e capacidade de sobrevivência” (BUTLER, 2004b, p. 32). O currículo subjetiva porque faz o corpo entrar em normas que nos excedem e precedem, de tal modo que a *bicha do bem* o refuncionaliza como um modo de encontrar com esse mundo social e continuar a atualizar estas normas.

Com efeito, a virada para a ética nos escritos feministas e *queers* recentes, como em Judith Butler, Sara Ahmed, Laura Berlant, Rosi Braidotti, Donna Haraway, está ligada à figura “do outro”, na medida em que a ética é sobre encontrar o que está além e antes do sujeito, “de como se pode viver com o que não pode ser medido pela força de regulação da moralidade” (AHMED, 2000, p. 138). Minha preocupação com a ética envolve um repensar da relação entre currículo e *queer*, pois aponta como currículo já se encontra diante da *queeridade* em sua própria trama. Não porque é uma propriedade ontológica de um outro com o qual se vê obrigado a lidar, antes a *encrenca* da *bicha* já está em seu próprio coração. Por isso, o enquadramento da linguagem da pedagogia, embora se foque em pensar currículos como um corpo de conhecimento, nos leva a considerar como encontro entre o pensamento de currículo e *queer* se dá em termos de processos corporais. Butler (2015a) chama a atenção para o fato de que ao reconhecermos estamos compelidos a ser reconhecidos, o que nos coloca diante de uma ética da relacionalidade e não da separação. Desse modo, as tramas curriculares, quando operam para tornar inteligível um corpo, lidam com o fato de assimilar o que não pode ser assimilado, a ponto de a *queeridade* tornar-se parte mesma de teias. A diferença pela qual a *inteligibilidade gay* marca os corpos é um modo de conhecimento que segue flexionando os currículos, espelhando como o mundo social e traspassado por fissuras.

A *bicha do bem* dá acesso a corpos não simplesmente marcados como inteligíveis ou ininteligíveis, mas demonstra como se pode ter uma vida crítica e afetiva que ressoa diferentemente nos currículos, tal é intensidade da relação entre corpo, afeto e linguagem, trazendo à tona como elementos de sensibilidade e ética habitam os currículos. Vivendo nos “espaços entre os mundos diferentes que ela habita” (ANZALDÚA, 1987, p. 20), a *bicha do bem* “nasce do movimento criativo contínuo que rompe incessantemente com o aspecto unitário de cada novo paradigma” (ANZALDÚA, 1987, p. 80). Não sem razão o trabalho nestas relações da *bicha do bem* pode ser aproximado de Gloria Anzaldúa (2009), pois também abduz a fabricação de um corpo para domar uma linguagem selvagem com vistas a enfrentar a tradição do silêncio em nome de uma socialidade mais porosa e, assim, insistir que estão vivos. Nas palavras da autora, “obstinados, perseverantes, impenetráveis como uma rocha, ainda que possuindo a maleabilidade que nos torna inquebráveis, nós, mestiças e

mestiços, permaneceremos” (ANZALDÚA, 2009, p. 317). A *bicha do bem* congrega um “ato de juntar e unir que não somente produz uma criatura tanto da escuridão quanto da luminosidade, mas também uma criatura que questiona as definições de luz e de escuro e dá-lhes novos significados” (ANZALDÚA, 1987, p. 81). Nessa perspectiva, tentei também argumentar como as noções binárias de visibilidade e invisibilidade, resistência e anormalidade e até mesmo estranheza ganham outras nuances por meio das trajetórias escolares desses corpos nos currículos.

Essa é uma maneira de como a *bicha do bem* permite retomar aquela preocupação do olhar de mau jeito, pois o currículo é um espaço-tempo disjuntivo tanto de ansiedade diante das normas das quais os corpos dependem para existir quanto para continuar a viver. No entanto, a trama curricular não consegue conter ou controlar a própria *queeridade*. Portanto, a *bicha do bem* não se move apontando a existência de múltiplas identidades possíveis de gênero ou sexualidade, mas a própria instabilidade do significado *bicha* na escola espalha uma dimensão incerta, instável, aberta, da qual Anzaldúa (1987) falava, que é irredutivelmente parte das tramas curriculares como espaço-tempo de fronteira cultural. Nesse “crepúsculo límbico da intersticialidade”, nota Freidman (2006, p. 2), pode-se avançar “para além dos cadinhos que erradicam a diferença e dos mosaicos que a entronizam, em direção a uma região crepuscular habitada pela contradição e pela possibilidade” (FREIDMAN, 2002, p. 14). Essa insistência do caráter limítrofe vem suspender certo efeito de centralização na fixidez para realçar como, nos currículos, opera-se “um trabalho coletivo em que o próprio *status* como sujeito [...] torna-se desorientado, exposto ao que ele não sabe” (BUTLER, 2004b, p. 36). Chame essa vulnerabilidade corporal constitutiva de “ética da cegueira” (SAFATLE, 2015b), ética da dificuldade (SALIH, 2003), ética da relacionalidade (CULBERSTON, 2013), ética da perturbação (JEKINS, 2010); o fato é que Butler (2015a) formula uma transição ética como uma passagem para o desconhecimento pelos corpos.

E assim, em um modo de reencontrar Guacira Louro, Tomaz Tadeu, Suhanne Luhmann e Deborah Britzman, que estavam lidando com o par conhecimento e ignorância a partir do trabalho de Sedgwick (1998), esse desconhecimento opera para reconhecer a impossibilidade – a ignorância, portanto, como efeito de um poder que não satura tudo – de qualquer currículo assegurar plenamente a ordem social. A *bicha do bem* indica que o pensamento curricular não pode ser facilmente colado à normatividade e seus correlatos no discurso pedagógico, porque um currículo está sempre aberto ao modo como é habitado por relações corporais.

Talvez, seja ainda mais importante reconhecer que a ética requer que nos arrisquemos precisamente nos momentos de desconhecimento, quando aquilo que nos forma diverge do que está diante de nós, quando nossa disposição para nos desfazer em relação aos outros constitui nossa chance de nos tornarmos humanos (BUTLER, 2015a, p. 171).

Para corpos constituídos por uma série de fluxos e atravessamentos culturais e que, por isso mesmo, não habitam a mesma ontologia do *ethos* acadêmico e intelectualizado, trata-se menos de uma disposição e, quiçá, o caminho que estão encontrando para continuar e permanecer vivos. Nesse ínterim, *a bicha do bem* não está dada em uma comunidade previamente segura por valores transcendentais ou por identidades incomensuráveis, mas em processos contínuos de relações que não se estabilizam, já que se exige um trabalho diário e cotidiano de tecer as relações entre si e com os outros para ser reconhecível como tal. Nas palavras de Safatle (2015b, p. 195), trata-se de um sujeito forjado na “heteronímia sem sujeição”. Porém particularmente eu trocaria o “sem” por “dentro” da sujeição, pois, embora o campo de poder no qual se vive implica sujeição, essa “submissão não é um atributo essencial ou exaustivo” (BUTLER, 2013, p. 97). Não me espanto que a *bicha do bem* mostre espantosas convergências; espanta-me certa recusa do pensamento curricular em aprender com esses modos de vida como também tecer currículos, pois

o pensamento não pode deixar de se apresentar para nós como ecoando estranhamente o *outro lado* de nosso pensamento, ou seja, aquilo que nosso pensamento vê como seu outro lado, seu lado menor, marginal, excêntrico: o lado dos perdedores da história intelectual do Ocidente moderno (VIVEIROS-DE-CASTRO, 2012, p. 166).

Apontar para *queerizar* currículo como relação ética é indicar a relacionalidade intrínseca por meio da qual corpos são constituídos pelos encontros e contatos com outros dentro de um contexto de enquadramentos sociais normativos, ecoando essas relações no pensamento curricular. St. Pierre (2008) sugere que, para enfrentar os fantasmas do realismo e do humanismo que nos assombram na pesquisa em Educação, pode-se equivaler – o que não é o mesmo que torná-los iguais – os conceitos e ideias das pessoas com as quais pesquisamos com o que chamamos de “referências teóricas”. Se assumimos, por toda parte, que categorias, conceitos, ideias, modos de ver e dizer, de viver e morrer não são autoevidentes nem transparentes, pois são constituídos e constituintes dos marcos de inteligibilidade e relações de poder, a mesma conclusão parece-me válida para qualquer teorização curricular. Situar a teorização de currículo dentro das relações de poder não é para dizer que o pensamento curricular agora é impossível; é para dizer que essa impossibilidade completa de engajamento

é produtiva, pois demonstra como o pensamento curricular é um modo particular de encontrar com o outro. Em prefácio a *Imaginary Maps*, Spivak (1996) descreve o ato de tradução como uma forma de proximidade que sempre falha em compreender o texto e, ainda assim, trá-lo à vida no próprio ato de transformá-lo em um idioma diferente.

Foi sua crítica radical ao que chama de posição do informante nativo (SPIVAK, 1999) que me reconectou como a “ética é uma experiência do impossível” (SPIVAK, 1996, p. 270). Diante dessa tão inevitável quanto impossível cumplicidade – não seria isso outro nome para a *bicha do bem?* –, Spivak (1999) procurou colocar como a figura do “informante nativo” é necessária para traçar uma narrativa normativa e permitir, respectivamente, “a liberdade da vontade racional”, a “evidência do movimento do espírito do inconsciente para a consciência racional” e “a normatividade sobre a narrativa dos modos de produção” (SPIVAK, 1999, p. 6). Essa inquietação volta a ressoar em outro ensaio de Spivak (2010). Sua pergunta-título comporta uma ambiguidade: *pode o subalterno falar?* Essa indagação, entretanto, “não deve ser tomada de maneira literal [...]. É claro que o subalterno ‘fala’ fisicamente, entretanto sua ‘fala’ não adquire estatuto dialógico [...], isto é, o subalterno não é um sujeito que ocupa uma posição discursiva a partir da qual pode falar e responder” (SANTIAGO, 2003, p. 298). Mombaça (2016) reconhece que essa ardilosa interrogação não é para dimensionar capacidade ou incapacidade da subalternidade, mas, sobretudo, “tomar cuidado para [...] não incorreremos na reprodução de narrativas que tem na des-potencialização desses pontos de vista [subalternos] seu principal efeito de poder”¹⁷⁵. A impossibilidade de vida nos currículos é um efeito de poder por meios de epistemologias nas quais o “subalterno, como um sujeito feminino, não pode ser ouvido ou lido” (SPIVAK, 2010, p. 163). Em consonância com essas provocações, alçar um currículo à normatividade pode obscurecer a força imparável da *queeridade*, que nos impede de escutar, ler e sentir a vida estranha das tramas curriculares.

Quando o currículo é fundido à normatividade, as *bichas* não têm lá muito lugar no pensamento triunfalista de currículo, porque a obliteração da corporalidade do pensamento curricular obscurece a linguagem da construção dos mundos possíveis tramados nos currículos. Não se trata, pois, de benevolência ou de fusão, mas de um modo ético de produção de conhecimento que não procura realizar as próprias oclusões em “um outro alterizado”. O convite ético é para estarmos vigilantes diante de “manobras retóricas” (SPIVAK, 1999, p. 423) que anulam a agência crítica de “grupo[s] de pessoas generificadas

¹⁷⁵ Texto intitulado *Pode um cu mestiço falar?* de autoria de Jota Mombaça. Disponível em: <https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee#.s22xpkask>. Acesso em: abr. 2014.

outsiders” (SPIVAK, 1999, p. 402), tomando-os pela “doutrinação em um culturalismo não examinado” (SPIVAK, 1999, p. 402). Seria o pensamento curricular incapaz de reconhecer esse limite radical dos corpos *bichas* de se engajarem com o (im)possível? Em vias de finalização, eu diria que *queerizar* currículo não começa nem termina em como o currículo produz quem é estranho e quem não é – em uma analítica da normalização conforme Miskolci (2009) sugeriu – mas em uma analítica que abre currículos para aquilo que Ahmed (2000) chamou de “comunidade de estranhos”, um laço que compartilha experiências de deslocamento.

Queerizar o pensamento curricular começa, sim, “com um reconhecimento das dívidas que já estão acumuladas e que assimilam corpos, já reconhecidos como estranhos ou familiares, em economias da diferença” (AHMED, 2000, p. 234). Daí minha inclinação por trajetórias escolares de corpos em trânsitos de gênero e sexualidade, mas só para prosseguir com eles – e não para torná-los legítimos ou reais – em um caminho para fazer desse reconhecimento uma plataforma ética que permita imaginar os currículos como estranhos, como *bichas do bem*. *Queerizar* currículos não é somente sobre como as tramas curriculares produzem o outro para ser objeto ou fonte do conhecimento, mas como também por meio delas se precipitam modos relacionais de comunidades ressonantes. O foco nas relações éticas permite descentrar as abordagens deterministas da normatividade curricular e, como seu espelho, da performance voluntarista de sujeitos que a enfrentam. É na textura da vida, para continuar nas palavras de Sedgwick (2003), que a experiência corporificada da dependência das redes de suporte da vida – ser uma *bicha do bem* – ganha certa capacidade de exceder a sujeição e não de se livrar dela de uma vez por todas.

Em *Vida precária*, Butler (2004a), interessada em como as imagens constituem efeitos de realidade, busca articular o que chama de imagem crítica em contraste com uma “imagem triunfalista”. Enquanto a imagem triunfalista está “a serviço de uma personificação que afirma ‘capturar’ o ser humano em questão”, desfazendo essa imagem, a imagem crítica “não somente é incapaz de capturar seu referente como também mostra esse fracasso” (BUTLER, 2004a, p. 144). Butler amplia essa discussão para a relação ética, sugerindo que a questão chave é uma dissonância entre o outro e o trabalho de representação, pois quando buscamos nos aproximar do humano “existe algo irrepresentável que, no entanto, nós procuramos representar, e que o paradoxo deve ser mantido na representação que damos” (BUTLER, 2004a, p. 146). Esse espaço paradoxal tem uma ressonância vital no pensamento curricular em procurar nos corpos não apenas o saldo moralizado do pensamento pedagógico, ocluindo as relações e tramas curriculares em representações triunfalistas, seja da norma, seja da

resistência. Nesse contexto, pode-se pensar que a imagem crítica do pensamento curricular excede o nexos norma/conhecimento que tem formado os enquadramentos majoritários do que podemos pensar apenas para, ao evocar as condições de vivibilidade que um currículo produz, não subsumir as vidas, em especial aquelas que não podem ser vividas. *Bicha do bem* é uma modalidade de corporalidade ética que nos permite reencontrar uma imagem crítica do pensamento curricular. *Queerizar* currículos é – e espero ter tentado argumentar nesta seção, que de final agora tem muito pouco – uma maneira de voltar a habitá-los com um campo de perturbações pelo reconhecimento dos laços partilhados pelos corpos.

