



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

George Souza de Melo

**PERFORMANCES DISSIDENTES NO CURRÍCULO: NARRATIVAS, DIFERENÇA E
CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES**

Recife/PE
2020

George Souza de Melo

**PERFORMANCES DISSIDENTES NO CURRÍCULO: NARRATIVAS, DIFERENÇA E
CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Anna Luiza Martins de Oliveira.

Recife/PE

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecário Natália Nascimento, CRB-4/1743

M528p

Melo, George Souza de.

Performances dissidentes no currículo: narrativas, diferença e construção de subjetividades ./ George Souza de Melo. – Recife, 2020.

113f.

Orientadora: Anna Luiza Martins de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.

1.Currículos. 2. Análise do Discurso Narrativo. 3.Gênero e Sexualidade. I. Oliveira, Anna Luiza Martins de. (Orientadora). II. Título.

375 (23. ed.)

UFPE (CE2020-019)

George Souza de Melo

**PERFORMANCES DISSIDENTES NO CURRÍCULO: NARRATIVAS, DIFERENÇA E
CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28/02/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Anna Luiza Araújo Martins de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Fernandes de Macedo (Examinadora Externa)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Gustavo Gilson Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Assinado a sós, mas produzido no plural.

Ana L. Flauzina

Ao que tenho me tornado através dessas escolhas que passam a configurar minha vida de pesquisador e que me desafiam na possibilidade de sempre fazer melhor os meus trabalhos.

À minha mãe e meu pai, por apoiarem e confiarem nas minhas escolhas e por me acolherem sempre que necessário.

Aos meus amigos e minhas amigas da vida, por serem a família que escolho diariamente e por me compreenderem e me ajudarem nos diversos momentos desse percurso.

À professora Anna Luiza, pelo interesse nesse projeto, a disponibilidade constante em atender as minhas solicitações e a sabedoria nas indicações dos trabalhos. Grato por tudo que tenho aprendido nessa caminhada conjunta.

Ao professor Gustavo Oliveira e à professora Elizabeth Macedo, pela disponibilidade de compor as bancas de qualificação e defesa deste trabalho. Obrigado pelas contribuições primorosas ao trabalho e por serem inspiração nesse meu percurso acadêmico.

A demais professores e professoras com os/as quais tive a oportunidade estudar no mestrado.

Às amigas e amigos que fiz durante todo o mestrado, especialmente, minhas colegas de turma, Erika, Jéssica e Elexandra. Vocês me ajudam a entender que o mundo acadêmico não é somente marcado por disputas, mas também é feito de redes de solidariedade e afeto.

A todos os participantes dessa pesquisa, que não hesitaram em se disponibilizar para as conversas e partilha de experiências. Este trabalho é nosso.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo financiamento dessa pesquisa, sem o qual a minha dedicação integral ao mestrado não seria possível.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à linha de pesquisa em Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular, por me acolherem e me darem possibilidade de experimentar a pesquisa.

A palavra nasce-me
fere-me
mata-me
coisa-me
ressuscita-me

O texto-coisa me espia
Com o olho de outrem.

O juízo final
Começa em mim
Nos lindes da
Minha palavra.

(Murilo Mendes, *Texto de consulta*, 1965)

RESUMO

Compreendido como uma conversa sobre conversas, este trabalho parte da reflexão sobre discurso, narrativa e experiência para uma análise de produções discursivas marcadas pela diferença e sua relação com o currículo. Dessa forma, tem como objetivo geral, analisar trajetórias escolares estudantis a partir de narrativas mobilizadas por conversas que partiram, principalmente, de experiências de diferença em torno de marcadores sociais de gênero e sexualidade. Para tanto, foram realizadas entrevistas com ex-alunos de ensino médio de uma escola pública da cidade do Recife, Pernambuco. A partir das quais se busca entender como a relação de negociação constante entre subjetivação pela diferença e a composição contingente do currículo atua no sentido de produzir possibilidades educacionais que garantam experiências mais positivas ou não. Notamos que, diferentemente do que se pode imaginar sobre as existências de pessoas dissidentes no espaço escolar, as experiências daqueles sujeitos apresentam um panorama de integração curricular que possibilita as suas expressões consideradas como diferentes da regulação normativa sobre gênero e sexualidade, que se tornou hegemônica. Isso pôde ser notado, por exemplo, através das participações em projetos didáticos, nas aulas de educação artística e de dança, nas brincadeiras com colegas de escola, na relação entre professores/as e alunos/as, nas descobertas de afetos e identidades de gênero. Para compor a discussão proposta pelo trabalho e a sua relação com a educação, utilizamos um panorama variado de teóricos e teóricas que podem ser localizados na Teoria Política do Discurso e também em estudos de gênero e sexualidade, geralmente, entendidos como pós-estruturalistas.

Palavras-chave: Currículo. Análise do Discurso Narrativo. Gênero e Sexualidade.

ABSTRACT

Understood as a conversation about conversations, this master thesis begins with the reflection on discourse, narrative and experience for an analysis of discursive productions characterized by the difference and their relationship with the curriculum. Therefore, its general objective is to analyze student school trajectories based on narratives mobilized by conversations that started, mainly, from experiences of difference around social markers of gender and sexuality. For this purpose, interviews were conducted with former high school students from a public school in the city of Recife, Pernambuco. From which it seeks to understand how the relationship of constant negotiation between subjectification by difference and the contingent composition of the curriculum acts in order to produce educational possibilities that guarantee more positive experiences or not. We have noticed that, differently from what can be imagined about the existence of dissident people in the school space, the experiences of those subjects show a panorama of curricular integration that allows their expressions considered to be different from the normative regulation on gender and sexuality, which has become hegemonic. This could be noticed, for example, through participation in didactic projects, in artistic education and dance classes, in games with schoolmates, in the relationship between teachers and students, in the discoveries of affections and gender identities. To compose the discussion proposed by this thesis and its relationship with education, we used a varied panorama of theorists that can be located in Political Theory of Discourse and also in gender and sexuality studies, generally understood as post-structuralist.

Keywords: Curriculum. Analysis of Narrative Discourse. Gender and Sexuality.

SUMÁRIO

1	SOBRE DIZER, <i>DIFERIR</i> E EXPERIENCIAR	9
1.1	Experiência, identidade e diferença	16
1.2	Gênero e sexualidade como fios a tecer experiências	22
2	CONTINUANDO A CONVERSA E FORJANDO UMA PESQUISA	29
2.1	A composição de um currículo-cultura pela escola	33
2.2	O fazer da pesquisa	40
2.3	O meu <i>estar</i> no processo	47
3	NASCEDOURO DE EXPERIÊNCIAS	54
3.1	Apresento-os pelo que dizem: traçando identidades	54
3.2	Danças, afetos e experimentações no território escolar	57
3.3	“Virando a chavinha”: projetos direcionadores, desfiles e subjetivação	68
4	EXPERIÊNCIA QUE BORRA OS LIMITES DO CURRÍCULO	78
4.1	Diferir desde muito cedo: o <i>fora-dentro</i> que antecede o ensino médio	78
4.2	Interpelações familiares sobre sexo e gênero	83
4.3	Descobertas do <i>diferir</i> : sobre flertes, beijos e redes de apoio	86
5	AINDA HÁ O QUE DIZER	96
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICE A	109
	APÊNDICE B	111

1 SOBRE DIZER, *DIFERIR* E EXPERIENCIAR

É sempre difícil narrar histórias como se pudéssemos materializar, no papel, todas as vivências que estão embutidas nelas. Porém, o gosto por fazê-las existirem através do texto, a paixão por entrevistas e contos de vida, me impulsionam na aventura de fazer pesquisa em educação. Até porque penso mais no quão educativos podem ser os acontecimentos variados da vida do que me preocupo em delimitar a educação em limites de práticas mais ou menos institucionalizadas. Descompor esses limites me interessa e possibilita que notemos realidades até então deixadas de lado, ou, melhor, que simplesmente não são forjadas como educativas e/ou referentes à educação. Isso não quer dizer que as práticas mais ou menos aglutinadas em tradições pedagógicas não têm sua importância na compreensão/produção dos processos educativos. Por outro lado, quer assinalar que, também, essas tradições não conseguem abarcar a multiplicidade das experiências individuais e coletivas das pessoas e que, portanto, é preciso buscar e/ou produzir outras miradas em relação à educação que não estejam filiadas exclusivamente a elas, como um cânon único.

Seguir o que nos sugere a potência do narrar “é uma maneira não só de olhar a educação e contá-la, mas também pode ser um modo de aprofundá-la e de ampliá-la como vivência e como vida” (DOMINGO, 2016, p. 17.). Tratar da educação baseada na perspectiva da narratividade corrobora a possibilidade de que sejam amenizadas as fronteiras que dividem e hierarquizam as práticas pedagógicas, e proporciona que ela seja pensada como troca de experiências, experimentação de tudo, produção de sentido sobre o vivido e reconstrução de histórias pessoais e sociais (CONNELLY; CLANDININ, 1995).

Tratar do educativo, nesse sentido, é tratar da vida em todas as suas possibilidades enredadas pelo fio da linguagem que perpassa a todos nós. A organização/produção da vida tem na linguagem uma força constitutiva que cria uma perspectiva particular de todas as coisas (RICHARDSON; PIERRE, 2017). Assim, realidades sociais e subjetivas são vinculadas pelo mesmo processo de constituição a partir das significações que são dadas, num esforço contínuo de dar sentido aos relatos que se produzem acerca delas.

“Dar sentido”, aqui, tem centralidade no que supponho. Seguindo uma perspectiva pós-estruturalista (BURITY, 2014; LACLAU, 1995), discurso é um sistema de regras de

produção de sentido e, também, uma unidade de significação, que tanto ajuda a entender como as ações políticas e sociais funcionam como também constituem a própria realidade das coisas. Assim, “não há sentido na coisa em si, na materialidade; ele depende da inserção dessa materialidade em sistemas de classificação e em jogos de linguagem” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 202). O sentido, assim, existe a partir dos significados que são produzidos constantemente pelo esforço de se dizer algo sobre o real. Isso não quer dizer que a enunciação é um reflexo do real. Ao contrário, quando digo “sobre o real”, estou querendo evidenciar que seu sentido, está sempre imbricado em jogos de linguagem, única possibilidade para que ele seja definido e possível de alguma forma.

Na verdade, o que essa perspectiva evidencia é que não há, efetivamente, uma separação entre discurso e realidade. Toda e qualquer realidade é sempre discursiva; só pode ser entendida a partir da significação. Assim, por mais que existam, efetivamente, materialidades que nos atingem na vida, como quando esbarramos numa parede e/ou tocamos o nosso corpo, por exemplo, nada sobre elas podemos dizer e/ou simplesmente pensar para atribuir-lhes sentido se não estivermos desde sempre inserindo/produzindo esses fenômenos dentro de um sistema de linguagem específico. E disso não podemos escapar. Isso é que faz com que entendamos que não há correspondência entre o conhecimento e o mundo real, pois um está inteiramente imbricado na constituição do outro e essa aparente separação que fazemos entre um e outro nada mais é do que um recurso da linguagem utilizado justamente para forjar a existência particular de elementos que, desde sempre, só existem de forma articulada. Assim, “fenômeno” será sempre utilizado neste trabalho como produto de inserção necessária num sistema de significação (BURITY, 2014) para que algo se possa dizer sobre o real.

A produção de “realidade” e “discurso” (ou “mundo” e “conhecimento” e/ou qualquer outro binômio que satisfaça essa relação) como elementos particulares serve somente para que eu possa falar algo sobre eles, que seja mais identificável fora da articulação necessária que os perpassa. Ou seja, é uma ficção estratégica que produzo para que a pesquisa seja possível. E não só eu. A diferença é que, por essa perspectiva que tomo, assumo também o esforço de deixar mantida a noção de que a suposta ontologia dos meus “objetos” de pesquisa se faz justamente no emaranhado que relaciona as precariedades da ideia de mundo e conhecimento (como entidades ônticas exclusivas) e da ideia de mundoconhecimento (como uma única coisa só). Assim, me ponho a ficcionar separações táticas que me dão conta de olhar para fatores e questões específicas, ao

mesmo tempo, em que permanece zumbindo sempre ao meu lado a ciência de que não há desde sempre essas separações e que isso também é importante para se dizer algo sobre aquilo que pesquiso. Para além disso, quero dizer que essa noção de articulação necessária está baseando todo o desenvolvimento deste trabalho, e é a partir dela que entendo a constituição/produção das realidades sobre as quais mobilizarei as análises.

Essas breves considerações prévias acerca da relação entre narratividade, linguagem e constituição de mundo são importantes porque já é a partir delas que começo a traçar o alinhavo conceitual que me possibilitará, nas seções de análise da pesquisa, costurar as argumentações às quais me proponho. Dizer e escrever é produzir/conhecer o mundo. Ou seja, narrar a vida é ir além de um tratamento referencial das coisas pela linguagem, é produzir elas mesmas. Assim, contar algo sobre alguma coisa e/ou vivência não é uma operação da linguagem buscando no seu rol de referências simbólicas aquela noção que melhor se relacione com o algo de um “mundo externo” em exploração. É, antes disso, a produção das condições com as quais se pode dizer algo sobre qualquer coisa, sendo essa mesma coisa somente possível também através desse ato da linguagem. Isso ultrapassa os limites da referência e/ou representação, e deixa claro o quanto a produção e nomeação das coisas estão amalgamadas num mesmo e único ato de narrar, de efetivar a linguagem.

Por essa perspectiva, as noções de totalidade e particularidade são deslocadas para uma compreensão de que tudo o que se pode dizer sobre algo está completamente circunscrito nos limites da significação que podemos produzir sobre qualquer coisa. Que não adianta postular a existência de algo para além dessa tomada e produção linguística, já que a própria constituição ontológica de tudo somente se efetiva por essa produção. Assim, a totalidade está sempre localizada na significação contingente e precária das coisas. E, nesse sentido, nossa escrita ganha uma relevante importância na produção e no conhecimento de “tudo”¹, já que passamos a entender que não se pode “dizer” sobre tudo, ou melhor, que o “tudo” com o qual dizemos, escrevemos e narramos nossas investigações é, na verdade, tudo aquilo que conseguimos e fomos mobilizados a significar.

¹ O uso de aspas no decorrer do texto, por vezes, acontecerá num sentido alinhado ao que diz Butler (1998, p. 28): “as aspas mostram que eles [os termos] estão sob crítica, disponíveis para iniciar a disputa, questionar sua disposição tradicional, e pedir por algum outro termo”.

Essa profunda relação entre narração, escrita e significação é indispensável para a constituição das subjetividades e das ciências sociais quando considerada sob uma perspectiva pós-estruturalista.

Especificamente, o pós-estruturalismo sugere aos investigadores qualitativos duas ideias importantes. Primeiro, nos leva a compreendermo-nos de modo reflexivo como pessoas que escrevemos a partir de posturas particulares em momentos específicos. Segundo, nos livra de tratar de escrever um só texto no qual se diz tudo a todos de uma só vez. Educar nossas próprias vozes libera o controle de censura da “escrita científica” em nossa consciência assim como também a arrogância que fomenta em nossa psique; **a escrita se valida como um método para conhecer.** (RICHARDSON; PIERRE, 2017, p. 130, grifos meus).

Essa pressuposição teórica me faz perceber a importância da investigação como uma mobilização de significações que foi colocada em prática e que, a partir da qual, infinitas outras mobilizações podem ser impulsionadas sobre as questões que me interessam. Me livrando do peso desnecessário de uma “escrita científica” presumivelmente capaz de esgotar os problemas surgidos e “original” ao ponto de sugerir outros tantos problemas. Me faz estar com as questões que me interessam como inquietações que também são minhas, de alguma forma, e que me atravessam a ponto de serem radicalmente determinantes para a minha constituição de pesquisador. Eu me faço/forjo como pesquisador nesse trajeto também. Nos encontros com os entrevistados, vou me transformando em pesquisador. Não sou eu o já acabado, pronto, que chego lá e disseco aquelas minhas cobaias de pesquisa. Não. Eu *sou* com eles. Até porque eles *são* tais como se faz pensar nesse processo somente por e da forma como estão relacionados à pesquisa e eu estou intrinsecamente ligado nessa relação. Ou seja, eles e eu *somos* o que somos, do modo como seremos ditos e vistos, porque *somos* nesta pesquisa e nada mais. Isso quer dizer, então, que subjetivação e pesquisa (aqui, numa aproximação pela força de significação do real) são perspectivas sempre incompletas, contingentes e, portanto, sempre em movimento de produção de sentido sobre tudo.

Ao partir da noção de narratividade enquanto produtora de sentido, tanto no âmbito da fala quanto, principalmente, no da escrita, estabeleço qual é o tipo de discurso sobre o qual me debruçarei nesta dissertação. Assim, o discurso ou a discursividade são o “material” fundamental para a construção deste trabalho, pois podem ser entendidos como o território na linguagem que reúne tanto narração, quanto a escrita e a significação como componentes da produção dos sentidos de mundo. E como um território em constante (re)formulação, o discurso é também campo de diferentes posições, por vezes,

conflitivas em torno da produção de sentidos. Pois tudo o que o compõe, como as ações e as palavras, as estratégias conscientes e inconscientes são parte inseparável da ontologia social de tudo (BURITY, 2014).

Os fenômenos são produzidos a partir dos significados que são articulados pelas experiências relatadas das pessoas. Relatar algo é articular linguisticamente determinadas vivências particulares e comuns de modo a fazer com que sejam legíveis num determinado campo de inteligibilidade social constituído. É mobilizar o aqui-lá-passado-presente-devir de tudo. É produzir o espaço-tempo pela linguagem, instalando-o precariamente no discurso para que algo faça sentido. É, pois, torná-lo comunicável, compreensível a partir de algum sentido que lhe foi conferido. É, por isso, que Burity (2014 p. 62) continua dizendo que o sentido é “co-constitutivo da realidade social, de modo que se pode dizer, sem qualquer postura idealista, que não há nenhuma realidade social sem (o) sentido”. Os fenômenos, assim, não são algo a ser desvelado ou que simplesmente aparecem à nossa vista de pesquisador(a), vão sendo determinados de acordo com o jogo de articulações de significado que vai sendo produzido socialmente². Tendo isso em vista, passo então a delimitar o que me interessa nesta pesquisa e que, também, simultaneamente começa a ganhar forma a partir da mobilização desse meu interesse.

Devo dizer, antes de tudo que, neste trabalho, me interessa por narrativas de trajetórias estudantis que se produzam, principalmente, a partir de experiências de diferença em torno de marcadores sociais de gênero e sexualidade. Quanto à especificidade dessas diferenças e à própria noção de diferença, me deterei mais na próxima seção desta introdução, por enquanto, julgo conveniente justificar a minha escolha por trajetórias. Seguindo a sugestão de Ranniery (2016), a escolha por trajetórias

² Aqui, vale ressaltar que essa noção de fenômeno também se distancia do que é postulado numa teoria do fenômeno tal como apresentada por Sartre (2014) que, relacionando-a à Fenomenologia de Husserl ou Heidegger, a define a partir da máxima de que “o ser de um existente é exatamente o que o existente aparenta” (p. 16). Segundo essa compreensão, o dualismo do ser e do aparecer desaparece, porém, para que o aparecimento ocorra: primeiro, pressupõe-se a existência de um “quem” que mira esse objeto; e segundo, mantém-se a ideia de que, “o que aparece, é somente um aspecto desse objeto, e o objeto acha-se totalmente neste aspecto e totalmente fora dele” (*ibidem*, p. 18). E sobre esses pontos, a noção de fenômeno que trago para este trabalho se difere radicalmente: primeiro, porque não há um “quem” e/ou um “alguém” que esteja fora e/ou anterior ao fenômeno para o perceber (mais adiante, discorreremos um pouco mais sobre subjetivação); segundo, porque entendo que, naquela que seria a mirada fenomenológica acerca do objeto, está toda a produção do ser daquele objeto. Assim, não há nenhuma série incognoscível de aspectos que esteja fora do objeto. O “tudo” já está ali no processo de significação, inclusive, também, a própria constituição subjetiva.

requer, numa pesquisa, um novo pensamento acerca da delimitação espaço-temporal de uma investigação. Em vez de me fixar em determinados espaços e sujeitos, como fixos e previsíveis, posso tê-los como sempre abertos a deslocamentos e ao movimento sempre novo das experiências que vão sendo tecidas, inclusive, quando me relatam as experiências escolares que já não fazem parte do tempo presente de suas vidas. Esses relatos são compostos por mais do que o que vivenciaram nos tempos de escola. O que vivem agora, o que viveram no espaço-tempo entre aquele período e o presente, serão também determinantes para a constituição das narrativas que produzem como suas experiências. Para além disso, esse outro tratamento espaço-temporal possibilita a tomada do aqui-lá-passado-presente-devir como o dentro-fora e o fora-dentro da constituição de tudo sob os jogos de poder próprios das disputas existenciais que marcam os nossos processos de subjetivação. Assim, as demarcações que fraturam esse aqui-lá-passado-presente-devir nas produções narrativas são simplesmente desculpas pelas quais se possa enfatizar uma ou outra questão ali implicada, quando na verdade tudo está acontecendo ao mesmo tempo. Tudo está acontecendo ali na narração, assim como já deixa logo de acontecer; e está agora acontecendo e deixando de acontecer neste mesmo momento de escrita. E seguirá esse fluxo de *ser* e *não ser* infindamente. Por isso, são sempre fronteiras, sempre o *já* e o *ainda não* de tudo; o *entre* em que tudo acontece, inclusive, nós mesmos.

Essas trajetórias são, portanto, espaço-tempo de fronteiras porque nunca resultam acabadas, mas estão sendo sempre cruzadas por significados diversos, forjados nas mais complexas contextualidades em que esses mesmos sujeitos narradores estão sendo constantemente produzidos. E essas fronteiras não só dizem respeito a aqueles que me narram as suas experiências, mas também fazem parte da minha própria trajetória, a partir da qual pude mobilizar esse fenômeno de pesquisa e continuarei a desenvolver as análises daqui para frente. Assim, nesse processo de pesquisa, eu também vou me narrando desde sempre e continuamente até quando for necessário. De modo que o meu aqui-lá-passado-presente-devir se atravessa ao deles e, no fim das contas, algo que resulte desse encontro, desse atravessamento nunca poderá ser somente meu ou somente deles, mas sempre será nosso. Sempre será *nós* o fruto de tudo isso que estamos chamando de pesquisa desde o começo do mestrado (sem esquecer dos vários outros sujeitos envolvidos nesse caminho). Isso me faz ver que questões como, por exemplo, preocupar-se em dar retorno aos entrevistados (como se pensa muito por aí) ou de pretensamente “dar voz” aos que não são ouvidos ou de enfatizar a “minha voz” para me conferir uma autoridade na pesquisa,

talvez, se constituam tudo como um falso problema porque tudo já está acontecendo pela concepção, produção e parto da pesquisa. O *nós* já está acontecendo e é isso que importa. A alteridade inevitável nos compromete. E eu prefiro ver a pesquisa, a produção de conhecimento, o *sobre* a educação como essa captura fatal pela alteridade. Não há como escapar do que me espantou em algum momento específico de minha existência. Tomo e (re)faço esse “objeto” de pesquisa, principalmente, porque alguma vez algo dele já me capturou e isso, de algum modo, já me compõe porque me atravessa. Quero dizer principalmente com isso que, a minha relação com as pessoas com as quais me encontrei partiu da noção de que nossas experiências estão entrelaçadas umas às outras necessariamente, de modo que essa pesquisa passou a ser possível em algum momento. Ou seja, se em algum dia, tive a ideia de fazer este trabalho, isso se deve ao fato de que as significações que fazem parte das vivências daqueles pelos quais me interessei, de alguma forma, já passaram a fazer sentido para mim, de modo a constitui-las como objeto de pesquisa a ser investigado.

Nesse sentido, para mim, nós já nos constituímos mutuamente há algum tempo, e tudo o que fizermos a partir de agora será mais uma continuação dessas experiências, num processo de (re)produção contínua delas com o auxílio inevitável dos significados que forjamos no agora de nossas vidas. Esse “agora” é justamente entendido como o bojo que mobiliza o aqui-lá-passado-presente-devir, simultaneamente, pelo exercício da narração. É o produzir sentido no (re)fazer de suas histórias que, na verdade, nunca são aquelas histórias que estão lá em algum passado que se acessa, mas que são a efetivação imediata de suas existências no nosso encontro agora. Assim, este trabalho, para além de ser um relato das narrativas que me foram apresentadas, também carrega consigo marcas do que sou e do que vou me tornando no decorrer do processo de mestrado e que será sempre inconcluso. Ter a noção de ser esse espaço-tempo de fronteiras requalifica o abandono daquele peso de querer escrever “de uma vez por todas” sobre as questões às quais me proponho e me ajuda a entender o quanto de mim está imerso no encontro com esses corpos entrevistados e nas palavras que são utilizadas para relatar esses encontros.

A linguagem, então, que perpassa todo esse empreendimento e que, ao mesmo tempo, dá condições a ele, é sempre, como já disse, um território disputado pelas narrativas tanto dos entrevistados quanto das minhas experiências acerca desses relatos. De modo a deixar claro que este texto dissertativo nada mais é do que também uma expressão de disputa da linguagem como “discursos conflitivos (formas conflitivas de dar

significado e organizar o mundo) [...] lugar de exploração e luta” (RICHARDSON; PIERRE, 2017, p. 132). E que nunca estará acabado, constituindo-se sempre como passível de reformulações, até porque as significações capazes de produzir as experiências sociais são inúmeras e sempre novas, mesmo quando sugerem falar das “mesmas” coisas.

As narrativas que me interessam, portanto, não podem ser apreendidas sem essa noção de sua passagem necessária pelo discurso como um sistema de significação que produz sentido e constrói a inteligibilidade dos fatos. E será sempre nesse território incerto e disputado das significações que intento prosseguir com a feitura deste trabalho. Assim, para que eu possa dar um corpo mais legível à investigação que mobilizo com essa pesquisa, julgo ser importante passar a tratar de alguns outros conceitos, como experiência, identidade, diferença, gênero e sexualidade. Eles se apresentam como fundamentais para que as tintas desse quadro analítico sejam reconhecidas e para que você, leitora ou leitor, possa entender mais especificamente do que se trata este trabalho.

1.1 Experiência, identidade e diferença

Já que estou tratando, desde o começo, de discurso enquanto unidade de significação produzida a partir de um processo disputado pelos sentidos, vale dizer que a este processo associo o que quero tratar como “experiência”. Neste trabalho, esses conceitos serão tratados como intrinsecamente ligados, primeiramente, porque não considero “experiência” como simplesmente um método e/ou etapa segura e previsível em direção à ciência, tal como postula-se na ciência moderna, desde Bacon (LARROSA, 2007). Entendo a experiência como “um processo de significação que é a condição mesma para a constituição daquilo que chamamos ‘realidade’” (BRAH, 2006, p. 360). Ou seja, todas articulações de significados a partir das quais é possível se construir sentido sobre as coisas e falar algo sobre elas encontram lugar na constituição narrativa que chamamos de “experiência”.

Segundo, porque, como já assinali, este texto nada mais é do que uma expressão do campo disputado da linguagem em relação à significação do mundo e, portanto, ele também está nesse processo de constituição de realidades como uma narrativa que se cruza àquelas que são produzidas pelos corpos entrevistados. Assim, este texto/discurso também se produz como uma experiência que me entrelaça, enquanto autor, aos

significados e sentidos sobre os quais me interessou, e me faz pensar que nesse momento de mobilização mútua nos tornamos o *mesmo* do investigado, que sempre será contingente e aberto a outros possíveis olhares que porventura surjam daqui para frente.

Quero dizer assim que é por isso que não vejo esta dissertação como passível de fechamento último e total, já que sempre será uma letra a ser ressignificada pela ação da experiência alheia. E desse modo, realoco este trabalho de uma esfera presumivelmente científico-positivista que se quer universal para o ensaio de um conhecimento que se efetiva desde o “textual e o local” (BARRET, 1987, p. 34), e que se mostra constantemente em possibilidade de mudança, pois dependerá sempre das miradas que vão sendo forjadas nos mais complexos e múltiplos contextos possíveis. Assim, nunca conseguirei tratar das experiências daqueles que fizeram parte das minhas pesquisas senão como sendo também a minha experiência em relação a tudo isso.

Em vista disso, não penso que este trabalho queira ser apenas uma descrição das vivências que me serão relatadas, pois não me identifico com a defesa da descrição como uma atividade de análise pura, objetiva e neutra. Mas, reitero que entendo a linguagem enquanto produtora das realidades que quer descrever. De modo que tudo o que poderei elaborar em relação às experiências que serão produzidas discursivamente será, desde sempre, um relato da elaboração que as pessoas que escolhi fizeram/fazem de si constantemente. Será, então, a elaboração da elaboração, numa espécie de cadeia de significação de vida, em relação a qual me interessa analisar como se dá sua trama e quais são os seus contornos possíveis.

Utilizo a metáfora da “trama” para indicar que entendo mesmo esse processo de significação como uma rede em que vão sendo tecidos os vários significados como linhas que surgem dos mais diversos e improváveis lugares possíveis. Na verdade, pouco importa se suas origens são claramente conhecidas ou não. Nos importa mais é identificar quais são os movimentos que vão tomando, a partir de quais forças estão sendo dados, quais são seus pontos de intersecção e o que essas costuras são capazes de produzir em termos de realidade experiencial no mundo.