Esses laços nos levam ao desconhecimento, pois a *bicha do bem* é um encontro com o que se encontra fora do enquadramento pelo qual os currículos nos têm sido apresentados. Talvez se possa dizer, com essa figura, que o currículo tem seu significado ético e potencial político realçado na e pela capacidade de transmitir certos tipos de afetos corporais que demonstram a interdependência dos corpos pelos espaços e tempos curriculares para fazer a vida vivível. Dito de outro modo: eu agora resumiria o desmembramento desta tese: se currículo e subjetividade estão entrelaçados, a constituição da experiência curricular se dá nos e pelos corpos. Repito: *currículo se imprime, ganha existência, no e através dos corpos*. E, se estamos falando de corpos, estamos nos perguntando sobre as condições de possibilidades que currículos criam para os corpos viverem. Para estarem vivos, os corpos dependem de viver juntos uns com os outros, o que nos lança no terreno ético, inclusive de como o pensamento curricular se imbrica nesse terreno. Daí que nos leva a apreender currículos por meio da própria *queeridade* das relações que tecem ou, se preferirmos, da *bichice* e não, por assim dizer, de tornar a diferença um elemento do conteúdo descritivo do currículo. Por favor, não se trata de fechar os olhos para como a normatividade de gênero e sexualidade é constituída de tal forma que algumas vidas não contam como vivíveis. Ao contrário, o que estou tentando teorizar é algo que atenda às perguntas: “o que é real? Que vidas são reais? Como pode a realidade ser efeito?” (BUTLER, 2004a, p. 33).

Como aventou Muñoz (2011), crianças *queers* estão ameaçadas e é por isso que temos de procurar um “ainda não”. Procurar onde as vidas de corpos como *meninos gays* – mas não exclusivamente –, produzidas pelos diversos atravessamentos de raça, classe social, localização geopolítica, geração, gênero, sexualidade, “realmente começam a crescer” (MUÑOZ, 2001, p. 95). Uma ética da relacionalidade oferece o que Braidotti (2006) chama de “cartografias de esperança”, nas quais a esperança se torna não apenas uma respiração fugaz ou desejo vazio, mas uma força ativa e poderosa em um cenário político que muitas vezes parece ser desprovido de qualquer esperança. De fato, Muñoz (2011) argumentou que a

crítica *queer* necessita ser reparada por meio de “um anseio crítico e coletivo que está relacionado a lutas historicamente situadas” (MUÑOZ, 2011, p. 22). Dentro do presente, “um tipo de excesso afetivo [...] apresenta a força capacitadora de uma [...] futuridade” (MUÑOZ, 2011, p. 23). Irrrompendo “a coreografia coercitiva de um aqui e agora” (MUÑOZ, 2011, p. 162) – o que leio como as marcas da realidade objetiva e transparente –, a crítica *queer* torna-se a “possibilidade de mapear um mundo onde seja permitido capturar imagens de utopia e incluir essas imagens em qualquer mapa do social” (MUÑOZ, 2011, p. 40). E, se pode parecer deslocado, já nos últimos parágrafos, oferecer algo sobre o *queer*, é porque considero que oferecer uma imagem crítica do pensamento curricular em termos *queers* inclui reconhecer que só se pode recusar a instabilidade dos currículos como abertos para constituir possibilidades de vida – na melhor das hipóteses, apenas reformulando, o que inclui por vezes reinstalar o triunfo – quando irredutivelmente mimetiza a epistemologia colonial.

Quero encerrar sugerindo que a relacionalidade dos corpos pela qual a normatividade se produz performativamente opera processos contínuos de realização e desrealização, fazendo emergir uma imagem *queer* de currículo. E, já que se trata de relação, trata-se de levá-la até as últimas consequências, colocando o pensamento curricular desde já aberto às produções daqueles que são constituídos como “seus outros”. Diante da articulação de uma gramática do sofrimento sensível à compaixão, essa disposição ética se aproxima de um *projétil perverso*, como afirmam Puar e Rai (2004, p. 83-84), para “teorizar as falhas de modelos atuais de solidariedade, para ocupar a linguagem e a corporificação da monstruosidade e para voltar ao nosso tempo presente uma energia sobre o futuro desconhecido, uma práxis da futuridade”. O “chão” das escolas, as quadras, um ginásio coberto com arquibancadas ou só um bloco de cimento que esquenta no sol; banheiros depredados; tempos de aula cronometrados, mas quando não se tem professor, pode-se nos pátios ensaiar coreografias; muros onde se picha ou onde se faz *pegação*; terrenos abandonados com os capins que crescem com a falta de manutenção; paredes de blocos vazados, gritos de corpos por todos os lados são parte desse modo de tornar a vida um campo imaginado de possibilidades para esses corpos. Mundos corporais que, por vezes, são irredutíveis à linguagem da pedagogia – na forma de projeto curricular; de demanda articulada em documento da política de currículo; em conhecimento a ser ensinado pelos professores.

Nos e pelos currículos, essas vidas podem sonhar com “insistência na potencialidade ou possibilidade concreta para outro mundo” (MUÑOZ, 2011, p. 1). Como tal, uma espécie de contestabilidade de si mesmo encontra-se no corpo das tramas curriculares. Essa contestação é uma abertura crítica para a *queeridade* que correlaciona currículos com a

experiência da instabilidade. Pode a contestação prefigurar nossa disposição para nos desfazer? Diante da *bicha do bem*, a questão que tentei ofertar ao final desta tese é que, sobre os tipos de relações que os corpos podem estabelecer com currículos diante daquilo que dizem de nós, daquilo que nos impele que, para existir é preciso estar desde dentro da normatividade das coisas, diria Spivak (1993, p. 45), “que não se pode não querer”. Como podemos abrir currículos para um futuro que não é “desconhecido” em um sentido abstrato, mas responde à experiência perturbadora da *queeridade*? Como podemos compor formas de tornar os currículos expostos à dissonância e, ainda assim, demonstrar como ele opera por habilitar imaginações, corpos e afetos que permitem viver? Pode o pensamento curricular suportar afetações de formas imaginativas, corporais, relacionais que marcam abertura, ao invés de uma ansiosa, muitas vezes violenta, recusa dela? Em uma das minhas chegadas à escola, apresentada ao início do capítulo metodológico, Jonas e Mitchel me passaram o fone de ouvido a fim mostrar o que ouviam. A música não me era uma novidade: “*o jumbú treme, treme, treme*”. Pode o pensamento curricular tremer ao som das *bichas afetadas*? A resposta a essas perguntas não é um “sim” fácil. Seria melhor dizer – novamente nada que já não foi dito pelo vocabulário curricular – que é um convite para a luta.

Mitchel, Jonas e Xarles diriam, em um estilo nietzschiano, que é também um convite para a dança. “*Não dá para confiar em que não sabe dançar né, Thiago?*”, – disse, certa vez, Xarles quando confessei timidamente minha inabilidade com os quadris. Nesse ano final da tese, Rihanna lançou um álbum novo, *Tidal*. Na convulsão que tomou as redes sociais, a música *Work* pode nos dizer algo com o refrão “*work, work, work*” dançado com um requebrado reboativo. “*Tow tremendo, viaaaaado!*” – me disse Mitchel pelo Facebook, me mandando o link do vídeo. “*As manas/se se encontrar no bate cooh vai ser só ferveção*”. Dias depois, ele e as amigas treinavam a coreografia no recreio da escola, postando fotos na *timeline*. Não tardou, para um novo *tremendo viado*. Semanas depois, Beyoncé lançava *Formation*: “*Ok, meninas, vamos ficar em formação/porque eu arraso/Prove-me que tem alguma coordenação/Arrase com habilidade ou será eliminada*”, dizia o refrão de batidas fortes. Ao entrar no mês março de 2016, Júnior começou a convocatória para selecionar os membros da corporação do desfile de Sete de setembro. Com a grande procura, decidi que os interessados fariam testes. “*É um jeito também de valorizar o nosso trabalho!*”, me disse ele, em acordo com a direção, que liberou a quadra por dois finais de semana seguidos. “*Vamos fazer a música nova da Bey*” – me contou. “*Todas em formação!*” – continuou. Trata-se de arrasar no trabalho com as habilidades de insistir em continuar vivendo juntos, em formação, ou serão eliminados, se não fisicamente, ao menos na imagem triunfalista de currículo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita, 1996.
- ABRAMOVAY, Miriam. (Org.). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, M. G. *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura I*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.
- AHMED, Sara. *Willful Subjects*. Durham: Duke University Press, 2014.
- AHMED, Sara. *The Promise of Happiness*. Durham: Duke University Press, 2010.
- AHMED, Sara. *Queer phenomenology: orientations, objects, others*. Durham: Duke University Press, 2006.
- AHMED, Sara. *The Cultural Politics of Emotion*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2004.
- AHMED, Sara. *Strange encounters: embodied others in the post-coloniality*. Londres: Routledge, 2000.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *Nordestino: invenção do 'falo': uma história do gênero masculino (1920-1940)*. São Paulo: Intermeios, 2009.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Amores que não têm tempo: Michel Foucault e as reflexões acerca de uma estética da existência homossexual. *Aulas*, v. 7, p. 41-58, 2010.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *A Invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Festas para que te quero: por uma historiografia do festejar. *Patrimônio e Memória*, v. 7, p. 134-150, 2011.
- ALEXANDER, Jacqui. Not Just (Any) Body Can Be a Citizen: The Politics of Law, Sexuality and Postcoloniality in Trinidad and Tobago and the Bahamas. *Feminist Review*, v. 48, n. 1, p. 5-23, 1994.
- ALEXANDER, Jacqui; MOHANTY, Chandra Talpade (Eds.). *Feminist genealogies, colonial legacies, democratic futures*, New York: Routledge, 1997.

ALLEN, Jafari S. Black/Queer/Diaspora at the Current Conjuncture: introduction. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, v. 18, n. 2-3, p. 211-248.

ALMEIDA, Emir. Os estudos sobre grupos juvenis: presenças e ausências. In: SPOSITO, M. P. (coord.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*. v. 2. Belo Horizonte: Argmentvm, 2009. p. 121-175.

ALMEIDA, Miguel Vale de. *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século, 1995.

ALTMAN, Denis. *Global Sex*. Chicago: University of Chicago Press, 2001.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1990.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.

AMAR, Paul. *The security archipelago: human-security states, sexuality politics and end of neoliberalism*. Durham: Duke University Press, 2013.

AMARAL, Thalles. *Diferença em disputa: os embates acerca do kit-homofobia (2004-2012)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

AMARAL, Thalles. *O kit anti-homofobia que foi implementado: o curso GDE driblando o conservadorismo nas escolas públicas brasileiras*. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera*. São Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

ANZALDÚA, Gloria. Como domar uma língua selvagem. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 39, p. 297-309, 2009.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

APPADURAI, Arjun. *La modernidad desbordada* Buenos Aires: FCE, 2001.

APPADURAI, Arjun. Discussion: fieldwork in the era of globalization. *Antropology and humanism*, n. 22, v. 1, p. 115-118, 1997.

APPADURAI, Arjun. Disjuncture and difference in the global cultural economy. In: WILLIAMS, Patrick; CHRISMAN, Laura (Eds.) *Colonial Discourse and Postcolonial Theory: a reader*. New York: Columbia University Press, 1994. p. 324-339.

AQUINO, Júlio Groppa. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira:

um itinerário bibliográfico. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, p. 301-324, 2013.

ARENAS, Fernando. *Utopias of Otherness: Nationhood and Subjectivity in Portugal and Brazil*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003.

ARIÉS, Phillipe. Reflexões sobre a história da homossexualidade. In: ARIÉS, P.; BEJIN, André (orgs.). *Sexualidades Ocidentais*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 79-94.

ARRIZON, Alicia. *Queering mestizaje: transculturation and performance*. Ann Arbor: The University Michigan Press, 2006.

ASAD, Talal. *Formations of secular: cristinity, islam and modernity*. Stanford: Stanford University Press, 2003.

ASAD, Talal. *On suicide bombing*. Nova York: Columbia University Press, 2007.

ÁVILA, Eliane. Do high-tech à azteca: descolonização *cronoqueer* na ciberarte chicana. *Revista de Estudos Feministas*, v. 23, n. 1, p. 191-206, jan./abr. 2015.

AUGÉ, Marc. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994.

AUSTIN, John. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

AUSLANDER, Philip (org.). *Performance*. Nova York: Routledge, 2003a. v. 1

AUSLANDER, Philip (org.). *Performance*. Nova York: Routledge, 2003b. v. 2

AUSLANDER, Philip (org.). *Performance*. Nova York: Routledge, 2003c. v. 3

AUSLANDER, Philip (org.). *Performance*. Nova York: Routledge, 2003d. v. 4

AZEREDO, Sandra. Encrenca de gênero nas teorizações em psicologia. *Revista de Estudos Feministas*, v. 18, n. 1, p. 175-188, abr.-jun. 2010.

BACHETTA, Paola. Rescalling Transtional “queerdom”: lesbian and “lesbian” identitary-positionalites in Delhi in the 1980s. *Antipode*, v. 34, n. 5, p.947-73, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAL, Mieke. *Travelling concepts in the humanities: a rough guide*. Toronto: University of Toronto Press, 2002.

BALL, Sthepen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*,

v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Sthepen. Performatividade, privatização e pós-Estado do Bem Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, set./dez. 2004.