Entendo que indicar os pontos nos quais se cruzam e se produzem os nós dos significados é de grande valia para compreendermos o que é que eles produzem em termos de estabilidade e que pode ser entendido como identidades específicas a desenhar o plano do tecido de significações. As identidades são, portanto, como esforços de

estancamentos desse movimento contínuo e incessante dos significados, na tentativa de produzir estabilidade e um plano de inteligibilidade sobre o qual se possa dizer alguma coisa. Isso que chamamos de “realidade” é sempre um nome, um conceito, uma identidade que representa esse corte, esse ponto nodal (LACLAU; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2018) e/ou o conjunto deles produzido para que a existência tenha sentido³.

Aquilo que chamamos de “ser das coisas”, “ser do mundo” ou, simplesmente, “ser”, e que serve, desde os gregos, como a referência fundamental de ideia clássica de identidade nada mais é do que a nossa crença na duração, na regularidade, e a nossa necessidade psicológica de permanência (MOSÉ, 2018). Vivemos, de algum modo, sob a necessidade de segurança e isso nos leva a produzir um mundo que “não é mutável e flutuante no devir, mas um *que é* [ser]” (NIETZSCHE, 2013, p. 291).

Investigar as instâncias normativas que produzem o real e suas identidades é, nesse sentido, tentar entender como e com vistas em que são produzidas essas estabilidades. Também é identificar quais os efeitos que surgem de suas mobilizações e que não estavam necessariamente previstos pelos atos enunciativos. É compreender que “os esquemas normativos são interrompidos um pelo outro, emergem e desaparecem dependendo de operações mais amplas de poder, e com muita frequência se deparam com versões espectrais daquilo que alegam conhecer” (BUTLER, 2015, p. 17). Isso quer dizer que há um forte componente de fracasso acompanhando toda instância normativa no sentido de que nenhuma identidade ou nomeação ou representação “nunca é total ou de que o próprio reconhecimento gera o não-reconhecível como exterior que o estabiliza” (MACEDO, 2017, p. 546).

³ Vale dizer que, nessa perspectiva, a identidade será sempre precária, tendo em vista sua impossibilidade de fechar por completo as possibilidades de sentido. Segundo Laclau (2018), num conjunto puramente de diferença, o jogo que faz com que algo seja entendido como tal (ou seja, identificado) depende da tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência. Assim sendo, a operação que possibilita as identificações se efetiva no momento em que algo é excluído de uma possível totalidade diferencial como antagonico e, para que esse excluído seja alçado como um diferente a se negar, todas as diferenças, então, se amalgamem numa espécie de equivalência. Esse é o jogo que produz todas as coisas no discurso e, a partir dele, entendemos que todas as identidades são, na verdade, ilusões de fechamento último de sentido. São sempre contingentes. De modo que, sob essa referência, é mais interessante entendê-las sempre como relações de identificação. E também, é sob esse enfoque que Alice Lopes (2017) prefere apostar que, “imerso na linguagem e em traduções constantes, o currículo seja um espaço-tempo no qual não há identidades constituídas, mas relações que a todo tempo constituem identificações, dentre elas a do conhecimento” (p. 124).

Esse exterior constitutivo (LACLAU, 2011), num primeiro momento reconhecido como aquilo que escapa ao constituído ou que dele faz radical aversão, é uma diferença que, na verdade, é essencial para o próprio processo de estabilidade que compõe as identidades de todo tipo, inclusive, aquelas que determinam o que são os sujeitos⁴. O exterior constitutivo não é necessariamente incognoscível. É uma diferença que se sabe, até porque se não fosse assim, dela nada se poderia presumir. Talvez ela possa ser justamente o efeito imprevisível do jogo de poder, aquilo que escapou à norma, mas que, como escape, é tornado pela norma como a sua estratégia de autoafirmação; e que se volta à norma como resistência para se afirmar, escancarando a precariedade da norma, mas não deixando de (re)considerá-la existente. Norma e diferença, aqui, são intimamente dependentes. Não há uma sem a outra porque nenhuma domina a si mesma, nem domina o que pode ser a outra. Somente vão contingencialmente se constituindo nos embates da (re)l-ação de poder que é inevitável do encontro, do *alter*. A diferença é o que expõe as fissuras de toda instância normativa e faz com que, de algum modo, os limites que estão a determinar alguma coisa sejam conhecidos. É o *entre*. Nesse sentido, talvez o real seja o *entre* porque é nele que a potência do existir se expressa. Não é a pura norma, pois a pura norma (ação do poder) talvez seja justamente a ficção necessária de provocação da irrupção infundável do *entre*. A norma me parece ser mais plástica, acidental, adereço. A norma é constituída necessariamente de precariedade. Ou seja, ela é paradoxo sempre. E o *entre*, isso que chamamos de diferença é o que está sempre por vir, que está sempre a denunciar a contingencialidade do normatizar. É talvez o que pulsa pela provocação do normatizar. Portanto, uma não pode haver sem a outra, como de forma pura. São interdependentes.

Nesse sentido, também entendemos que não há como ser diferença pura. Sempre se há de estar atado a algum caractere normativo com o qual seja possível ser lido de algum modo. Essa atadura pode também, e geralmente é em casos de maior provocação, no sentido de negar determinados caracteres normativos. No entanto, percebe-se que sempre há de haver a (re)l-ação entre a ação do poder e a resposta à ação, intimamente

⁴ No que diz respeito à relação essencial que há entre o que se afirma e o que se nega na constituição subjetiva, Butler (2018, p. 49) é muito enfática ao dizer que “em termos hegelianos: se o humano não pode ser o humano sem o inumano, então o inumano é não apenas essencial ao humano, mas está instalado como a essência do humano. [Então] essa é uma das razões por que os racistas são tão irremediavelmente dependentes da sua própria aversão àqueles cuja humanidade eles são, no fim das contas, incapazes de negar.”

ligadas, mas que podem ser surpreendidas pela irrupção do imprevisível a que chamamos de *diferir*. Diferença e *diferir*, aqui, podem ser separados justamente pelo fator de imprevisibilidade que este último carrega. Enquanto que a diferença significa, geralmente, a não-anti-contra ou fora da norma provocada nos embates dos processos de normatização e que, por estar fora ou em combate com a norma, já está implicada com ela de algum modo. De modo que, também a tentativa de ser-se diferença pura é uma impossibilidade. O que pode haver são casos de negação mais provocativos, explícitos em relação a uma regularidade normativa, mas nunca uma emancipação completa do normatizar, ou uma limpeza total de seus vestígios.

As identidades, nesse caso, ou as relações de identificação, como queiram chamar, são sempre ficções do normatizar para que algo sobreviva na/pela linguagem e para que algum sentido seja possível. Na diferença pura (o que é uma hipótese ilusória), o sentido não é possível. Não há como significar. A significação requer (re)l-ação, ação conjunta de poder que se volta constantemente a si e contra-si mesma. Requer, portanto, a eterna dança entre o normalizado e o estranho que conjugam o si mesmo de tudo. Quase como uma dança contemporânea, capaz de suscitar estranhamentos constantes naqueles que esperam algo específico de seus passos, ou melhor, que simplesmente imaginam poder esperar algo de uma “arte suspensa, sem começo, meio e fim, num tempo em que passado, presente e futuro se atravessam” (XAVIER, 2011, p. 44).

É pelo reconhecimento e reiteração desse jogo de poder que os limites podem ser (re)afirmados constantemente e, assim, conquistarem maior positividade identitária. Mas é, também, com a diferença que a suspeita quanto ao imprevisível⁵ de significação começa a aparecer. É através de sua ação que podemos postular a impossibilidade de se esgotar as significações, fazendo com que os sentidos sejam sempre outros de acordo com as mobilizações de experiências. Ou seja, que os nós de significados sejam sempre vistos como precários e passíveis de rearticulações constantemente.

Nesse sentido, entendo que a experiência é, portanto, um território narrativo/normativo que operará sempre no sentido de tentar capturar as diferenças que

⁵ É imprevisível justamente porque depende do embate entre o normatizar e o *diferir* (mais do que a diferença). Porque o *diferir* é o incômodo da norma, é o não encaixamento, a não-forma. O *diferir* é verbo, movimento constante de por vir, ensaio de não-ser. A diferença já é uma espécie de anti-norma; algo que já pode ser lido sob algum referencial.

serão necessárias à afirmação de qualquer coisa, para que se possa constituir qualquer relato discursivo. A experiência, aqui, na verdade, é um território em que esse embate que envolve o *diferir* acontece. E é por isso que o discurso é possível. Porque é produto da relação em que o supostamente estático (norma) se fratura pelo imprevisível (*diferir*; não-conforma) e produz a diferença (o outro) contra e pela qual se é possível dizer-se como algo. É aí que a linguagem salva o sentido. Essa captura-produção se dá, simultaneamente, ao ato de enunciar algo e, se é tomada com força maior de sequestro, é capaz de ensejar a existência de outro algo a construir essencialidade e identidade. Nesse sentido, complexifico um pouco o que Larrosa (2007, p. 143) defende ao afirmar que “a experiência se faça de tal forma que libere a diferença sem capturá-la”, e me aproximo de uma defesa da diferença como experiência (BRAH, 2006) justamente para evidenciar que tudo se passa por esse processo de constituição do real, composto por movimentos de captura e de escape incessantes.

Assim, quando capturada pela legibilidade para servir de contraponto essencial na afirmação do identitário, a diferença passa dessa primeira consideração que a toma enquanto o imprevisível no fluxo de significações para se tornar também uma espécie de nova identidade a disputar com aquelas que até então estavam colocadas num espaço privilegiado de poder. Na verdade, melhor formulando: a diferença que, até há pouco era entendida pelo paradoxo de ser aquilo que escapa e aquilo que está dentro da essência identitária, pelo ato enunciativo que a mobiliza à legibilidade e inteligibilidade⁶, passa agora a se desvencilhar daquela sua produção enquanto negação e a ansiar a formação de um corpo identitário que una significações várias sob, também, a necessária produção de outras diferenças. Isso é o que configura o processo incessante das significações e produções de sentido pela linguagem. E é a partir desse processo que todas as coisas são alçadas à inteligibilidade política e social, de modo que delas se possa falar alguma coisa.

Passa de movimento (*diferir* – verbo) para substantivo (*diferença* – predicado). E isso aqui é meio heraclítico porque o movimento é basicamente o que há de *ser*. Perceba

⁶ Entendo que a *diferença* sempre estará num plano ininteligível quando se suspeitar dela enquanto o imprevisto, improvável e sempre novo – o que tenho chamado de *diferir*. A diferença entre legibilidade e inteligibilidade é melhor entendida quando tomamos o processo que constitui a *diferença* enquanto algo, quer seja como um exterior constitutivo, quer seja enquanto uma nova articulação identitária a se formar: a partir do momento em que se diz algo sobre ela (que se nomeia de algum modo), a *diferença* é alçada à legibilidade a partir do qual, na disposição do nomeado, é possível articular planos de inteligibilidade que são justamente possíveis porque se compõem de articulações de significados que produzem sentidos em torno de um nome, de uma identidade.

que a precariedade não está necessariamente no movimento, está na tentativa de estabilidade. O movimento é, portanto, o que poderíamos supor de lastro ontológico sobre o qual tudo se efetiva. Essa efetivação já é. Entretanto, o que nos tira da hipótese caótica do movimento indecifrável é a nossa inevitável necessidade de significar e produzir sentido sobre o que nos atravessa. É aí que a linguagem salva a nossa alteridade, porque ela é o espaço privilegiado de produção de sentido, de nos forjar pelo outro; de repartirmos algo desse fluxo contínuo do movimento com e contra o qual possamos nos deparar, nos (contra-)referir.

1.2 Gênero e sexualidade como fios a tecer experiências

No que diz respeito a este trabalho de mestrado, a investigação que procuro mobilizar se compõe, fundamentalmente, da produção de identidades e diferenças relacionadas a gênero e sexualidade presente em trajetórias escolares de estudantes durante a educação básica. Essa mirada específica que estabeleço intenta compreender como as relações subjetivas se constituem a partir desses marcadores sociais, evidenciando suas possíveis (in)conformações em relação aos repertórios de performance que lhes são designados pela sociabilidade. E a pensar sobre as condições discursivas que possibilitaram (e possibilitam), mesmo que não intencionalmente, que o imprevisível⁷ de gênero e sexualidade fosse/seja performatizado⁸ em trajetórias escolares de estudantes. Na verdade, é sempre não intencional porque é o efeito indomado por parte da norma. É o *diferir*, o *entre* que, logo, se torna legível como diferença.

A designação de repertórios de performance encontra no currículo um espaço-tempo privilegiado de efetivação⁹. Esse território é atravessado por inúmeras normatizações que determinam as práticas de ensino, os conteúdos, as formas de comportamento dos sujeitos, as políticas de formação, a delimitação dos espaços, ou seja, praticamente por tudo que compõe o considerado “ambiente escolar”, o *dentro* da experiência escolar. Essas normatizações também referenciam os gêneros (masculino e

⁷ Imprevisível porque devo considerar que a previsibilidade é constituída por uma certa regularidade pretendida pela normatização.

⁸ A noção de performance, nesta consideração, se apresenta como muito próxima do que há pouco comentei acerca da legibilidade. Ou seja, nesse caso, performatizar é tornar-se legível de algum modo.

⁹ Explano um pouco mais sobre essa noção de currículo no próximo capítulo.

feminino) considerados aceitáveis socialmente, que devem ser afirmados nas alunas e alunos, constituindo, assim, a efetivação de identidades sociais específicas, mais ou menos regulares. Isso é evidenciado em muitos estudos (ABRAMOVAY, 2004; AUAD, 2004, BORTOLINI, 2015, CÉSAR, 2009; FERRARI, 2007; FREITAS, 2004; JUNQUEIRA, 2013; LOURO, 1997; 1999; 2001; NETO, 2015) que tratam das experiências que envolvem o eixo de gênero, sexualidade e educação.

No entanto, essas determinações de identidades se tornam um problema quando alguns/as alunos/as evidentemente diferem das regras que ditam os gêneros e, mesmo sob o peso de violências, tentam existir a despeito de tal normatização hegemônica. Isso evidencia que a normatização tem uma dupla e, aparentemente, paradoxal funcionalidade que é a de, ao mesmo tempo em que está produzindo os sujeitos a partir de suas regras, também está impossibilitando o próprio sujeito, se considerado a partir de suas experiências inconformadas. Isso porque o sujeito das normas é uma subjetivação ilusória, meramente plástica e fundamentalmente precária. A subjetivação acontece mesmo entre o que se possibilita e o que não se conforma. É no *entre* desse embate que se subjetiva.

Como ressalta Butler (2017, p. 10) a sujeição “consiste precisamente nessa dependência fundamental de um discurso que nunca escolhemos, mas que, paradoxalmente, inicia e sustenta nossa ação”. Isso porque é um processo ambivalente de tanto se subordinar ao poder quanto se tornar um sujeito. E esse poder se materializa na regulação normalizadora de determinados roteiros performáticos específicos, no caso de nossa questão aqui, *com* gênero e sexualidade. É, portanto, sempre um movimento de regulação que opera através de uma dupla direcionalidade da qual emerge a subjetivação. Nesse sentido, não há imposição unilateral a determinar o que seja sujeito, nem da parte de uma estrutura normativa e social que supostamente o produz de um determinado modo, nem do personalismo de uma autonomia ontológica por parte de um sujeito essencial e a-histórico que produz tudo por sua agência. Mas, especificamente, no bojo da própria relação paradoxal da sujeição. É no retorno, na *volta* entre o normatizar e o normatizado, do poder e daquele *si* contra o qual se age com poder, que o sujeito irrompe. Portanto, é essa figura do retorno, o *entre* pelo qual surge a possível subjetivação, ou seja, a tentativa de se explicar como se produz o sujeito. “Por isso que não há sujeito, em sentido estrito, que faça essa volta. Pelo contrário, essa volta parece funcionar como inauguração

topológica do sujeito, um momento fundador cujo status ontológico se mantém permanentemente incerto” (BUTLER, 2017, p 11).

Já que uma preocupação forte deste trabalho é pensar como se dá a viabilização social das pessoas consideradas dissidentes, então, essa compreensão sobre a operação normativa se torna fundamental. O ato de nomear, normatizar, normalizar e produzir os sujeitos por parte de consensos sociais que formam as culturas é inevitável para que eles sejam considerados como tais e possam ser incluídos/legíveis na dinâmica social como um “alguém”. O “alguém” é uma ficção que tece o social.

Do mesmo modo, sob o prisma da normatização, dá para pensarmos que a pesquisa também se torna um exercício de captura do outro, muitas vezes numa forma até de colonização, a partir da produção e registro das experiências. E é por isso que tenho apostado na pesquisa com narrativas como uma perspectiva que favorece bastante não mais esse aparente distanciamento entre pesquisador/a e entrevistado/a, mas, principalmente, a constituição mútua de ambos pela produção narrativa.

Esse deslocamento da perspectiva para um enfoque narrativo/discursivo permite identificar o fazer científico moderno/colonial como também um tipo de narrativa, e não mais como a única epistemologia correta e possível. Aqui, assumimos a importância das narrativas em mobilizar conhecimentos e nos colocamos na arena científica para a negociação de sentido a partir desta forma de fazer pesquisa como sendo também importante, principalmente, para os nossos contextos historicamente marcados pelos abusos da colonização epistêmica. Minha intenção é, com isso, aproximar a pesquisa a uma perspectiva pós-estruturalista que forja a ciência na pluralidade das disputas discursivas que ora se entrecruzam, ora se repelem, e que são fundamentais para a constituição do que seja o saber/ser das coisas e do mundo.

Tendo em vista tal consideração teórica que plantea a importância e a inegável influência das experiências nas produções narrativas da ciência, devo assinalar que este trabalho não se inicia com a escrita deste texto. Pelo contrário, o desenvolvimento dessas argumentações está também inserido e faz mover um fluxo de experiências que atravessam/atravessaram a minha constituição subjetiva e que compõem continuamente o meu ser pesquisador, conforme já assinali no tópico anterior. O texto é, nesse sentido, um trabalho precário, porém, insistentemente esforçado de conter esse fluxo, para que uma configuração das relações de poder constituidoras das realidades forjadas possa ser

apresentada e colocada em jogo nas arenas discursivas que produzem o que seja a educação e suas práticas de subjetivação pelo/no currículo. Essa relação íntima entre o educar e o subjetivar se refere basicamente a uma noção mais geral de educação que percebo como que perpassando todo esse trabalho. A precariedade inegável do esforço de conter as significações em torno do que foi vivenciado em algum determinado contexto histórico é o que configura a investigação que trago para este trabalho.

Cotidianamente, experimentamos situações que nos demandam a necessidade do reconhecimento do *outro* como um possível e, devido a determinadas formas cristalizadas de reconhecimento, somos muito costumeiramente levados/as a reproduzir marcações sociais de gênero que geram violência e exclusão. Alunas e alunos nossos (assim como nós mesmos, e outros atores do ambiente educativo) são estigmatizadas/os socialmente por, muitas vezes, não se adequarem necessariamente às determinações de masculino e feminino que lhes são impostas. Pude constatar isso claramente durante o curso de graduação, quando estagiava pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) numa escola em Recife, que faz parte da Rede Estadual de Ensino, e conheci alguns adolescentes que performatizavam as suas identificações de gênero de forma dissidente¹⁰. E por isso, tiveram que, a partir de um movimento de afirmação identitária, ocupar seus espaços e lutar contra a comum abjeção à qual estão constantemente vulneráveis.

A presença daqueles meninos (era assim que até então os identificávamos, porém isso necessariamente não resulta na própria identificação de todos eles) destacava-se no ambiente escolar nas participações das salas de aula, nas vivências dos famigerados corredores e nas atividades pedagógicas que eram propostas, justamente, pelo seu caráter subversivo que trazia inovações interessantes ao apático ambiente, em muito, criado pelo planejamento de aulas e pelas práticas supostamente tradicionais. Aquelas performances que se externavam pelo trânsito no considerado “feminino”, pela desenvoltura nas apresentações de dança e de teatro e pela produção estética de desfiles de moda temáticos me chamaram a atenção para a importância da desestabilização das normas, sejam elas explícitas ou não, como uma atividade propiciadora de novas formas de educar, mais abrangentes e adequadas às suas vidas. E, também, essas experiências acabaram sendo

¹⁰ Esses alunos, identificados socialmente como pertencentes do gênero tido como “masculino”, transitavam cotidianamente pelo que é considerado “feminino” e desestabilizavam a fixidez das regras que ditam esses gêneros.

um motor prático que fez movimentar e justificar a necessidade desse trabalho, me possibilitando pensar que as performances consideradas dissidentes por parte daqueles que se sabem como tais podem apontar para caminhos destemidos e necessários à vivência educacional.

Um outro movimento empírico que impulsiona este trabalho não vem diretamente de vivências escolares, mas refere-se a elas de modo a tentar determinar, a partir de espaços expressamente burocráticos e políticos, como as educações devem ser e quais serão suas práticas aceitáveis. Esse movimento se produz no cenário político-institucional recente do país em consonância com a sua pulverização pela sociedade através de grupos conservadores e autoritários que capitaneiam um pânico social sobre a educação e forçam esse discurso para que seja legitimado pelas esferas legislativas e executivas do estado. Vários embates têm sido travados até mesmo em relação ao termo *gênero* e sua permanência nos textos oficiais que baseiam políticas públicas e formas de se fazer educação no Brasil.

Um movimento constituído de investidas conservadoras e contrárias à discussão sobre gênero no espaço público brasileiro fez com que, por exemplo, de muitos planos municipais e estaduais de educação não fosse posta a menção desse termo. O Plano Nacional da Educação foi aprovado pelo Congresso Nacional em 2014, após várias reações autoritárias, sem a referência ao tema de identidade de gênero. E o próprio Ministério da Educação (MEC), num ato repentino e desconfiável, alterou várias referências necessárias a gênero e sexualidade do texto da Base Nacional Comum Curricular que foi entregue ao Conselho Nacional da Educação, e que foi homologada pelo MEC em dezembro de 2018¹¹. Documento esse produzido a partir da articulação de demandas de agentes públicos e privados – entre eles a Fundação Roberto Marinho, Victor Civita, Airton Senna, Lemann, Instituto Natura e a Organização Todos pela Educação – que tentam centralizar as decisões curriculares através da definição e regulação do que denominam de “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e

¹¹ Para melhor conhecimento do caso, sugiro a consulta ao texto da BNCC e a portais de notícias – Agência Brasil, 2017; Balloussier, 2017; G1, 2017; IG São Paulo, 2017 – que trataram da questão da retirada das menções à gênero.

desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7). O documento, na verdade, nada mais é do que mais um artefato discursivo que disputa o território contingente da política educacional no esforço de constituir uma identidade (estabilidade normativa) para a educação básica (LOPES, 2015; MACEDO, 2014; FRANGELA; DIAS, 2018) que, entre outros aspectos, exclui a consideração analítica de gênero e sexualidade para a compreensão e desenvolvimento das realidades educacionais do país.

Toda essa complexa e difícil conjuntura pela qual passamos, longe de nos desmotivar na luta pelas mudanças na educação e de impugnar a importância deste trabalho, pelo contrário, reafirma a necessidade dele. Analisar experiências de estudantes a partir, especificamente, das marcações de gênero e sexualidade que foram determinantes nos posicionamentos de identidades e diferenças, ratifica o evidente caráter político desses conceitos e o quanto eles são importantes para o entendimento dos processos de subjetivação. A dinâmica performativa que as diferenças e identidades sexuais e de gênero efetuam no âmbito discursivo que compõe o social será, então, uma questão central no decorrer desta pesquisa. Nesse sentido, o meu esforço se dirigirá à compreensão de experiências específicas que subjetivam e determinam também currículo, espaços e sociabilidades específicas.

Para tanto, dividi este trabalho em três partes fundamentais. A parte I se inicia a partir de uma discussão sobre currículo e cultura, e currículo-cultura, como noções que, interligadas ao que já foi apresentado, ajudam a entender a relação entre narrativas e normatizações de gênero e sexualidade que é fundamental para a constituição dos objetivos deste trabalho, que também são apresentados. Em seguida, discorre sobre a forja mesma da pesquisa em termos que vão além de aspectos conceituais e começam a traçar os caminhos a partir dos quais se tenta mobilizar as conversas desejadas e responder aos anseios já propostos. Nesse sentido, apresento a escola na qual fazem parte todas as pessoas interessadas a esta pesquisa, bem como também discorro um pouco sobre como entendo a minha aproximação em relação a essa mobilização investigativa.

Na segunda parte, continuamos nossa conversa traçando uma apresentação prévia dos ex-alunos que participaram da pesquisa através das conversas. E em seguida, passamos a tratar mesmo das conversas, pautando pontos que foram significativos em relação à produção de experiências daqueles alunos *diferentes* naquele espaço-tempo curricular específico do ensino médio na escola pesquisada. Surgem daí reflexões sobre a cultura da escola, vivências transformadoras, brincadeiras com gênero pela dança e pelas artes,

projetos didáticos que se compuseram como verdadeiros espaços de apare(s)er para esses ex-alunos diferentes de gênero e sexualidade, aspectos, então, fundamentais para a articulação de sentido a partir de sua produção discursiva.

Na terceira parte, passo a tratar de outros aspectos que, segundo o que chamarei de *fora-dentro* curricular – uma ficção espacial analítica estratégica, se referem a pontos que foram trazidos à conversa e que, diferentemente, daqueles considerados no capítulo anterior, não seriam especificamente tidos como o dentro da experiência curricular naquela escola. Nesse sentido, proponho refletimos sobre significados dos tempos anteriores ao ensino médio como articuladores imprescindíveis na composição das experiências positivas relacionadas à escola pesquisada. Junto a isso, destaco as interpelações significativas sobre gênero e sexualidade que foram feitas em situações com familiares e que, de certo modo, se avizinham e confluem ao que viviam nas escolas anteriores. São feitas ainda outras reflexões que contemplam experiências do diferir fundamentais nos relatos daqueles sujeitos, como, por exemplo, os primeiros beijos e namoros e as redes de apoio mobilizadas naquele currículo.

2 CONTINUANDO A CONVERSA E FORJANDO UMA PESQUISA

A partir de todas as considerações já feitas até aqui, avalio que é possível iniciar este capítulo considerando o objetivo geral deste trabalho, que é o de **analisar trajetórias escolares estudantis a partir de narrativas mobilizadas por conversas que partiram, principalmente, de experiências de diferença em torno de marcadores sociais de gênero e sexualidade**. No entanto, julgo ser conveniente tratar, agora, das noções de currículo e cultura que me possibilitam conceber e entender a relação entre narrativas e normatizações de gênero e sexualidade.

Dentre os vários significados de cultura possíveis, faço a escolha, junto com Bhabha (1998), de tratar a cultura não como epistemologia, mas como enunciação. Isso corrobora o que até agora tratamos como discurso e narratividade, nos concentrando na significação, pois enquanto o

epistemológico está preso dentro do círculo hermenêutico, na descrição de elementos culturais em sua tendência a uma totalidade [por sua vez,] o enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais – subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural. (BHABHA, 1998, p. 248).

Nesse sentido, não quero tratar a cultura como um objeto de ensino, tal como muitas teorias (mesmo algumas críticas e outras chamadas pós-críticas) tendem a considerar, mas, como um lugar enunciativo que está em constante (re)formulação interativa a partir de variadas fontes híbridas (MACEDO, 2006a; 2006b). Ou seja, esse conceito demonstra que “não há nenhuma unidade ou fixidez primordial nos sentidos ou símbolos de uma cultura. Cada vez que são lidos, eles são reapropriados de outra maneira. Isso significa que a leitura é também ela uma enunciação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 211). Significa dizer que também a escrita é uma enunciação, conforme já tratamos anteriormente. E, portanto, todo o processo de investigação e pesquisa em relação a alguma enunciação cultural é, ele mesmo, sempre uma renegociação e reformulação do cultural.

Reformulação essa que, no caso deste trabalho, passa necessariamente pela perspectiva enunciativa do currículo. Na verdade, passa pelo entendimento de que o currículo mesmo é uma prática discursiva, pois já que cultura e conhecimento não são um

espelho do real e não compõem um repertório de sentidos e significados fixos que constituam uma prescrição curricular, então, ambos estão em constante (re)formação e o currículo acaba se tornando um dos múltiplos espaços e momentos de produção de sentidos. Tomado assim, o currículo é cultura. Mas não no sentido de ser alguma coisa que dispute lugar no rol dos limites de culturas dadas e reconhecíveis. E, sim, na ideia de que é ele também um espaço-tempo em que são negociadas constantemente as possibilidades de tradução de qualquer coisa.

É neste sentido que Macedo (2006a) chama currículo de “espaço-tempo de fronteira no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas” (p. 286)¹². E ainda mais, aposta em currículo como “instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação [e que não] busca impedir o surgimento do imprevisto e a manifestação da alteridade” (MACEDO, 2012, p. 733;735). Entretanto, esse espaço de criação dos sujeitos é disputado profundamente pelas normatizações que, como vimos, são, ao mesmo tempo, produtoras e efeitos das identidades que procuram dar conta de uma inteligibilidade do real a partir de estancamentos nos fluxos de significação contínuos. Esses pontos nodais que forjam identidades específicas na dinâmica social, a depender de como se articulam, podem gerar hegemonias mais ou menos estáveis, mais ou menos rígidas, de modo a coibir com mais força ou a flexibilizar mais intensamente as múltiplas possibilidades de diferença que não cessam de ser produzidas e mobilizadas.

Nesse sentido, ainda, avançamos daquela já corrente ideia de currículo, muitas vezes, como sinônimo de programa, guia, grade, manual, ou seja, o *dentro* da escola, como já apontado, e passamos a tomá-lo a partir de suas híbridas dimensões de fronteira que chamaremos aqui de *dentro-fora* e *fora-dentro* curricular. Esse jogo de perspectivas espaciais nos permite captar o quanto currículo pode ser entendido naquele *dentro* já tão comumente compreendido, mas não se esgotando nele. Escapando por outras vias e tornando a educação como muito mais próxima do processo de subjetivação do que

¹² Entendo “tradições culturais” no mesmo sentido que Lopes (2015) conferiu às tradições curriculares como sendo “decorrentes de atos de poder que freiam a significação e o livre fluxo do sentido. A diferença de conceber tais tradições como discursivas está na afirmativa da instabilidade das tradições. Tradições não são regras racionais ou sedimentações históricas estabilizadas capazes de definir de uma vez por todas as possibilidades de conhecimento. São registros sujeitos às lutas políticas que instituem a significação. Tradições constantemente recriadas, traduzidas de diferentes formas” (p. 460).

costumamos considerar. Assim, tomar o currículo como o dentro-fora e o fora-dentro do que comumente se considera em relação ao currículo escolar, topocentrado na escola e seus afins (políticas de educação; produção de materiais didáticos; atividades “extra-curriculares”, etc). Alargando sua noção para que se saiba da importância de ver o que escapa desse topocentrismo escolar como fundamentais para a subjetivação daqueles estudantes e a produção de sua vivência estudantil.

O currículo também é um dentro-fora e fora-dentro desde uma perspectiva subjetiva, abandonando a ideia de que é só uma força externa que age sobre o sujeito e até mesmo que, porventura, se considere que essa ação sofre também o efeito de (re)ação do próprio sujeito. Mas é um dentro-fora e fora-dentro atados, dentre os quais surge o próprio sujeito. O currículo é esse espaço-tempo de fronteira donde a subjetivação é possível. E a educação, nesse sentido, também nada mais relevante é do que o próprio processo de subjetivação de todos¹³.

No caso deste trabalho, gênero e sexualidade são escolhidos como marcadores sociais que mobilizam as articulações de sentido e são capazes de produzir aqueles que podem ser identificados no campo de representação hegemônica ou no que Butler (2015b; 2018) chama de “condições de possibilidades de aparecer” ou “reconhecibilidade”. Essas identificações podem corroborar expectativas das normas de representação como também podem frustrar o que se espera delas, criando aqueles que são considerados como os *fora* da norma ou simplesmente estranhos à norma.

Desde muito tempo, antes inclusive do nosso nascimento, somos forjados nas normas de gênero e sexualidade convencionadas nas mais diversas contextualidades. Essa operação normativa é responsável por projetar como deveremos performatizar as nossas vidas no mundo e como direcionaremos nossos desejos e produções de prazer. A enunciação dessas normas através de “é um menino” ou “é uma menina”, ou simplesmente da marcação de um quadrado num papel de registro civil (BUTLER, 2018), por exemplo, é o que talvez inaugura todo um repertório de sexualidade e gênero repleto

¹³ O uso do sufixo “es” como referência a outro(s) tipos e/ou a inúmeras possibilidades de gênero é propositalmente empregado por ativistas em torno das questões de gênero e por alguns/mas que estudam essas questões, planteando uma linguagem que também contemple a multiplicidade de gêneros. Esse é apenas um tipo de “transgressão” linguística do ativismo social, podendo haver outros, por exemplo: o uso da letra “x” como indicador não-binário de gênero. Esse sufixo é utilizado adiante em outros trechos deste trabalho.

de representações em busca de estabilização performativa. Repertório esse que servirá como um caminho a ser seguido e um padrão de policiamento sobre nossos corpos. Somos/seremos constantemente cobrados por esses padrões que não escolhemos exclusivamente. Mas, que nos atravessam desde muito antes de sabermos o que somos e que passam a disputar constantemente as nossas deliberações.

Eles costumam e costurarão as mais diversas práticas enunciativas que nos compõem e são momentos discursivos decisivos na origem e no policiamento de nossas vidas sexualizadas e generificadas. Essa costura não se dará somente numa representação linguística, mas principalmente através da corporificação das normas efetivada pela performatividade, repetição contínua de atos que reiteram o discurso produtor de identidades de gênero (BUTLER, 1999). Assim, a enunciação contínua de certos códigos sobre gênero e sexualidade possibilita o estabelecimento e a naturalização de repertórios que legitimam tipos identitários como essenciais. E determinam quais vidas são verdadeiras e quais não são.

Nesse sentido, a reprodução da sexualidade e do gênero são sempre negociações com o poder. São sempre disputas que interceptam as articulações de sentido (fundantes das representações) e se mobilizam em direção às hegemonias. Como sabemos que essas articulações nunca conseguem estancar por completo o fluxo de significações, muitas pessoas, no entanto, não se conformam nessa reprodução normativa e efetivamente desafiam esse processo e passam a ensejar outros reconhecimentos¹⁴.

Como esse estudo tem a intenção de analisar a diferença através dos improváveis de gênero e sexualidade, devo assinalar que são essas pessoas, particularmente, inconformadas nas normas, que me interessam. Saliento que produzo essa noção de improbabilidade (e imprevisibilidade, conforme afirmei em nota) através de uma operação que forja as performances mais regulares e enunciadas de gênero e sexualidade como a hegemonia da norma, e que pode ser basicamente identificada no ser homem-cis-heterossexual-branco-cristão. E, portanto, todo o meu esforço foi sempre de encontrar

¹⁴ Aqui, minha consideração se aproxima bastante também do que Butler (1999) diz que, na verdade, os corpos nunca se conformam exclusivamente às normas de gênero que lhe são impostas. De modo que sempre há espaços de fissuras e subversão dessas normas.

aqueles escapam desse padrão que também é precário, mas que pode falaciosamente estar sendo apresentado como natural e essencial.

Me interessa entender como são possibilitadas essas (in)conformações e quais são as suas consequências para e nas trajetórias de estudantes que já vivenciam essas experiências do diferir no próprio espaço-tempo do currículo. Se aceito que “existem normas sexuais e de gênero que condicionam quem vai ser reconhecível e ‘legível’ e quem não vai” (BUTLER, 2018, p. 45), então, posso com este trabalho tentar ver como os “ilegíveis” se constituem naquele espaço-tempo do currículo desenvolvendo formas de se tornar legíveis uns para os outros e como essa exposição comum pode ajudar a entender o quanto há de agenciamento do novo em suas performances específicas.

Assim sendo, procuro na análise das conversas com os estudantes, capturar o que há em termos de gênero e sexualidade no currículo e o quanto/como negociam constantemente sua estabilidade com a diferença. Buscarei nas trajetórias narradas entender como se dá o processo de subjetivação daquelas pessoas, procurando saber quais foram/são seus entraves e suas estratégias de assunção performativa em direção à busca constante de *ser*. Para tanto, estabeleci, então, um objetivo específico que me serviu para o desenrolar desse caminho de investigação: examinar como performances de gênero e sexualidade são possibilitadas ou não no/pelo território discursivo do currículo ao mesmo tempo que (re)configurações de sentido do currículo são possíveis a partir dos tensionamentos e deslocamentos mobilizados pelas performances dissidentes.

2.1 A composição de um currículo-cultura pela escola

A escola a que sempre me refiro na investigação está situada na área central da cidade do Recife, Pernambuco, num bairro de complexa formação social que envolve setores de mercado de diversos ramos, instituições públicas, estabelecimentos de ensino públicos e privados, templos religiosos variados e um contingente populacional, em sua grande maioria, formado por pessoas muito pobres, em situação de vida precária. Apesar de, geograficamente, muito próxima da comunidade do bairro, a escola não recebe frequentemente estudantes provenientes da localidade. Geralmente, seus alunos e suas alunas provêm dos mais diversos lugares que compõem a Região Metropolitana do Recife (RMR), o que torna a composição do currículo uma complexa e rica mobilização de experiências. As pessoas que me interessaram para esta pesquisa, especificamente,

também compartilham de proveniências variadas e isso é fundamental nas suas constituições subjetivas e nas suas narrações de trajetórias.

Nessa escola, são abrigadas algumas modalidades de ensino médio, incluindo formação técnica profissional, como, por exemplo, a modalidade “subsequente ao ensino médio”, que se destina a quem já tenha concluído essa etapa da educação básica, mas deseja uma formação técnico-profissional. Dispõe também de uma modalidade de Educação à Distância e da modalidade de ensino médio integrado em jornada integral. Esta era a modalidade de ensino da qual os entrevistados desta pesquisa participavam e foi nela que também tive a oportunidade de estagiar. Segundo o *site* da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE)¹⁵, o modelo de educação integral tornou-se política pública de estado no ano de 2008 e “fundamenta-se na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo”.

Tive a oportunidade de voltar à escola, meses atrás, e pude realizar uma conversa mais espontânea com alguns professores que ainda trabalham lá, especificamente os mais citados nas conversas com os entrevistados, para que pudesse ter uma noção mais abrangente da realidade constituída ali e também de como poderiam ser as suas narrações de experiências com aqueles ex-alunos e com outres que, porventura, partilhavam de questões de gênero e sexualidade semelhantes. Como sempre ocorreu desde o tempo dos estágios e nas visitas espontâneas posteriores que fiz à escola, fui muito bem recebido por todos e todas no ambiente. Encontrei rapidamente a professora de educação física, nome recorrente nas falas dos ex-alunos, e também o professor Jorge, de história, e o professor Paulo, de filosofia – foi com esses dois que pude sentar com mais calma para uma conversa¹⁶. Ambos trabalham lá há pelo menos sete anos e acompanharam a passagem de todos os jovens que participaram das conversas para este trabalho. Fazendo as devidas

¹⁵ Link da SEE: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1>

¹⁶ Todos os nomes das pessoas que participaram da pesquisa, como também da escola em questão e de outras instituições e localizações geográficas que porventura foram mencionadas nas conversas e/ou que são necessárias à composição do estudo, foram trocados ou ocultados da forma como achamos conveniente para que fossem preservadas suas identificações públicas. Conforme explicarei mais à frente, esse procedimento foi proposto aos participantes e autorizado por meio de termo de consentimento ético da pesquisa.

ressalvas aos acentos liberais e tecnicistas da proposta estatal da educação integral, é possível perceber nas falas dos professores que eles entendem que, na realidade específica daquela escola, tem-se feito, nos últimos anos, uma passagem do que seria um tratamento mais técnico da educação integral para, de fato, a necessidade de uma perspectiva maior de integração do ser humano.

Quando pedi para que me expusessem um pouco mais sobre como se constituía a escola, sua organização, sua estrutura e coisas do tipo, a primeira coisa que pautaram foi justamente a reflexão sobre a diferença entre um perfil integrado de fato e um perfil técnico integral. Segundo seus relatos, essa concepção que integra mais humanamente as pessoas ali envolvidas proporciona “olhar para o cara para além de aluno; ele tem um nome; ele é filho, sobrinho; ele tem uma história” (professor Jorge). E isso, na esteira do que já vínhamos conversando a respeito das características diversas de alunos considerados “diferentes” das normas de gênero e sexualidade hegemônicas, deu a entender que aquele humanismo trazido em suas noções de integralidade compreende um significado mais alargado do termo, alcançando principalmente aqueles/as que comumente não são elencados/as dentro de uma certa “normalidade humana”.

A integralização, segundo relatam, transforma de algum modo todas as pessoas que ali se envolvem. Assim como também foi relatado nas conversas com os entrevistados, a questão da convivência maior com os alunos proporcionada pela integralização não passou despercebida pelos professores. Na verdade, é uma das características mais fortes, segundo eles, da educação integral. De acordo com o *site* da SEE, o regime integral tem uma “carga horária de 45 horas aulas semanais: é uma escola funcionando com professores e estudantes, em tempo integral, durante os cinco dias da semana”. Isso, para a experiência dos professores, significa muito, pois ajuda a aproximar todos mais humanamente no compartilhamento da maior parte do tempo de suas vidas, dividindo os mesmos espaços. Lembro-me bem, quando do estágio pelo Pibid, das refeições que fazíamos junto aos/às alunos/as. Aquela convivência era de uma singularidade importante para o relacionamento entre professores/as e alunos/as e, também, para mim, aspirante a professor que já estava sendo apresentado a uma forma de convivência escolar da qual nunca havia experimentado em minhas experiências pessoais.

Segundo o professor Jorge, essa oportunidade de vida partilhada lhe ajuda a não atuar, necessariamente, como se vê ou se imagina de um professor “comum”: “na sala de aula comum, eu daria aula e ia embora. Aqui, eu dou aula e vou pro corredor, vou pra

outra sala, subo, desço escada e encontro com ele [aluno] de novo; aí, substituo um professor que saiu, vou de novo na sala dele”. E lhe dá a oportunidade de perceber aspectos dos comportamentos de alunos/as que, num regime comum de 50 minutos de aula, ele poderia muito mais facilmente não perceber. Inclusive, aspectos e características dos outros que, pelo convívio intenso, são percebidos mesmo que as pessoas envolvidas não tenham necessariamente a intenção de mostrar. Isso vai ao encontro, por exemplo, do relato do professor Paulo, que diz no final da nossa conversa sobre a sua interpelação a um dos entrevistados (Alê, que será apresentado no próximo capítulo) quanto à sua possível homossexualidade e, que, segundo o mesmo professor e o próprio Alê, era algo que já estava presente mas que, no decorrer do ensino médio passou de uma não-compreensão para uma reflexão e assunção identitária mais explícita tanto na escola quanto com seus familiares.

Tal questão sobre a interpelação em relação a gênero e sexualidade, apesar de resultar como um passo importante para a experiência de Alê, pois com ela se sentiu impelido a uma tomada mais pública de uma identidade *gay*, não deixa de ser algo problemático quanto ao que podemos questionar, por exemplo, sobre o que significa interpelar/provocar alguém em relação a sua suposta identidade *gay* e, mais ainda, com base em que fazemos tal interpelação/provocação. Uma situação como essa, nos leva a supor que, certamente, essa identificação do outro como um dissidente em sexo e gênero por parte do professor, mesmo quando esse outro-aluno sequer entende direito sua própria expressão, tem muito a ver com os jogos de representação de sexo e gênero hegemonzados nas experiências culturais desses sujeitos, que passam a disputar, no cotidiano escolar, os padrões de identificação e produção dos sujeitos envolvidos. E isso acontece mesmo em espaços-tempo curriculares tidos até como mais plurais e menos violentos normativamente porque não podemos nos desvencilhar por completo dos padrões normativos, já que estamos sempre naquele jogo entre o normatizar e o *diferir* fundamental para constituição da sociabilidade, mesmo que precária.

Esse convívio intenso que faz com que as questões se tornem mais espraiadas e pouco pontuais, pelo que estamos tomando como currículo espaço-tempo de fronteiras, é algo certamente importantíssimo na constituição de experiências carregadas de fluidez e senso de liberdade em relação ao descobrir-se e ao tornar-se alguém no mundo, conforme relatado nas conversas com praticamente todos os entrevistados. Ou seja, o que pode se tornar algo extremamente exaustivo e estéril pela rotina que vai das 7h30 às 17h, das

segundas às sextas-feiras, de todas as semanas, na verdade, naquela realidade, especificamente, naquelas experiências comuns entre aqueles professores e alunos, se torna, segundo a conversa com os professores, uma oportunidade de “humanização” cada vez menos implicada de preconceitos e violências. Vale ressaltar que essa perspectiva humanizadora relatada em seus discursos, relacionando a educação em regime integral e integrada à humanização, geralmente parece ressoar particular ingenuidade que é tributária em grande parte de um certo humanismo moderno com forte acento liberal, que reforça a defesa de liberdades individuais sob a consideração de uma escola redentora da humanidade. Seguindo o roteiro de estudos de Castro (2016), as fundamentações filosóficas e históricas para a educação integral são variadas e acompanham a história das perspectivas educativas no mundo, sob uma matriz greco-romana, desde a antiguidade com, por exemplo, a Paideia grega. Não cabe neste trabalho fazer um delineamento desse panorama histórico-filosófico, nos detendo a essas perspectivas específicas, porém, vale dizer que é no contexto das transformações que culminam na Revolução Francesa, em grande parte, com a “ideia de escola pública universal como direito de todos e dever do Estado que a educação integral volta à cena na sociedade ocidental” (CASTRO, 2016, p. 76). E reaparece sob um forte acento burguês de redenção humana marcada pelos anseios econômicos e sociais da época (ORSO, 2001).

Os possíveis respingos de um panorama conceptual humanista tal como esse nas falas e concepções dos professores me parecem um tanto ingênuos, principalmente, porque, no caso das questões interessadas aqui, as noções de humano e humanização trazidas à reboque dessa herança moderna se mostram como profundamente limitadas no que se refere à consideração das existências dos nossos sujeitos dissidentes de gênero e sexualidade. Não é demais notar que, por exemplo, tomando perspectivas políticas rousseauianas que, mesmo com a variada gama de autores importantes à idade moderna, desponta como referência para teoria política e social moderna, podemos perceber (e já o fiz em outro momento) o quanto aquela noção de humano e mundo social é carregada de sexismo (MELO, 2018). Ou seja, o quanto poucas pessoas *cabem* nesses limites do que seja considerado o humano, não sendo elas, por exemplo, as mulheres naquela época; mas, também podendo ser todas as outras pessoas que hoje entendemos como dissidentes da normatividade heterocis.

Isso nos aponta tanto para um certa ingenuidade no discurso, como já argumentei, como também pode nos indicar a possibilidade de imaginarmos, com essas experiências

produzidas, tensionamentos no discurso humanista convencional, de modo que se torne mais alargado e consiga considerar uma pluralidade maior de existências. No entanto, esse tensionamento se radica pela força da significação sobre o vivido, e a experiência que resulta disso apresenta que essa convivência com os *diferentes* de maneira mais intensa pelo regime integral se torna uma oportunidade de desarmarem muitos dos limites que, supostamente, separam suas constituições de professores e alunos para que se atravessem subjetivamente muito mais do que podem imaginar.

Isso é bem importante porque para os professores se torna mais do que um ambiente profissional costumeiramente pensado como técnico, num sentido de sem implicação subjetiva, sem afeto. Quando lhes perguntei, ao final da conversa, sobre o que eles levavam consigo das experiências com aqueles/as alunos/as, escutei coisas do tipo: “Eu aprendi muito. Não digo nem como docente, mas como ser humano. Eu aprendi muito mais com eles do que eu acho que ensinei para eles” (professor Paulo). Isso, no sentido de se autoavaliarem e perceberem que, claramente, quando chegaram naquela escola, anos atrás, para trabalhar, chegaram carregados de seus preconceitos e de suas incompreensões, calcadas graças à ajuda também de outras escolas nas quais trabalharam, onde não se partilhavam experiências tão sadias, segundo eles, com aqueles/as que eram considerados/as diferentes por não se enquadrarem em padrões de gênero e sexualidades mais ou menos regulares na sociedade. Sugerem, dessa forma, que suas constituições enquanto educadores são fortemente marcadas por essas oportunidades de convívio mais intenso, que julgam como importante para a produção de um espaço-tempo menos violento. Assim significam a integralização do tempo de trabalho escolar como um fator que pode ser estrategicamente utilizado para a montagem de um currículo mais aberto ao outro-aluno. Tanto que também identificam traços de possíveis rearticulações subjetivas em outros/as colegas de profissão que trabalham ali, como pode ser notado a partir de outro trecho da conversa:

Essa escola é esse espaço de teste. Eles [alunas/os] testam, veem até onde podem ir sem o medo de ser algo irreversível [...] Agora tem choque porque o corpo docente é de uma geração e o corpo discente é sempre mais novo, parafrazeando a Sociedade dos Poetas Mortos: “eles são sempre jovens”. A gente envelhece. E a gente tem professores aqui no corpo docente que não veem isso [as possíveis “transgressões” de gênero e sexualidade de alunos/as] com essa tranquilidade toda. Agora tem algo que a gente deve ressaltar também: até mesmo esses professores mais preconceituosos, depois de um tempo aqui, diminuíram [o preconceito]. No começo podia até ser conflituoso, mas agora eles já não veem com esse horror, esse espanto todo. É como se tivesse amenizado o preconceito pelo convívio. Porque boa parte do preconceito vem do não convívio: você olha; vê o estereótipo, rotula, nomeia,

conceitua e segue. É o que geralmente acontece. Aqui, o cara (sic) vem com isso, mas ele é forçado a conviver. Ele é forçado a ver outros aspectos do indivíduo para além da sexualidade [...] Aí, de repente, você vê um cara (sic) que jamais se aproximaria de outro homem, sabendo que ele é gay, para dar um abraço; aí, de repente, você vê esse cara (sic) vendo um aluno que é gay e abraçando ele. Aí, você para e “que bom!”. Que mudança, assim, com o tempo! (Professor Jorge)

Outro aspecto que se pode supor da importância desse encontro e convívio curricular, para além do atravessamento entre gerações e das vivências de gênero e sexualidade distintas, se refere a complexidade envolvida nessas mobilizações de afeto mútuo no que se refere às diversas proveniências das quais partem as pessoas envolvidas ali com a escola. Como já citei acima, e ficará ainda mais evidente no próximo capítulo com a apresentação dos entrevistados, as pessoas que compõem a dinâmica da escola, em sua esmagadora maioria, não fazem parte da comunidade local, mas de diversos lugares da Região Metropolitana do Recife. Geralmente, nas doze turmas ofertadas por ano, pela modalidade de ensino médio técnico integrado, menos de cinco estudantes são provenientes do bairro da escola. E isso diz muito sobre as experiências constituídas naquele espaço-tempo curricular, pois como os professores atestaram em seus relatos, a participação de familiares é muito inexpressiva, assim como também o diálogo entre a escola e sua comunidade:

Ela [a escola] está localizada num bairro, porém ela não faz parte do contexto do bairro. Os moradores daqui de [cita o nome do bairro] não veem essa escola como parte [...] A comunidade não se vê representada pela escola, nem a escola consegue chegar à comunidade daqui. Tanto é que a maior dificuldade que temos aqui é de trazer os pais para cá. Para reunião, para participar ativamente da escola. Uma minoria que vem. Geralmente, no primeiro ano. Aí, quando chega o segundo ano, dá uma diminuída. E, no terceiro ano, nem vem. (Professor Paulo)

Isso também faz com que o perfil socioeconômico daqueles/as que estudam ali resulte em algo diversificado. Variando desde pessoas que vivem em condições bastante vulneráveis até àquelas que são consideradas de classe média e que, por razões diversas (crise financeira; desejo de cota de escola pública em provas para ingresso em universidades; entre outras) procuraram o ensino público. De acordo com o que continuaram relatando, por ali já passaram alunos/as que sequer tinham, por exemplo, porta nas suas casas ou dinheiro para o transporte público ou até alimentação necessária. Como também já tiveram uma aluna que, por exemplo, quando chegou para estudar na

escola, já tinha conhecido, pelo menos, 11 países e que atualmente é estudante de Química na Universidade de São Paulo (USP).

Nesse sentido, depreende-se que o espaço-tempo curricular que tece essas experiências escolares é permeado de significativas e variadas diferenças pessoais, o que faz com que as possibilidades de investigação e compreensão dessas realidades seja também diversa ao sabor de como mobilizamos e como somos atravessados especificamente por tudo aquilo que nos envolve quando conhecemos a escola pesquisada. No nosso caso, a mobilização que compõe o “objeto” desta pesquisa é aquela marcada pelo que já anunciamos, que diz respeito à relação daqueles que diferiam comumente das expectativas hegemônicas de gênero e sexualidade e o próprio espaço-tempo curricular daquilo que basicamente conflui às suas vivências escolares a presença da escola.

Ainda sobre isso, vale enfatizar que questionei aos professores sobre como era o tratamento em relação a eles por parte equipe administrativa e de seus colegas de profissão no que se refere à aproximação tão forte com os/as alunos/as de gênero e sexo dissidentes. Eles foram concordes em afirmar que, ao contrário de qualquer depreciação por parte de colegas e superiores/as de trabalho, na verdade, eles sempre eram contatados para resolução de conflitos e geralmente não encontravam grandes obstáculos para a realização de suas propostas de trabalho que, de algum modo, acessavam as questões de identidade de gênero. Isso também foi relatado pelos entrevistados que, na condição de estudantes, sempre encontraram um espaço-tempo sem muitos conflitos e bloqueios em relação às suas descobertas e experimentações de gênero e sexualidade.

2.2 O fazer da pesquisa

A mobilização de produções discursivas a partir de conversas, como já exemplificado um pouco na seção anterior, se tornou algo estratégico durante o processo de feitura da pesquisa, praticamente, podendo ser tomada, então, como a tática mais evidente pela qual conseguimos produzir o material que precisávamos. O encontro nada mais é do que uma **ficção** mobilizadora de um atravessamento que, na verdade, existe sob a maleabilidade das articulações diversas de significado que age como pano de fundo para que questões sejam pautadas e experiências despontem de maneiras imprevisíveis e, em alguma medida, incontroláveis. Nas conversas para essa pesquisa, ficcionamos esse

encontro como algo novo, algo do agora, mas que, na verdade, é uma fratura do aqui-lá-passado-presente-devir de nossas vidas; algo que já nos compõe, mas que agora está sendo mobilizado para que possamos registrar de maneira precária neste artefato textual.

Em termos metodológicos, o que proponho neste trabalho, de certa maneira, pode se aproximar bastante do que já se conhece convencionalmente como entrevista narrativa. Porém, algumas limitações conceituais daquele modelo me levam a não o assumir de maneira radical e a pensar que o que fizemos, basicamente, se inspira em pontos de uma entrevista narrativa (porque de algum modo as conversas são entrevistas), porém escapa sempre do modelo clássico. Reconheço que esse processo de descolamento de um modelo qualitativo humanista mais convencional é um esforço (e digo isso porque talvez eu até nem tenha realizado de modo tão satisfatório) que acontece de maneira necessária até mesmo por conta dos pressupostos produzidos pelas análises “pós”, assim como provoca St. Pierre (2018).

Nesse sentido, diferentemente de uma perspectiva de entrevista narrativa que pressupõe uma influência mínima entre entrevistado/a e entrevistador/a (MUYLAERT et al., 2014), a prática do encontro-conversa explode esse receio perante o “risco da influência” e recompõe essa noção de influência em termos pós-estruturais de que não há possibilidade de se tomar as relações de influência como sendo postuladas por uma pressuposição de distanciamento entre entrevistador/a e entrevistado/a. Assumindo que, desde sempre, a suposta separação radical entre os sujeitos no processo é ilusória. Entendendo como sendo mais importante complexificar essa noção de influência, de modo a tentar entender como são constituídas as narrativas que se pressupõem como sendo deles (os entrevistados), mesmo tendo o “nós” sempre atravessado em sua constituição.

Do contrário, se eu admitisse com tranquilidade a ilusão dessa separação como base da narração, poderia eu muito bem cair na conhecida operação colonial de postular o outro como um totalmente exterior a mim e passível de qualquer relação de dominação. Entendo, então, que a imbricação e produção mútua dos sujeitos pela prática narrativa é uma noção que me ajuda a produzir a conversa como constituída por uma linguagem comum que, inclusive, se preocupa em respeitar as formas do entrevistado se comunicar, numa espécie de quebra da possível diferença estilística existente entre a fala daquele que entrevista e a fala daquele que responde.

Além do mais, tal perspectiva se compromete com o que tenho chamado de aqui-lá-passado-presente-devir como o próprio acontecimento do fazer narrativo através do qual subjetividades e sentidos de mundo são paridos constante e precariamente. Isso reforça uma perspectiva de discurso narrativo pela conversa não comprometida exclusivamente com um continuísmo temporal, mas que despreza essa noção de tempo no sentido de produzir o próprio espaço-tempo a partir das articulações de sentido que são mobilizadas pela enunciação.

Ou seja, no caso deste trabalho, não me interessa tanto saber se o que os entrevistados relatam na entrevista é ou não fiel ao que eles viveram num passado específico, nem tampouco se é possível fazer comparações temporais das experiências a partir do estabelecimento de causalidades necessárias. O que talvez pudesse ser a intenção de uma estratégia de entrevista mais convencional que busca mapear e/ou produzir a descrição de um “fenômeno” passado. Porém, mais complexo do que isso, me esforço em tentar entender como se produz essa teia de significados e sentidos que forja no agora de seus relatos as realidades passíveis de serem criadas (o próprio aqui-lá-passado-presente-devir), sem necessariamente se referirem ao momento histórico do hoje para se constituírem como reais e efetivas. Isto é, que não estão somente como algo passado que pode se constituir unicamente como memória e não como realidade.

Sob o esforço crítico, portanto, acerca dessa junta que atrela entrevista e descrição à narração, tento produzir a conversa me deslocando de uma noção de narração um tanto fenomenológica (e por que também não dizer “benjaminiana”?) que considera o narrador somente como aquele que “não ‘informa’ sobre a sua experiência, mas [que] conta sobre ela” (DUTRA, 2002, p. 374). Isso porque, por essa consideração, tacitamente se pressupõe que haja um sujeito exterior, posto em algum lugar, capaz de contar sobre as histórias e experiências que viveu. Pressuposição essa que não cabe na perspectiva teórica básica deste trabalho a partir da qual não se admite a existência de um sujeito anterior/fora da narração-enunciação. E isso nos faz considerar, afinal, que nem se informa nem se conta sobre a experiência, mas se aciona a efetivação da experiência justamente no próprio momento da narração. Assim, a experiência com tudo o que a constitui, inclusive os sujeitos, só se realiza pelo e no momento da articulação dos sentidos mobilizado nas conversas.

Essas considerações, a meu ver, são bastante necessárias porque significam um esforço de pensar uma estratégia metodológica que se aproxime, ou melhor, que já seja o

próprio *fazer* pesquisa que brota de uma conexão intrínseca com uma perspectiva de enfoque pós-estruturalista. Dessa forma, tento produzir com isso uma possível coesão entre ser-quê-fazer que perpassa todo o processo de investigação. Para que não se produza um trabalho que, ancorado numa perspectiva teórica muito específica, seja forçado a se desenvolver a partir de métodos fundamentados muito rigidamente em pressuposições que difiram consideravelmente e/ou estrangulam sua própria articulação conceitual.