BALL, Sthepen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALLARIN, Maria; BURGOS, Elvira. *Qué cuenta como una vida*. Madrid: Machado Livros, 2008.

BARCINSKI, Mariana. Protagonismo e vitimização na trajetória de mulheres envolvidas na rede do tráfico de drogas no Rio de Janeiro. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, p. 577-586, 2009a.

BARCINSKI, Mariana. Centralidade de gênero no processo de construção da identidade de mulheres envolvidas na rede do tráfico de drogas. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, p. 1.843-1.853, 2009b.

BASTOS LOPES, Danielle. *A negociação da floresta: entre currículo, diferença e escolarização guarani mbyá*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BAUDRILLARD, Jean. *Palavras de ordem*. Porto: Campo das Letras, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BELL, Vikki. *Culture and performance: the challenge of ethics, politics and feminist theory*. Nova York: Berg, 2007.

BENEDETTI, Marco. *Toda feita*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENÍTEZ, María Elvira Diaz. Buraco da Lacraia: Interações de raça, classe e gênero. In: VELHO, Gilberto. (Orgs.). *Rio de Janeiro: cultura, política e conflito*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007a. p. 2-232.

BENÍTEZ, María Elvira Diaz. Dark-room aqui: um ritual de escuridão e silêncio. *Cadernos de Campo*, v. 16, p. 93-112, 2007b.

BENITEZ, Maria Elvira Díaz. O espetáculo da humilhação, fissuras e limites da sexualidade. *Mana*, v. 21, p. 65-90, 2015.

BENSHOFF, Harry. *Monsters in the closet: homosexuality and the horror film*. Manchester: Manchester University Press, 1997.

BENTO, Berenice. Políticas da diferença: feminismos e transexualidades. In: COLLING, L. *Stonewall 40 + o que no Brasil?*. Salvador: EdUFBA, 2011a. p. 81-101.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista de Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 549-559, ago. 2011b.

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. *Revista Estudos Feministas*, v. 22, n. 2, p. 123-155, 2012.

BERLANT, Lauren. *Intimacy*. Chicago: University of Chicago, 2000.

BERLANT, Lauren. Critical Inquiry, Affirmative Culture. *Critical Inquiry*, v. 30, n. 2, p. 445-451, 2004a.

BERLANT, Lauren. *Compassion: the culture and politics of an emotion*. New York: Routledge, 2004b.

BERLANT, Lauren. *The Queen of America Goes to Washington City: essays on sex and citizenship*. Durham: Duke University Press, 1997.

BERLANT, Lauren. *The Female Complaint: The Unfinished Business of Sentimentality in American Culture*. Durham: Duke University Press, s/d.

BERSANI, Leo. *Is The Rectum a Grave?* Chicago: Chicago University Press, 2010.

BERSANI, Leo. *Homos*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

BETSKY, Aeron. *Queer space*. New York: William Morrow and Company, 1997.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BHABHA, Homi. *Nuevas minorías, nuevos derechos: notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Madrid: Século XXI, 2013.

BHRAMA, Gurinder. *Rethinking Modernity: Postcolonialism and the Sociological Imagination*. Hampshire: Palgrave MacMillan, 2007.

BINNIE, John. *The globalization of sexuality*. Londres: Sage, 2004.

BIRMAN, Patricia. *Fazer estilo criando gêneros: possessão e diferenças de gênero em terreiros de umbanda e candomblé no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: EdUERJ/Relume Dumará, 1995.

BIRMAN, Patricia. Transas e transes: sexo e gênero nos cultos afro-brasileiros, um sobrevoo. *Revista Estudos Feministas*, v.13, n.2, p. 403-414, 2005.

BLÁZQUEZ, Gustavo. *Los atos escolares: el discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.

BOELLSTORFF, Tom. *Queer Techne: Two Theses on Methodology and Queer Studies*. In: BROWN, Kate; NASH, Catherine. (orgs) *Queer methods and methodologies: intersecting queer theories and social science research*. London: Asghate, 2010.p. 215-230.

BOLTON, Ralph. Tricks, friends, and lovers: erotic encounters in the field. In: KULICK, Don; WILSON, Margareth (Eds.). *Taboo: Sex, Identity and Erotic Subjectivity in Anthropological Fieldwork*. Londres: Routledge, 1995. p. 140-167.

BORBA, Rodrigo. Intertext(sex)ualidade: a construção discursiva de identidades na prevenção de dst/aids entre travestis. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 49, p. 21-37, 2010.

BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. *Cadernos Pagu*, v. 43, p. 441-474, 2014.

BORTOLINI, Alexandre. *Diversidade sexual na escola: currículo e prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRAGA, Denise. *Heteronormatividade e sexualidades LGBT: repercussões dos discursos escolares sobre a sexualidade na constituição das sexualidades não-normativas*. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BRAGA, Gibran Teixeira. O gosto amargo do perfume: gênero e estilo na produção da Banda Uó. *Revista Equatorial*, v. 2, n. 3, p. 103-134, 2015.

BRAGA, Gibran Teixeira. “Na rua não se paga entrada”: estilo, sexualidade e política em baladas de rua. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOC, 38., 2014, Caxambu. [*Anais do...*]. Caxambu: [s. n.], 2014.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, n. 26, p. 329-376, 2006.

BRAIDOTTI, Rosi. *Transpositions: on nomadic ethics*. Cambridge: Polity Press, 2006.

BRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRASIL, André. Formas de vida na imagem: da indeterminação à inconstância. *Revista FAMECOS*, v. 17, p. 190-198, 2010.

BRAZ, Camilo. De Goiânia a ‘Gayânia’: notas sobre o surgimento do mercado “GLS” na capital do cerrado. *Cadernos Pagu, Estudos Feministas, Florianópolis*, v. 22, n. 1, p. 227-296, 416, jan.-abr./2014.

BRAZ, Camilo. Mas agora confessa... Notas de uma etnografia imprópria sobre clubes de sexo masculinos. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, v. 4, p. 127-156, 2010.

BRAZ, Camilo. *À meia-luz: uma etnografia em clubes de sexo masculinos*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BRAZ, Camilo. *Políticas culturais LGBT no Brasil contemporâneo: interpretações antropológicas de uma cultura adjetivada*. Conferência proferida no Congress of the Latin American Studies Association, Washington, DC, 2013. (mimeo).

BRITZMAN, Deborah. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press, 2003.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 83-112.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, v, 21, n. 1, jan.-jun. 1996.

BRITZMAN, Deborah. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, Luiz Heron. *A escola cidadão no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998a.

BRITZMAN, Deborah. *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. Albany: State University of New York Press, 1998b.

BROWN, Gavin. Pensando além da homonormatividade: explorações performativas de economias gays diversificadas. *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 125-138, jan.- jul. 2013.

BROWN, Kate; NASH, Catherine. (orgs). *Queer methods and methodologies: intersecting queer theories and social science research*. London: Asghate, 2010.

BROWN, Wendy. *Politics out of history*. Princeton: Princeton University Press, 2001.

BROWN, Wendy. *Regulating aversion: tolerance in the age of identity and Empire*. Princeton: Princeton University Press, 2006.

BRUNO, Fernanda. *Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia, subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

BURBULES, Nicolas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 175-206.

BUTLER, Judith. Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In:

BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla. *Feminismo como crítica da modernidade*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987. p. 139-154.

BUTLER, Judith. Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, v. 40, n. 4, p. 519-531, 1988.

BUTLER, Judith. *Gender Trouble: feminism and subversion of identity*. New York: Routledge, 1990a.

BUTLER, Judith. The Force of Fantasy: Mapplethorpe, Feminism, and Discursive Excess. *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, v. 2, n.2, p. 105-125, 1990b.

BUTLER, Judith. Imitation and gender insubordination. In: FUSS, Diana (Ed.). *Inside/Out, Lesbian Theories, Gay Theories*. New York: Routledge, 1991. p. 13-31.

BUTLER, Judith. Gender as performance: an interview with Peter Osborne and Lynne Segal. *Radical Philosophy*, v. 67, p. 32-39, 1994a.

BUTLER, Judith. Against Proper Objects. *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, v. 6, n.2-3, p. 1-26, 1994b.

BUTLER, Judith. *Excitable speech: the politic of performative*. Nova York: Routledge, 1997a.

BUTLER, Judith. *The psychic life of power: Theories of Subjection*. Stanford: Stanford University Press, 1997b.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. *Cadernos Pagu*, v. 11, p. 11-42, 1998.

BUTLER, Judith. *Gender Trouble: feminism and subversion of identity*. 2. ed. New York: Routledge, 1999a.

BUTLER, Judith. Revisiting bodies and pleasures. *Theory, Culture & Society*, v. 16, n. 2, p. 11-20, 1999b.

BUTLER, Judith. Performative's social magic. In: SHUSTERMAN, Richard. *Bourdieu: a critical reader*. Malden: Blackwell Publishers, 1999c. p. 113-128.

BUTLER, Judith. Competing Universalities In: BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ZIZEK, Slavoj. *Contingency, Hegemony and universality*. Nova York: Verso, 2000a. p. 136-181.

BUTLER, Judith. Dynamic Conclusions. In: BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ZIZEK, Slavoj. *Contingency, Hegemony and universality*. Nova York: Verso, 2000b. p. 263-280.

BUTLER, Judith. El marxismo y lo meramente cultural. *New Left Review*, n. 2, maio-jun., 2000c, p. 109-121.

BUTLER, Judith. Agencies of style for a liminal subject. In: GILROY, Paul; GROSSBERG, Lawrence; MCROBBIE, Angela. *Without guarantees: in honour of Stuart Hall*. Londres: Verso, 2000d. p. 30-37.

BUTLER, Judith. Restaging the Universal: Hegemony and the Limits of Formalism. In: BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ZIZEK, Slavoj. *Contingency, Hegemony and universality*. Nova York: Verso, 2000e. p. 11-43.

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n.1, p. 155-167, 2002a.

BUTLER, Judith. Criticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael Mérida (Org.). *Sexualidades transgressoras*. Barcelona: Icaria, 2002b. p. 55-81.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

BUTLER, Judith. *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*. New York: Verso, 2004a.

BUTLER, Judith. *Undoing gender*. New York: Routledge, 2004b.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

BUTLER, Judith. Performatividade, precariedade e políticas sexuais. *Revista Brasileira de Antropologia Iberoamericana*, v. 4, n. 3, p. 321-336, 2009.

BUTLER, Judith. Conversando sobre psicanálise: entrevista concedida a Patrícia Porchat Kunudsen. *Revista de Estudos Feministas*, v. 18, n.1, p. 161-170, 2010.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivo do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 151-189.

BUTLER, Judith. There are some muffins there if you want... a conversation on queerness, Precariousness, Binationalism, and BDS. In: ALONI, Udi (Org). *What does a Jew Want?: on binationalism and other spectres*. New York: Columbia University Press, 2011. p. 204-227.

BUTLER, Judith. Vida precária. *Contemporânea*, n. 1 p. 13-33, jan.-jun. 2011.

BUTLER, Judith. Critique, Dissent, Disciplinarity. In: SONDEREGGER, Ruth; BOER, Karin de (Eds.). *Conceptions of Critique in Modern and Contemporary Philosophy*. Londres:

Palgrave Macmillan, 2012. p. 773-795.

BUTLER, Judith. Uma analítica do poder: entrevista a Claire Pagès & Mathieu Trachman. *Investigação Filosófica*, v. 5, n. 1, 2013.

BUTLER, Judith. *Repensar la vulnerabilidad y la resistencia*. 2014a. Conferencia proferida no XV Simposio de la Asociación Internacional de Filósofas, Alcalá, Espanha. (mimeo).

BUTLER, Judith. Nosotros, el pueblo. Apuntes sobre la libertad de reunion In: BADIOU, Alain et al. *Que es un pueblo?*. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2014b.

BUTLER, Judith. *When gesture becomes event?*. Conferência proferida na Universidade de Sorbone, 11 de outubro de 2014c. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iuAMRxSH--s>>. Acesso em: ago. 2015.

BUTLER, Judith. Hablando claro, contestando: El feminismo crítico de Joan Scott. *Rey Desnudo*, ano 2, n. 4, p. 31-52, março 2014d.

BUTLER, Judith. *O clamor de Antígona: parentesco entre a vida e a morte*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014e.

BUTLER, Judith. *Relatir a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015b.

BUTLER, Judith. *The senses of subject*. Nova York: Fordham University Press, 2015c.

BUTLER, Judith. *Notes toward a performative theory of assembly*. Cambridge: Harvard University Press, 2015d.

BUTLER, Judith; SPIVAK, Gaytri. *¿Quién le canta al estado-nación?: Lenguaje, política, pertinência*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

BUTLER, Judith; SCOTT, Joan. *Feminists theorize the political*. Nova York: Routledge, 2012.

BUTLER, Judith; ATHANASIOU, Athena. *Dispossession*. Cambridge: Polity Press, 2013.

CAIAFA, Patrice. *Movimento Punk na cidade: a invasão dos bandos sub*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

COLLING, Leandro (Org.). *Stonewall 40 + o que no Brasil?*. Salvador: EDUFBA, 2011.

COLLING, Leandro (Org.). *Que os outros sejam o normal: tensões entre movimento LGBT e*

ativismos *queer*. Salvador: EdUFBA, 2015.

COMAROFF, Jean; COMAROFF, John. Law and disorder in the postcolony: an introduction. In: COMAROFF, Jean; COMAROFF, John (eds.). *Law and disorder in the postcolony*. Chicago: The University of Chicago Press, 2006. p. 1-56.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da globalização*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2010.

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu/MG. *Anais...* São Paulo: ANPED, 2000.

CAMPBELL, Elaine. A vida emocional do poder governamental. *Ecopolítica*, n. 1, p. 43-76, p. 2011.

CAMPOS, Nilceia P. Luz, câmera, ação e... música! – os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 27, 2004. *Anais...* [S.l.: s. n.], 2004

CARDOSO, Lívia de R. *Homo experimentalis: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís Roberto. Existe violência sem agressão moral?. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 23, n. 67, p. 135-193, 2008.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís Roberto. Honra, dignidade e reciprocidade. In: MARTINS, Paulo Henrique; NUNES, Brasilmar Ferreira (Orgs.). *A nova ordem social: perspectivas da solidariedade contemporânea*. Brasília: Paralelo 15, 2004. p. 122-135.

CARLSON, Marvin. *Performance: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009.

CARRARA, Sérgio. Políticas e direitos sexuais no Brasil contemporâneo. *Bagoas: Revista de Estudos Gays*, v. 4, p. 131-149, 2010.

CARRARA, Sérgio. O Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos e o "lugar" da homossexualidade. In: GROSSI, Miriam Pillar (Org.). *Movimentos sociais, educação e sexualidades*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2005. p. 17-24.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, S. *Política, direitos, violência e homossexualidade*. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004, Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, S. *Política, direitos, violência e homossexualidade*. Pesquisa 10ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004, Rio de Janeiro: CEPESC, 2006.

CARRARA, Sérgio; SIMÕES, Júlio. Sexualidade, cultura e política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. *Cadernos Pagu*, p. 65-99, n. 28, jan.-jun. 2007.

CARTTHEJEE, Partha. *La nación en tiempo heterogéneo: y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

CARVALHAR, Daniele Lameirinhas. Currículo da Educação Infantil: sexualidades e heteronormatividades na produção de identidades. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Pesquisas sobre currículos e culturas*. Curitiba: Ed. CRV, 2010. p. 31-52.

CARVALHO, Ana Beatriz. Etnografia digital na educação a distância e usos de jogos eletrônicos no processo de ensino e aprendizagem. In: SEMINÁRIO JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONSTRUINDO NOVAS TRILHAS, 3, 2006, Campina Grande. [Anais...] Campina Grande, 2006.

CARVALHO, Andréa Pinheiro Tomaz de. *Adolescência(s) – apropriação e usos de espaços/tempos escolares externos aos espaços/tempos de sala de aula: um estudo de caso em uma escola pública da Rede Municipal de Contagem-MG*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CARVALHO, Marília Pinto. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, p. 554-574, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 01, p. 185-193, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto. Quem são os meninos que fracassam na escola?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto; CRUZ, Tatiana M. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. *Cadernos Pagu*, v. 26, p. 113-144, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto et al. Jovens, sexualidade e gênero. In: SPOSITO, M. P. (coord.) *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*. v. 1. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 229-274.

CASE, Sue-Ellen (ed.). *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1992.

CASSEN, Constatine; HOWES, David; SYNOTT, Anthony. *Aroma: the cultural history of smell*. Nova York: Routledge, 2003.

CAVANAGH, Sheila. *Queering bathrooms: gender, sexuality and hygienic imagination*. Toronto: University of Toronto Press, 2010.

CAVANAGH, Sheila. Unisex toilets and the Sex-Elimination Linkage. *Gay and Lesbian Review*, 2016. No prelo.

CECCHETTO, Fátima. *Violência e estilos de masculinidade*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

CÉSAR, Maria Rita A.; SETTI, Nádia. Corpos e identidades em jogo: dois olhares feministas. *Labrys*, v. 22, p. 112-136, 2012.

CÉSAR, Maria Rita de A.; MEYER, Dagmar E. E.; SIERRA, Jamil C. Gênero, sexualidade e educação: feminismos, pós-estruturalismo e teoria *queer*. *Educar em Revista*, n. esp., p. 13-17, 2014.

CHAKRABARTY, Dipesh. *Habitations of modernity: essays in the wake of subaltern studies*. Chicago: The University of Chicago Press, 2002.

CHEAH, Pheng. Mattering. *Diacritics*, v. 26, n. 1, p. 108-139, 1996.

CHEN, Mel. *Animacies: Biopolitics, Racial Mattering, and Queer Affect*. Durham: Duke University Press, 2012.

CHENG, Anne. *The Melancholy of Race*. New York: Oxford University Press, 2001.

CLIFFORD, James. *Routes: travel and translation in the late twentieth century*. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

CLOUGH, Patricia. The affective turn. In: GREGG, Melissa; SEIGWORTH, Gregory (Orgs.). *The affect theory reader*. Durham: Duke University Press, 2010. p. 206-225.

COHEN, Cathy. Death and Rebirth of a Movement: Queering Critical Ethnic Studies. *Social Justice*, v. 37, n.4, p. 126-132, 2011.

COHEN, Cathy. Deviance as Resistance: A New Research Agenda for the Study of Black Politics. *Du Bois Review*, v. 1, p. 27-45, 2004.

COHEN, Cathy. Punks, Bulldaggers and Welfare Queens: The Radical Potential of Queer Politics?, *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, v. 3, p.437-651, 1997.

COLLING, Leandro (Org.). *Stonewall 40 + o que no Brasil?*. Salvador: EDUFBA, 2011.

COLLING, Leandro. Aquenda a metodologia! - uma proposta a partir de avental todo sujo de ovo. *Bagoas: revista de estudos gays e lésbicos*, n. 2, p. 153-170, 2008.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET. *Kids Online Brasil 2013: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Comitê Gestor da internet no Brasil, 2014.

CONNEL, Raynell W. A very straight gay: masculinity, homosexual experience and the dynamics of gender. *American Sociological Review*, v. 57, p. 735-51, 1992.

COLEBROOK, Claire. On very possibility of *queer* theory. In: NIGIANNI, Chrysanthi; STORR, Merl (Ed.). *Deleuze and queer theory*. Edinburgh: Edinburgh UP, 2009. p. 11-23.

COLLIER, Stephen J. Topologias de poder: a análise de Foucault sobre o governo político para além da "governamentalidade". *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 5, p. 245-284, jul.-ago. 2011.

CORNEJO, Giancarlo. La guerra declarada contra el niño afeminado: una autoetnografía "queer". *Iconos: Revista de Ciencias Sociales*, n. 39, p. 79-95, jan. 2011.

CORNELL, Drucilla. *Lost subjects, contested objects: a toward a psychoanalytic inquiry of learning*. Albany: State University of New York Press, 1995.

CORRÊA, Mariza. Sobre a invenção da mulata. *Cadernos Pagu*, v. 6-7, 1996, p. 35-50.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA, Jurandir Freire. *A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.) *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Sergio. Desprovincializando a sociologia: A contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 21, n. 60, fev. 2006.

COSTA NETO, Francisco Sales. *Banheiros Públicos: os bastidores das práticas sexuais*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

CRAGNOLINI, Mônica. Temblores del pensar: Nietzsche, Blanchot, Derrida. *Pensamiento de los Confines*, Buenos Aires, n. 12, p. 11-19, 2003.

- CRAPANZANO, Vicent. Estilos de interpretação e a retórica de categorias sociais. In: MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Claudia (Orgs.). *Raça como Retórica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 441-458.
- CRUZ-MALAVÉ, Arnaldo. Toward an Art of Transvestism: Colonialism and Homosexuality in Puerto Rican Literature. In: SMITH, Paul Julian; BERGMAN, Emilie. (Eds.). *¿Entiendes?: Queer Readings, Hispanic Writings*. Durham: Duke University Press, 1995. p. 137-67.
- CRUZ-MALAVÉ, Arnaldo; MANALANSAN, Martin (Orgs.). *Queer Globalizations: Citizenship and the Afterlife of Colonialism*. New York: New York UP, 2002. p. 176-194.
- CULBERSTON, Carolyn. The ethics of relationality: Judith Butler and social critique. *Continental Philosophy Review*, v. 46, n. 3, p. 449-463.
- CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva. *Currículo, música e gênero: o que ensina o forró eletrônico?* Tese (Doutorado e Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- CVETKOVICH, Ann. *An Archive of Feelings: Trauma, Sexuality and lesbian public cultures*. Raleigh: Duke University Press, 2003.
- CVETKOVICH, Ann. *Depression: a public feeling*. Durham: Duke University Press, 2012.
- DAMASIO, Anne Christine. *Botando corpo, (re)fazendo gênero: uma pesquisa etnográfica sobre travestis e drag queens*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- DA MATTA, Roberto da. *Carnaval, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- DAS, Veena. *Life and Words: Violence and the Descent into the Ordinary*. Berkeley: University of California Press, 2007.
- DAS, Veena. Fronteiras, violência e o trabalho do tempo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 4, n. 40, p. 31-42, jun. 1999.
- DAWSEY, John Cowart. Corpo, máscara e f(r)icção: a “fábula das três raças” no Buraco dos Capetas. *Ilha*, v. 11, n. 1, p. 41-62, 2006.
- DENIZART, Hugo. *Engenharia erótica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. Fundamentalismo e terror: um diálogo com Jacques Derrida. In: BORRADORI, Geovanna. *Filosofia em tempos de ferro: diálogos com Habermas e Jaques Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 95-146.

DERRIDA, Jacques. *Força de lei: o "fundamento místico da autoridade"*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. *De que amanhã... diálogos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

DENZIN, Nelson K.; LINCOLN, Yvonne, S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Nelson K.; LINCOLN, Yvonne S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DETAMORE, Michael. *Queer Appalachia: toward geographies of possibility*. Tese (Doutorado) - University of Kentucky. Lexington, 2010.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, p. 79-99, 2009.

DOEL, Marcus. Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-110.

DOUGLAS, Mary. *Pureza e perigo*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. A sexualidade nas ciências sociais: leitura crítica das convenções. In: PISCITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena; CARRARA, Sérgio (Org.). *Sexualidades e saberes: Convenções e Fronteiras*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Leitura e cidadania*, 2004. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio19.html>>. Acesso em: maio 2015.

DUNNING, Stefannie. *Queer in black and White: Queer in black and white: interraciality, same sex desire, and contemporary African American culture*. Bloomington: Indiana University Press, 2009.

DUQUE, Tiago. *Montagens e desmontagens: desejo, estigma e vergonha entre travestis adolescentes*. São Paulo: Annablume, 2011.

DUQUE, Tiago. Reflexões teóricas, políticas e metodológicas sobre um morrer, virar e nascer travesti na adolescência. *Estudos Feministas*, n. 20, v. 2, p. 489-500, maio-ago. 2012.

DUQUE, Tiago. *Gêneros incríveis: identificação, diferenciação e reconhecimento no ato de passar por*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

DURU-BELLAT, Marie; VAN-ZANTEN, Agnès. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1992.

DUSSEL, Inês. Cuando las apariencias no engañan: una história comparada de los uniformes escolares em Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX). *Pro-Posições*, Campinas, Unicamp, v. 16, p.65-86, jan.-abr. 2005.

EL-ARISS, Terek. *Trials of Arab Modernity: Literary Affects and the New Political*. Fordham: Fordham University Press, 2013.

ELIAS, Nobert. *Os alemães: A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro, Zahar, 1997.

ELLSWORTH, Elizabeth. Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, v. 59, n. 3, p. 297-324, ago. 1989.

ELLSWORTH, Elisabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

ELLSWORTH, Elizabeth. *Teaching positions: difference, pedagogy and power of address*. Nova York: Columbia University Press, 1997.

ENG, David L.; HALBERSTAM, Judith; MUÑOZ, José Esteban. What's Queer about Queer Studies Now? *Social Text*, v. 23, n. 3-4, p. 1-17, 2005.

ENTWISTLE, Joanne. *The fashioned body*. London: Polity, 2000.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Colin. *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University Press, 1998.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín (Orgs.). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-58.

ESTEBAN, Maria Tereza. Avaliação: das inquietações às possibilidades. *Saberes e Fazeres Educativos*, v. 6, p. 16-18, 2007.

FACCHINI, Regina; DANIALUKAS, Marcelo; PILON, Ana Claudia. Políticas sexuais e produção de conhecimento no Brasil: situando estudos sobre sexualidades e suas conexões. *Rev. de Ciências Soc.*, Fortaleza, v. 44, n. 1, p. 161-193, jan.-jun. 2013.

FACIOLI, Lara Roberta Rodrigues. *Conectadas: uma análise de práticas de ajuda mútua feminina na era das mídias digitais*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008.

FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FARIA, Thaís Dumet. Mulheres no tráfico de pessoas: vítimas e agressoras. *Cadernos Pagu*, n. 31, p. 151-172, jul.-dez. 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; CHAMON, Carla Simone. A escola e a festa: racionalidades distintas na conformação de um corpo civilizado no século XIX. In: FERREIRA NETO, Amarílio et al. (Org.). *Pesquisa histórica na educação física*. Aracruz: Facha, 1999, v. 4, p. 5-26.

FASSIN, Didier. *Humanitarian reason: a moral history of the present*. Berkeley: University of California Press, 2012.

FASSIN, Didier; RECHTMAN, Richard. *The empire of Trauma: an inquiry into the condition of victimhood*. Princeton: Princeton University Press, 2009.

FAVRET-SAADA, Janet. Ser afetado. *Cadernos de Campo*, n. 13, p. 155-161, 2005.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela Rodrigues S. (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 31-40.

FELMAN, Shoshanna. *The scandal of speaking body*. Stanford: Stanford University Press, 2003.

FERGUSON, Roderick A. *Aberrations in Black: toward a queer of color critique*. Minneapolis/London: Minnesota University Press, 2004.

FERNANDES, Felipe. *A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FERRARI, Anderson. Revisitando o passado, construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 105-115, jan.-abr. 2004.

FERRARI, Anderson. Eu sou gay. Legal! Né? Tencionando as relações entre as homossexualidades e escolas. In: SOARES, Leôncio et al. (Orgs.). *Convergências e tensões*

no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 3, p. 547-564.

FERRARI, Anderson. Experiência homossexual no contexto escolar. *Educar em Revista*, v. 22, n. 1, p. 101-116, 2014.

FERREIRA, Felipe. *Inventando carnavais: o surgimento do carnaval no século XIX e outras questões carnavalescas*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

FERREIRA, Jurandir. *Enciclopédia de municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1959.

FERREIRA, Marta; NUNES, Gabriela. Panorama da produção sobre gênero e sexualidades apresentada nas reuniões da Anped (2000-2006). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33, 2010, Caxambu. *Anais...* São Paulo: ANPEd, 2010.

FONSECA, Claudia. *Família, fofoca e honra*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2000.