Dessa forma, entendo as conversas como transitando desde uma perspectiva muito próxima ao que seria uma entrevista narrativa, não exatamente pela adoção de um roteiro convencional desse tipo de entrevista (até porque já expus um pouco das incongruências possíveis), mas mais pela ênfase que foi dada na produção narrativa daqueles que estavam participando comigo. Porém, também alcançando, em outros encontros, como aconteceu com os professores e as duas primeiras conversas com os ex-alunos, uma aproximação com o que seria uma entrevista exploratória, pelo fato de ter acontecido um diálogo muito mais intenso entre nós, com bastante participação minha nas interrogações. Isso tudo devido às necessidades que foram surgindo no decorrer do processo de satisfazer as questões apresentadas pela problemática do trabalho. Deste modo, é basicamente esse híbrido de estratégias metodológicas o que estou chamado de *conversas*, que acabou se tornando a estratégia mais possível durante o desenvolvimento do processo de pesquisa, a partir da qual eu poderia entender aquelas questões que eu desejava compreender.

Conforme sugerido pelo objetivo geral, apresentado no capítulo anterior, desenvolvi, então, este trabalho encontrando algumas pessoas que estiveram inseridas recentemente numa dinâmica escolar para, com elas, realizar conversas que versassem justamente sobre aquelas vivências, especificamente, que compuseram a sua fase de ensino médio. Essas pessoas são, basicamente, ex-alunos da escola já apresentada aqui, na qual estagiei quando graduando de Filosofia. Interessou-me suas narrativas escolares, principalmente, porque, como citei anteriormente, esses ex-alunos efetivavam, de alguma forma, a diferença de gênero e sexualidade no espaço discursivo do currículo daquele contexto escolar específico. Eram/são eles, os “inconformados” às normas de gênero e sexualidade hegemonicamente produzidas na sociabilidade como naturais e essenciais,

que podem ser identificadas em espécies de continuísmos performáticos, tal como: macho-menino-cisgênero-heterossexual(-branco-cristão)¹⁷.

Para realizar tal escolha, devo admitir que aqui tomo-os como diferentes de um certo estereótipo de performance de gênero e sexualidade mais ou menos regular, que alcança hegemonia na cultura como regra a ser seguida, a partir da qual também são produzidas e emergem as diferenças. Nesse sentido, vale dizer que as performances mais comumente exigidas na nossa sociedade são referentes a um masculino e a um feminino que se corporificam em limites bastante específicos tanto de visualidade corporal quanto de orientações de desejo, atitudes, gostos e escolhas, que desenham reiteradamente continuísmos performáticos como o que foi citado acima.

Tendo em vista que a escola, assim como a organização social numa esfera mais ampla, se desenvolve sobre os trilhos ideológicos de um dimorfismo sexual e de gênero (BUTLER, 2013; JUNQUEIRA, 2013), nada muito diferente do que o que tradicionalmente compreende-se como homem e mulher, geralmente, referencia os discursos curriculares. Aliás, é sob esse molde binário de compreensão, num caráter bem dogmático, que tradicionalmente se estrutura o reconhecimento dos sujeitos ocupantes do espaço escolar, mesmo que não se utilize de menções claras e nitidamente intencionais. As relações de poder que ali atuam determinam lugares específicos para meninos e meninas, comportamentos diferenciados, linguagens distintas, atividades e práticas pedagógicas diferentes, tudo isso tendo como referencial o binarismo opositor de gêneros (BORTOLINI, 2015).

Essa pressuposição binária é uma constatação ordinária que se sobressai justamente por seu caráter simplista e excludente de compreender a humanidade, é o que desperta o exercício crítico de análise. Para além dela, o que me interessa basicamente com este trabalho é analisar como a incidência normativa dos referenciais hegemônicos de gênero atua no espaço-tempo do currículo gerando conflitos ou não com aqueles/as que não se sentem confortáveis nessas perspectivas pré-estabelecidas. Entender também como as performances de inconformados/as são capazes de agenciar outros sentidos

¹⁷ Adiciono caracteres de raça e religião porque em nossas conversas ficou muito evidente que, apesar de aparentemente não serem interpretados como definidores de gênero e sexualidade à primeira vista, esses marcadores sociais são imprescindíveis na constituição narrativa produtora das considerações subjetivas daqueles com os quais me encontrei.

naquele mesmo espaço-tempo disputado pela norma. É, então, por essa possível relação entre os desconsiderados e/ou apagados pela norma e o espaço-tempo articulado pela normatização escolar que procuro entender quais são as performances produzidas naquele contexto, o que pode ser entendido como diferença nessas experiências específicas e como é forjada essa relação entre aquelas normas sociais e as diferenças específicas.

A partir de estudos de gênero e sexualidade, principalmente uma perspectiva de teoria *queer*¹⁸ que se articula com a questão da educação, sabemos que muitas pessoas não conseguem se conformar à normatização imposta pela compreensão binária de gênero/sexo e são, por isso, tratadas de maneira hostil, violenta, preconceituosa e, até mesmo, são excluídas do processo de escolarização (LOURO, 1997). Essas pessoas, quando não excluídas, são tratadas muitas vezes com desprezo, forte violência simbólica e, por vezes, física. São os considerados “estranhos” por não se enquadrarem no que se entende sobre sexos e que se tem como referencial para a humanidade. Os alunos e as alunas que desafiam o espaço-tempo curricular com suas performances dissidentes ainda são constituídos e constituídas, muitas vezes, enquanto uma porção da população discente que se deve manter à margem da cisheteronormatividade¹⁹.

Entretanto, em relação às vivências dos ex-alunos que escolhi para esta pesquisa, é interessante que, a partir das conversas, pude perceber que elas não se enquadram necessariamente nas experiências de abjeção fortemente relatadas nos estudos, e apontam muito mais para uma espécie de aceitação e atuação escolar aparentemente não comuns. Isso não quer dizer que, definitivamente, esses ex-alunos não tenham encontrado dificuldades em termos de reconhecimento social quanto ao que performatizavam na escola ou que essa performatização foi consciente e intencional. Mas, quer evidenciar,

¹⁸ Tomaz Tadeu da Silva (2010) diz que a teoria *queer* “representa, de certa forma, uma radicalização do questionamento da estabilidade e da fixidez da identidade feito pela teoria feminista” (p. 105). Segundo o autor, essa teoria além de problematizar e apontar para a construção social da identidade, quer radicalizar a possibilidade do livre trânsito entre as fronteiras da identidade, a possibilidade de cruzamento das fronteiras. Quer nos fazer pensar *queer*, nos obrigando a pensar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar.

¹⁹ De acordo com Mattos e Cidade (2016, p. 134), a cisheteronormatividade é uma perspectiva “que tem a matriz heterossexual como base das relações de parentesco e a matriz cisgênera como organizadora das designações compulsórias e experiências das identidades de gênero; ambas produzindo efeitos que são naturalizados em nossa cultura, a partir da constituição de uma noção de normalidade em detrimento da condição de anormalidade, produzindo a abjeção e ocultamento de experiências transgressoras e subalternas”. O termo surge com objetivo de aprimorar o que até pouco tempo atrás se conceituava como somente “heteronormatividade”, referindo-se “a práticas culturais que forcem pressupostos de que a heterossexualidade é normal e natural para todas as pessoas” (MANNING, 2009, p. 414).

que a diferença performática em relação a certa regularidade hegemonicamente convencionalizada para gênero e sexualidade foi o que despontou para o interesse de pesquisa e fez pressupor precariamente²⁰, dada a fase embrionária da pesquisa, que a atuação daqueles estudantes e a aparente aceitação da escola poderiam ser o disparador principal pelo qual se produziria o problema de análise. E a partir disso foi feito. Essa pressuposição precária me serviu como uma lente fundamental a partir da qual me aproximei daquelas pessoas e com a prática das conversas tive a oportunidade de rearticulá-la a partir das novidades e surpresas que são próprias da experiência de alteridade.

Quando as conheci, cursavam o ensino médio entre as várias turmas que constituíam os três anos relativos a essa etapa da educação básica. Tinham idades diferentes, mas pertenciam aparentemente à faixa etária esperada para aquela etapa (15-17 anos)²¹, de modo que nenhuma aparentava ter uma idade que se diferenciava bastante das demais. Suas identificações na dinâmica escolar, geralmente, giravam em torno do que se entedia como identidade *gay*, e esses “meninos” certamente eram os que mais se destacavam performaticamente entre, talvez, outros possíveis diferentes que pudessem existir naquele contexto.

Ter a oportunidade de perceber a presença significativa de alunos que performatizavam atos, comumente, relacionados ao “feminino”, para mim, foi uma novidade interessante. Isso me apresentava uma realidade de escola que não me era conhecida. Uma escola em que pairava um certo consenso acerca de respeito e promoção daqueles “meninos” a partir de professoras/es, membros do pessoal administrativo e dos próprios alunos e alunas.

Para além do cotidiano letivo, essa atmosfera se evidenciou com bastante relevância em eventos nos quais alguns desses alunos tiveram participação destacada, principalmente considerando suas experiências de gênero e sexualidade. Esses eventos

²⁰ A noção de precariedade é tomada aqui sob uma consideração discursiva de enfoque pós-estrutural que supõe a necessidade de se operar com fundamentos provisórios, consensuais em determinados espaços-tempo que, no caso de nosso trabalho, se esforça por guiar o direcionamento das análises. Nesse sentido, a postulação prévia que fiz acerca das experiências daqueles estudantes é esse tipo de fundamento provisório que julgo ser necessário para a mobilização do problema a ser investigado. Isso quer dizer também que esse fundamento pode ser revisto a qualquer momento a depender das necessidades que forem aparecendo no decorrer da pesquisa, sob a operação de um ciclo de racionalidade retrodutiva (GLYNOS; HOWARTH, 2007), pois “considerando uma perspectiva pós-fundacional e desconstrutiva, todo e qualquer fundamento é, sobretudo, precário, instável, ilusão de um fundamento sólido” (LOPES, 2017, p. 123).

²¹ Segundo a Meta Estratégica nº 3 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

formaram parte significativa dos seus relatos em nossas conversas e, por isso, trato sobre eles nos capítulos seguintes. As narrativas desses sujeitos foram, então, imprescindíveis para o desenrolar deste trabalho. Nossos encontros-conversa se deram a partir do interesse em suas vivências escolares, principalmente a partir da consideração das questões de gênero e sexualidade como linhas fundamentais de significação de suas experiências. Narrar as experiências é de grande importância para que o processo desta investigação seja conformado enquanto tal. É, portanto, uma forma discursiva privilegiada que escolhi para a análise do discurso que estou realizando.

Ao contar suas histórias, os sujeitos não apenas se preocupam em sequenciar cronologicamente os episódios que viveram, como já tratamos sobre a própria produção espaço-temporal pela narrativa, no entanto, mais do que isso, enredam as suas experiências, ligando-as de uma forma que lhes faça sentido. Fazendo com que também o seu próprio processo de subjetivação se evidencie porque é na produção da experiência que, espontaneamente, os sujeitos se compõem. E é isso que nos interessa para o trabalho de análise do discurso: como são produzidas as significações que forjam as relações entre várias vivências de modo a contar e a tornar possíveis as subjetividades e o espaço-tempo do currículo de uma determinada maneira. Porém, como também por essa perspectiva, a minha implicação pessoal no processo é inegável e fundamental de ser considerada, passarei, então, a pontuar um pouco mais sobre como me vejo imbricado nisso tudo, para além do que já esbocei até aqui.

2.3 O meu *estar* no processo

Julgo ser importante considerar o lugar que ocupo em relação à questão dessa pesquisa, como numa tentativa de criar uma consciência que seja capaz de respeitar a problemática que investigo e de exercitar continuamente a autocrítica, quando esta for necessária. No momento em que conheci aqueles meninos, eu participava de uma relação de poder assimétrica pelo fato de estar sendo um estagiário, alguém que estava fora daquela dinâmica escolar e que chegava ali ocupando um espaço de poder compartilhado por aqueles/as que comumente são tidos/as como os/as que detém o poder: professores e professoras. Somava-se a isso o fato de eu ser um universitário, o que já representa também, numa organização socialmente convencional do poder, uma posição privilegiada em relação aos/às estudantes da educação básica.

Mesmo que atualmente eles não estejam mais na educação básica, essa assimetria de poder, de algum modo, é reacendida involuntariamente nos nossos contatos em razão da minha continuação no ambiente universitário, agora ainda mais privilegiado socialmente por se tratar de uma etapa de pós-graduação. Tentei não deixar que isso me passasse despercebido durante as articulações dos encontros, sempre buscando produzir conversas carregadas de informalidade, na tentativa de imprimir alguma horizontalidade naquela relação. Então, desde os primeiros contatos que se deram por meio de troca de mensagens, via aplicativo *WhatsApp*, as minhas abordagens sempre se deram com a preocupação de atenuar possíveis pressões e tensões em torno de uma participação em pesquisa, de modo que se criassem os acordos de participação sempre carregados de muito interesse de ambas as partes. Essa preocupação continuou também nos próprios encontros-conversa, nos quais sempre fiquei atento para identificar essas diferentes posições de poder e como elas poderiam nortear ou até mesmo rasurar as enunciações narrativas, mesmo que muito sutilmente. Por isso, fui percebendo que nas primeiras conversas houve mais intervenções da minha parte, me preocupando em atenuar isso nos encontros seguintes.

Outra consideração pautada nas minhas reflexões sobre os encontros diz respeito à minha proximidade etária com as pessoas que escolhi para a pesquisa. Quando comecei a pensar sobre como poderiam ser os encontros com os ex-alunos e quando relacionei isso a uma perspectiva discursivo-narrativa que entende esses encontros como sempre uma imbricação mútua dos sujeitos envolvidos, passei a imaginar que o fato de sermos próximos em idade poderia ser um viés determinante que, obviamente, não me daria nenhuma garantia prévia sobre a qualidade das conversas, mas que também poderia torná-las muito diferentes e menos “formais” do que se se tratassem de pessoas com uma disparidade etária maior. Pensei isso, principalmente, a partir das vivências que já tive como professor do ensino médio em outra escola, onde o meu relacionamento com alunos/as parecia fluir muito pela nossa proximidade geracional. Mas, também, pela própria leveza que existia no acolhimento e no tratamento entre nós, estagiários/as, e os/as alunos/as da escola.

O que quero dizer é que, previamente aos contatos e encontros-conversa já pressupunha que essa relação poderia continuar sendo fluída, como sempre foi com aqueles que já conhecia desde os tempos de estágio. A minha pressuposição era de que os entrevistados poderiam se sentir mais confortáveis por estarem diante de alguém que,

de alguma forma, se assemelha a eles, como também outras reações poderiam surgir em razão disso, sobre as quais não conseguiria prever nada antes dos encontros-conversa, nem tampouco evitá-las. Isso significava o sabor experimentado por quem se dispõe a tratar a pesquisa dessa forma como estou considerando. Por quem se propõe a reconhecer a complexidade que significa a produção discursiva em relação e que, portanto, se sujeita ao que vier, sem a pretensa segurança ilusória de alguém que detém o caminho e julga saber o que lhe espera. Ou seja, é o risco de se assumir como implicado diretamente na pesquisa.

Por mais que eu entenda o quanto os marcadores sociais e suas expectativas (no caso dos entrevistados, os de gênero e sexualidade) são precários e que, por causa disso, saiba da necessidade de analisá-los mais em relação aos sistemas discursivos que os elegem como o natural e o essencial; por mais que isso me dê uma capacidade de pensar gênero e sexualidade de um modo bastante diferente e mais fluido que o comumente produzido no social, não posso negar que a visualidade produzida por mim também me remete quase sempre a um masculino mais ou menos hegemônico com possibilidades de poder bem específicas. Essa foi uma consideração prévia que, voluntária ou involuntariamente (não sei exatamente), me ocorreu quando comecei a entender que deveria me encontrar com aqueles ex-alunos que justamente desafiavam as regularidades sociais de gênero e sexualidade produzidas culturalmente. Entendi que se tratava de uma ponderação prévia importante num trabalho como este porque, mesmo que involuntariamente, devo gozar de alguns privilégios sociais e políticos, que sempre foram suprimidos e negados a muitas daquelas pessoas que não correspondem às prescrições de performance que lhes são impostas desde sempre e que, por isso, podem viver sob o estigma da abjeção. E isso, certamente, produz alguma influência no exercício da conversa.

A minha visualidade, nesse sentido, poderia dizer muito sobre as expectativas de uma (a)normalidade, sobre o que é comum e o que não é, e, portanto, com ela também eu decidi me importar para que os possíveis bloqueios fossem sempre menores nos encontros. Com isso, não quero dizer que mudei meu modo de apresentação visual para que se tornasse mais “palatável” àqueles com os quais eu precisava me encontrar. Mas, sim, que não deixei de ficar atento sobre o que significava aquela minha visualidade tão esperada junto aos relatos que, em sua maioria, tratavam de experiências do diferir e sua potência para a produção do existir. Os possíveis constrangimentos que surgiram diante

dessa força dos relatos também são um fator importante dessas conversas porque me provocaram subjetivamente e me trouxeram sempre para o lugar de constituição subjetiva mútua, relacional, com aqueles sujeitos.

Entendo que considerar essas questões me ajuda a entender o quanto de mim, nesses termos que acabei de discorrer, pode haver na escrita que aqui venho tentando produzir sobre aquele outro que conversou comigo e produziu suas experiências. E isso, talvez, contribui também para que seja dado um espaço mais honesto nesta dissertação às experiências como sendo sempre nossas, e não somente uma suposta produção minha através do que “colhi” de seus relatos. Tentar efetivar, assim, uma escuta do outro enunciante, por vezes, considerado diferente, excêntrico, se apresenta como o mote metodológico fundamental que norteia esta pesquisa.

Esse componente de imbricação subjetiva mútua que trago aqui se refere especialmente ao que tenho tentado produzir desde quando comecei a montar essa pesquisa como um esforço de sempre tentar fazer com que este texto, o seu desenrolar e suas conclusões não sejam mero produto de um exercício pessoal. Ou seja, um esforço que me leve sempre a entender que toda produção discursiva e textual se faz desde sempre no coletivo, parindo alteridade, e que, portanto, todo e qualquer academicismo e/ou intelectualismo supostamente individualista nada mais é do que uma ficção que forja uma posição social ilusória na tentativa de uma manutenção de poder muito específica. Posição social essa que pode se tornar muito perigosa ao articular formas de dominação do outro que, pela história da produção científica, já conhecemos muito bem.

O aniquilamento do outro gerado através de uma pesquisa que desconsidera tanto o seu esforço de produção do diferente quanto a complexa operação de constituição do social pela categorização das vivências apenas emudece a nossa capacidade de comunicar as experiências em comum. E, definitivamente, esse não é objetivo deste trabalho. Pelo contrário, fazer com que a mobilização discursiva que compreende e dá forma a este texto esteja cada vez mais aberta às experiências do *nós* talvez seja a pretensão maior que estabeleço aqui. Dessa forma, intento localizar este trabalho também no âmbito da crítica ao binarismo sujeito-objeto tão necessário às estratégias de colonização.

Para tanto, penso as conversas, então, como uma possibilidade privilegiada em que esse tipo de investigação seja possível, principalmente, porque consideramos a conversa como constituída desde sempre por todos e todas que, de alguma forma,

participam de suas enunciações (sujeitos, pesquisador/a, instituições, artefatos discursivos sociais e culturais, etc). A mobilização discursivo-narrativa enquanto produtora de experiências possibilita que as fronteiras que ilusoriamente determinam o que seja o “sujeito pesquisador” e o “objeto de pesquisa” sejam radicalmente borradas. Permite que sejam explicitadas em suas limitações e que entendamos que essa pretensa relação sujeito-objeto nunca se positiva objetivamente porque sempre um e outro estão imbricados numa constituição mútua de contextualizações específicas.

Produzir experiências, desmontar as fronteiras que determinam pesquisador/a e “objeto de pesquisa” pode ser possível com os encontros-conversa. Renunciar a objetificação da experiência “dos outros” como sendo possíveis apenas a partir do relato de quem pesquisa é fundamental para que se produza uma escrita mais honesta e comprometida com as diferenças sociais. E foi por isso que fui realizando conversas como um método oportuno, através do qual poderia mobilizar a produção discursiva daqueles com os quais me interessava encontrar.

Como já falei, essas conversas começaram a ser articuladas via *WhatsApp* com um dos ex-alunos, o Juno, com o qual eu já mantinha contato pelas redes sociais da internet. E, a partir dele, pude chegar aos outros ex-alunos, quase todos já conhecidos do período de estágio, com exceção de um, o Léo. Esses momentos de primeiro contato à distância foram muito agradáveis. Todos foram muito receptivos à proposta do encontro, principalmente, porque lhes expliquei brevemente que se tratava de uma conversa sobre suas vivências escolares, especialmente, dando ênfase às questões de gênero e sexualidade tais como entendidas por eles.

Fizemos, então, encontros-conversa que aconteceram entre os meses de agosto e novembro do ano passado, quase todos na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), tendo somente um acontecido na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A escolha da UNICAP como local para os encontros-conversa foi minha, claro que sempre acordando com a outra pessoa envolvida. Pensei nesse ambiente universitário principalmente pelo caráter mais propício à realização de atividades de pesquisa e, também, por sua viabilidade geográfica, dado que se situa na área central da cidade do Recife, próxima a um importante corredor de transporte público que liga quase todas as partes da região metropolitana. Levando em consideração a variedade de endereços dos participantes, essa localização se apresentava como uma das melhores. No entanto, como falei, uma conversa foi realizada na UFPE, nas próprias dependências do Programa de

Pós-Graduação em Educação, pelo fato do participante em questão também ser estudante da universidade e isso tornar aquele espaço mais viável.

Exceto essa conversa que aconteceu numa sala do PPGEduc, todos os outros foram realizados na biblioteca e num hall da UNICAP, em que as pessoas transitavam constantemente durante o tempo todo. Isso acabou sendo interessante. De modo algum atrapalhou o desenvolvimento dos nossos encontros, pois procurávamos sempre um recanto mais reservado para conversarmos. Entretanto, mesmo reservados e conectados um com o outro, de algum modo, permanecíamos ligados à movimentação constante daquelas pessoas que ou subiam os degraus por cima de nossas cabeças, quando conversamos na mesa de jogos embaixo da escada central da biblioteca, ou passavam pelos diversos lados quando nos sentamos nos bancos do corredor. Essa ligação já produzia em mim um sentido muito interessante que me reforçava a ideia de que as experiências são sempre na escala do *nós*. Que, por mais que tentássemos recortar as particularidades, por mais que disséssemos sobre nossas singularidades e, assim, tentássemos produzi-las a partir da experiência discursiva, de todo modo, esse *eu*, na verdade, é sempre um *nós* atravessado de muitos outros. *Outros* imprevisíveis e (in)desejados que podem ser parte fundamental das nossas considerações sobre as coisas, mas que também podem nos cortar a experiência, por exemplo, através de olhares que interpelam e/ou passos que anunciam a presença. Estar diante de si, ou melhor, emergir-se subjetivamente na/pela produção discursiva da experiência é, antes e acima de tudo, estar sempre *outro*. É perder-se nessa inevitável alteridade que nos impele à existência. Essa conversa efetiva, então, a produção do aqui-lá-passado-presente-devir considerando toda essa inevitabilidade que toma de assalto a experiência discursiva.

As conversas sempre partiam dessa organização anterior do local da conversa e, uma vez acomodados, sentávamo-nos um diante do outro e eu começava uma espécie de motivação inicial à conversa. Sempre com muita descontração e disponibilidade por parte dos parceiros de conversa, procurei motivar nosso diálogo à partir da metáfora de que estaríamos ali tratando da produção de uma biografia deles e que, especificamente, naquele dia, trataríamos do capítulo da obra que se refere às vivências escolares principalmente naquela escola específica, mas com possibilidade de estendermos nossas considerações para outros momentos da vida que fossem relevantes.

Essa proposição para a conversa me pareceu muito interessante, pois os direcionava muito especificamente para o que me interessaria ser o lócus de suas

produções discursivas. Isso não quer dizer necessariamente que estávamos ali provocando uma busca por memórias, como quando se elenca artigos de coleção que falam sobre a vida e o tempo. Estávamos, na verdade, nos esforçando em produzir uma mobilização específica que desse conta de realizar uma fratura, mesmo que muito precária e contingente, das suas subjetividades, de modo a (re)efetivá-la no/pela produção discursiva, inevitavelmente, recolocando-os no mesmo processo de subjetivação que é sempre novo de acordo com as articulações de sentido que vão tecendo as experiências no discurso. Estávamos, portanto, nos forjando enquanto *si mesmos* nesse processo dialógico extremamente encharcado de aqui-lá-passado-presente-devir.

Algo que também vale ser registrado das conversas é que sempre fizemos acordos de confidencialidade sobre as identidades das pessoas e das instituições que, porventura, fizessem parte das narrações. Esse é um procedimento comum na realização de pesquisas e, sendo assim, atestamos esses acordos a partir da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido cuja cópia do modelo utilizado se encontra anexada no final deste trabalho.

Outro procedimento que utilizei em todos os encontros foi o que se refere à resposta de algumas questões muito pontuais sobre informações relacionadas à caracterização social dos sujeitos, do tipo: nome completo, idade, endereço, ocupação, entre outras. Essa parte do encontro, além de me possibilitar informações muito úteis para apresentação social dos sujeitos envolvidos, serviu também para que encaminhássemos as conversas para a finalização. Foi basicamente o momento para arrefecer as possíveis tensões e excitações vivenciados durante as conversas e nos colocar em movimento de agradecimentos e despedida. O modelo utilizado para o preenchimento dessas informações também está anexado no final da dissertação. Foram realizadas sete conversas com ex-estudantes e ainda aquela conversa com os professores já citada na seção anterior. Todas foram registradas em áudio, através do uso de aplicativo de *smartphone*, contabilizando mais de sete horas de material gravado que, em seguida, foi transcrito na íntegra para que pudesse ser analisado com mais facilidade.

3 NASCEDOURO DE EXPERIÊNCIAS

A nossa conversa segue, neste capítulo, com o propósito de expor mais especificamente o conteúdo das conversas que foram realizadas, assim como também de esboçar uma apresentação sobre aqueles ex-alunos que fizeram parte do trabalho. Os pontos elencados nesta parte do trabalho se referem a aspectos significativos que foram trazidos à conversa pelos participantes durante o exercício de articularem suas experiências enquanto *diferentes* de gênero e sexualidade naquele currículo específico. Essa prática articulatória, para dar conta da relação em questão, se efetiva pela evocação de imprevisíveis elementos que tanto tratam da subjetivação desses sujeitos quanto da (re)composição contínua do currículo como movimentos intrinsecamente ligados no processo educacional, como propõe o objetivo geral deste trabalho.

Proponho, então, com isso, conversarmos sobre questões como, por exemplo, experimentações de *quebrar* gênero e sexualidade através de atividades artísticas, cultura escolar fundamental para mudanças de vida, (des)articulações de sentido de currículo hierarquizado e segregado sob divisões de sexo e gênero. Para tanto, ficcionando uma certa espacialização analítica a partir do que estou chamando de *dentro-fora* das fronteiras curriculares como estratégia pela qual posso desenhar um roteiro de análise que privilegie componentes geralmente identificados como presentes no *dentro* do currículo escolar. E que na relação com as questões apresentadas se direcionam para a consideração de atividades de educação física, apresentações de trabalho, relações entre professores/as e alunos/as e projetos didáticos.

3.1 Apresento-os pelo que dizem: traçando identidades

Julgo importante iniciar os relatos e comentários sobre o conteúdo das conversas esboçando uma apresentação dos ex-alunos que participaram da pesquisa a partir, primeiramente, das informações que eles ofereceram ao responderem ao formulário entregue ao final de cada conversa. Tenho entendido essa apresentação como particularmente precária principalmente pela perspectiva de subjetivação que tomo aqui neste trabalho, enfatizando que o exercício de preencher alguma lacuna de resposta não é, necessariamente, tão potente quanto a própria subjetivação que se produz no exercício

da narração de experiências. No entanto, também não deixa de ser um traçado que diz alguma coisa sobre identidade e identificação social, como, por exemplo, se faz com uma criança que, ao nascer, é marcada de *gênero* durante o preenchimento de registros civis.

Alê tem 21 anos e é residente de Piedade, bairro do município de Jaboatão dos Guararapes que faz parte da Região Metropolitana do Recife. Bairro constituído de uma complexa formação socioeconômica, abrange desde condomínios de luxo à beira-mar até moradias mais simples que compõem comunidades onde vivem pessoas em condições de alta vulnerabilidade. Alê, mesmo, classifica a sua região residencial como economicamente pobre e durante toda a conversa não hesita em dizer que é de “favela”, o que faz com que essa identificação se torne fundamental no seu processo de subjetivação. Identifica-se como homem e gay no formulário, porém isso se traduz sempre na expressão “bicha preta” em toda a sua fala. Não tem nenhuma religião como prática e atualmente estuda e atua profissionalmente como bailarino. Estudou na escola pesquisada durante os anos de 2013, 2014 e 2015.