FONSECA, Claudia. Preparando-se para a vida: reflexões sobre a escola e adolescência em grupos populares. *Revista Em Aberto*, n. 61, p. 144-155, 1994.

FONSECA, Claudia; MARICATO, Gabriela. Criando comunidade: emoção, reconhecimento e depoimentos de sofrimento *Interseções*, v. 15 n. 2, p. 252-274, dez. 2013.

FORTIER, Anne Marie. Queer Diaspora. In: RICHARDSON, Diane; SEIDMAN, Steven. (eds.). *Handbook of Lesbian and Gay Studies*. Thousand Oaks: Sage, 2002. p. 183-97.

FOUCAULT, Michel. O que é o iluminismo? In: ESCOBAR, Carlos. H. (Org.). *O Dossier*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Vega, 1992.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: uma história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1997a.

FOUCAULT, Michel. *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1997b.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. Poderes e estratégias. In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). *Michel Foucault: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 241-252.

FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 234-239. (Col. Ditos e

escritos, v. 5).

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: a vontade de poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2010a.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2010b.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2013.

FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANÇA, Isadora Lins. *Consumindo nos lugares, consumindo lugares: homossexualidades, consumos e subjetivação na cidade de São Paulo*. Tese de Doutorado (Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FRANÇA, Isadora Lins. Frango com frango é coisa de paulista?: erotismo, deslocamentos e homossexualidade entre Recife e São Paulo. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, v. 1, p. 13-39, 2013.

FRAPPIER-MAZUR, Lucienne. *Sade y la escritura de la orgia*. Buenos Aires: Artes del Sur, 2006.

FREEMAN, Elizabeth. *Time Binds: Queer Temporalities, Queer Histories*. Durham: Duke University Press, 2010.

FREIDMAN, Susan Stanford. O “falar da fronteira”, o hibridismo e a performatividade: teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença. *Eurozine - Revista Clínica de Ciências Sociais*, 2002, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.eurozine.com/pdf/2002-06-10-friedman-pt.pdf>>. Acesso em: mar. 2016.

FREIRE, Felisbelo. *História de Sergipe*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREITAS, Maria Alcina Ramos. *Purpurina na terra do cangaço: refletindo a homossexualidade na escola*. Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. *O currículo dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte: lutas culturais e produção de significados*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FRY, Peter. *Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro, Zahar: 1982.

FRY, Peter; McRAE, Edward. *O que é homossexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FRÚGOLI JÚNIOR, Hélio. *Sociabilidade urbana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

FUSS, Diana. Inside/Out. In: FUSS, Diana (Ed.). *Inside/Out: Lesbian Theories, Gay Theories*. New York/London: Routledge, 1991. p. 1-12

FUSS, Diana. Introduction: Human, All Too Human. In: FUSS, Diana (ed.), *Human, All Too Human*. London/New York: Routledge, 1996.

GAGNON, John H. *Uma interpretação do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2006.

GALLEGO, Rita de Cássia. Dias em vermelho no calendário: feriados, festas e comemorações cívicas nas escolas primárias paulistas (1890-1929). In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO, 28., 2003, Caxambu. [Anais...]. Caxambu: [s.n.], 2003.

GAMSON, Joan. Deben autodestruirse los movimientos identitarios? In: MÉRIDA JIMÉNEZ, Rafael. *Sexualidades transgressoras*. Barcelona: Icària, 2002. p. 141-172.

GAMSON, Joan. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Nelson K.; LINCOLN, Yvonne. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 345-362.

GARBIN, Elisabete M. Na trilha sonora da vida. *Jornal NH*, Novo Hamburgo, 11 de setembro de 1999. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neccso/>>. Acesso em: out. 2015.

GARBIN, Elisabete M. Se liga!!! Nós estamos na escola!!! – *drops* sobre culturas juvenis contemporâneas. *Jornal NH*, Novo Hamburgo, 10 de setembro de 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neccso/>>. Acesso em: out. 2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCIA, Wiltom. Diversidade sexual no documentário brasileiro: estudos contemporâneos. *Revista Bagoas*, Natal, v. 4, n. 5, p 149-166, jan.-jun. 2010.

GEERTZ, Clifford. *Negara: o Estado teatro no século XIX*. Lisboa: Difel, 1991.

GIL, José. *Monstros*. Lisboa: Relógio D'Água, 2006.

GILROY, Paul. After the love has gone: biopolitics and ethnopoetics in the Black public

sphere. In: McROBBIE, Angela (ed.). *Back to reality?: Social Experience and Cultural Studies*. Manchester: Manchester University Press, 1997. p. 83-115

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34, 2005.

GIRALDO, Santiago. Nota introdutória a SPIVAK, Gayatri Chacravorty. ¿Puede hablar el subalterno?. *Revista Colombiana de Antropología*, v. 39, p. 297-364, jan.-dez. 2003.

GIROUX, Henry. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 85-103.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 28-40.

GOLDMAN, Marcio. *Alguma antropologia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.

GOPINATH, Gayatri. *Impossible Desires: Queer Diasporas and South Asian Public*. Durham: Duke University Press, 2005.

GOODE, Erich; BEN-YEHUDA, Nachman. *Moral panics: the social construction of deviance*. Oxford: Blackwell, 2009.

GREEN, James Naylor. *Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: EdUNESP, 2000.

GREGORI, Maria Filomena. *Prazeres Perigosos: erotismo, gênero e limites da sexualidade*. Tese de livre-docência. IFCH/Unicamp, Campinas, 2010.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008.

GROSSBERG, Lawrence. *Estudios culturales em tiempo futuro: cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

GRILLO, Carolina Christoph. *Fazendo o doze na pista: um estudo de caso do mercado ilegal de drogas na classe média*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GRUNVALD, Victor. Butler, a abjeção e seu esgotamento. In: BENÍTEZ, Maria Elvira Díaz;

FIGARI, Carlos. *Prazeres dissidentes*. Rio de Janeiro: Garamond Univerisitária, 2009. p. 31-70.

GUIMARAES, Antonio Sergio. *Classes, raça e democracia*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

GUPTA, Akhil; FERGUSON, James. Mais além da “cultura”: espaço, identidade e política da diferença. In: ARANTES, Antonio A. (Org). *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus, 2000.

HABER, Alexander. Nometodología payanesa: notas de metodología indisciplinada. *Revista Chilena de Antropología*, n. 23, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564/16031>>. Acesso: jun. 2014.

HALBERSTAM, Judith. Imagined Violence/Queer Violence: representation, rage and resistance. *Social Text*, n. 37, p. 187-191, 1993.

HALBERSTAM, Judith. Techno-homo: on bathrooms, butches, and sex with furniture. In: TERRY, Jenifer. CALVERT, Melodie (Eds.). *Processed lives: Gender and Technology in the Everyday Life*. New York: Routledge, 1997. p. 183-194.

HALBERSTAM, Judith. *In a queer time and place*. New York: New York UP, 2005.

HALBERSTAM, Judith. *Masculinidad feminina*. Barcelona: Egales, 2008.

HALBERSTAM, Judith. *The queer art of failure*. Durham: Duke University Press, 2011.

HALBERSTAM, Judith. *Gaga feminism: the end of normal*. Boston: Bacon Press, 2013.

HALL, Stuart. *Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALLEY, Janet. The construction of heterosexuality. In: WARNER, Michael (Ed). *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993. p. 82-104.

HALPERIN, David. *San Foucault: para una hagiografia gay*. Córdoba: Cuadernos do Litoral, 2000.

HALPERIN, David. *How to Do the History of Homosexuality*. Chicago: University of Chicago Press. 2002.

HALPERIN, David. The Normalization of Queer Theory. *Journal of Homosexuality*, v. 45, n. 2, p. 339–343, 2003.

HALPERIN, David. *How to be gay*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2012.

HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. *Mana*, v. 3, n. 1, p.7-40, 1997.

HARAWAY, Donna. *Simians, cyborgs, and women: the reinvention of nature*. Nova York: Routledge, 1991.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 7-42, 1998.

HARAWAY, Donna. *The companion species manifesto*. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2003.

HARAWAY, Donna. When we have never been human, what is to be done?: interview with Nicholas Gane. *Theory, Culture & Society*, v. 23, n. 7/8, p. 135-158, 2006.

HARAWAY, Donna. *When species meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007.

HARAWAY, Donna. Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin. *Environmental Humanities*, v. 6, p. 159-165, 2015.

HARITAWORN, Jin. Além do ódio: metonímias queer para crime, patologia e antiviôlência. *Meritum*, v. 9, p. 189-261, jul./dez. 2014.

HARTMANN, Saydia. *Scenes of subjection*. New York: Oxford University Press, 1997.

HEBDIGE, Dick. *Subculture: the meaning of style*. London: Methuen, 1988.

HEMMINGS, Clare. Invoking affect: cultural theory and the ontological turn. *Cultural Studies*, v. 19, n. 5, p. 548-567, set. 2005.

HENRIQUES, Julian. Sonic dominance and the reggae sound system session. BULL, Michael; BACK, Les (eds.). *The Auditory Culture Reader*. Oxford: Berg, 2003. p. 451-479.

HINE, Christine. *Etnografia virtual*. Barcelona: UOC, 2004.

HOCQUENGHEM, Guy. *El deseo homosexual/Terror anal*. Madrid: Melusina, 2009.

HOBSBAWN, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOLLAND, Sharon. *The erotic life of racism*. Durham: Duke University Press, 2008.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. *pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 113-125.

HOSTINS, Regina C. L. Formação de pesquisadores em programas de excelência de pós-graduação em Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 415-498, abr.-jun. 2013.

HUMPHREYS, Laud. *Tearoom trade: impersonal sex in public places*. London: Duckworth, 1970.

IRIGARAY, Lucy. *The speculum of the other woman*. Sage House: Cornell University Press, 1985.

JACKMAN, Michel Connors. The trouble with fieldwork: queering methodologies. In: BROWN, Kate; NASH, Catherine (orgs). *Queer methods and methodologies: intersecting queer theories and social science research*. London: Asghate, 2010. p. 113-128.

JACKSON, Shanon. *Social Works: performing art, supporting publics*. Nova York: Routledge, 2014.

JAGGER, Gill. *Judith Butler: sexual politics, social change and the power of performative*. Nova York: Routledge, 2008.

JAKOBSEN, Janet R. Sex + Freedom = Regulation: Why?. *Social Text*, n. 23, v. 3-4, p. 285-308, 2005.

JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

JENKINS, Fiona. Judith Butler: disturbance, provocation and the ethics of non-violence. *Humanities Research*, v. 14, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://press.anu.edu.au/apps/bookworm/view/Humanities+Research+Vol+XVI.+No.+2.+2010/5271/jenkins.xhtml#footnote-13483-44-backlink>>. Acesso em: jan. 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Orgs.) *Discursos fora da ordem*. São Paulo: AnnaBlume, 2012. p. 277-305.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Bagoas*, Natal, n. 1, p. 145-166, 2007.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC, 2001.

KINCHELOE, Joe L. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: KINCHELOE, Joe

L.; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 101-122.

KIRBY, Vicky. *Judith Butler: the life theory*. New York: Continuum, 2006.

KIRBY, Vicky. Human Nature. *Australian Feminist Studies*, v. 14, n. 29, p. 19-29, 1999.

KRISTEVA, Julia. *The power of horror: an essay on abjection*. New York: Columbia University Press, 1982.

KULICK, Don. *Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2008.

KULICK, Don; KLEIN, Charles. Escândalo: a política da vergonha em meio a travestis brasileiras. *Anales N. E.*, n 13, p. 9-45, 2010.

KUPPER, Petra. *Disability and Contemporary Performance: Bodies on Edge*. New York: Routledge, 2004.

LA FOUNTAIN-STOKES, Larry. Migração, homossexualidade e transformismo na recente performance porto-riquenha. *E-misférica*, v. 8, n. 1, 2011. Disponível: <<http://hemisphericinstitute.org/hemi/pt/e-misferica-81/lafountain>>. Acesso em: maio 2013.

LA FOUNTAIN-STOKES, Larry. *Queer Ricans: cultures and sexualities in the diaspora*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2009.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LAMBERT, Leandra. O terceiro som e a diáspora nos interstícios. In: EVARISTO, Ade et al. (Orgs.). *Vômito e não: práticas antropológicas na arte e na cultura*. Rio de Janeiro: Azougue, 2012. p. 184-190 (IV Seminário de Pesquisadores do PPGArtes – UERJ).

LAÓ-MONTES, Agustín. Afro-Latinidades: Bridging Blackness and Latinidad. In: MIRABAL, Nancy R; LAÓ-MONTES, Agustín (eds.). *Technofuturos: Critical Interventions in Latina/o Studies*. New York: Lexington Books, 2007.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.

LATOUR, Bruno. *Reflexões sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches*. Bauru: EDUSC, 2002.

LATOUR, Bruno. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*. São Paulo: EDUSC, 2012.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.

LARROSA, Jorge. *pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação & Realidade*, v. 28, n. 2, p. 101-115, 2003.

LAWRENCE, Tim. Disco and the Queering of the Dance Floor. In: McROBBIE, Angela (Ed.). *Queer Adventures in Cultural Studies*, *Cultural Studies*, v. 25, n. 2, p. 230-243, 2011.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas: Papirus, 2003.

LEITE, André Felipe dos Santos. *Mulheres transexuais: vivências, histórias e narrativas de vida na transexualidade*. Relatório Final de Iniciação Científica. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

LEITE JÚNIOR, Jorge. Que nunca chegue o dia que irá nos separar: notas sobre epistêmê arcaica, hermafroditas, andróginos, mutilados e suas (des)continuidades modernas. *Cadernos Pagu*, Unicamp, impresso, v. 33, p. 285-312, 2009.

LEMOS, André. Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos Dispositivos Híbridos Móveis de Conexão Multiredes (DHMCM). *Comunicação, Mídia e Consumo*, v. 4, p. 23-40, 2007.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende. *O sujeito descentrado e a educação como estética*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O Pensamento Selvagem*. São Paulo: Nacional, 1976.

LEWIS, Elizabeth Sara. Peeping, masculinities and heterosexualities: how narratives of men who enjoy being penetrated by women can contribute to social transformation and to *queering* the hidden homosexual norm in Queer Studies. In: VITERI, Maria Amelia; LAVINAS, Manuela (Eds.). *Queering paradigms V: queering narratives of modernity*. Oxford: Peter Lang, 2015. p. 241-264.

LIINASON, Mia; KULPA, Robert. Queer studies: Methodological approaches. *Graduate Journal of Social Science*, n. 5, v. 2, p. 1-4, 2008.

LIVERMOON, Xavier. Queer(y)ing Freedom Black Queer Visibilities in Postapartheid South Africa. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, v. 18, n. 2 -3, p. 207-323, 2012.

LLOPIS, Elena. Culturas musicales e aprendizaje cooperativo: pop, rock, heavy y bakalao em clase de música. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, n. 279, p. 27-30, 1999.

LLOYD, Moya. *Judith Butler: from norms to politics*. Malden: Polity, 2007.

LOJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LONZA, Furio. *História do uniforme escolar no Brasil*. Brasília: Ministério da Cultura, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?. In: TABORDA, Marcus et al. (Orgs.). *A qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza, 2012, v. 1. p. 15-29.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. The curriculum field in Brazil in the 1990s. In: PINAR, William (Org.). *International Handbook of Curriculum Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2003. p. 185-204.

LOPES, Argentina Serafim. Políticas de currículo para a promoção das raparigas em Moçambique. Texto de Qualificação (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LOPES, Denílson. Terceiro manifesto camp. In: LOPES, Denílson. *O homem que amava rapazes e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOPES, Denílson. *O sublime pornográfico ou memórias de um pornógrafo amador*. 2016. (Disponibilizado em comunicação pessoal pelo autor).

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Da sagrada missão pedagógica*. Tese apresentada para concurso de professor titular. Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

LOUREIRO, Alícia M. A. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papirus, 2003.

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

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n.2, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica: 2004a.

LOURO, Guacira Lopes. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, Denílson; BENTO, Berenice Bento; ABOUD, Sergio; GARCIA, Wilton (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual*. Brasília: Nojosa, 2004b, p. 23-28.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, v. 46, p. 201-218, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Viajantes pós-modernos II. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). *Para além da Identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a, p. 203-213.

LOURO, Guacira Lopes (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

LOVE, Heather. *Feeling backward: loss and politics of queer history*. Cambridge: Harvard University Press, 2007.

LOVE, Heather. *Feeling backward: loss and the politics of queer history*. Cambridge: Harvard University Press, 2009.

LOZA, Suzana. Sampling (Hetero)Sexuality: diva-ness and discipline in electronic dance music. *Popular Music*, v. 20, n. 3, Número Especial (Gender and Sexuality), out. p. 349-357, 2001.

LUHMANN, Suzanne. Queering/Queering Pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing? In: PINAR, William (Org.). *Queer Theory in Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 141-156.

MAC AN GHAILL, Máirtín. *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*. London: Open University Press, 1994.

MACEDO, Elizabeth. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. *Education Policy Analysis Archives*, v. 24, p. 1-19, 2016.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. *Educação e sociedade*, v. 36, p. 891-908, 2015a.

MACEDO, Elizabeth. Cultura performativa e pesquisa em educação: desafios para a ação política. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, p. 752-774, 2015b.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *e-Curriculum*, v. 12, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação dos discursos curriculares. *Currículo sem fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 436-450, set.-dez. 2013a.

MACEDO, Elizabeth. Equity and difference in centralized policy. *Journal of Curriculum Studies*, v. 45, p. 28-38, 2013b.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino.

Cadernos de Pesquisa, v. 42, p. 716-737, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Curriculum as enunciation. In: PINAR, William (Org.). *Curriculum studies in Brazil*. New York: Palgrave MacMillan, 2011. p. 135-153.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 285-286, maio-ago. 2006a.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio-ago. 2006b.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: cultura, política e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006c.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, p. 166-176, 2010.

MACHADO, Rosana Pinheiro. Made in China: produção e circulação de mercadorias no circuito China-Paraguai-Brasil. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *O Alienista*. São Paulo: Ática, 1992.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Festa no Pedaco*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MAHMOOD, Saba. Teoria feminista, agência e sujeito libertatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. *Etnográfica*, v. 10, n. 1, p. 121-158, maio 2006.

MANALANSAN, Martin F. *Global Divas: Filipino Gay Men in the Diaspora*. Durham: Duke University Press, 2003.

MANALANSAN, Martin F. Diasporic deviants/divas: how Filipino gay transmigrants “play with the world”. In: PATTIN, Cindy; SANCHEZ-EPPLER, Benigno (eds.). *Queer Diasporas*. Durham: Duke University Press, 2000. p. 183–203.

MANALANSAN, Martin F. In the shadows of Stonewall: Examining gay transnational politics and the diasporic dilemma. In: LOWE, David; LLOYD, David. (Eds.) *The Politics of Culture in the Capital*. Durham: Duke University Press, 1997. p. 485–505.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude. In: BORELLI, Silvia; FREIRE FILHO, João (Orgs). *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: EDUC, 2008. p. 9-32.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érick. *Introdução aos Estudos Culturais*. São Paulo: Parábola, 2004.

MBEMBE, Achille. *On postcolony*. Los Angeles: University California Press, 2001.

MBEMBE, Achille. Necropolitics. *Public Culture*, v. 15, n. 1, p. 11-40, 2003.

MCLARY, Susan. *Feminine endings: music, gender and sexuality*. Mineapolis: University of Minnesota Press, 1991.

MCLINTOCK, Anne. *Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

MENDONÇA, Carlos Magno C. O lugar olhado das coisas. In: BRASIL, André; MORETTIN, Eduardo; LISSOVSKY, Maurício (Org.). *Visualidades hoje*. Salvador/Brasília: EDUFBA/Compós, 2013. p. 3-329.

MEYER, Dagmar E. E. *Identidades traduzidas: Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MEYER, Dagmar; ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. *Educação em Revista*, v. 46, p. 219-240, 2007.

MEYER, Dagmar; RIBEIRO, Cláudia; RIBEIRO, Paulo. Gênero, sexualidade e educação; 'olhares' sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo Grupo de Estudos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* São Paulo: ANPEd, 2004.

MILLER, Janet. Teorização do currículo como antídoto contra a cultura da testagem. *E-curriculum*, v. 12, n. 3, p. 2043-2063, dez. 2014.

MISKOLCI, Richard. Um saber insurgente ao sul do Equador. *Periodicus*, v. 1, p. 43-67, jan.-jun. 2014a.

MISKOLCI, Richard. Negociando visibilidades: segredo e desejo em relações homoeróticas masculinas criadas por mídias digitais. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 8, p. 51-78, 2014b.

MISKOLCI, Richard. São Francisco e a nova economia do desejo. *Lua nova*, São Paulo, n. 91, p. 269-295, 2014.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012a.

MISKOLCI, Richard. *O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX*. São Paulo: Annablume, 2012b.

MISKOLCI, Richard. Machos e brothers: uma etnografia sobre o armário em relações homoeróticas masculinas criadas on-line. *Revista Estudos Feministas*, v. 21, p. 301-324, 2013.

MISKOLCI, Richard. Não somos, queremos - reflexões queer sobre a política sexual brasileira contemporânea. In: COLLING, Leandro (Org.). *Stonewall 40 + o que no Brasil?*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 37-56.

MISKOLCI, Richard. Novas conexões: notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais. *Cronos*, v. 12, p. 9-22, 2011.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, n. 21, jan./jun. 2009a, p. 150-182.

MISKOLCI, Richard. O armário ampliado: notas sobre sociabilidade homoerótica na era da internet. *Gênero*. Niterói, v. 9, n. 2, p. 171-190, 2009b.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, v. 28, p. 101-128, 2007.

MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa. Fora do sujeito e fora do lugar: reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis. *Gênero*, v. 7, n. 2, p. 257-267, jan.-jun. 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em um epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *Delta*, v. 24, p. 309-340, 2008a.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008b p. 125-148.

MONTARDO, Sandra Portella; PASSERINO, Liliana Maria. Estudos de blogs a partir da netnografia: possibilidades e limitações. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 4, n. 2, p. 1-10, dez. 2006.

MORAES, Maria Tereza Didier de. *Emblemas da sagração armorial: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial (1970-76)*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2000.

MORAES, Paul Cezanne Souza Cardoso de. *Intervenções clandestinas*. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MORAIS, Pedro de. *Lampião, o mata sete*. Aracaju: J. Andrade, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Antônio Flávio Barbosa Moreira*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 175-198.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O atual processo de internacionalização do campo do currículo: estratégias e desafios. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 37, p. 45-61, 2012.

MORRIS, Meaghan. Banality in cultural studies. STOREY, John (Ed.). *What is cultural studies? a reader*. New York & London: Arnold, 1988. p. 147-67.

MOTT, Luis. *Homossexuais da Bahia - Dicionário Biográfico: Século XVI-XIX*. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 1999.

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. *Cadernos Pagu*, v. 1, p. 201-248, 2014.

MOUTINHO, Laura. *Razão, “cor” e desejo: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais “inter-raciais” no Brasil e na África do Sul*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

MOUTINHO, Laura. Condenados pelo desejo? Razões de Estado na África do Sul. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 19, n. 56, p. 95-112, 2004b.

MUÑOZ, José Esteban. *Cruising Utopia: the then and there of queer futurity*. New York: New York UP, 2011.

MUÑOZ, José Esteban. Cruising the Toilet: LeRoi Jones/Amiri Baraka, Radical Black Traditions and Queer Futurity. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, v. 13, n. 2-3, 2007. p. 353-367.

MUÑOZ, José Esteban. Feeling brown, feeling down: latina affect, the performativity of race, and the depressive position. *Signs*, v. 31, n. 3, p. 675- 688, 2006.

MUÑOZ, José Esteban. *Disidentifications*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

NAVARRO, Pablo. Parodias de la parodia em Matha Nussbaum y Celia Amoros. In: SOLEY-BELTRAN, Patricia; SABSAY, Leticia. *Judith Bulter en disputa*. Barcelona: Egales, 2012. p. 27-58.

NAVARRO, Pablo. *Del texto al sexo: la performatividade en Judith Butler*. Barcelona: Egales, 2008.

NGAI, Sianne. *Ugly Feelings*. Cambridge: Harvard University Press, 2005.

NOLETO, Rafael da Silva. *Poderosas, divinas e maravilhosas: o imaginário e a sociabilidade homossexual masculina construídos em torno das cantoras de MPB*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

NELSON, Carlos; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 7-38.

NEWTON, Esther. *Mother Camp: female impersonators in America*. Chicago: University of Chicago Press, 1979.

NICOLINO, Aline; PARAÍSO, Marlucy. Escolarização da sexualidade no Estado de Goiás: o que mostram as dissertações e teses. *Educar em Revista*, v. 1, p. 171-193, 2014.

NOGUEIRA, Adriana D. *Patrimônio arquitetônico e história urbana: ensaios sobre Patrimônio Arquitetônico de Sergipe e sobre a estrutura socioespacial de Aracaju*. São Cristóvão: EdUFS, 2006.

NOGUEIRA, Monique A. Música, consumo e escola: encontros possíveis e necessários. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. [Anais...]. Caxambu: GT Educação e Comunicação da ANPED, 1998.

NOLAND, Carry. *Agency and embodiment: performing gestures/producing culture*. Cambridge: Harvard University Press, 2009.

NUNES, Maria Thetis. *Sergipe Provincial II (1840-1889)*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006. p. 127-158.

OCHOA, Marcia. A moda nasce em Paris e morre em Caracas. In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa. *Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume, 2012. p. 59-72.

OCHOA, Marcia. Ciudadanía Perversa: divas, marginación, y participación en la "localización". In: MATO, Daniel (ed.). *Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil em Tiempos de Globalización*. Caracas: FACES – Universidad Central de Venezuela, 2004, p. 239-256.

OCHOA, Marcia. Pasarelas y 'Perolones': Mediaciones transformistas en la avenida Libertador de Caracas. *Iconos: Revista de Ciencias Sociales*, n. 39, p. 123-142, 2011.

OCHOA, Marcia. *Queen for a day: transformistas, beauty queens, and the performance of femininity in Venezuela*. Durham: Duke University Press, 2014.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Aquendar a metodologia: notas para queerizar a pesquisa em currículo. *Práxis Educativa*, Ahead of Print, v. 11, n. 2, maio/ago. 2016.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Cartografias da gaycidade: trajetórias homoeróticas em circuitos urbanos - Aracaju/SE. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10, 2013, Florianópolis. [Anais...]. Florianópolis, 2013.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. No balanço da teoria queer em educação: silêncios, desafios e tensões. *Sexualidad, salud y sociedad*. 2016a (no prelo).

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Chegar a um currículo com Antonin Artaud. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. *Memorial* (apresentado ao Processo Seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, cultura e crueldade: para compor uma ética com Antonin Artaud e o teatro. *Perspectiva*, v. 31, p. 615-644, 2013.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; SANTOS, Claudiene. Novas de mapas de (trans)sexualidade e de gênero: pistas para pensar políticas trans e práticas pedagógicas. *Cronos*, v. 11, p. 97-125, 2010.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; BASTOS LOPES, Danielle. On the limits of the human in the curriculum field. *Curriculum Inquiry*, v. 46, n. 1, p. 110-125, 2016.

O'ROURKE, Michael. Que há de tão queer na teoria queer por-vir? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 76, p. 120-146, 2006.

OSWIN, Natalie. Towards radical geographies of complicit queer futures. *ACME: An International ejournal for Critical Geographies*, v. 3, n. 2, p. 79-86, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças: diferença, devir artista da contadora de filmes e possibilidades de alegria em um currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José A.; SALES, Shirlei R. (Org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013. p. 191-208.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: LEITE, Carlinda et al. (Org.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011. v. 1. p. 147-160.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre a busca por bom desempenho e a garantia da diferença. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PARAÍSO, Marlucy A. Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 23-45, nov. 1995.