Ariel, 20 anos, cursou seu ensino médio de 2014 a 2016. Sempre morou em Olinda, “cidade-irmã” do Recife, num bairro marcado por contingente populacional também economicamente variado entre pobres e classe média alta. Frequentou desde pequeno uma igreja evangélica, no entanto, hoje já não mais participa tanto dos cultos, principalmente depois de suas manifestações de gênero e orientação sexual não heterocis. Atualmente, trabalha como vendedor de uma loja de roupas e, também, como *digital influencer* nas redes sociais da internet, atendendo a demandas de moda, estilo e produção visual. Estuda publicidade e propaganda e deseja também cursar uma segunda graduação em Design de Moda. Quando questionado sobre a possibilidade de uma identificação sexual e de gênero, responde que é uma pessoa transgênera não-binária e que, para ele, não há incômodo quanto a ser tratado no feminino e/ou no masculino. Para pessoas que se identificam dessa forma, as categorias de gênero binárias, geralmente não satisfazem suas formas de ser no mundo. Se afirmam assim até como uma espécie de tratamento mais amplo, mas também podem se especificar a partir de suas vivências de gênero. Segundo Gabby Hartemann (2019, p. 100) podem ser “pessoas agêneras, bigêneras, genderqueer, transmasculinas, transfemininas, travestis, transvestigêneras, fluídas no gênero, transviades, sapatrans, entre múltiplas outras categorias que usamos hoje”.

Juno tem 20 anos e uma família que compartilha experiências religiosas entre o cristianismo-evangélico e o candomblé. Basicamente, divide sua vida entre o Ibura, zona

sul do Recife, onde mora, e a Universidade Federal Rural de Pernambuco, onde cursa Licenciatura em Biologia. Se classifica como pertencente a uma classe econômica pobre e cursou o ensino médio na escola pesquisada durante os anos de 2015, 2016 e 2017. Apesar de ter participado muito de uma igreja evangélica junto com sua mãe, hoje considera sua religiosidade muito mais localizada na religião do seu pai, o candomblé. Religião essa que, segundo seus relatos, conecta com muito mais sentido, acolhimento e menos violência as suas experiências de gênero, sexualidade e raça, enquanto um homem gay preto.

João é estudante de Enfermagem na Universidade de Pernambuco (UPE). Identifica-se como homem cisgênero, gay. Tem vinte anos e cursou seu ensino médio entre os anos de 2014 e 2016. Vive no bairro do Vasco da Gama, zona norte da cidade do Recife, junto com sua família em casas conjugadas que abrigam seus pais, avô e avó, primos, tios e tias. João foi o último a participar dos encontros-conversa. Apesar de ter se disponibilizado desde o primeiro momento, encontramos algumas dificuldades referentes à datas e horários, principalmente por sua vida atualmente estar fortemente atrelada à formação acadêmica.

Léo tem 19 anos e é estudante no curso de Farmácia na Universidade Federal de Pernambuco. Foi o único participante com o qual me encontrei na própria UFPE. Residente também da zona norte de Recife, no bairro de Apipucos, estudou na escola pesquisada nos anos de 2015, 2016 e 2017. Com o pai e mãe separados desde muito tempo, cresceu entre as duas casas e hoje, para ficar mais próximo da universidade, passa mais tempo com o pai e a avô, com os quais afirma ter uma convivência muito tranquila. Se identifica como homem gay e reconhece sua identidade racial como branca. Tem o espiritismo como sua religião, apesar de durante toda a conversa essa identificação religiosa não ser tão relevante.

Cris é morador da Ilha de Joana Bezerra, bairro popular muito conhecido da zona central da cidade do Recife. Assim, junto com Ariel, é um dos participantes que mora mais próximos da escola, num raio entre 7 e 12 km de distância. Tem 19 anos e continua como estudante de cursinho pré-vestibular com o objetivo de cursar ensino superior na área de ciências da saúde. Identifica-se como homem gay e esteve no ensino médio durante os anos de 2015, 2016, 2017. O nosso momento de conversa foi bem diferente dos com os demais participantes. Cris trouxe consigo uma amiga, também ex-aluna

daquela escola em questão, que esteve conosco durante toda o encontro. Sua presença, colaborou na instalação de um ambiente fraterno ainda mais propício ao diálogo.

Ainda tivemos uma conversa com Luke. Ele é o que mora mais distante da escola, na cidade de Moreno, também da RMR, mas que está a vinte e oito quilômetros da capital pernambucana. Luke mora lá desde criança e nos anos de 2015, 2016, 2017, teve que viajar diariamente até a escola para cursar o ensino médio. Apesar da aparente dificuldade, ter estudado na capital pernambucana resultou numa experiência transformadora, das mais importantes de sua vida. Atualmente com 18 anos, ele estuda em curso pré-acadêmico e trabalha como assistente administrativo e professor de dança. Considera-se de classe econômica pobre e pôde com a prática da dança, especialmente impulsionada no ensino médio, vivenciar experiências muito marcantes em sua vida que fizeram com que pudesse se tornar o profissional de dança que é hoje. Ainda com as artes, diz ter encontrado um espaço de descobertas e amadurecimento pessoal que o ajudou a entender cada vez mais sua identidade de homem gay.

3.2 Danças, afetos e experimentações no território escolar

A escola era, para mim, algo novo. Essas questões de gênero e sexualidade, a meu ver, já eram trabalhadas. Se não da forma como quando eu entrei, mas, minimamente já era [...] Era uma escola que abria possibilidades. Infelizmente, a gente sabe que isso não é realidade em outras instituições de ensino como, por exemplo, a que eu tinha vindo antes, que eu tinha acabado de sair. Mas, ela abria a possibilidade da gente discutir isso, da gente se afirmar, da gente ter segurança. E, também, de se conhecer, sabe? Era uma escola de tempo integral, então, a gente passava o quê, um dia inteiro praticamente junto. Todo mundo. E lá, eu não percebia na época, não tinha tanta briga, não tinha rivalidade. Tinha muito mais diálogo, entendeu? As brigas existiam claro, não é? Quando tem muita gente, pensamentos diferentes, vários projetos, acredito que conflitos existem, que é normal, não é? Mas não era algo cotidiano. (Juno)

Eu considero que a escola foi o meu primeiro contato com o mundo LGBT. Eu nunca tinha ido numa boate. Eu nunca tinha tido uma relação de conversar com alguém para ter um relacionamento do tipo, um sexo ou um ficar. Enfim, eu nunca tive nada. E na escola, no ensino médio, assim, quando eu comecei a ter contato com outras pessoas gays, lésbicas, eu comecei a entender mais. Eu comecei a me deparar com mentes diferentes, só que a gente tinha o mesmo intuito, porém com mentes diferentes. Assim, de descobrir, de se relacionar e procurar um certo respeito dentro da escola. Eu considerava a escola o marco, assim, porque tinha muita, muita gente LGBT. Parece que, por coincidência, todo mundo ia pra lá. Tinha muita gente. (Alê)

Fui pro ensino médio na escola [cita o nome da escola], eu tinha ainda essa coisa de que eu não sabia se ia chegar... se já ia estar na cara e as pessoas iam me perguntar, como era na antiga escola, ou se eu poderia agir normal e

continuar como era apenas na minha rodinha de amigos. Ou se a coordenação ia me tratar de um jeito e os professores iam me tratar de outro, se haveria uma harmonia na escola. E aí eu cheguei com esse medo e logo se espalhou. Saiu de mim porque foi totalmente uma experiência nova e modificadora; porque meio que me moldou na minha personalidade e meu jeito. Não para pior. E nem mudou o que eu era. Só me moldou no sentido de eu me entender melhor e entender melhor o meio [...] É como se na escola [nome da escola], os professores e coordenação fossem treinados. Eu sentia isso. É como se eles fossem treinados e preparados para lidar com isso, com esse universo porque muitas das dúvidas que a gente tinha ou aula sobre identidade de gênero e sexualidade eram com professores que não demonstravam ter tendência à homossexualidade e declaravam não ser, e passavam aquilo que, eu que deveria entender daquele assunto, não sabia. E passavam de uma maneira tão normal e.... porque é, não é? É simples. Sem repreender, sem machucar. (Luke)

Esses trechos de algumas conversas realizadas trazem um pouco do que pode ser a síntese daquilo que os participantes produzem sobre a escola pesquisada. Um tipo de escola livre, aberta às diferenças de gênero e sexualidade, é o modo pelo qual identificam essa escola a partir de suas experiências. Mesmo sem ter um conhecimento mais apurado sobre como devem ter se desenvolvido as mudanças em termos de acolhimento das diferenças, arriscam-se a dizer, a partir do que viveram, que aquele espaço-tempo curricular parece ter sido planejado para as suas experiências, dado a pouca sensação de repressão nos anos que ali estiveram presentes.

É como isso fosse, de fato, a cultura da escola. O que (re)produz-se constantemente principalmente pelo forte componente da convivência diária e integral. Aqui, cultura se liga a currículo justamente por serem esse espaço-tempo em que sentidos diversos são (re)constituídos constantemente pela promoção da abertura ao outro que está ali em cooperação do espaço-tempo comum. Um outro que, muitas vezes, desafia as regularidades performáticas de gênero e sexualidade e que, no caso das experiências desses meninos especificamente, exige uma produção curricular que não mais os afaste, mas que, de fato, os reconheça como um *dentro* igualmente fundamental do fazer educacional.

O estar junto em tempo integral é um componente forte na produção das experiências desses sujeitos, e é algo que simultaneamente também interfere significativamente na própria subjetivação deles. Quase todos trazem para a conversa a ênfase na convivência integral, assim como a fala de Juno já citada acima. Outras, por exemplo, como as do professor Jorge e Léo são significativas para essa compreensão do quanto a integralização dos horários, parece contribuir para a produção de uma integração

que diz respeito tanto a uma relação de conteúdos programáticos quanto a uma forte convivência entre todas as pessoas:

[...] essa formação do ser humano no seu integral, talvez seja o mais importante. Por quê? Porque eu estou trabalhando a espiritualidade, a sexualidade; estou trabalhando a ética, a moral, o convívio, os aspectos relacionados, aspectos cognitivos, aspectos de aprendizagem. Estou trabalhando tudo isso no convívio com o outro, obrigatoriamente, porque é das 07h30 às 17h, de segunda a sexta. Eu posso não gostar de você, mas eu vou ter que conviver com você. Vou encontrar você na sala de aula, no corredor, no banheiro. Eu vou ter que encontrar. Vou ser forçado a ver um outro lado seu, mesmo que você não queira me mostrar. Mas eu vou estar ali em algum momento e vou observar. Bom ou ruim, mas eu vou ver. Então, eu tenho como ideia dessa escola essa coisa integradora. (Professor Jorge)

E assim foi minha casa durante três anos porque eu passava muito tempo mais lá do que na minha própria casa. Era de sete da manhã até às dezessete. Então, você tinha a oportunidade de conhecer todo mundo, se você quisesse, sabe? E foram três anos incríveis naquela escola; de você ter um carinho pelos alunos, todos eles. Um carinho pelos professores, pelas pessoas dos serviços porque, assim, lá se tratava cada um de uma forma igual. Não tinha um tratamento diferente, sabe? De tipo: você tira notas altas, eu vou tratar melhor; e você tira notas baixas, eu vou tratar pior. Não era. Era assim um tratamento igualitário. Se você precisava de ajuda, sempre tinha alguém lá para te escutar. Então, foi sensacional. (Léo)

Isso possibilita que a escola mesmo sendo organizada para uma modalidade de ensino técnico que, a priori, nos dá a ideia de algo um tanto isento da promoção de um componente da convivência afetiva e social, voltado mais para uma preparação para o mercado de trabalho, seja tomada como uma experiência que vai além disso, que pode possibilitar aprendizados pessoais e político-sociais significativos. Algo que coloca na esfera dos afetos, das expressões de ser no mundo a valoração mais significativa do processo educativo. O currículo atravessado por essas possibilidades pode ser identificado pelas pessoas envolvidas como um território particularmente importante no despontar de descobertas/produções de si cada vez mais potentes e saudáveis, capazes de torná-las quase como que com a sensação de noção de *si* mais aguçada e fortes para defenderem suas afinidades identitárias, inclusive também no que se refere a suas escolhas profissionais. Isso resulta sempre nas conversas como uma certeza de mudança de vida proporcionada pelas/naquelas experiências.

Juno: [...] uma escola que se importa além do científico, além da ciência, do programado, além da pesquisa ou só isso. Se preocupa com o ser, se preocupa com a preparação do aluno como cidadão. Trabalha várias perspectivas. Tanto que eu tive disciplina recentemente que é Prática de Ciências, e falava sobre as perspectivas da ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Da gente fazer essa conexão, sabe? E eu acredito que lá na escola [nome da escola] tinha muito disso, de fazer essa conexão com a ciência, com a tecnologia, com a sociedade e com o ambiente que a gente vivia. De onde a gente vinha.

George: Você está falando que tinha muito disso no cotidiano mesmo? Ou em situações muito específicas?

Juno: Não, no cotidiano da gente. Tinha muito isso. Da gente... não era um viés só, sabe? Não era programar pessoas. E olha que a nossa escola era uma escola técnica. Então, uma Escola Técnica, o nome já traz, ela tem uma perspectiva de formar pessoas para o mercado de trabalho: técnicas. Formar profissionais, só. Mas lá, não. Lá, foi uma formação pra vida da gente.

Léo: Assim, a escola foi, além de tudo, essencial para a minha formação como estudante porque sem ela, sem dúvida, eu não estaria aqui na universidade. Porque eu sempre fui uma pessoa que não ligava pra estudar. Assim, eu me caracterizo uma pessoa esforçada, mas não uma pessoa estudiosa. E a escola sempre caía em cima de estudar, independentemente: olha, você pode curtir; você pode dançar; você pode passar a noite fora; só que, assim, vamos estudar. Apertava pros estudos. E eu achava isso bacana porque eu não me sentia pressionado. Eu sentia que eu deveria fazer aquilo por obrigação minha, mas que a escola me pressionava: não, olha, tem que estudar isso aqui e tal, não. Foi uma coisa muito fluida. Muito, muito fluida e foi realmente essencial para a minha formação como estudante, como aluno e como pessoa porque, assim, eu não cito somente as características de: ah, foi uma escola que me fez olhar quem eu era, me descobrir a pessoa que sou hoje, aquele menino medroso lá atrás. Não. Não é só isso. Sem dúvida, me fez ter outra visão de mundo.

Luke: É até difícil falar porque eu sinto muita falta da escola [nome da escola]. Muita falta. Muita, muita, muita. Foi uma escola, não só no sentido de passar o conhecimento das matérias. Não foi. Pra mim não foi só isso, não foi só a didática. Foi uma escola para tudo, para eu me descobrir em relação à... me abrir em relação à minha sexualidade. Me descobrir em relação a minha identidade. Aprender tudo que eu tinha que aprender. Descobrir as coisas que eu tinha afinidade e as que eu não tinha. E descobrir até a minha vocação.

Por trechos como esses, podemos entender que a relação pela qual se descreve a escola é sempre muito próxima ao familiar, ao resultado de uma convivência no currículo que escapa daquela noção mais clássica-positivista do distanciamento entre professor/a e aluno/a, escola e questões pessoais. Sem dúvida, algo que, para os participantes, contribuiu no seu crescimento pessoal e político, principalmente no enfrentamento dos possíveis embates advindos de suas diferenças em relação ao marco cisheteronormativo que regula a sociabilidade. Entretanto, dessas contribuições à subjetivação desses corpos, devo assinalar o que já vem citado nessa fala de Luke, quanto ao que ele chama aí de “vocação” e que diz respeito à prática da dança e das artes.

Esse é um quesito que especificamente desponta nas experiências de quase todos esses ex-alunos da escola. Luke e Alê, por exemplo, fizeram da dança a escolha profissional pela qual se dedicam até hoje. E ambos tiveram a oportunidade de estudar fora de Recife depois que saíram da escola. Luke disse que desde criança se interessou pela dança, mas não teve oportunidade de participar de cursos específicos antes do ensino

médio. Quando chegou na escola, foi incentivado fortemente pela professora de educação física e, a partir daí, não parou mais de dançar e de abraçar oportunidades que surgiram com as artes:

[...] eu cheguei lá achando que eu iria cursar nutrição, que eu ia cursar faculdade disso e daquilo, economia e tal. E aí no primeiro ano, a professora de educação física chegou e disse que eu tinha...Que ela via uma tendência, que ela via um espírito bailarino em mim e que queria trabalhar aquilo. E eu fiquei: nossa! [aspecto de surpresa] Eu lembro que eu até questioneei, e disse: não. Ela perguntou se eu já tinha feito. E eu: não. Eu acho que é porque eu sou muito delicado mesmo, é meu jeito e pode ser que, não é? Aí ela: mas você tem que trabalhar isso e tal. Super me incentivou. E quando foi no segundo ano, eu entrei numa academia de ballet e no terceiro ano também. E quando eu saí da escola [nome da escola], eu me inscrevi para um programa de bolsa de artes em São Paulo, e aí eu viajei e passei seis meses em São Paulo estudando artes. E aí eu fiz de tudo lá.

Essa oportunidade de estudar artes em São Paulo foi para Luke um momento de sua vida em que pôde conviver numa cidade diferente e com pessoas muito diferentes que se dedicavam especificamente às práticas artísticas. Mas, segundo ele mesmo, toda essa novidade não foi necessariamente traumática e/ou difícil pela diversidade do pessoal. Pelo contrário, acabou sendo algo familiar tendo em vista a sua convivência no ensino médio naquela escola considerada tão plural.

Mas o que é, talvez, mais interessante e que já aparece nesse trecho da conversa é a relação criada por Luke do seu jeito “delicado” com a destreza na prática da dança e das artes. É interessante notar isso porque essa relação já nos diz algo sobre a constituição de gênero nessa experiência. Relacionar delicadeza que é um modo de comportamento geralmente identificado no imaginário social como algo do feminino com a capacidade de dançar e/ou de realizar qualquer outra arte localiza e/ou evidencia que, comumente, essas práticas não foram gestadas e/ou não podem ser encontradas na potência da masculinidade. Ou seja, que corpos fortemente masculinos, por essa concepção, não podem ser destinados a tais práticas. E isso pode evidenciar tanto já uma não identificação de Luke com as masculinidades vigentes como também o seu próprio entendimento como não ocupante desses limites de gênero geralmente relacionados ao seu corpo. Assim como também, pela sua experiência junto à escola, uma possibilidade curricular que não necessariamente estranha essa suposta incoerência com a regulação social para o masculino, abrindo-se, pelo contrário, a novas expressões de gênero.

Essa relação com o diferir de gênero já identificada a partir desse diálogo com a professora, de certo modo, já vinha sendo produzida há muito tempo em sua vida, principalmente a partir de interpelações sobre expressões de gênero que eram feitas a ele desde antes do Ensino Médio, na escola em que cursou o Ensino Fundamental e também através, por exemplo, dos seus próprios pais que chegaram a ter uma conversa quando ele tinha seus 12 anos:

[...] era mais aquela questão de ficar aquela nuvem de perguntas em cima de você o tempo todo, de: “ah, todos os meninos estão ficando com meninas e Luke fica na dele”; “Ah, Luke fica aí na sala lendo um livro enquanto os meninos estão na quadra jogando bola e se exibindo para as meninas”. E aí ficava aquele choque até o momento em que eu não era assumido, no caso. Entrei nessa escola aos 10... entre 10 e 11 anos. E eu era ainda muito novo, eu não, nem olhava pra nada. É como minha mãe e meu pai disseram quando vieram conversar comigo. Eu tinha 12 anos e aí eles vieram falar: a gente não está te objetificando nem te definindo como nada. A gente só vê que você tem uma tendência à homossexualidade.

Nesse sentido, é possível perceber que a experiência do diferir e da produção subjetiva enquanto *diferente* passa necessariamente pelo embate e/ou encontro inevitável no social. Não performatizar o que é hegemonicamente esperado para um corpo como o seu, muitas vezes, não acontece de uma forma necessariamente intencional e consciente do quão subversivo se pode ser. Muitas vezes e, geralmente em idades muito precoces, acontece no próprio momento em que as normas de gênero são apresentadas de formas mais explícitas e até constrangedoras. Constranger é, nesse caso, uma estratégia de produção performática de gênero. Por isso, a pergunta, o riso, a piada, a violência simbólica e, às vezes, físicas. Porque é como se o constrangimento causado pelo outro que lhe cobra gênero e sexualidade de determinadas formas fosse capaz de conformar o seu corpo e o seu *ser no mundo* de maneiras específicas, como quando se coloca uma massa numa fôrma para que o bolo saia de uma determinada maneira e não de outra.

No caso de Luke, essa interpelação pelos pais, de sorte, não se deu pela violência, mas por uma acolhida um tanto peculiar. Isso porque ele continua dizendo que, apesar dessa acolhida surpreendente aos 12 anos, seus pais, católicos, não deixaram de enfatizar que, segundo suas opiniões, não havia problema na homossexualidade dele até o momento em que ele não praticasse qualquer “ato sexual”. Desse modo, eles estavam reiterando um certo posicionamento católico de incentivar a acolhida a pessoas

identificadas como homossexuais, mas reprovando veementemente os possíveis relacionamentos dessas pessoas com seus parceiros e parceiras²².

Mesmo assim, isso significou um passo importante na experiência subjetiva de Luke a partir de então, pois com essa conversa, ele começou a se sentir mais forte e menos impedido de criar amizade com outros/as colegas que naquela época também já começavam a se identificar como não-heteronormativos:

quando aconteceu essa conversa, eu acabei tendo a chance de me enturmar com outros meninos gays, já que meus pais... não tinha mais aquela coisa de: o que o meus pais vão dizer ou o que as pessoas vão dizer pros meus pais se me verem com outro menino homossexual? E aí eu pude conhecer outras pessoas e andar com esse menino que acabou se tornando meu colega e eu percebi que nada mudou. As pessoas ainda paravam para perguntar se eu era ou não, mas aí agora eu tinha a liberdade de poder dizer e tirar um peso. (Luke)

Algo que também se refere a práticas de interpelação *com* gênero e sexualidade também foi relatado por Alê. Ele relata que desde muito pequeno recebia várias abordagens agressivas dos outros meninos que moravam na sua comunidade e tentavam o constranger chamando-o de “bicha” e outros termos tomados por eles como depreciadores. No entanto, Alê diz que, à época, mesmo não entendendo exatamente do que se tratava e do que ele era, mesmo assim, não baixava a cabeça e sempre reagia aos insultos da maneira que podia.

Desse modo, pode-se entender que as interpelações, mesmo que de formas variadas, fazem parte inevitavelmente do processo de subjetivação da pessoa, seja por uma via mais dialógica, como no caso de Luke, seja, infelizmente, por meio de insultos e xingamentos. De qualquer modo, algo sobre o que é o *si mesmo* é articulado por esse encontro com o outro que compõe necessariamente o nosso existir no mundo. Lembrando que esse *é* da subjetivação não remete a uma ontologia primaz e essencial do ser no

²² É possível encontrar essa diretriz da Igreja Católica no parágrafo 2357 do Catecismo da Igreja Católica que teve sua publicação no ano de 1992, mas que foi consultado para este trabalho através de sua edição para o Brasil do ano 2000. Segundo esse parágrafo: “A homossexualidade se reveste de formas muito variáveis através dos séculos e das culturas. Sua gênese psíquica continua amplamente inexplicada. Apoiando-se na Sagrada Escritura, que os apresenta como depravações graves, a tradição sempre declarou que ‘os atos de homossexualidade são intrinsecamente desordenados’. São contrários à lei natural. Fecham o ato sexual ao dom da vida. Não procedem de uma complementaridade afetiva e sexual verdadeira. Em caso algum podem ser aprovados.” (CIC, §2327).

mundo, mas a uma composição sempre precária a dispor das articulações de sentido que vão sendo sempre (re)compostas pela/na vivência da alteridade.

Somos interpelados com gênero e sexualidade desde antes mesmo de nascermos, quando se apressam ansiosamente e, geralmente, de maneira festiva, em dizer se somos “meninos” ou “meninas” (BUTLER, 2013). E nos conferem já, desde aquela prematuridade, os repertórios de expressão dessas identificações, mais ou menos regularizados socialmente, que deveremos performatizar durante toda nossa existência em sociedade. Pelos quais seremos cobrados constantemente, inclusive, no grau de nossa própria forma de nos afirmarmos como alguém no mundo sob esse referencial identitário. Essa vigilância sobre nossos corpos e performances acontece, como já foi dito neste trabalho, principalmente em ambientes escolares, através de produções de espaços-tempo curriculares marcados fortemente pelos limites da cisheteronormatividade. Mas, esse parece não ter sido exatamente o caso da escola experimentada por esses estudantes com os quais conversei.

Suas vivências, através principalmente das artes e da dança, encontravam naquele currículo um território performático em que era possível não ser exatamente aquilo que hegemonicamente se cobrava em outros convívios sociais. Isso porque, assim como já acenado pela fala de Luke acima, essa prática artística pouco estava relacionada socialmente ao exercício da masculinidade esperada para aqueles corpos. E, portanto, segundo essa regulação social, seria um contrassenso que meninos pudessem participar de tais práticas na escola, que pudessem aprender alguma coisa com isso e, mais grave, que um currículo tivesse a ousadia de lhes dar espaço para vivências desse tipo.

George: Então, quer dizer que a dança é uma coisa muito importante para a tua vida?

Cris: Sim, sim. Foi muito importante mesmo. A dança, o cinema, a questão artística mesmo. Acho que muitas vezes... eu acho que é muito importante ter isso em relação ao ensino médio, à questão da educação.

George: Por quê?

Cris: Porque, assim, muitas vezes a dança permite ser... a dança, as peças permitem a gente não ser só uma pessoa. E tipo meio que atuar como várias pessoas que a gente gostaria de ser. Principalmente, na questão da sexualidade da gente.

Abrir essa possibilidade da “gente não ser só uma pessoa” dá justamente a dimensão do quanto a prática artística é potente na produção de experiências que

bagunçam as fronteiras do existir esperado. Dançar, nesse sentido, permite escancarar o caráter ficcional dos repertórios performáticos de gênero e sexualidade inscritos desde muito tempo nesses corpos ditos “masculinos”. E nos faz entender o quanto a noção de naturalização e essencialização desses repertórios é algo estratégico da própria regulação social dos corpos e subjetividades.

Burlar tais convenções, dançar literalmente sobre elas, movimentando-as em expressões e passos jamais esperados, na experiência desses ex-alunos, foi capaz de os impulsionar ao convívio social com menos medo de expressar seus desejos e identificações. Lhes deu coragem para se arriscarem em novas descobertas e poderem se afirmar enquanto aquilo que estavam descobrindo *ser* – aquilo que fazia sentido acerca de seus desejos e expressões de *estar* no mundo.

João: [...] no finalzinho do primeiro ano pro segundo, foi quando começou essa fase de eu me soltar, me descobrir mais na dança. Tanto que era uma pessoa muito travada e com a dança foi quando eu comecei a me soltar e fui deixando ser quem eu era e fui seguindo.

George: Em que sentido você fala assim “travado”?

João: Eu era muito travado para dançar. E era muito travado também com a minha sexualidade. Que, para mim, era coisa de outro mundo e tudo mais. Eu acho que essa fase na [nome da escola] foi bem... foi o ponto chave de descoberta minha também. Tanto que hoje eu faço parte de projeto de extensão na faculdade que tem movimento com dança. A gente dá aula para idosos também. É bem interessante.

George: E você acha que tem uma relação entre dançar e essa sexualidade?

João: Eu acho que tem porque pra mim eu descobri os dois ao mesmo tempo. E o que eu não consegui expressar sobre a minha sexualidade, eu consegui expressar sobre ela também dentro da dança. Tem uma interligação, assim, bem essencial. Porque tinha coisas que eu queria falar, mas eu não conseguia. Mas, eu conseguia colocar quando eu ia dançar. Eu me sentia mais leve. Pelo menos, foi isso.

George: Isso do primeiro pro segundo?

João: Sim.

George: Depois disso, como é que foi? Teve mais alguma coisa?

João: Só segui. Porque eu não tinha mais que... eu sentia que eu não tinha mais pra que estar escondendo nada. Eu só ia. Só fluía e deixava quem quisesse falar. Porque eu escutava muito e pegava muito o que o povo falava e me martirizava muito por isso. E chegou um ponto que, principalmente com a dança, eu vi que eu não precisava pegar essas coisas que eles falavam e interiorizar pra mim, mas o que desse, eu pegava e o que não, ia. O que eu pudesse pegar de aproveitamento, ficava. Mas o que não, era como se, quando eu estivesse dançando, tivesse jogando fora.

“Jogar fora” aquilo que não me lhe faz bem, “não ser só uma pessoa” sintetizam basicamente sensações de autonomia e liberdade geradas pelo exercício do dançar. Dançar que, no contexto específico dessas experiências, é uma estratégia curricular muito peculiar de corporificação do processo educativo. Não que seja somente nas artes que o currículo toma o corpo. Também como já afirmamos em outro capítulo, o corpo está completamente implicado num currículo *com* gênero e sexualidade durante todo o processo educacional, mesmo quando supostamente se “apagam” os corpos para exercício do científico nas salas de aula. Mas, é em experiências como essas que podemos perceber a carga erótica, a paixão presente no processo educativo, que se manifesta de maneira menos cerceada em atividades artísticas.

Erotismo aqui não dizendo respeito exclusivamente ao sentido sexual, mas como aponta bell hooks (1999, p. 85) como uma “força que intensifica nosso esforço global de autorrealização, de que ele pode fornecer uma base epistemológica que nos permita explicar como conhecemos aquilo que conhecemos”. Inclusive, usando-nos disso como uma energia que estimule as discussões críticas no contexto escolar.

Por essa perspectiva, o erótico sempre está presente na constituição curricular, mesmo quando ensaia uma espécie de supervalorização da atividade mental em detrimento do corpo. O corpo, portanto, sempre está ali a compor currículo. Está ali quando conformado à negação dualista mente-corpo, está ali quando fardado, quando disciplinado a se portar de uma determinada maneira e não de outra, está ali, enfim, quando solto a correr e a se movimentar pelos corredores em intervalos e recreios. Está sempre sendo tomado pelo currículo de algum modo, respeitando a alguma regulação sociocultural, mas também está, ao mesmo tempo, sempre produzindo o mesmo espaço-tempo curricular que tenta o formatar. Isso porque sua facticidade não pode ser evitada e/ou negada no processo de produção intersubjetiva. Isso porque o corpo *está* necessariamente na subjetivação.

No entanto, as experiências produzidas pelos interlocutores desta pesquisa evidenciam que a relação de abertura à descoberta do corpo no currículo pode ser fundamentalmente transformadora na direção de um crescimento pessoal e político para esses sujeitos em constante irrupção. Ter tido aquele espaço de se expressar através da dança, de expurgar determinados medos produzidos na experiência do diferir performático, muitas vezes, marcada por insultos e piadinhas violentas, possibilitou a esses jovens não somente capacidade de se entenderem mais comunicativos e fortes, mas

também os ensinou, de certo modo, a entender que esses modos de diferir e se afirmar fazem parte de jogos de poder culturais produzidos historicamente com o intuito de regular as existências de maneiras específicas, podendo sempre favorecer algumas experiências em detrimento de outras.

Isso meio que os deslocou de uma imersão acrítica naquele território curricular não isento de regulações cisheteronormativas e os ensinou sobre as precariedades daquelas normas. Os ensinou, por exemplo, que se tratavam de normas e não especificamente de algo natural, essencialmente vinculado ao seu corpo, porque seu corpo é daquele jeito e não de outro. Ou seja, desmontou a ficção dos corpos artificialmente formatados com gênero e sexualidade, e lhes abriu a possibilidade de pensar que é possível viver para além dessa artificialidade, em seus escapes de acordo com o que se sente melhor.

George: Então pra você, toda roupa pode?

Luke: Com certeza. Tipo, assim, no ambiente escolar, no cotidiano claro que não, não é? Porque há regras, e regras tem que ser cumpridas. Mas não deveria ser assim. Mas é, não é? Mas, saindo da escola, pra mim roupa não tem gênero. Então, toda roupa pode.

Vale ressaltar que, nesse processo todo, as ações da professora de educação física foram fundamentais para toda essa articulação de sentidos e subjetivação através da atividade artística. Através de seu contato e convivência, alunos como Luke e Alê puderam aperfeiçoar suas práticas e interesses pela dança, e começar a traçar aquele que se tornaria o caminho profissional de ambos. Alê, por exemplo, depois que saiu da escola, teve a oportunidade estudar dança numa escola da Suíça e hoje continua como bailarino aqui em Pernambuco. Tudo por causa do convite da professora da escola pesquisada, que teve a sensibilidade de identificar aptidões nesses alunos e de incentivá-los a se desenvolverem também integrando às artes a suas experiências educacionais e subjetivas.

A minha realidade com a dança foi antes da escola. Eu tinha onze anos e estudava no interior. Eu já tinha aptidão pra dança. Já cheguei “fechando”. Mas, lá [na escola] eu consegui aflorar. Lá eu tive um certo impulso de uma professora, [cita o nome], de que aquilo seria o que iria mudar minha vida, está ligado? Foi uma conversa que eu tive com ela e ela disse: é isso que você vai... por mais que você não queira, mas é isso que você vai ter para a sua vida. E quando eu volto lá, sempre me vem isso à mente. De algumas situações, tipo, para lembrar agora, você não lembra, mas quando você passa pelo corredor, quando você sobe a rampa, quando você entra na escola, você se depara com algumas coisas, você começa a lembrar de várias situações. Então, ela disse isso para mim: a dança vai fazer muito parte da sua vida. E eu tinha a dança pra mim como um passatempo, eu não conseguia ver aquilo como que iria ser

uma profissão, que eu iria trabalhar naquilo e que eu iria chegar em outro país com a dança. [...] Aí, tipo, foi um “rolê”. Uma palavra. E isso tudo aconteceu no ensino médio. (Alê)

E aí no primeiro ano, a professora de educação física chegou e disse que eu tinha [...] Que ela via uma tendência, que ela via um espírito bailarino em mim e que queria trabalhar aquilo. E eu fiquei: nossa! Eu lembro que eu até questioneei e disse: não. Ela perguntou se eu já tinha feito. E eu: não. Eu acho que é porque eu sou muito delicado mesmo, é meu jeito e pode ser que, não é? Aí ela: não, mas você tem que trabalhar isso e tal. Super me incentivou. [...] E aí quando eu estava em São Paulo, eu fiquei pensando, né, se não fosse a professora que ficasse me incentivando, eu não tinha conseguido tudo aquilo. Porque foi a experiência mais marcante pra mim até agora: ter viajado e estudado o que eu gosto. (Luke)

Perceba, portanto, o quanto o encontro e a palavra são importantes para a subjetivação das pessoas no espaço-tempo curricular. Eles fazem questão de pautar isso em suas experiências. Isto é, isso realmente faz muito sentido quando eles precisam dizer algo sobre si e sobre como entendem a sua formação pessoal. Assim, a convivência com o outro professor/a é de uma tremenda potência que, se utilizada de maneira menos cerceadora, pode tornar todo o processo subjetivo mais sadio.

No caso desses dois alunos e, também, de João, Léo e Cris, a convivência com essa professora através das artes foi disparadora de suas expressões e desenvolturas sociais dali para frente. Foi naquele espaço artístico ali que conectava esses corpos em composição do currículo com a dança que os sujeitos puderam se sentir sempre mais realizados e livres para viver as expressões de identidade que iam articulando no *si mesmo* de suas vidas. E é por isso que nas conversas que tivemos, os relatos desses momentos ocuparam grande parte do tempo, por significarem tanto quando eles passam a articular sentidos para suas vidas através do discurso narrativo.

3.3 “Virando a chavinha”: projetos direcionadores, desfiles e subjetivação

As experiências de brincar *com* gênero e suas expressões plurais através da dança não aconteciam somente em situações cotidianas de aulas. Elas, sobretudo, despontavam na participação de projetos didáticos da escola. Os Projetos Direcionadores (PD) constituíam uma estratégia específica daquele espaço-tempo curricular que marca diretamente a relação daqueles sujeitos com aquela escola. Esses projetos aconteciam,

geralmente, uma ou duas vezes ao ano e eram basicamente o que costumeiramente se pode encontrar por aí como “Mostra Científica” e/ou “Feira de Ciências”.

Através deles se tentava trabalhar temáticas específicas que se referissem tanto aos cursos técnicos oferecidos pela escola quanto à ciência, cultura, política e meio ambiente em geral. Eu, por exemplo, quando estagiei na escola, pude contribuir com o projeto que trazia como temática principal “Pernambuco do cais ao sertão”, através da qual puderam ser desenvolvidas pesquisas e apresentações sobre história, religião, política e outros eixos que compõem a cultura pernambucana. Mas, esse PD não é exatamente o que mais marcou os relatos produzidos nas conversas com os ex-alunos.

Essas atividades eram compostas, principalmente, a partir da integração das áreas curriculares diversas e de alunos e alunas de todas as turmas da escola. Se montava então um espaço curricular de diálogo e produção comum através de grupos novos que, geralmente, não eram os que todos os dias se encontravam nas salas de aula. Os ex-alunos participantes deste trabalho fizeram parte majoritariamente das atividades que envolviam as áreas de filosofia, história, sociologia e educação física (dança e teatro). E foram motivados a estudar sobre outras culturas e religiões com as quais não estavam familiarizados.

No bojo de tudo o que fizeram, uma atividade específica desponta nas suas narrativas como fundamental para as suas experiências subjetivas do diferir performático com gênero e sexualidade: a dos desfiles de moda dos PD. Esse tipo de atividade nos projetos foi algo inusitado que surgiu durante os anos em que aqueles meninos passaram pela escola e que, na verdade, pode ser entendido como um aproveitamento, ou melhor, uma integração ao *fazer* curricular de um saber imprevisto que vinha justamente das habilidades com desenho e moda que compunham a experiência subjetiva de Ariel.

Eu sempre gostei muito de assistir tudo, reparando em figurino, reparando em cenário. E pra mim é, tipo: eu estou assistindo e gosto de reparar em uma coisa assim como outra pessoa gosta de reparar outras coisas. E quando eu fui vendo de outra forma, tipo: não, eu sempre desde pequeno assisto as coisas reparando nas roupas; é porque talvez eu goste de roupas, entendeu? Foi uma coisa muito assim. Foi uma coisa muito rápida, tipo: de [refere-se ao professor Paulo] ver eu desenhando e me pedir pra fazer trabalho e tal. E eu ficava: “mas eu nem sei desenhar”, entendeu? Aí quando fui fazendo as coisas, foi quando a ficha foi caindo. Não foi, tipo, que eu fiquei pensando pra ficha cair; eu ia fazendo as coisas e caindo a ficha. (Ariel)

Essa percepção do professor Paulo foi, no caso de Ariel, algo que fortaleceu o seu processo de subjetivação marcado pela diferença de gênero e sexualidade. Como já apresentado acima, Ariel hoje se entende como uma pessoa transgênera não-binária, ou seja, a grosso modo, como alguém que não necessariamente se sente confortável em apenas um posicionamento da binaridade homem/masculino-mulher/feminino e/ou que, na verdade, não se sente necessitado de recorrer exclusivamente a esse protótipo identitário para se expressar no mundo. Prefere, portanto, existir num espectro performático muito mais alargado que transpõe os limites do binário. Mas, isso só começou a ser mais evidente na sua composição experiencial de vida quando ele encontrou na escola um espaço-tempo curricular que favorecia com que tivesse esse tipo de articulação (des)identitária que fizesse sentido para *si*. E a interpelação por parte de professores, como o professor Paulo, foi importante.

E o legal daqui é isso, que é uma coisa natural. Eu incentivei ele a partir do momento em que a escola fez ele me mostrar os desenhos dele de roupa. Aí, eu fiquei fascinado. E eu disse a ele na hora: você tem que ser estilista. Aí eu peguei e lancei um desafio a ele, que foi o primeiro desfile dele: vamos fazer um desfile de roupas com material reciclado? (Professor Paulo)

Perceba que, ao dizer: “a partir do momento em que a escola fez ele me mostrar os desenhos”, o professor não só se refere ao conhecimento comum entre as pessoas da escola em relação às habilidades de Ariel, mas, também corrobora a produção daquele espaço-tempo curricular como marcada pela existência desse saber específico, e não como bloqueadora dessa manifestação sob a vigilância de alguma regularidade social. Essa capacidade de entender o saber do outro como um componente importante para o processo educacional e subjetivo dele é uma qualidade docente que evidencia a noção de currículo como possível de ser tecido por diversos saberes sempre novos e não necessariamente oriundos de uma base referencial única. E, no caso de Ariel, fez com que ele tomasse ainda para si a importância da existência ali, do seu modo de ver e compor as coisas, da sua expressão particular. Fez parte de um processo de transição entre um comportamento pessoal fortemente tímido e quieto, como era antes do Ensino Médio, para uma vivência mais livre em suas expressões de gênero. É o que ele chama de “virar a chavinha”, como um ponto de partida na possibilidade de não *ser* mais somente em função da opinião alheia exclusivamente, mas de bagunçar tudo isso de acordo com o que se quer ver performatizar em si.

Ariel: Porque antes eu era muito fechado. Eu acho até que se tu conversar com mainha, ela vai falar de um eu que tu não vai acreditar que sou eu. Ela vai falar que eu sou uma pessoa calada, que eu não tinha a amizade. Que eu sofria por não ter amizade na escola, e que quando eu dei esse *start*, eu fiz amizade com todo mundo. Todo mundo me conhecia. Querendo ou não, me tornei uma pessoa popular por eu ser quem eu sou, está ligado? Por eu ser comunicativo, por eu ser engraçado. Por eu vestir diferente, por eu gostar de me maquiar, entendeu?

George: Então, esse teu *start* tem tudo a ver com gênero, com sexualidade?

Ariel: É, com tudo. Foi tipo tudo de uma vez só. Foi uma tacada só, tipo plá! Cheguei em casa com um kit da Mary Kay: “mainha, vou me maquiar!” [...] Foi. Tipo, virou uma chavinha do nada e eu comecei a ver tudo com outros olhares e comecei a tacar literalmente o “foda-se” pra tudo, está ligado? De tipo, não estar pensando muito no que eu vou fazer, pensando no que as pessoas vão pensar ou sei lá. Eu estou vivendo muito mais no automático. [...] Antes eu não pensava em nada sobre o meu futuro. Pra mim, eu não sabia de nada que eu queria fazer na faculdade, não sabia qual era o meu dom. Todo mundo tinha um dom pra alguma coisa. Alguém sabia cantar, alguém sabia tocar violão, alguém sabia fazer alguma coisa e eu, para mim, não sabia. Tipo, eu era mais uma pessoa que ia estudar para algum vestibular. E que eu tinha que estudar para o vestibular pra passar em alguma faculdade e ser mais alguém no mercado. E quando eu virei essa chave, eu passei a ver tudo isso como, tipo: “tá, agora eu tenho que pensar em alguma coisa porque eu tenho que ser alguma coisa”, está ligado?

Percebe-se, então, o quanto uma interpelação, muitas vezes, banal do cotidiano escolar, como pode ter sido a do professor Paulo, na verdade, pode ser capaz de articular tanto sentido na experiência subjetiva do outro. Assim como também aconteceu nos encontros entre a professora de educação física e os alunos através da motivação para a dança. Nesses casos, foi capaz de traçar muito do que acabaram se tornando dali para frente. E, também, de envolver outros e outras nessas mesmas descobertas porque a realização dos desfiles de Ariel foi significativa para outros desses ex-alunos.

E na época, também, Ariel fez um desfile que foi, “meu deus!”, o abre-alas – “Me respeita que as bichas vão entrar agora!”, entendeu? Que foi um marco na minha vida também. [...] Um marco na minha vida porque eu já vinha nesse processo [de descobrir-se], não é? Foi uma “bomba” que, tipo, eu fiquei “me achando”. [...] Participei do desfile praticamente pelado! Que era uma coisa assim... eu sempre fui... meu corpo, eu não tenho vergonha do meu corpo, eu não tenho problema com meu corpo, entendeu? Então, para mim, essa questão do erótico sempre foi muito banal. Eu nunca dei importância para isso, nunca tratei como tabu o corpo nu, entendeu? Eu tinha de certa forma... eu descobri isso nesse período que eu comecei a trabalhar com Ariel, que eu tinha um desejo de, tipo, participar de uma atividade como essa com o meu corpo praticamente nu, entendeu? Foi daí também, desse momento, que eu comecei a, tipo, meu corpo... eu amo meu corpo. Então, pra os demais, pouco vai importar o que eles vão achar, entendeu? Foi a partir daí que eu tive uma segurança assim que, quando terminou, eu queria de novo. [...]. Foi fantástico! Foi uma autoafirmação muito grande. Foi tanto trabalho. A gente trabalhou tanto na época. (Juno)

Quando eu via Ariel no desfile e, no final, ele entrava com um salto scarpin clássico, baixinho, preto. E aí todo mundo, nossa, vibrava, aquela coisa: ícone da escola! E, ah está de salto! Ariel enorme. E chamar atenção era a marca dele, não é? E aí eu ficava: meu deus, como é isso? Como é sentir o que ele está sentindo aí? E aconteceu que na escola, no último desfile, ele teve o nome como *designer*, estilista, desenhou e projetou as roupas, e eu com o nome de que costurei tudo e fiz o projeto andar. E aí acabou que eu e ele ficamos à frente. E aí, ele tinha desenhado, desenhou minha roupa. Que foi incrível porque eu costurei todas as roupas e não costurei a minha que eu deixei por último. Porque eu tinha que terminar as das outras pessoas, mas que não deu tempo de fazer a minha. Aí ele fez: tu vai ter que entrar de algum jeito. E eu: mas eu vou entrar como? Eu estava com a bermuda que eu estava, ele botou uma jaqueta em cima de mim e fez: pronto, todo mundo vai gritar. Aí eu fiquei: meu, deus! Ele me deu um salto quinze, plataforma. E aí foi uma loucura quando eu fiquei.. nossa, o que é que vão dizer? o que é que... Porque até então só Ariel tinha se mostrado daquela forma na escola, não é? Eu era mais quietinho, mais na minha. E aí foi uma euforia quando aquilo aconteceu porque primeiro veio Ariel, salto altão, daquele jeito, com a roupa e tal. Aí depois veio uma outra menina. E aí quando eu entrei, estava de salto, um short, uma jaqueta sem blusa e a galera... achei que não ia ter a mesma recepção que Ariel tinha ou que a menina teve. E aí, foi maravilhoso, eu achei que ia ter críticas porque como eu já tinha visto Ariel entrar de salto outras vezes, só que eu não recebi alguma crítica, não. (Luke)

Esse desfile citado nas conversas fez parte de um PD sobre a Venezuela que contou, inclusive, com o apoio do consulado venezuelano no Recife. O terceiro desfile, teve como temática a questão africana, como parte da Semana da Consciência Negra vivenciada na escola. Ao todo, durante aqueles anos em que esses ex-alunos conviviam na escola, foram três desfiles realizados sob a direção de Ariel, com o apoio e acompanhamento dos professores de Filosofia e História. Através desse trabalho, os alunos e as alunas envolvidos/as tinham que pesquisar e estudar aspectos dessas culturas, principalmente relacionados a vestimentas e suas simbologias, de modo que fosse possível expor essas informações através dos desfiles e apresentações de dança.

Luke: E aí, Ariel pesquisou muito. Eu via Ariel quebrando a cabeça na escola, pesquisando... teve todo um contexto histórico para montar todas as roupas numa cronologia pra tudo. E aí...

George: Ou seja, não era bagunça...

Luke: Real. Era uma coisa que estava sendo dirigida por Paulo, Ariel e eu, e tinha mais um, acho que era Jorge. Estavam montando e criando um projeto na escola e aí veio que a gente tinha que passar aquilo de alguma forma [...] E, também, por Ariel ser conhecido pelas roupas, pela moda e pelo estilo. E eu, não. Eu era um menino que dançava na escola, às vezes, e fazia algumas pessoas rirem pelo meu jeito. E aí, foi totalmente unificado. Juntou Ariel com o talento dele e tudo aquilo que ele montou ficou mágico; eu com a responsabilidade de botar aquilo para frente; Paulo com a loucura dele, a cobrança dele que sempre fazia com que tudo avançasse. E era primordial, sempre que a gente estava lá, ele chegava lá: e aí, estão com fome? Estão precisando de alguma coisa? Ele sempre estava em cima da gente pra que aquilo saísse porque ele sabia o quanto aquilo era importante pra gente e pro público que ia estar vendo, não é? Ariel já era muito conhecido e já era seguido

por muita gente do meio LGBT, tanto é que no desfile, muitos amigos dele de fora da escola foram assistir e ficaram chocados. E aí teve muito isso de roupas que quebravam gênero.

Os desfiles, portanto, além de terem sido uma oportunidade de conhecer aspectos de outras culturas, foram, primordialmente, espaços curriculares em que, através dos seus saberes, puderam descobrir mais sobre possibilidades estéticas e produzirem visualidades de gênero outras que não exclusivamente relacionadas ao marco heterocis. Geralmente, visualidades que desafiavam uma regulação hegemônica da masculinidade com, por exemplo, meninos de saia e salto alto. Isso é o que nas suas experiências significam “quebrar gênero” e “empoderamento”. E é com o exercício dessa aparição pública que eles entendem grande parte da liberdade presente no seu processo pessoal de crescimento, graças a uma escola que lhes deu espaço para isso.

De algum modo, também, a realização dessas atividades não significava um tratamento privilegiado dessas questões de gênero e sexualidade como localizadas somente naqueles alunos. Buscava-se com isso tornar cada vez mais comum a existência deles no espaço-tempo curricular. Até que outras alunas e alunos que não necessariamente se identificavam como pessoas LGBT e/ou “diferentes” em gênero e sexualidade também participavam desses momentos de maneira positiva.

Teve Juno, teve Caio, teve Ariel, teve eu, teve Cris. Eu não sei se você lembra de Cris. E aí, teve eles que, tipo, eram super de boa com essa questão de quebrar gênero. E aí teve mais uns dois ou três meninos heterossexuais que desfilavam também, e aí se demonstraram super afim de abraçar a causa. E aí eu lembro também que as roupas eram agênero e inspiradas em Orixás, que era a primeira fase do desfile. Então, foi muita coisa junto. A [nome da escola] tinha isso, super apoiava isso porque eram duas causas que estavam sendo apresentadas e o nome da escola à frente. A gente não tinha medo de apresentar isso porque a gente sabia que a escola tinha ciência da responsabilidade que a gente estava levando e confiavam nas bichas que estavam à frente, não é? (Luke)

Além dos desfiles, os Projetos Direcionadores também marcaram as experiências deles pelos trabalhos de dança. Como citado anteriormente, a prática da dança se constituía como um espaço e exercício curricular altamente favorecedor da produção de experiências mais plurais com gênero e sexualidade. Ali, puderam destravar suas dificuldades com relação ao corpo e sua expressão. Sobretudo, ali se tornou uma região curricular para o aparecimento. Habitar um território que lhe abre possibilidades menos traumáticas para o seu aparecer é muito significativo para qualquer tipo de precariedade,

mas ainda mais para aquelas relacionadas aos embates sobre gênero e sexualidade que foram vivenciados na vida escolar antes do ensino médio.

Na dança, então, mesmo sem tanta necessidade de enfiamento ali naquele contexto curricular, esses corpos “diferentes” exerciam (performativo) o seu direito de aparecer, como uma espécie de demanda para que suas experiências fossem cada vez mais possíveis e suas vidas, vivíveis (BUTLER, 2018). Faziam do curricular o seu campo de aparecimento, a partir do qual podiam ser vistos e reconhecidos como alguém naquela dinâmica educacional.

Para pessoas que vivem experiências marcadas pela exclusão devido à sua não conformação com regras de gênero e de sexo, ser alguém reconhecido em sua humanidade, consiste em uma luta diária. E isso se torna ainda mais problemático quando se trata de pessoas muito jovens, como é o caso de alunos e alunas como esses.

Alê: Era o auge. Era onde as bichas se realizavam porque era para dançar, era pra fazer os trabalhos, era para se caracterizar. Era o momento delas, assim, não é?

George: E tu participaste?

Alê: Participei de todas até eu sair da escola. Aí quando era tipo os rolês de dança, era praticamente uma RuPaul’s [Drag Race], não é? Era. A bicha que mais dançasse, a bicha que mais se caracterizasse pro rolê era o auge, não é? E era massa! Era a representação que a gente tinha, o espaço, até então de início, que a gente se sentia confortável. Era nesse rolê, nesse momento dos projetos. Era onde as pessoas conseguiam ver a gente porque quando falava de dança, já me procurava. Quando era algo ligado à maquiagem ou alguma coisa: Hítalo.

No entanto, o mesmo Alê que faz essa exaltação sobre os trabalhos, não esquece de pontuar que também fez muito para descolar a sua experiência *bicha* (e conseqüentemente criar um imaginário comum às outras) de uma possível redução de suas atuações a projetos como esses, artísticos. E tentar construir a normalização de que, assim como eles brilhavam nas atividades artísticas, também poderiam ser igualmente brilhantes em projetos ligados à ciência, tecnologia, filosofia e afins. Isso pode ter muito a ver, ironicamente, com uma mesma regulação cisheteronormativa que, de algum modo, divide a atuação em grandes áreas de acordo, sim, com uma divisão gênero-sexual. Assim, para ciências em geral, os homens. Para as artes, mulheres.

Por que não lembrar da bicha num projeto de física? Entendeu? [...] Foi até uma coisa muito difícil. Pronto, uma coisa que eu “peitei” foi um projeto que a gente foi apresentar, um projeto de física no Centro de Convenções, que era o Ciência Jovem. E eu era a única bicha do rolê. Tinha meninas, um hetero. E

eu era a única bicha assim que ia representar a escola num projeto de física porque as bichas eram tudo taxadas como burras na área de exatas ou nas demais situações assim do tipo. Então, era tipo zero confiança pra elas. Mas quando, é isso que eu digo, quando a gente começa a provar o contrário, assim, que a gente também pode, eles começam a ter um choque de realidade. (Alê)

Essa colocação de Alê é muito estratégica para pensarmos em quanto, mesmo aquele espaço-tempo curricular fortemente articulado como plural e aberto às diferenças, também ainda possui pontos de conflitos agudos com o *diferir* performático, gerados certamente por respingos de uma certa hegemonia social para as áreas de conhecimento, que não é característica voltada exclusivamente para aquela escola, mas que faz parte de toda uma produção mais ampla da cultura social. Esses fatores que ainda povoam o currículo de maneira a gerar poucas expectativas em relação aos/às *diferentes* das normas de gênero e sexualidade hegemônicas são ecos de uma produção epistêmica cerrada por divisão gênero-sexual muito explícita. Por essa perspectiva, aqueles identificados como “homens” são dotados naturalmente de uma propensão e qualidade para áreas de conhecimento como a física e outras ciências tidas como mais abstratas. Enquanto que “mulheres” não deveriam, então, se ocupar dessas áreas que exigissem um certa “sofisticação intelectual”, criando assim hierarquizações de poder e segregações de espaços explícitas dentro do processo educacional. Isso também aconteceu na filosofia. Na verdade, a hierarquização e exclusão de pessoas que não se enquadrassem em determinados parâmetros de masculino para o dito pensamento abstrato, começa, numa perspectiva greco-ocidental, com a filosofia.

Nesse sentido, por exemplo, Ribbyson Silva (2017, p. 23) diz que “parece que para integrar na física o/a estudante precisa se enquadrar num padrão hegemônico de gênero, neste caso o masculino”. Precisa, então, não burlar aquela regularidade convencionalizada pela cisheteronorma e corresponder ao *continuum* performático sexo-gênero-desejo, hoje em dia, ainda de preferência marcado pela masculinidade hegemônica. Pois, como atesta o próprio estudo de Silva (2017), ainda as mulheres, em geral, e pessoas LGBT encontram muita dificuldade na ocupações de espaços de legitimidade e reconhecimento na área.

Com isso, imagina-se o quanto, então, as experiências daqueles alunos, marcadas pelo *diferir*, desafiavam certas regiões daquele currículo. O quanto ainda cobravam, “peitavam” (n)aquele espaço-tempo curricular, como falou Alê, o reconhecimento de suas

existências e a possibilidade de produzir sentido não só no horizonte das artes e da dança. Nesse ponto, há um evidente estresse na produção curricular daquela escola por estímulo de existências como a de Alê. Há um forte componente de reivindicação por mais alargamento de currículo para que se viva a partir também de outras produções de conhecimento. E há também, de certo modo, uma demanda para que aqueles corpos, então não mais relegados a regiões do currículos fortemente destinadas às “meninas”, passem a ser lidos, então, de uma outra maneira que não mais tente resolver a “estranheza” de gênero e sexualidade pela identificação daqueles sujeitos com o “feminino”.

Até porque por mais que aqueles corpos não fossem identificados como corpos cisgêneros femininos, as suas expressões, mesmo que burlando uma certa expectativa primária de masculinidade, os levavam diretamente para esse lugar. Os colocava em limites que estavam reservados ao feminino e tentavam resolver, como geralmente se é feito como resposta mais rápida, as possíveis confusões geradas pelo trânsito performático através da reinscrição no marco heterocis. Isso é irônico porque poderia ser, de maneira tácita, a atuação de uma regulação curricular mais binária subsistindo e compondo um mesmo espaço-tempo curricular que, em outras situações, se constitui como plural. Porém, pode ser também mais um indício de que esse currículo enquanto espaço-tempo de fronteira cultural está sendo sempre (re)composto através de referenciais diversos e, possivelmente, conflitantes.

Isso posto, com este capítulo, então, tentei pautar aspectos das conversas que, de certa maneira, se referem ao que poderíamos configurar ligeiramente como o *dentro-fora* das fronteiras naquele currículo específico. Aspectos que, sob essa espacialização, são imprescindíveis na produção das experiências dos ex-alunos e que dizem muito respeito a traços curriculares mais comumente identificáveis como componentes de uma dinâmica escolar, tais como, atividades de artes e dança, projetos didáticos, relação professor/a-aluno/a e apresentações diversas. Mas que não se esgotam no *dentro* de uma dinâmica escolar. Pelo contrário, estão significativamente relacionados a regularidades socioculturais mais amplas, apontando sempre para o *fora*, seja para se constituir sob a influência disso, seja para desafiar *no salto, na lata e nas unhas*²³ essa regularidade hegemônica que age para a determinação de expressões de gênero e sexualidade

²³ Referência à música *A caminhada*, da *drag queen* Gloria Groove.

específicas. Agora, portanto, passamos para o capítulo seguinte ficcionando a espacialidade analítica sob outra direção que pode ser entendida como o *fora-dentro*, a partir da qual outros aspectos importantes serão trazidos à conversa para a reflexão sobre a relação entre essas subjetivações pelo *diferir* e a produção de currículo.

4 EXPERIÊNCIA QUE BORRA OS LIMITES DO CURRÍCULO

Nesta parte do trabalho, passo a tratar de outros aspectos relacionados ao que tenho entendido como o *fora-dentro* da composição curricular naquela escola pesquisada. O exercício de forjar currículo pelas espacialidades de *dentro-fora* e *fora-dentro* me ajuda a justificar os interesses analíticos em relação aos pontos de conversa que aqui elenco. É uma estratégia para direcionar mobilizações reflexivas de análise e não simplesmente para delimitar o currículo como tendo uma ou outra formatação específica e fechada. Assim, o jogo de ligação de localizações antagônicas pelo traçado provoca mesmo a pressuposição de currículo seja sempre esse território maleável de significação, que tem seus limites sempre borrados pelo fluxo de possibilidades de sentido que não pode ser contido de maneira total.