PARREIRAS, Carolina. *Sexualidade no ponto.com: espaços e homossexualidades a partir de uma comunidade on-line*. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas, 2008.

PASSAMANI, Guilherme. Sobre memória e condutas homossexuais: problematizando a trajetória de Tom no Pantanal. *Revista Equatorial*, v. 2, n. 3, p. 83-102, 2015.

PASSOS, Aline. O feminicídio nas fronteiras da América Latina: um consenso?. *Ecopolítica*, n. 12, p. 70-92, maio-ago. 2015.

PASSOS, Pamela Santos dos. *Lan-house na favela: cultura e práticas sociais em Acari Eno, Santa Marta*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

PARKER, Richard. *Abaixo do Equador*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PARKER, Richard. *Corpos, prazeres e paixões: cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Best Seller. 1991

PATTON, Cindy. Visualizing Sex: when pedagogy and pornography collide. In: FUSS, Diana (Ed.). *Inside/Out: Lesbian theories, gay theories*. Nova York: Routledge, 1991. p. 373-386.

PATTON, Cindy. Stealth bombers of desire: the globalization of ‘alterity’ in emerging democracies. In: CRUZ-MALAVÉ, Arnaldo; MANALANSAN, Martin (Orgs.). *Queer globalizations: citizenship and the afterlife of colonialism*. New York: New York UP, 2002. p. 195-218.

PATTON, Cindy; SANCHÉZ-EPPLER, Benigno. Introduction: With a Passport Out of Eden. In: PATTON, Cindy; SANCHÉZ-EPPLER, Benigno (Orgs.). *Queer diasporas*. Londres: Duke University Press, 2000. p. 1-14.

PEDWELL, Carolyn; WHITEHEAD, Anne. Affecting feminism: questions of feeling in feminist theory. *Feminist Theory*, v. 13, n.2, p. 115-129, 2012.

PELÚCIO, Larissa. *Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de Aids*. São Paulo: Annablume, 2009.

PELÚCIO, Larissa. É o que tem pra hoje – os limites das categorias classificatórias e as possíveis novas subjetividades travestis. In: COLIING, Leandro (Org.). *Stonewall 40+ o que no Brasil?*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 111-136.

PELÚCIO, Larissa. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. *Contemporânea*, v. 2, p. 395-418, 2012.

PELÚCIO, Larissa. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil?. *Periodicus*, v. 1, p. 15-39, 2014.

PELÚCIO, Larissa; DUQUE, Tiago. ...depois, querida, ganharemos o mundo: reflexões sobre gênero, sexualidade e políticas públicas para travestis adolescentes, meninos femininos e outras variações. *Revista de Ciências Sociais*, (UFC), v. 44, p. 10-43, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. Performativity and Language Studies. *Critical Inquiry in Language Studies: an International Journal*, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2004.

PENNYCOOK, Alastair. *Global englishes and transcultural flows*. Nova York: Routledge, 2007.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. *Educação em revista*, v. 28, n.1, p. 289-312, 2012.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer nos trópicos. *Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 2, p. 371-394, 2012a.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Os fantasmas da nação. *Cadernos Pagu*, v. N, p. 513-521, 2014.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer decolonial: quando as teorias viajam. *Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 5, p. 411-441, 2015.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer nos trópicos. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 2, n. 2, p. 371-394, jul.-dez. 2012.

PERES, William. Travestis, escolas e processos de subjetivação. *Instrumento*, v. 12, p. 57-66, 2010.

PEREZ, Léa Freitas. Do lazer à festa: em questão o solo epistêmico da modernidade ocidental. *Licere*, v. 12, p. 1-15, 2009.

PEREZ, Léa Freitas. Dionísio nos trópicos: festa religiosa e barroquização do mundo – por uma antropologia das efervescências coletivas. In: PASSOS, Mauro (Org.). *A festa na vida: significado e imagens*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 15-58.

PERLONGHER, Néstor. *O negócio do michê: a prostituição viril em São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PERLONGHER, Néstor. Territórios marginais. In: GREEN, James N.; TRINDADE, Ronaldo. *Homossexualismo em São Paulo e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005, p. 263-291.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2008.

PETERS, Michael; BURBULES, Nicholas. *Poststructuralism and educational research*. Laham: Rowman & Littlefield, 2004.

PIGLIA, Ricardo. *Respiração artificial*. São Paulo: Iluminuras, 2006.

PINAR, William. *What is curriculum theory?* Mahwah: Laurence Erlbaum, 2004.

PINAR, William. *The gender of racial politics and violence in America Lynching: Prison Rape, and the Crisis of Masculinity*. Nova York: Peter Lang, 2001.

PINAR, William. I am a man: the queer politics of race. *Cultural studies – critical methodologies*, v. 2, n. 1, p. 113-130, 2002.

PINHO, Osmundo. Race fucker: representações raciais na pornografia gay. *Cadernos Pagu*, n. 38, p. 159-195, 2012.

PINHO, Osmundo. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação. *Cadernos Pagu*, v. 23, p. 89-120, 2004.

PINHO, Osmundo. Etnografias do brau: corpo, masculinidade e raça na reafricanização em Salvador. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n.1, p. 127-145, 2005.

PINTO, Joana Plaza. O corpo de uma teoria: marcos contemporâneos sobre os atos de fala. *Cadernos Pagu*, v. 33, p. 117-138, 2009.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, v. 11, n. 2, p. 263-274, 2008.

PITT, Alice; BRITZMAN, Debora. Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: An experiment in psychoanalytic research. *Qualitative Studies in Education*, v. 16, n. 6, p. 755–776, 2003.

PLUMMER, Ken. Critical humanism and queer theory: Living with the tensions. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *The Landscape of Qualitative Research*. London: Sage, 2005. p. 357–373.

POLLAK, Michel. A homossexualidade masculina, ou: a felicidade no gueto? In: ARIÈS, Phillipe; BÉJIN, André (orgs.) *Sexualidades ocidentais*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 21-32.

PONTES, Cassandra. *Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais: analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do*

professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTO, Fernando Figueiredo. *A cidade do Aracaju 1855-1865: ensaio de evolução urbana*. Aracaju: Governo de Sergipe/Fundesc, 1991.

POVINELLI, Elizabeth. As quatro figuras do colonialismo. *Cadernos Pagu*, n. 41, p. 11-18, jul.-dez. 2013.

POVINELLI, Elizabeth. The part that has no part: enjoyment, law, and loss. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, v. 17, n. 2-3, p. 287-308, 2011.

POVINELLI, Elizabeth; CHAUNCEY, George. *Thinking sexuality transnationally: an Introduction*. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, v. 5, n. 4, p. 439-450, 1999.

PRATT, Mary Louise. A crítica na zona de contato: nação e comunidade fora de foco. *Travessia: Revista de Literatura*, n. 38, p. 7-29, 1999.

PRECIADO, Beatriz. Entrevista a Jesus Carillo. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 375-405, jan.-jul. 2007.

PRECIADO, Beatriz. Cartografías queer: el flâneur preverso, la lesbiana topográfica y la puta multicartográfica o como hacer una cartografía zorra con Anne Sprinkle. In: CORTES, Jorge (Ed). *Cartografías dissidentes*. Barcelona: Seacex, 2008.

PRECIADO, Beatriz. Museo, basura urbana y pornografía. *Zehar*, n. 64, p. 38-47, 2008.

PRECIADO, Beatriz. *Pornotopía: arquitectura y sexualidad en Playboy durante la guerra fría*. Barcelona: Anagrama, 2010.

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". *Revista de Estudos Feministas*, v. 19, n. 1, p. 11-20, 2011.

PRECIADO, Beatriz. *Basura y género. Mear/cagar. Masculino/feminino*, 2013. Disponível em: <<http://paroledequeer.blogspot.com.br/2013/09/beatrizpreciado.html>>. Acesso: set. 2015.

PRECIADO, Beatriz. *Manifesto contrassexual*. São Paulo: n-1 Edições, 2015.

PRIOTTO, Elias Palma; BONET, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola; da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan.-abr. 2009.

PROBYN, Elizabeth. *Blush: faces of shame*. Minneapolis: University Minnesota Press, 2005.

PROBYN, Elizabeth. Shaming bodies: dynamics of shame and pride. *Body and Society*, v. 6, n. 1, p. 13-28, 2000.

PROENÇA, Eder Rodrigues. *Cartografias dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.

PUAR, Jasbir. *Homonationalism As Assemblage: Viral Travels, Affective Sexualities*. *Jindal Global Law Review*, v. 4, n. 2, p. 23-43, nov. 2013a.

PUAR, Jasbir. *Prefiro ser um ciborgue a ser uma deusa: interseccionalidade, agenciamento e política afetiva*. *Meritum*, v. 8, n. 2, p. 343-370, jul./dez. 2013b.

PUAR, Jasbir. *Terrorist Assemblages: Homonationalism in Queer Times*. Durham: Duke University Press, 2007.

PUAR, Jasbir. *Queer times, queer assemblages*. *Social Text*, v. 23, n. 3-4, p. 84-85, p. 121-139, 2005.

PUAR, Jasbir K.; RAI, Amit S. *Monster, Terrorist, Fag: The War on Terrorism and the Production of Docile Patriots*. *Social Text*, v. 20, n. 3, p. 117-148, 2002.

PUAR, Jasbir K.; RAI, Amit S. *The remaking of a model minority: perverse projectiles under the specter of (counter)terrorism*. *Social Text*, v. 22, n. 3, p. 75-104, 2004.

RABELO, Josevania Nunes. *Sociabilidades e enobrecimento: o bairro Treze de Julho em Aracaju*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009.

RABINOW, Pauk. *Making Time: on the anthropology of the contemporary*. Princeton: University Press, 2008.

RAGO, Margareth. *Sexualidade e identidade na historiografia brasileira*. *Resgate*, v. 6, n. 7, p. 59-74.

RAGO, Margareth. *Do Cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

RAI, Amit. *Untimely Bollywood: Globalization and India's New Media Assemblage*. Nova York: Oxford University Press, 2009.

RAMLOW, Todd. *Queering, Crippling*. In: GIFFNEY, Noreen; O'ROURKE, Michael (Orgs.). *The Ashgate Companion to Queer Studies*. Aldershot: Ashgate Press, 2009. P. 129-146.

RAMOS, Sílvia; CARRARA, Sérgio. *A constituição da problemática da violência contra homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas*. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 16, p. 185-205, 2006.

RANDERIA, Shalini. Entangled Histories of Uneven Modernities. Civil Society, Caste Solidarities and the Post-Colonial State in India. In: ELKANA, Yehuda; KRATEV, Ivan; MACAMO, Elisio; RANDERIA, Shalini (Eds.). *Unraveling ties: from social cohesion to new practices of connectedness*. New York: St. Martin's Press, 2002. p. 284-311.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível: estética e política. São Paulo: Ed. 34, 2008.

REGUILLO, Rosana. Las culturas juveniles: um campo de estúdio; breve agenda para discusión. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 103-118, maio/ago. 2003.

REIS, Cristina D'Ávila. *Currículo escolar e Gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos*. Dissertação de Mestrado (Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

REIS, Cristina D'Ávila. O uso da metodologia queer em pesquisa no campo do currículo. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar E. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 247-264.

RIBEIRO, Vandiner. *Currículo e MST: relações de poder-saber e a produção da subjetividade lutadora*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RICHARDSON, Niall. Effeminophobia, misogyny and queer friendship: the cultural themes of channel 4's *Playing it straight*. *Sexualities*, v. 12, n. 4, p. 525-544, 2009.

RIZVI, Franz. Virtudes epistêmicas e aprendizagem cosmopolita. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 165-196, maio/ago. 2010.

ROCHA, Paula Jung. *Jornalismo em tempos de cibercultura: um estudo do ClicRBS*. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RODRIGUES, Michelle Gonçalves. *Da invisibilidade à visibilidade da Jurema: a religião como potencialidade política*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2014.

RODRIGUES, Carla. Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, v. 10, p. 140-164, 2012.

RODRÍGUEZ, Juana. *Queer Latinidad: Identity Practices, Discursive Spaces*. Nueva York: New York University Press, 2003.

ROOKE, Alice. Queer in the field: on emotions, temporality and performativity in ethnography. In: BROWN, Kate; NASH, Catherine. (orgs). *Queer methods and*

methodologies: intersecting queer theories and social science research. London: Asghate, 2010. p. 25-40.

RUBIN, Gayle. Thinking Sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: VANCE, Carole (ed.). *Pleasure and Danger: exploring female sexuality*. New York: Routledge, 1984. p. 267-319.

SA, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 159-177.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

SAID, Edward. *O orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia + netnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em educação. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 111-132.

SALIH, Sarah. *Judith Butler e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SALIH, Sarah. *The Judith Butler reader*. Oxford: Blackwell, 2004.

SALIH, Sara. Judith Butler and the ethics of difficulty. *Critical Quarterly*, v. 45, n. 3, p. 42-51, out.-dez. 2003.

SAMPAIO, Jucina de Oliveira. Nem “cabra macho”, nem “paraíba masculina”: discutindo travestilidade e regionalidade em perspectiva interseccional. In: *Fazendo Gênero 10*, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1385563548_ARQUIVO_JucianadeOliveiraSampaio.pdf>. Acesso em: nov. 2015.

SANSONE, Lívio. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador/Rio de Janeiro: EDUFBA/Pallas, 2004.

SANTOS, Fabrícia de Oliveira. “*Hygiene, saúde e beleza*”: preocupações eugênicas nos periódicos sergipanos de Aracaju (1910-1920). Monografia (Curso de Licenciatura em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 1999.

SANTIAGO, Silviano. O homossexual astucioso. *Brasil/Brazil*, n. 23, p. 7-18, 2000.

SANTIAGO, Silviano. *O cosmopolitismo do pobre*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Joseylson Fagner dos. *Femininos de montar: uma etnografia sobre experiências de gênero entre drag queens*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SARTI, Cynthia. A vítima como figura contemporânea. *Caderno CRH*, v. 24, p. 51-61, 2011.

SARTI, Cynthia. A construção de figuras da violência: a vítima, a testemunha. *Horizontes Antropológicos*, v. 20, p. 77-105, 2014.