Nesse sentido, privilegiando uma espacialização de *fora-dentro*, proponho a partir de agora uma reflexão sobre aspectos que, muitas vezes não identificados como sendo o *dentro* da composição curricular, na verdade, correspondem a pontos importantes nas experiências de diferença dos ex-alunos participantes. São aspectos que versam sobre os significados de tempos anteriores ao ensino médio como articuladores imprescindíveis na composição das experiências positivas relacionadas à escola pesquisada; as interpelações significativas sobre gênero e sexualidade que foram feitas em situações com familiares e que, de certo modo, se avizinham e confluem ao que viviam nas escolas anteriores; e outras experimentações do *diferir* que são fundamentais para os relatos experienciais daqueles sujeitos.

4.1 Diferir desde muito cedo: o *fora-dentro* que antecede o ensino médio

Apesar das vivências nos projetos e no dia-a-dia da escola pesquisada serem marcadas pela sensação de liberdade performática com gênero e sexualidade, as experiências subjetivas dos ex-alunos em questão nem sempre foram constituídas dessa forma. Aliás, foram justamente situações traumáticas, geralmente vividas no Ensino Fundamental em outras escolas, que constituíram uma espécie de exterior constitutivo capaz de articular os significados positivos em torno da escola vivenciada no ensino médio quando da composição de suas narrativas.

Com exceção de Léo, todos os outros cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas dos seus bairros ou próximas de onde moravam. A situação de Léo foi diferente porque estudou numa escola privada, porém, a realidade de incompreensão em torno de suas vivências era muito semelhante às que fazem parte das experiências dos outros participantes. Geralmente, os embates com o *diferir* performático de gênero e sexualidade ganham contornos mais fortes de vigilância e repressão nessa fase da vida das crianças, muito por causa de uma herança moderna da produção da infância como universal, ingênua, natural e, portanto, vinculada ao eixo heterocis forjado culturalmente também sob essas marcações. Isso ocorre mesmo a despeito das possíveis vivências “desviantes” das infâncias que “estão nas casas, ruas, escolas e parques, pedindo para serem vistas com um outro olhar, mais receptivo, com mais hospitalidade e amorosidade” (SILVA, 2018, p. 261).

Juno: Foi quando a minha discussão, eu passei tanto a receber informações como trocar, mais no ensino médio, porque no ensino fundamental eu não tinha isso. E foi muito ruim, entendeu? Muito ruim porque a minha cabeça ficava na confusão constante, sabe?

George: Sobre essas questões?

Juno: Sobre as questões de gênero e, também, por não ter um ambiente propício a falar sobre isso. Na época também era assim como hoje, ainda não tem tanta discussão principalmente do ensino fundamental sobre as questões de gênero por conta de todos os tabus sociais que a gente encontra e enfrenta. É aí foi complicado demais!

George: Você fez o fundamental no seu bairro?

Juno: Foi do meu bairro, numa escola pública, no [nome da escola], e eu entrava em confronto comigo mesmo direto. Por isso, até o período de aceitação e de descobertas sobre mim, sobre o ser, sobre quem eu era, quem eu sou, sabe? Tudo isso. Aí quando cheguei no ensino médio, foi quando a gente começou a dialogar mais. Ao ponto de eu sair do ensino fundamental tão travado com isso que eu cheguei no ensino médio e eu decidi tomar uma outra postura, entendeu? Ser algo que eu não era. Foi isso que eu fiz no início do ensino médio. Então...

George: Em que sentido essa outra postura?

Juno: Por exemplo, eu sou gay e quando eu saí do ensino fundamental eu tinha essa noção. Só que eu não me aceitava gay, entendeu? Eu não me aceitava porque eu tinha medo de tudo, entendeu?

Mesmo muito cedo já se pode então, a partir de relatos como esse, entender que a identificação *gay* e/ou diferente começa a ser articulada na subjetivação dessas pessoas. E, logo, enfrentam o conflito direto com a regulação cisheteronormativa, seja por parte de reprimendas institucionais, censuras normalizadas na própria constituição das escolas e currículos, seja também, principalmente, através de olhares que debelam, piadinhas que

ridicularizam, agressões e violências desse tipo. Tudo isso como parte da operação de positivação da própria regulação heterocis que produz o diferente, o outro, como localizado no lugar do ridículo e do abjeto (LOURO, 2001).

Léo: Era muito mais reservado nas minhas escolas antigas. Mas, assim, o pessoal sempre tirava onda...

George: Era ensino público ou privado?

Léo: Privado. Em Olinda. O pessoal normalmente tirava onda comigo. Enfim, mas sempre tinha um ou outro que eu via que: ah, eu acho que ele parece um pouco comigo. E a gente conversava. Não era nada demais. Mas era uma coisa que deixava, assim, a desejar, deixava a desejar que eu tinha algum ato homossexual.

George: Em que sentido assim?

Léo: Por exemplo, falar sobre beijo, conversar sobre o que gosta com menino. Dar em cima de uma forma muito criança, sabe? Não é aquela coisa que você já vai na intenção: olha, vamos marcar de se ver? Como é hoje em dia. Mas uma coisa bem criança, eu acredito. Uma coisa bem sutil.

George: As pessoas percebiam por esses sinais?

Léo: Percebiam. E tiravam muita “onda” comigo por causa disso. Porque eu sempre tinha interesse, só que... assim, eu sempre tive interesse, só que isso me deixou muito recluso de tudo. Muito recluso e com o passar dos anos, isso foi me deixando mais ainda. Aí, por isso que eu cheguei no ensino médio muito quietinho, muito na minha e foi realmente com o tempo que isso foi desconstruindo.

Cris: Já tinha muito a questão do bullying [no ensino fundamental]. De tipo, você ser diferente e você sofrer com os preconceitos, sabe? Eu lembro bem que teve uma vez mesmo que eu estava no recreio, e só por eu ser da forma que eu sou, eu tinha que ficar escutando gracinha ou tinha vez que até se juntava um grupo de pessoas e me reprimia. Se brincar, até me violentava. Só que a escola em si coibia isso, mas também não criava nenhuma solução para que isso não acontecesse mais. [...] Eu acho que, desde pequeno, sentia que eu não era uma pessoa heteronormativa. E que eu sempre fui assim dessa forma desde pequeno, porém eu sentia muita repressão tanto da sociedade, dos meus familiares e, tipo, nesse espaço escolar, muitas vezes, eles não têm um preparo para lidar com essas pessoas. E por mais que seja normal, por mais que se tenha várias pessoas desse grupo, o ambiente ainda não está preparado para receber essas pessoas, para lidar com essas pessoas nem muito menos a sociedade. Então, eu meio que me camuflava, eu tinha que me enquadrar nesse padrão heteronormativo pra ver se eu seria aceito e respeitado naquele ambiente. Isso é muito desconfortável. Muito mesmo.

Luke: Eu acredito que elas, essas meninas que estudaram comigo antes, não me perguntaram por questão de não saber se eu ia me sentir ofendido ou coisa assim. Porque na antiga escola, era o tempo todo perguntando. Perguntando ou acusando como se fosse um crime. [...] Foi bem difícil porque era uma escola estadual, mas uma escola de bairro, não uma escola de referência. Então era do sexto ano ao nono ano e era uma escola que era bem, como eu posso dizer... ali era onde ficava toda a galera que a cidade olhava estranho. Tipo, marginalizava a escola. E aí acontecia que muitas pessoas ali ficavam bloqueadas naquilo. Não tinha a chance de se abrir. Porque sabiam que iam ser

retaliadas de alguma maneira. E aí foi difícil porque foi por conta da escola, mais ou menos, que veio a meus pais descobrirem sobre mim. Mas aí foi o que eu achava que seria um choque, mas não foi. Era mais aquela questão de ficar aqui aquela nuvem de perguntas em cima de você o tempo todo, de “ah, todos os meninos estão ficando com meninas e Luke fica na dele”, “ah, Luke fica aí na sala lendo um livro enquanto os meninos estão na quadra jogando bola e se exibindo para as meninas”. E aí ficava aquele choque até o momento em que eu não era assumido, no caso.

Nota-se, portanto, que seus entendimentos enquanto diferentes da norma social, infelizmente, num primeiro momento, se dão a partir de interpelações agressivas em relação aos seus comportamentos, seus desejos e suas formas de estar na escola. Isso, em alguns deles, contribuiu para que desenvolvessem comportamentos de timidez e medo de expressão que foram diretamente desafiados pelo currículo durante o ensino médio, através, por exemplo, da dança, apresentações artísticas e das relações amigáveis com professores/as e colegas da escola, conforme já relatado neste trabalho. A partir disso, também corroboramos a ideia de que suas trajetórias (RANNIERY, 2016) relatadas evidenciam o caráter sempre negociável de suas experiências. Ou seja, que não necessariamente vão se produzindo sob um crescendo linear em direção a algum parâmetro ideal de performance social, no caso aqui, marcada por gênero e sexualidade. Mas, vão tendo que forjar suas existências pelos/nos embates com as regularizações que são sempre diversas e que podem numa situação fazer parte de um espaço-tempo curricular mais limitado, como ocorria no ensino fundamental, e em outra, como na escola pesquisada, ser mais passível de desmontes e remontagens de acordo com suas experimentações subjetivas. Nesse sentido, já podemos identificar uma diferença explícita entre um currículo força a impossibilidade das inconformações de gênero e sexualidade e outro mais favorável ao *diferir* performático, e quais as possíveis consequências subjetivas disso.

Sem dúvida, essas vivências difíceis no ensino fundamental são imprescindíveis na produção experiencial desses ex-alunos com o ensino médio como uma oportunidade transformação em suas vidas. Na articulação de suas identidades dissidentes significa aquele exterior em relação ao qual se olha e não se identifica. E com isso se pode produzir uma contra-identificação. No entanto, essas marcas tidas como exteriores não deixam de permanecer atravessadas à constituição da experiência, devido à impossibilidade de serem apagadas e ignoradas por completo. Pelo contrário, estarão sendo reiteradamente (re)invocadas quando da necessidade de se produzir algum relato, alguma articulação

identitária, a partir da qual se possa dizer algo de si. É uma negação necessária nesse sentido. Algo que permanece no âmago do processo de subjetivação desses sujeitos.

Juno: No finalzinho dos anos iniciais [do fundamental] e nos anos finais foi muito complicado. A escola se tornou um ambiente muito hostil. Muito hostil. E relembro agora um pouquinho essa trajetória, quando eu estava, por exemplo, na 3ª série, foi quando ocorreu, assim, um momento muito difícil pra mim. Muito mesmo. [...] Eu fui pra essa primeira escola da rede pública e quando foi na 3ª série, eu comecei a ter muito problema por ser mais afeminado, não é? Então, as muitas crianças que vêm já todas bombardeadas, principalmente os meninos. As meninas, não, porque minhas amizades sempre foram mais com meninas. E aí esses meninos, eu acredito que eles já vinham bombardeados dos pais, não é? Naquela concepção do macho alfa; do macho é tudo; do macho ser isso e ser aquilo. Por exemplo, do “tu é um homem ou é um rato?”, porque o menino está chorando, sabe? [...] E aí foi quando começou. Os meninos a me hostilizar. Que foi quando eu comecei a ter uma postura mais reclusa, fechada porque eu não achava ambiente seguro, digamos assim, para falar. E aí, foi quando eu falei a primeira vez para minha mãe, que eu estava sofrendo na escola porque estavam me chamando de menina, de boneca, sabe? De bicha.

Ariel: Sempre fui de escola pública desde a creche. Eu fiz creche, aí depois eu fui pra escola do município até a 4ª série, da quinta série em diante eu fui pra uma estadual até a sétima série. Da 7ª série, eu voltei pra uma municipal, fiz a 8ª série na municipal, e fui para o primeiro ano na estadual aqui no Recife.

George: E nessas escolas teve algum alguma ocasião que remetesse a essa questão de sexualidade e de gênero?

Ariel: Sim, foi com a minha melhor amiga. Ela é minha melhor amiga desde o fundamental. Ela sabe tudo sobre a minha vida. E na minha 8ª série, eu gostei de um menino e eu contei pra ela. Aí, pra mim, foi um choque porque eu nunca tinha falado pra ninguém sobre isso, de que eu estava gostando de um menino. E na época, a gente ia pra igreja. Então, eu falei pra ela e depois a gente não tocou mais nesse assunto. Tanto que quando eu vim pro meu ensino médio, eu me afastei um pouco dela. A gente se encontrou um dia desse. A gente começou a lembrar da época que, tipo, era tudo muito confuso pra gente e que hoje, tipo, já é uma coisa bem normal. [...] Antes do meu ensino médio, eu era uma pessoa bem... eu era vista como uma pessoa calada, tipo um nerdão que não falava com ninguém.

Alê: Rapaz, antes de entrar na escola eu era muito... eu tinha uma mente completamente diferente, eu já me entendia como gay, negro, uma bicha preta só que era uma realidade totalmente diferente assim. Nunca saí da minha zona de conforto que era, tipo, eu sempre estou perto de casa. E eu nunca tive o prazer de me revelar pra alguém porque era tudo muito próxima de casa. Ou seja, qualquer coisa que acontecesse na escola voltado ao meu lado homossexual chegava em casa muito rápido. [...] Estudava lá. Lá era muito pior, era muito pior. Era periferia, os meninos eram muito mais agressivos. Eu nunca sofri nenhuma agressão física, era algo mais muito mais verbal assim. Na escola, era algo muito mais verbal, mas eu, bicha como sempre, sempre tive a resposta na ponta da língua, não é? Ou seja, eu nunca fui de “deitar”, por mais que eu nunca soubesse quem eu era durante o percurso até eu chegar no meu entender como gay, eu nunca fui do tipo de abaixar a cabeça.

A constituição desse *fora* das vivências em outras situações escolares mais conflitantes é muito importante para a produção da realidade do ensino médio pela experiência como algo transformador e positivo. Assim, quando descartamos logo de início esse tipo de consideração podemos facilmente perder na análise uma parte fundamental de significados que ajudam a entender como aquelas trajetórias subjetivas foram sendo traçadas e porque elas habitam aquele currículo da escola pesquisada com a particular característica da diferença.

4.2 Interpelações familiares sobre sexo e gênero

Infâncias dissidentes têm que enfrentar desde muito cedo, sem nem mesmo saberem ao certo o que significa serem considerados diferentes, o drama da ridicularização pública. As marcações heterocisnormativas de sexo e gênero tomam os corpos como territórios privilegiados em que certos códigos de produção e reprodução sexual são inscritos na tentativa de produzir identidades pré-estabelecidas (PRECIADO, 2014) e de qualificar neles uma humanidade: “o bebê se humaniza no momento em que a pergunta ‘menino ou menina?’ é respondida” (BUTLER, 2013, p. 162). Assim, os limites dados ao corpo, ou forçados sobre ele, são os próprios limites do socialmente hegemônico. E o currículo, como vimos, sendo esse território em constante (re)composição a partir das significações culturais e sociais, também não poderia estar fora dessa operação complexa de inscrição e reinscrição sexo-generificada de produção subjetiva dos corpos.

Nesse sentido, algumas experiências são marcadas por embates, mas também por acolhimento, mesmo que aparentemente paradoxal, como foi o caso de Luke, já relatado no capítulo anterior. Em que seus pais perceberam (e foram levados a isso, de alguma maneira também, pelas demandas surgidas na escola) que ele expressava diferenças de sexualidade e gênero quando tinha seus 12 anos de idade, aceitando-o e identificando isso como uma “tendência à homossexualidade”. E que, segundo o próprio Luke, significou um evento de aceitação que lhe deu força e coragem para não mais se intimidar nos modos como preferisse se comportar em público dali para frente.

Outro caso, digamos, precoce nesse sentido de abordagem da família, foi também o de Léo. Com 12 anos de idade, ele se viu praticamente obrigado a se revelar sob uma identidade *gay*, até então pouco compreendida em suas vivências infantis, por causa de

uma interpelação constrangedora por parte de seu pai e seu irmão. Na verdade, pela sua fala, configura-se mesmo como uma violação de sua privacidade. Uma situação que, de certo modo, poderia incorrer em danos mais graves, não fosse o encaminhamento dado posteriormente na relação entre pai e filho que se direcionou por uma convivência sadia.

Léo: Então, aconteceu em 2012, antes da escola. Eu tinha 12 anos na época. Eu entrei no [nome da escola] em 2015. E daí o meu pai com meu irmão hackearam meu Facebook e viram uma conversa minha com um menino. Aí, enfim, foi um estresse danado porque ele mostrou, levou o notebook dele, mostrou as conversas e falou: “olha, filho...” Também, assim, ele chegou e falou que iria me aceitar, mas eu me senti extremamente invadido naquele momento. Por mais que: “não, olha, eu aceito você. Sua mãe já é um caso complicado. Sua mãe não precisa saber”. Porque a minha mãe é muito mais conservadora do que meu pai. E daí, de certa forma, mas eu me senti muito invadido. Eu me senti nu, sabe, naquela situação. Mas, com o tempo, hoje eu tenho outra relação com meu pai principalmente porque eles se separaram muito cedo. Eu não tinha nem um ano.

Apesar de ter partido de uma situação bastante invasiva, como vemos, Léo diz que a relação com o seu pai, um militar reformado, sempre se deu forma muito tranquila. Tanto que, até hoje, ele passa mais tempo morando com seu pai e sua avó do que com sua mãe. No entanto, aquele “pacto” entre eles no que diz respeito a uma conversa com sua mãe, poucos anos depois, foi quebrado através de mais um momento constrangedor, protagonizado novamente por seu pai e seu irmão, que cobraram mais uma vez de Léo uma autorrevelação pública sob o signo de uma identidade *gay*. Nesse segundo momento, porém, a violência dessa interpelação, de certo modo, foi atenuada graças às contribuições curriculares que já atravessavam fortemente o processo subjetivo dele, então aluno do terceiro ano da escola.

Léo: E daí, um belo dia, meu pai chegou em casa com meu irmão, estavam meio bêbados e minha mãe estava em casa. Aí, ele: “olha, vamos ter uma reunião de família”. Aí, eu: “puta que pariu!” No outro dia tinha estágio, tinha um simulado para fazer. Aí, ele chegou e falou sobre diversos assuntos da família, e chegou e disse: “e, aí, filho, tem alguma coisa pra me dizer? Pra nos dizer”. Aí, eu me senti super pressionado e acabei dizendo: “então, sou *gay*!” [Pensei:] e agora, o que é que eu vou fazer? Minha mãe super conservadora, meu pai é um ex-militar, meu irmão, um militar. Então, foi bem punk. Aí, meu pai super meio que aceitou assim de boa. Minha mãe ficou mais retraída, mais insegura, eu acho. E, com o tempo, ela disse que ia aceitar. Ela disse: “olhe, eu não vou fazer nada com você, mas com o tempo, eu vou aceitar. É só com o tempo.” Eu achei muito bacana isso da parte deles porque eles não me bateram, nem nada. Segundo eles, eles sempre souberam que eu era *gay* e foi ótimo. Embora, desde criança, eu sofresse bullying do meu irmão: “viado! *Gay*!” E aquilo me afeta muito. Mas, enfim, passado.

Com outros participantes, entretanto, nem sempre as experiências transcorreram de forma amigável no interior da família. Para alguns, a escola foi a oportunidade de efetivação de seu *diferir* performático, de quebrar a barreira entre o existir medrosamente sob os limites hegemonicamente colocados para sexo e gênero e o existir de maneira feliz num espaço-tempo curricular em que essas demarcações não estavam ausentes, mas estavam constantemente sendo contestadas. Aquele currículo-cultura, assim, garantia a esses sujeitos a possibilidade de ensaiar outros modos de vida, mais concordes com as expressões de gênero que lhes interessavam, e os ensinava, com isso, de certo modo, sobre o caráter ficcional daquela cultura social mais ampla, que poderia ser contestado. Isso, em alguma medida, interferiu no processo de subjetivação deles no sentido de torná-los mais seguros do que performatizavam e instigava-os a desafiar as demarcações daquela outra esfera de vida.

Juno: Chegou ao ponto que eu me assumi na escola, me assumi gay e tal, e não tinha nenhuma vergonha disso. Só que na família, eu não era. Então, era viver dois mundos ao mesmo tempo. Imagina que barra?

George: E isso depois mudou ou continuou?

Juno: Depois mudou, eu me assumi em tempos diferentes pros meus pais. Primeiro, me assumi para minha mãe. E eles são casados e convivem na mesma casa. A gente mora na mesma casa. Mas, eu me assumi primeiro para minha mãe e, tipo, dois anos depois praticamente do tempo que eu me assumi para os meus amigos e na escola pra galera lá, pra comunidade escolar. [...] Já no terceiro ano, quando eu estava me formando, foi quando eu encontrei uma brecha, assim, de conversar com a minha mãe...

George: E tu achas que esse processo da escola ajudou para chegar nesse lugar aí na conversa?

Juno: Me ajudou muito. Foi o que me deu força para eu conseguir, pra eu puxar aquela coragem assim, sabe, de todas as veias do fundo do meu coração, sem saber. Porque eu tinha uma visão da minha mãe, não é? Eu tinha uma perspectiva de que ela ia reagir de uma forma. Mas é incerto, porque a gente não sabe como o pai ou a mãe vai reagir, sabe? [...] “Será que eles vão reagir, tipo, tranquilamente e vão procurar me ajudar ou será que eles vão se tornar resistentes”, entendeu? Mas, essa coragem e essa, de certa forma, frieza de ter essa análise foi na escola. Entendeu? Foi na escola.

Alê: Acho que se eu tivesse continuado estudando próximo de casa, nada disso teria acontecido. De tipo me relacionar, de ter esse contato, de poder me libertar, de me abrir que, por mais que tivesse longe de casa, quando chegava em casa, de certa forma, eu me recolhia, não é? Voltava para dentro do armário de novo. Até que eu cheguei a me assumir pra minha tia. Daí em diante, eu não me vi mais preso a ninguém. Eu contar pra minha família foi suficiente, eu não precisava afirmar minha sexualidade para ninguém.

Ter a oportunidade de partilhar e compor conjuntamente aquele currículo da escola, em muito, contribuiu para um desenvolvimento de autonomia no processo de

subjetivação desses alunos que os fez demandar e criar condições de reconhecibilidade (BUTLER, 2015b) ainda mais explícitas. Condições essas que alargassem cada vez mais o seu aparecimento social daquelas formas que mais interessavam, a ponto de não suportarem mais existir daquele jeito somente entre os muros da escola e estenderem essas manifestações, principalmente, no outro espaço fundamental de suas vidas, que era o ambiente familiar. Alguns, com uma rapidez maior, de acordo com a intensidade do que se vivia nas descobertas do ensino médio. Outros, como João, não tão rápidos, mas cientes de que aquelas oportunidades lhes fortaleceram para uma conversa desse tipo num momento posterior. No caso dele, quando entrou na universidade.

João: Como eu passava o tempo na escola, era o dia inteiro lá [...] eu chegava em casa praticamente só pra dormir. Eu acho que esses três anos não foram de muito contato com a família. O momento de contato foi quando eu entrei na universidade, que foi a principal quebra de tudo. [...] Então, eu cheguei e falei pra todo mundo em casa.

George: Tu achas que essa experiência da escola [cita o nome] te ajudou nesse momento?

João: Sim. Muito porque eu tinha muito problema em me expressar lá. Em falar em público, em falar com as pessoas, em falar de mim mesmo. E o tempo que eu passei na escola [cita o nome], mesmo, eu ainda tinha um pouco de receio de falar e tudo mais. Mas eu via essa questão da expressão que o pessoal tinha. De liberdade, de chegar e falar. Não tinha isso de ficar interrompendo: “não, não fala isso”. [Tinha mais:] “Minha gente, fala”; “pode falar”; “o importante é que fale”. Então, isso me ajudou até pra mim mesmo, pra eu começar a falar, me expressar. E me entender também.

Por esse relato, então, pode-se perceber que o jogo de negociação que caracterizava a composição do currículo-cultura daquela escola era marcado pela consideração da fala, da expressão pública sobre seus desejos e identificações como importante. Assim, a própria inscrição de currículo em algum plano de inteligibilidade era feita muito sob a articulação de um espaço-tempo em que a expressão da diferença fazia sentido. As discussões na escola, as possibilidades de expressão pública diversas, e o apoio das outras pessoas que compartilhavam aquele cotidiano escolar parecem, nesse sentido, ser importantes para a assunção pública desses *diferentes* como alguém no mundo. A vivência desse currículo, então, proporciona subsídio para a linguagem sobre *si* – a linguagem como intrinsecamente ligada ao processo de saber-se de si, de dizer-se si mesmo, no afeto direto ao que se constitui como sujeito. Subsídio para o *si* mesmo, para a subjetivação.

4.3 Descobertas do *diferir*: sobre flertes, beijos e redes de apoio

Alguns outros pontos pautados nas conversas com os ex-alunos me parecem bem interessantes de serem contemplados ainda aqui. Tenho tratado o currículo como espaço-tempo de fronteiras, de modo que as espacialidades que criamos nele são sempre tentativas precárias de delimitação sobre o que pode ser ou não elemento de potencialização educativa nos processos de subjetivação. Uma perspectiva, portanto, que tenho entendido a partir da produção narrativa de experiências durante as conversas é a que contempla elementos experienciados que, sob um tratamento convencional de currículo como o *dentro* do processo escolar de educação, não seriam considerados como aspectos interessantes de análise. No entanto, como descolamos e alargamos essa noção de currículo aproximando-a à produção de cultura, aposto que seja convincente a ideia de que existe um *fora-dentro* a disputar essas fronteiras de composição curricular que é imprescindível nas experiências de subjetivação dos ex-alunos e, simultaneamente, do seu educar-se.

Parto, primeiramente, da questão da distância existente entre a escola e as residências dos alunos aqui mencionados e o quanto isso pôde significar para eles. Pela apresentação contextual já traçada em seções anteriores e por alguns trechos de conversas também já citados aqui, sabe-se que a escola situa-se meio que numa zona central de convergência para todos os seus alunos e alunas que provêm de variadas partes da Região Metropolitana do Recife. Alunos/as esses/as que, geralmente, deixam escolas de Ensino Fundamental, nos seus bairros, para cursar o Ensino Médio numa escola de referência distante, que os/as fazem, muitas vezes, começar a experimentar os desafios e descobertas presentes na utilização dos transportes públicos da cidade.

Assim aconteceu com todos os participantes deste trabalho. E essa questão do distanciamento de suas casas para a vivência do ensino médio em modalidade integral é, talvez, um dos fatores principais pelo qual eles próprios transpõem em suas narrativas a imagem de casa e de família para a convivência curricular na escola pesquisada. E, além disso, também veem nessa separação geográfica a oportunidade pela qual puderam, muitas vezes, ensaiar no ensino médio outras possibilidades de existir no mundo. Puderam, de fato, performatizar expressões identitárias de sexo e gênero com mais liberdade, pois ali sabiam que encontravam um espaço aberto para isso, pouco marcado por tensões e conflitos como quando estavam limitados à convivência em suas comunidades e escolas de origem.

Léo: Assim, no meu nono ano, em 2014, que foi antes de eu entrar no ensino médio, o pessoal citou assim na sala: vai abrir a escola técnica. Aí, eu falei: “eita, vou tentar”. Acabei indo, me inscrevi, fiz a prova, passei. E, assim, foi minha casa durante três anos porque eu passava muito tempo. Mais lá do que na minha própria casa. [...] Existiu um papel de justamente fazer com que eu perdesse esse medo. Assim, principalmente, por ela ser distante da minha casa. Acho que principalmente primeiro a distância; pessoas completamente desconhecidas que eu não tinha noção de quem eram. Então, tudo isso fez com que, acredito, me desse impulso pra tentar ver se eu conseguia alguma coisa assim no sentido de conhecer alguém, algumas pessoas que parecessem comigo, entre aspas: fossem gay, enfim.

Aquele espaço-tempo curricular também funcionava, então, como um epicentro de produção dessas experiências marcadas pelo reconhecimento mútuo, pelas descobertas em torno das novidades do *diferir* performático. Mas, isso não era somente uma operação que se dava através de uma concessão por parte daquele currículo específico. Como já notado em relação a outros aspectos experienciados, o próprio *diferir* efetivado por meio da existência desses alunos também foi fundamental para que a própria (re)composição dessas fronteiras curriculares se encaminhasse cada vez mais para a produção de uma escola sempre menos violenta nesse sentido. Foi mesmo, nesses casos, uma relação performativa de produção mútua e contínua de um processo educacional fortemente marcado pelo reconhecimento da pluralidade das experiências. E isso é muito interessante.

Alê: A vida era toda voltada ali. Então, a parte da minha vida onde começou, parte gay, assim, onde começou foi exatamente no ensino médio, na escola. Eu tinha meus contatos muito antes, mas nada tão a fundo, tipo... até essa questão de vir pra cidade. Eu morava há uma hora e meia da escola. E vim para a cidade, essa questão do transporte, essa questão de se deparar com outras pessoas e me deparar com pessoas dentro do transporte... olhadas, enfim, tudo. Tudo começou a aflorar, está ligado? Tudo começou a aparecer. Tudo começou a ser muito novo, assim, pra mim. E, sei lá, por um lado, eu agradeço muito assim meu amadurecimento em relação a isso. Acho que à minha vida de estudar longe de casa. Acho que se eu tivesse continuado estudando próximo de casa, nada disso teria acontecido. De tipo me relacionar, de ter esse contato, de poder me libertar, de me abrir que, por mais que tivesse longe de casa, quando chegava em casa, de certa forma, eu me recolhia, não é?