SCHCHENER, Richard. *Performance Theory*. Nova York: Routledge, 1988.

SCHWARCZ, Lilia. *O Espetáculo das Raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARZ, Renato. *Que horas são?*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. jul./dez. 1998.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione. L.; LAGO, Maria. C. S.; RAMOS, Tânia. R. *O. Falas de gênero*. Florianópolis: Mulheres, 1999. p. 8-42.

SCOTT, Joan W. *The politics of veil*. Princeton: Princeton University Press, 2007.

SCOTT, Joan W. *A cidadã paradoxal*. Florianópolis: Mulheres, 2002.

SEGATO, Rita Laura. *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires, Prometeo, 2007.

SEGATO, Rita Laura. *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez: Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. 2. ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.

SEDGWICK, Eve. Queer Performativity: Henry James's The Art of the Novel. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, v. 1, n. 1, p. 1-16, 1993.

SEDGWICK, Eve. *Tendencies*. London: Routledge, 1994.

SEDGWICK, Eve. Axiomatic. In: DURING, Simon (Org.). *The Cultural Studies Reader*. Londres/Nova York: Routledge, 1999. p. 320-339.

SEDGWICK, Eve. *Epistemología del armário*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad, 1998.

SEDGWICK, Eve. *Touching feeling: affect, pedagogy, performativity*. Durham/London: Duke University Press, 2003.

SEIDMAN, Steven. *Beyond the Closet: the transformation of gay and lesbian life*. London/New York: Routledge, 2002.

SEIDMAN, Steven. *Queer Theory/Sociology*. Malden: Blackwell, 1996.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SERRES, Michel. *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SHEPARD, Benjamin. *Queer political performance and protest: play, pleasure and social movement*. Nova York: Routledge, 2010.

SHUKER, Roy. *Vocabulário de Música Pop*. São Paulo: Hedra, 1999.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: A intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SIBILIA, Paula. *Das redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Aline Ferraz. *Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

SILVA, Hélio R. S. *Travesti: a invenção do feminino*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Iser, 1993.

SILVA, José Calazans Brandão da. *Aracaju e outros temas sergipanos*. Aracaju: Governo de Sergipe/Fundesc, 1992.

SILVA, José. R. S. “*Homossexuais são...*”: revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir de uma perspectiva queer. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, 2013.

SILVA, Katiene Nogueira da. “*Criança calçada, criança sadia!*”: sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970). Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Lucas Hector da. *O carnaval da cadência dos sentidos: uma história sobre as representações das folias entre 1910 e 1940*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Marco Aurélio da. *Se manque! Uma etnografia do carnaval do pedaço GLS da Ilha*

de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 85-103.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultinanos*. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SIMÕES, Júlio Assis; FRANÇA, Isadora Lins; MACEDO, Márcio. Jeitos de corpo: cor/raça, gênero, sexualidade e sociabilidade juvenil. *Cadernos Pagu*, v. 35, p. 37-78, 2010.

SIMÕES NETO, Júlio P.; ZUCCO, L.; MACHADO, M. D.; PICCOLO, F. A produção acadêmica sobre diversidade sexual. *Em Pauta*, v. 9, n. 28, p. 65-81, jul.-dez. 2011.

SLOTERDIJK, Peter. *Crítica de lá razón cínica*. Madrid: Taurus Humanidade, 1999.

SOARES, Percursos para estudos sobre música pop. SÁ, Simone Pereira de; CARREIRO, Rodrigo; FERRAZ, Rogerio (Orgs.). Salvador /Brasília: EDUFBA/Compós, 2015. p. 9-15.

SOARES, Luís Eduardo; CARNEIRO, Leandro Piquet. Os quatro nomes da violência: um estudo sobre éticas populares e cultura política. In: SOARES, Luís Eduardo (Org.). *Violência e política no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997. p. 13-58.

SONTAG, Suzan. Notas sobre Camp. In: _____. *Contra a interpretação*. Porto Alegre: L&PM, 1997. p. 318-337.

SOUTELO, Luis Fernando Ribeiro. Aracaju, a história da mudança da capital, 1999. Disponível em: <<http://fontesdahistoriadesergipe.blogspot.com.br/2010/03/aracaju-historia-da-mudanca-da-capital.html>>. Acesso em: nov. 2015.

SOUZA, Fábio Silva. *Arqueologia do cotidiano: um flâneur em São Cristóvão, Sergipe*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

SOUZA, Tedson da Silva. *Fazer o banheiro: as dinâmicas das interações homoeróticas nos sanitários públicos da estação da Lapa e adjacências*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOVIK, Liv. O Brasil é o David Beckham do mundo: Bases para um estudo de corpo, publicidade e orgulho nacional. *Revista Z Cultural*, v. 4, n. 3, dez.2008. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/o-brasil-e-o-david-beckham-do-mundo-bases-para-um-estudo-de-corpo-publicidade-e-orgulho-nacional-de-liv-sovik/>>. Acesso em: set. 2015.

SPIVAK, Gaytri. *Pode um subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SPIVAK, Gaytri. More Thoughts on Cultural Translation. 2008. Disponível em: <http://eipcp.net/transversal/0608/spivak/en/base_edit#_ftn3#_ftn3>. Acesso em: ago. 2015.

SPIVAK, Gaytri. *In other worlds: essays in cultural politics*. New York: Routledge, 2006.

SPIVAK, Gaytri. *A critique of postcolonial reason: toward a history of the vanishing present*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

SPIVAK, Gaytri. Translator's Preface and Afterword to Mahasweta Devi, *Imaginary Maps*. In: LANDRY, Donna (Ed.). *The Spivak Reader*. Nova York: Routledge, 1996. p. 267-286.

SPIVAK, Gaytri. *Outside in the Teaching Machine*. New York: Routledge, 1993.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5 e 6, p. 37-52, maio/dez. 1997.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de educação. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). *Juventude e Escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p. 7-34.

SPOSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em educação, serviço social e ciências sociais (1999-2006). In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1. p. 17-56.

SPOSITO, Marília Pontes. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. *Educação e Pesquisa*, v. 36, p. 93-104, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Isabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez., 2004.

STOLER, Ann. *Race and the Education of Desire: Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*. Durham: Duke University Press, 2006.

STOCKTON, Katryn Bond. *The Queer Child*. Durham: Duke University Press, 2009.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Afterword: descentering voice in the qualitative inquiry. In:

JACKSON, Alicia; MAZZEI, Lisa (Orgs). *Voice in Qualitative Inquiry*. New York: Routledge, 2008. p. 221-236.

STRATHERN, Marilyn. *Property, Substance and Effect: Anthropological essays on persons and things*. London: Athlone Press, 1999.

STRATHERN, Marilyn. The Limits of Auto-Anthropology. In: JACKSON, Alisson (Ed.). *Anthropology at Home*. London: Tavistock, 1987. p. 59-67.

STRATHERN, Marilyn. *O gênero da dádiva*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

STRINE, Mary S.; LONG, Beverly W.; HOPKINS, Mary F. Research in interpretation on performance studies: trends, issues, priorities. In: PHILLIPS, Gerald; WOODS, Julia (Eds.). *Speech communication*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1990. p. 1981-193.

STRONGMAN, Roberto. Syncret Religion and Dissident Sexualities. In: CRUZ-MALAVÉ, Arnaldo; MANALANSAN, Martin (Orgs.). *Queer globalizations: citizenship and the afterlife of colonialism*. New York: New York UP, 2002. p. 176-194.

TAUBMAN, Peter. *Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in Education*. New York: Routledge, 2009.

TAUSSIG, Michael. *The Nervous System*. New York: Routledge, 1992.

TAYLOR, Dianna. *O arquivo e o repertório*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TINSLEY, Natasha Omise'eke. Black Atlantic, Queer Atlantic: Queer Imaginings of the Middle Passage. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, n. 2-3, p. 191-215, 2008.

TOMÉ, Claudia Maria Ferreira. *Múltiplos contextos de produção curricular em suas conexões, conflitos e ações*. Texto de qualificação (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

TOSCANO, Giuseppe. *Performance art: Campo di produzione e aspetti relazionali*. Tese (Doutorado em Sociologia) - Università degli Studi di Trento, Trento, 2010.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil da colônia à atualidade*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TROTTA, Felipe da C. *Samba e mercado de música nos anos 1990*. Tese (Doutorado em Comunicação), Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

TSING, Anna. *In the realm of the diamond queen: marginality in an out-of-the way place*. Princeton: Princeton University Press, 1993.

TURNER, Victor. Dewey, Dilthey and drama: an essay in anthropology of experience. In: TURNER, Victor; BRUNER, Edward. *The anthropology of experience*. Illinois: Board of Trustees of the University Illinois, 1986. p. 33-44

TURNER, Victor. *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications, 1987.

VALENCIA, Gladys Lucía Acosta; FRANCO, Claudia María Maya. *Participación política en redes sociales: el caso de los grupos en Facebook*. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín, 2012.

VALOCCHI, Stephen. Not yet queer enough: The lessons of queer theory for the sociology of gender and sexuality. *Gender and Society*, n. 19, v. 6, 2005. p. 750–770.

VANCE, Carol (Ed.). *Pleasure and Danger: Exploring Female Sexuality*. London/Boston: Routledge & Kegan Paul, 1984.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, p.225-246, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. n.79, p. 163-186, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, p. 213-235, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 12, p. 147-166, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; MACEDO, Elizabeth. Estudos de currículo: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 9, n. esp., p. 234-252, out. 2008.

VENCATO, Anna Paula. “Fervendo com as *drags*”: corporalidades e performances de drag queens em territórios gays da Ilha de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

VENCATO, Anna Paula. Confusões e estereótipos: o ocultamento de diferenças na ênfase de semelhanças entre transgêneros. *Cadernos AEL: homossexualidade, sociedade, movimento e lutas*, Campinas, v. 10, n. 18-19, p. 151, 2003.

VENCATO, Anna Paula. “*Existimos pelo prazer de ser mulher*”: uma análise do Brazilian Crossdresser Club. Tese de Doutorado (Sociologia e Antropologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009a.

VENCATO, Anna Paula. Negociando desejos e fantasias: corpo, gênero, sexualidade e subjetividade em homens que praticam crossdressing. In: DÍAZ-BENITEZ, Maria Elvira;

FÍGARI, Carlos Eduardo (Org.). *Prazeres dissidentes*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009b. p. 93-117.

VENCATO, Anna Paula. A diferença dos outros: discursos sobre diferenças no curso Gênero e Diversidade na Escola da UFSCar. *Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 4, p. 211-229, 2014.

VIANA, Antonio Carlos. *No meio do mundo e outros contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VIANNA, Adriana. *O mal que se adivinha: polícia e minoridade no Rio de Janeiro (1910-1920)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

VIANNA, Adriana; FARIAS, Juliana. A guerra das mães: dor e política em situações de violência institucional. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 37, p. 79-116, jul.-dez. 2011.

VIANNA, Adriana; LACERDA, Paula. *Direitos e políticas sexuais no Brasil: o panorama atual*. Rio de Janeiro: CLAM/IMS, 2004.

VIANNA, Claudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, ago./dez. 2012.

VIANNA, Claudia; CARVALHO, Marília P.; SCHILLING, Flávia I.; MOREIRA, M. F. S. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./jun. 2011.

VICENT, Gérard. Uma História do Segredo?. In: VICENT, Gérard; PROST, Antoine (Org.). *História da Vida Privada, 5: da Primeira Guerra a nossos dias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 137-364.

VIDARTE, Paco. *Ética Marica: proclamas libertarias para una militancia LGTBQ*. Barcelona: Egales, 2007.

VIEIRA, Ewethon Clauber de J. *Políticas urbanas e imagens da cidade: da “Terra Dura” ao Bairro de “Santa Maria” em Aracaju, Sergipe*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

VILLAREJO, Army. Tarrying with the normative: queer theory and black history. *Social Text*, v. 23, n. 3-4, p.69-84, 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. *Mana*, v. 8. n. 1, p. 113-148, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “Transformação” na antropologia, transformação da “antropologia”. *Mana*, v. 18, n. 1, p. 151-171, abr.-jun. 2012.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

WALKERDINE, Valerie. On the regulation of speaking and silence: subjectivity, class and gender in contemporary schooling. In: STEEDMAN, Carolyn; URWIN, Cathy (Eds.). *Language, gender and childhood*. London: Routledge and Kegan Paul, 1985. p. 201-242.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

WARNER, Michael. Introduction. In: WARNER, Michael (Ed.). *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993. p. 7-31.

WARNER, Michael. *The trouble with normal: sex, politics and ethics of queer life*. Harvard: Harvard University Press, 2000.

WEEKS, Jeffrey. The idea of a sexual community. *Soundings*, v. 2, p. 77-84, 1996.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação de mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

WESLING, Meg. Why Queer Diaspora? *Feminist Review*, v. 90, p. 30-47, 2008.

WALCOTT, Rinaldo. Somewhere Out There: The New Black Queer Theory. In: WRIGHT, Michelle M.; SCHUHMANN, Antje (Eds.). *Blackness and Sexualities*. Berlin: Lit Verlag, 2007. p. 29-40.

WALCOTT, Rinaldo. Queer Returns: Human Rights, the Anglo Caribbean, and Diaspora Politics. *Caribbean Review of Gender Studies* v. 3, n. 4, p-1-19, 2009.

WALCOTT, Rinaldo. Outside in Black Studies: Reading from a queer place in the diaspora. In: JOHNSON, E. Patrick; HENDERSON, Mae G. (Eds.). *Black queer studies*. Durham: Duke University Press, 2005. p. 105.

YOUNG, Robert. *Desejo colonial: hibridismos em teoria, cultura e raça*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ZALUAR, Alba. Etos Guerreiro e Criminalidade Violenta. In: LIMA, Renato Sergio; RATTON, José Luiz; AZEVEDO, Rodrigo G. (Org.). *Crime, Polícia e Justiça no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 35-50.

ZALUAR, Alba. Democracia inacabada: o fracasso da Segurança Pública. *Estudos Avançados*, v. 21, p. 31-49, 2007.