A possibilidade, então, de vivenciar a novidade de uma outra escola, em outro bairro e/ou cidade, de se distanciar daquele contexto que até então marcou diretamente as suas operações subjetivas é que fez com que outras descobertas se concretizassem. Nesse caso de Alê, por exemplo, até mesmo os olhares de paquera que se trocavam nos trajetos de ida e volta para escola foram importantes para o seu processo de subjetivação marcada pela orientação *gay*, senão ele nem teria pontuado no seu relato. Não deixam de ser,

portanto, espaços-tempo de aprendizagem, sim, certamente, improváveis e incontroláveis. Mas, o que seria a educação se não a (re)composição sempre precária das experiências com sentido em torno da produção dos sujeitos?

Espaços-tempo, portanto, de descobertas, de outras vivências assim como também ocorriam nas saídas depois das aulas para o bairro do Recife (Recife Antigo, como é conhecido). Pelo que foi narrado, as saídas em grupos de amigos/as para confraternizar, conhecer gente nova e passear pelo Recife Antigo também foram marcantes nas suas vivências afetivas e sexuais.

Léo: Até então eu não tinha feito sexo nem nada. Mas aí eu ficava, enfim, curtia com a pessoa, isso super debaixo dos panos, sem meus pais saberem. E daí eu comecei a sair com os meninos. Aí era eu, ele [Luke] e a turma toda dele de nutrição, a gente sempre ia pro Recife Antigo porque eu passei a morar no... eu morava em Olinda e daí eu passei a morar na Boa Vista, aí facilitou a minha vida. Acho que em meados de setembro, eu já estava saindo muito com eles. A gente ia pro Antigo, bebia, aí conhecia a galera lá, beijava, enfim, tudo de bom. Aí conheci um menino. Uma vez eu estava voltando para casa e [...] tinha uma turminha assim também de escola. Aí eu disse: “meu deus, como é que eu vou voltar pra casa?” Eu não sabia voltar para casa porque eu entrei numa ponte lá, enfim. Aí, encontrei o menino, esse menino me deixou basicamente em casa. Aí, eu comecei a criar aquele sentimento, falei: “poxa, acho que estou gostando dele”. A gente conversou depois. Pegou WhatsApp e tal. Eu acho que foi o primeiro cara que eu falei: “poxa, estou criando um sentimento”.

George: E de vocês, assim, dos alunos em si de se encontrar e falar dessas coisas [identidade de gênero, sexualidade]?

Ariel: A gente sempre conversava sobre isso quando tinha algum tipo de brincadeira. Tipo, a gente largava cedo e ia pro Antigo. E a gente conversava, sei lá... e começava a brincar de “verdade ou consequência”. Aí sempre o que a outra pessoa queria saber ia logo na verdade. Aí com isso, a gente começava a conversar e tal. Era tipo mais entre a gente, quando a gente estava fora do ambiente escolar do que tipo quando a gente estava dentro da escola, está ligado?

Assim, a relação *fora-dentro* de vivência curricular desses alunos foi, por vezes, potente no quesito de descobertas sobre seus desejos e identificações. No entanto, também essas descobertas não deixam de borrar as fronteiras do *dentro* curricular da escola, por isso são consideradas como importantes aqui. Como dito por Ariel, essas novas vivências se davam muito a partir da convivência assídua na escola, através das brincadeiras, como também dos grupos de amigos e amigas para discussão sobre essas “novidades” dos desejos e modos de ser no mundo, dos momentos de interação nas aulas de dança e nas preparações de apresentação para os projetos. Enfim, como disse Alê em um momento da conversa, ali era o espaço-tempo em que as coisas tinham que acontecer porque todes

estavam muito envolvidos naquele processo de maneira intensa: “a gente passava três quartos da vida da gente dentro da escola, a gente só ia pra casa para dormir. Ou seja, era se relacionar, era conversar. Enfim, quando você estava no auge de querer se relacionar sexualmente com alguém, tinha que acontecer ali”.

Sobre isso, por exemplo, percebe-se nas conversas que a realização do primeiro beijo em outro menino e/ou dos primeiros namoros ali no ensino médio significam muito para a composição experiencial de suas subjetividades. Significam um passo importante que pôde ser dado graças as possibilidades que se faziam naquele currículo específico, depois de muito incentivo a se abrir, a não ter medo de se manifestarem da forma como se sentissem melhor e de não frear discussões que se referissem às questões de sexualidade e gênero.

Juno: Quando eu entrei lá, foi um outro mundo. A gente começou a discutir vários temas e, dentre eles, a política, entendeu? Então, dentro da política entram todas essas temáticas, não é? E a de gênero sempre foi muito pertinente. E foi quando eu me aceitei e consegui através das discussões na escola; no diálogo com os meus amigos, na época eu tinha uma amiga que namorava com uma menina há muito tempo [...] Aí, foi muito diálogo, muita conversa assim que isso não era algo fora do mundo, sabe? Que fazia parte da nossa vida, que fazia parte do ser humano de há muitos anos e tudo isso. As questões de gênero, elas existem, não é? Os gays existem, as trans, as travestis, tudo, existem, mas que são reprimidas, não é? Foram [conversas] naquela época muito mais massivamente e a gente já começa nessa desconstrução. E que foi importante para mim. [...] É tanto que no ensino médio, foi quando eu dei o primeiro beijo num menino. [...] Pra chegar nesse ponto foi tipo uma coisa assim muito... muito... olha, só Deus sabe o quanto eu tive que caminhar, sabe? E ir quebrando as amarras e quebrando as paredes que se levantavam pra conseguir realizar... tipo, dar um beijo. [...] Eu me tremia quando o menino olhava pra mim, quando eu olhava pro menino, eu ficava, tipo: “ai meu Deus do céu, não posso fazer isso!”. Pronto. Me tremia, não é? E aí o convívio, assim, dentro da escola [...] E aí a gente começou a ter esses momentos de discutir e tal. É tanto que a questão da sexualidade pra gente começou a ser algo banal. A gente tratar como ela era importante pra você, entendeu? Mas, tipo, pro outro tanto fazia se você era gay, se você era hetero, se você era bi, se você era pan, entendeu? O grupo da gente começou a trabalhar na forma de você se aceitar, de você se enxergar.

Luke: O meu primeiro beijo foi na escola [cita o nome], com menino. E aí foi bem assim, eu me sentia à vontade de tentar uma coisa naquele ambiente porque para mim era já estava normal. Já tinha se tornado normal. Mas sabendo que aquilo não era certo na escola não só por ser um casal [gay]... enfim era o que era dito, não é? Mas acabou que não deu em nada. E no mesmo ano, em agosto, eu fui pedido em namoro na frente da escola toda por outro menino, que foi Ariel. E aí foi o choque porque eu esperava da reação dos professores, que eu fiquei: “nossa, que vergonha, ter tanta gente olhando e ter os professores lá”. E os professores vibrando com aquilo.

O acolhimento das diferentes performances de gênero e sexualidade na escola permitiu que os estudantes experimentassem e compartilhassem suas descobertas. Como se pode notar pela fala de Luke, as relações entre discentes e não-discentes eram de tal modo estreitas que em quase todas as situações relatadas, com exceção das que aconteciam fora dos muros da escola, havia a presença e até participação de ambas as partes: “os professores vibrando com aquilo” (Luke).

Juno, ao narrar sobre primeiro beijo, relata toda uma caminhada de desconstrução de bloqueios pessoais através de conversas e discussões com amigas, amigos e com pessoas do administrativo da escola, principalmente, uma coordenadora e o gestor. Segundo seu relato, ele nunca teve dificuldade de tratar dessas questões de sexualidade e gênero com essas pessoas. Isso de algum modo também se liga ao que os professores falaram quando lhes perguntei sobre possíveis dificuldades encontradas dada a aproximação tão intensa deles com esses alunos considerados “diferentes”. Ao que foram taxativos em afirmar que, na verdade, percebiam que a administração achava positiva essa relação com alunos/as e sempre os solicitava quando da necessidade de resolução de conflitos e/ou trabalhos relacionados a essas questões.

Léo: E eu sempre soube que gostava de meninos, mas eu nunca tinha beijado nada. Nada, zerado. E daí no primeiro ano, num desses ensaios tinha um menino que ficava muito no meu pé. Assim, no meu pé no sentido de que ele sabia que eu era gay, mas que eu não, eu não tinha a oportunidade de me expressar sobre isso. Aí, ficava olhando pra mim, fazia carinho e eu ficava: “ah, sai daqui”. E daí, uma vez na PD [Projeto Direcionador], ele falou: “olha Léo, vamos ali tomar água comigo?” Aí, eu disse: “vamos”. A escola estava basicamente vazia porque só tinha a PD [Projeto Direcionador] de artes ensaiando numa sexta-feira. Aí, a gente bebeu água e logo entrando assim no bebedouro tem um banheiro, aí ele disse: “vem aqui no banheiro comigo”. Aí, eu disse: “tá”. Fui no banheiro. Aí quando cheguei lá, ele fechou a porta e a gente se olhou. E ele: “me dá um beijo?” Aí, eu fiquei muito, muito nervoso, mas eu pensei: “caramba, eu preciso provar agora se é isso ou não que eu gosto”. E beijei com muito nervosismo. Beijei. E eu acho que ali o meu coração acelerou muito, muito rápido. E eu: “caramba, realmente é isso que eu gosto; eu gosto de meninos; eu gosto de beijar meninos”. Sabe? E, enfim, eu fiquei bem mais leve depois que eu fiz isso.

Essa necessidade da prova pela vivência é algo que sempre está presente na experiência de Léo. Mais à frente na conversa, ele também fala sobre a perda de sua “virgindade” um pouco depois dos primeiros beijos, e trata desse episódio como também uma oportunidade através da qual tentou comprovar a sua orientação sexual. Vale dizer que momentos vivenciados como esse, muitas vezes, servem como disparadores de sentido sobre suas experiências de sexo e gênero. E podem ser impulsionados nos mais

diversos lugares, inclusive, no currículo, de acordo com (im)possibilidades que são criadas a respeito das expressões de desejo e de *ser* no mundo.

Para Léo, o banheiro da escola foi o lugar em que a descoberta do beijo aconteceu. E isso é bem interessante porque, de certo modo, nessa experiência, se tornou um espaço de vivência do *diferir* em relação à hegemônica produção e destinação por divisão gênero-sexual do “banheiro” na ordem social heterocis. Isso desafia, por bagunçar uma suposta hegemonia de ordem social que transformou os banheiros em fortes dispositivos de vigilância de gênero e de todo um *continuum* de práticas sexuais consideradas como intrinsecamente relacionadas aos gêneros, roteirizando expressões identitárias, formatações anatômicas e desejos.

Se fiarmo-nos no que diz Jack Halberstam (1997, p. 185) sobre como “o banheiro é uma representação, ou uma paródia, da ordem doméstica fora da casa, no mundo exterior”, podemos imaginar, então, que no caso dessas experiências na escola, assim como também deve ocorrer em outros espaços curriculares com semelhante característica, ele pode ser ainda mais. Pode, inclusive, se tornar um dispositivo estratégico para o *diferir* performático, a partir do qual esses novos modos de ser e se relacionar afetivamente se tornem possíveis. Pois, como já sabido pelas conversas, aqueles alunos ainda viviam em seus processos subjetivos o drama paradoxal de existir em “duas vidas”, uma em suas famílias e comunidade e outra na escola. É uma experiência do *diferir* que, inclusive, desmonta a produção tácita dos banheiros como espaços de escape das normas sobre prazer e desejo cisheterocentradas porque libera as relações que não estão nesse marco. E inauguram identificações de gênero outras que supõem novas masculinidades, em divergência com um certo masculinismo mítico que, reprimido em seus desejos não heterocis, encontrava nos banheiros “um dos redutos públicos no qual os homens podem se liberar em jogos de cumplicidade sexual sob a aparência de rituais de masculinidade” (PRECIADO, 2019, n.p).

Na escola pesquisada, segundo os professores, essa divisão arquitetônica dos banheiros recentemente chegou a ser desmontada pela possibilidade do uso comum dos banheiros por todes que participassem da escola. Isso, certamente, é fruto do atravessamento de todas essas experiências dissidentes que também passaram a compor o currículo daquela escola. Assim como os alunos e alunas *dissidentes* se impulsionam a novas descobertas pela sensação de liberdade e acolhida que encontram ali, assim também a própria composição curricular através das outras pessoas envolvidas no processo

também se arrisca no teste de novas possibilidades que desarticulam, muitas vezes, ordens sociais predominantemente influenciadoras da questão educacional. São testes; e que interessante que se encontram espaços nessa escola para que eles sejam feitos. Mesmo que durem pouco e/ou sejam paralisados em função de aprimoramentos, como relatado pelos professores:

Eliseu: Tanto que aqui você tem banheiro que tanto pode ser frequentado por menino quanto por menina. Agora que está tendo a separação porque exageraram. E aí alguns pais de alguns alunos que chegaram este ano “caíram” em cima da escola.

David: O banheiro do primeiro andar é frequentado por meninos e meninas indiscriminadamente. Não tem a separação. Então, você entra num banheiro e tem um menino e uma menina. Eu não sei até que ponto isso é o ideal para uma escola. É até questionado. Mas é, como se... não sei se a palavra certa é “conquista”, mas é uma construção deles. Eles construíram essa liberdade de estar num banheiro, homens e mulheres, e não sentir problema algum com isso. É como se fosse natural. O que pra mim e pra Eliseu, talvez, seja complexo, estranho. Pra eles, conseguiram naturalizar essa prática, é uma construção deles, essa utilização desse banheiro [...] Mesmo com a estrutura do banheiro sendo para separar, eles conseguiram pular essa estrutura e criar uma estrutura de convívio deles. Nessa situação... é, essa escola realmente tem que ser estudada [risos].

Tudo isso vivenciado é possível, em grande parte, pelo suporte que as pessoas que vivenciam esse currículo dão umas às outras, principalmente os alunos e as alunas. É muito comum nas experiências relatadas, a ênfase na rede de apoio que surgia tácita ou explicitamente entre alunos e alunas da escola quanto às experiências do *diferir* performático. A que talvez tenha sido mais significativa nas conversas trata de uma situação – a única relatada por todos como mais problemática sobre a questão do *diferir* de gênero – em que Ariel passou por um constrangimento público através de um professor que o mandou sair da sala caso ele se recusasse a retirar o batom que usava naquele dia. Essa situação é relatada nas conversas como talvez a mais complicada, ou uma das únicas, entre toda aquela cultura da convivência possível na escola pesquisada. É como mais um ponto conflituoso de tensão no currículo, um estresse desse espaço-tempo, que opera de maneira semelhante ao que foi vivenciado por Alê nas cobranças pelas atividades de física, como já tratado em parte anterior deste texto.

Ariel tinha participado de uma brincadeira de sua turma, no horário do intervalo, que correspondia à troca de roupas e mudança de expressões de gênero pelas quais os meninos se “vestiam de menina” e as meninas se “vestiam de menino”. De toda essa brincadeira de gênero, restava-lhe apenas a tinta do batom em sua boca como marca de

uma suposta transgressão performática ao feminino, cujo uso não lhe causava nenhum incômodo. No entanto, isso se tornou um problema para o professor da aula seguinte ao intervalo, que o obrigou a tomar alguma medida no sentido de retirar aquela marca “feminina” de seu rosto, criando, com isso, toda uma celeuma entre a turma de Ariel. Entretanto, o suposto “transgressor” de gênero (como visto pelo professor) não sucumbiu à determinação de retirar a tinta de seus lábios e preferiu, na falta de qualquer outra alternativa apresentada nem pela coordenação da escola, ficar fora de sala, porém marcado com as cores que lhe faziam bem.

Pois bem, essa, repito, foi a situação mais difícil observada pelos ex-alunos. No entanto, para além de evidenciar algo sobre violência institucional contra os *diferentes* de gênero, ela logo ensina muito sobre redes de suporte, pois tudo não acabou com a expulsão de Ariel da sala de aula. Em contraposição a uma atitude apática por parte da coordenação da escola em relação à questão, os colegas e as colegas de turma de Ariel reagiram usando batom na boca em sala de aula. Todos e todas de batom vermelho desafiando a condição exclusiva daquele professor que dizia quais corpos podiam se pintar e quais não deveriam. Isso demonstra a vivência de um certo senso comum de compreensão acerca da precariedade do outro e, com isso, a assunção da alteridade como condição fundamental no entendimento também de si. Ações como essa criam relação, um movimento contínuo de (re)fazer-se sempre no/com o outro, pois “os corpos exigem outros corpos para apoiá-los e para sobreviver” (BUTLER, 2018, p. 199). E demonstram que a “formação de *redes de solidariedade*, por sua vez, permite a constituição de dinâmicas coletivas de subjetivação e possibilita o enfrentamento de discriminações e a proposição de demandas nos contextos escolares” (OLIVEIRA; SANTOS, 2018, p. 298).

Essas condições de precariedade e exposição estão na própria *ontologia* corporal dos sujeitos; ontologia, aqui, não se referindo a estruturas a-históricas e essenciais que determinam o *ser* do corpo, mas, como já apresentado em outra parte deste trabalho, considerando uma implicação desde sempre com a interpretação e a organização políticas. Nesse sentido, as experiências de *si* desses alunos que diferem são maximizadas e constituem um questão, justamente, dada a sua pressuposição ontopolítica como corpos passíveis de vulnerabilidade mais aguda. Corpos que, devido à múltiplas situações de precarização e desafio normativo, também podem demandar e serem potentes na produção de novos projetos políticos de currículo marcados pela diferença.

O *ser* desses corpos, por essa inevitável assunção da alteridade, é um “ser que estar sempre entregue a outros, a normas, a organizações sociais e políticas que se desenvolveram historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros” (BUTLER, 2015, p. 15), no entanto, é também algo que está a incidir sobre tudo isso que o constrange e o interpreta. É um ser que (des)monta currículo, habitando ora entre as brechas normativas, ora nos próprios quadros de normalização. Porém, sempre marcando aquele espaço-tempo de algum modo; do *seu* modo. É tanto que, nessa relação intrínseca entre corpo e currículo, podemos dizer que um habita o outro simultaneamente, pois os “corpos pertencem à rua, o chão, à arquitetura e à tecnologia por meio dos quais vivem, se movem, trabalham e desejam” (BUTLER, 2018, p. 199).

Desse modo, finalizo esta parte de nossa conversa, reiterando o quanto questões como essas levantadas aqui são importantes para refletirmos sobre o processo educacional como diretamente ligado à produção subjetiva e sobre como currículo também é mobilizado a partir de pontos que, muitas vezes, não são considerados “curriculares”. O composto experiencial curricular desses sujeitos é marcado por elementos variados que trazem consigo significados mais imprevisíveis ainda. Descobrimos isso quando mobilizamos a sua produção discursiva pela conversa.

5 AINDA HÁ O QUE SE DIZER

Caminhando para um possível fechamento provisório de nossa conversa, devo dizer que este trabalho se esforça por ser uma experiência das experiências relatadas produzindo pesquisa para dizer algo sobre pensamento curricular e subjetivação. Como aquilo que enunciei no começo sobre a significação das significações enquanto articulação discursiva que produz sentido sobre tudo, formatando fenômenos e objetos a serem estudados. É uma fratura provisória do vivido que pode ser registrada no texto sob o signo da experiência. Um anseio nunca esgotado, portanto, para conhecer que nos libera do desejo de dizer tudo de uma só vez.

Por esta pesquisa, pudemos identificar trajetórias de ex-alunos do ensino médio que foram particularmente marcadas pelo *diferir* performativo de gênero e sexualidade em negociação constante com e para um espaço-tempo de currículo que ora possibilita modos de existir plurais pela diferença, ora reativa modos de regulação normativa que tentam frear expressões *dissidentes* de sexualidade e gênero. No entanto, fica-nos muito mais evidente que, nas produções discursivas dos participantes, as possibilidades da diferença são tidas como mais comuns àquela vivência de currículo do que o cerceamento delas.

Ter e, mais do que isso, ajudar a compor um currículo que proporcione a experimentação de gênero de maneiras comumente inesperadas é algo bastante significativo para tornar suas vidas mais vivíveis (BUTLER, 2015a) naquele processo educacional. O currículo pode regular corpos e subjetividades, mas também não os toma de todo. Como vimos, através das citações, é possível também que os sujeitos tomem o currículo, de certo modo, a partir de suas expressões diferentes daqueles marcos regulatórios convencionados hegemonicamente.

Tratamos, então, de gênero e sexualidade como marcadores sociais de diferença e por isso não aprofundamos as reflexões especificamente sobre questões relativas a cada um deles. Mas, privilegiamos a sua consideração sempre como também estratégias de operação normativa. Ou seja, como normas. Pois isso nos permite transitar analiticamente sobre o interesse para com as (im)possibilidades de não conformação normativa por parte dos sujeitos em relação ao currículo, e poder compreender quais as possíveis consequências e os movimentos dessa relação. Tudo com o intuito de dar conta do

objetivo principal que foi traçado para este trabalho: analisar trajetórias escolares estudantis a partir de narrativas mobilizadas por conversas que partiram, principalmente, de experiências de diferença em torno de marcadores sociais de gênero e sexualidade.

Essa relação continuamente marcada pela negociação normativa, como pudemos notar, a despeito de alguns pontos problemáticos mais específicos, compõe a experiência daqueles sujeitos como algo significativamente positivo. Por ela, segundo eles, mudanças importantes aconteceram em suas vidas em termos de conhecimento de si enquanto sujeitos *diferentes* que não precisam necessariamente viver sob o estigma da abjeção social. E também em termos de proposição de um currículo escolar caracterizado pela capacidade de abrigar experiências mais plurais.

Desse modo, a tentativa de análise desse tipo de relação é também uma tentativa de contribuir com o pensamento sobre currículo, subjetividade e educação que me interessa neste começo de meu percurso como pesquisador. Assim como Ranniery (2018) se viu motivado a oferecer algo sobre currículo quando se deparou e foi envolvido pelos quadris dançantes dos seus amigos em Aracaju, ao conceber sua pesquisa (RANNIERY, 2016), eu também, de certo modo, fui impactado pelos passos fascinantes daqueles meninos da escola, que ousaram fazer do currículo uma passarela e um palco para suas performances tão particulares e afirmativas. E a partir disso, a forja deste trabalho começou a ser feita. Habitar esse currículo me fez, desde sempre, tentar entender o que de *nós* está sempre presente na prática de investigação.

Este trabalho, portanto, é um ensaio sobre o experienciado. E, como sugerido pela própria noção de experiência aqui tomada, é também uma produção de experiência montada na/pela provocação da conversa, da necessidade de dizer algo sobre. Assim, não é desvelamento, exposição ou acesso a algo que está em algum tempo ou lugar a ser buscado. É o próprio (re)fazer de tudo no aqui-ali-passado-presente-devir precariamente registrado. É currículo-cultura sob o pulsar de experiências, a própria composição de um espaço-tempo educativo em que subjetividades são possíveis de acordo e contra os fetiches contínuos do normalizar. É sempre esse jogo ambivalente tal como sugerido pelo objetivo específico deste trabalho: examinar como performances de gênero e sexualidade são possibilitadas ou não no/pelo território discursivo do currículo ao mesmo tempo que (re)configurações de sentido do currículo são possíveis a partir dos tensionamentos e deslocamentos mobilizados pelas performances dissidentes. Ou seja, pensar como

acontece, através daquelas experiências relatadas, o emaranhado do qual sujeitos e currículo se produzem.

Currículo, então, é um *habitar* a experiência educacional dos sujeitos, e não simplesmente um plano de estudos, programa ou qualquer coisa do tipo. Nesse sentido, ao acompanharmos as conversas, percebemos o quanto sexo e gênero são marcações experienciais fundamentais no seu processo de subjetivação. Ao contrário de uma noção mais programática que toma o currículo como estratégia pela qual a dessexualização do sexo é operada com as ações pedagógicas (cf. BRIZTMAN, 2001), as experiências que aqui se compõem evidenciam o quanto esse espaço-tempo curricular, na verdade, é montado pelo encharco de expressões de gênero e sexo variadas a (im)possibilitar normalizações constantemente.

Esse jogo que envolve normalizações é inevitável para o social. Dos modos de poder que investem sobre os sujeitos não se pode escapar, pois socialização e subjetivação se possibilitam nesse embate constante entre a norma que não pode ser evitada, mas que também não é capaz de totalizar a determinação subjetiva. Basicamente, na esteira do que Fischer (2019) comenta sobre o conceito de performatividade de Butler, de que com as performances não só se repetem as normas, mas também transformam-nas, refletimos com as experiências dos meninos sobre o quanto a inevitabilidade das normas para sexo e gênero no território curricular os impeliu, inclusive, a não repetir roteiros performáticos específicos que lhes foram designados socioculturalmente.

Inevitabilidade essa que não estava necessariamente caracterizada pela pressuposição de uma forte coerção para expressões de masculino e feminino tão determinadas e reproduzidas culturalmente. Mas que haviam porque obviamente esses recursos de inteligibilidade social atravessavam aquele currículo dando subsídio para as assunções no/pelo discurso daqueles sujeitos que ali se encontravam. Ou seja, também é por normalizações de gênero que se pode dizer algo sobre alguém dentro dessa articulação de sentido que conferimos ao mundo.

Nesse sentido, pelo menos, compreendemos que ali, naquela contextualidade curricular, as experiências poderiam ser mais fluidas no que se refere às formas de se expressar e *ser* no mundo. Por isso, ao despontar essa avaliação tão frequente no decorrer da análise das conversas, num momento, pode-se questionar se este trabalho não é mesmo, afinal, simplesmente sobre a escola pesquisada. Pois, noção curricular e

experiência subjetiva já estão tão amalgamados a ponto da linha separadora de uma coisa da outra, que havia sido forjada estrategicamente para análise, já não se sustentar tão explicitamente.

O que quero dizer é que uma coisa e outra sempre estiveram no *mesmo* experienciado e que forjar pesquisa é justamente ficcionar separações de campos para análise/dizer algo. Não saber exatamente se estou a tratar das trajetórias dos meninos que diferem de uma certa regularidade social para sexualidade e gênero, ou se estou a tratar de uma escola – um espaço-tempo curricular maleável para experimentações plurais do existir, ou mesmo se estou a tratar de mim relacionado a tudo isso, provocado por tudo isso, é o risco que corro ao assumir a pesquisa como feitura comprometida com o tesão do que me afeta. Glynos e Howarth (2007) dizem que a pesquisa com discurso marcada pelo pós é orientada ao problema. Eu diria, numa apropriação à brasileira, que ela perambula. Porque são sempre orientações frágeis, passíveis de reformulação e, portanto, o “destino certo” nunca é totalmente certo. O problema sempre pode ser recomposto em outras direções, importando mais o que se experiencia no processo; a dança que se dispõe a dançar, a performance com a qual se ousa desfilar. E é por isso que a pesquisa vagueia pelo que se vive, forjando necessidades de ficcionar traços determinados, formatos de fenômenos, pelos quais se possa dizer algo sobre essa aventura.

Este texto é, portanto, uma palavra sobre tudo isso e ao mesmo tempo é uma palavra sobre o *novo* sempre possível. O *novo* – o sempre outro que irrompe pelo exercício de significar, de dar corpo às experiências – nasce e morre pelo *fazer* da pesquisa porque é um fluxo inesgotável de produção de mundo e subjetividades. No entanto, é nesse ínterim incapturável que compõe as articulações de sentido, que o saber sobre a vida e as coisas pulula. É por aí, como que cambaleando com visões turvas sobre o existir, que a gente vai f(r)iccionando o saber de tudo, inclusive, de currículo. De certa forma, a escrita, o *fazer* pesquisa como cambaleio turvo requalifica a produção do pensamento sobre currículo como, também, um exercício de imaginação. É a assunção da experimentação do pensamento curricular pela imaginação, considerando mesmo que o “currículo se colidisse e fosse friccionado a outras ideias e corpos” (RANNIERY, 2018, p. 996), e festejando a *dor e a delícia*²⁴ de andar *pelo mundo prestando atenção em cores*

²⁴ Referência à música *Dom de iludir*, de Caetano Veloso.

*que eu não sei o nome*²⁵ para que se possa sempre, com isso, entregar outros dizeres sobre currículo e educação.

Fricção é uma expressão boa para dizer toda a mobilização em torno da possibilidade deste estudo presente. Tentar produzir “pesquisa em currículo, como quem roça os corpos, borrando os limites entre o eu e o outro, entre qualquer território chamado de ‘si mesmo’ e a alteridade que o habita e que busca encobrir” (RANNIERY, 2018, p. 997) foi o que acabou se tornando todo o processo empreendido até aqui. Por isso, também a minha arriscada escolha por não deixar de refletir sobre o meu *estar* nesse processo todo de investigação. Talvez, não pudesse encontrar expressão tão propícia para dizer o que vivi quanto essa de Ranniery. Durante o texto, abusei bastante da ideia de conversa pelo encontro para traduzir isso, mas *fricção* talvez expresse melhor o que aconteceu. Foram os nossos corpos f(r)iccionados entre olhares, abraços, *tombamentos*²⁶ de saltos altos nas passarelas e *afrontamentos*²⁷ pelas salas e corredores da escola que moveram essa pesquisa. F(r)icção que (des)monta currículo e torce subjetivações.

Desse modo, consigo entender que esse trabalho nada mais é do que o meu esforço de considerar as relações no meu compromisso com outro na pesquisa, tentando produzir pensamento sobre educação que já esteja desde sempre implicado pelas relações de alteridade que habitamos. O que eu quis dizer com ele é que *somos com* sempre, e isso deve ser fundamental também quando tentamos produzir teoria sobre educação. Nunca nos mobilizamos a isso sem termos sido afetados em algum sentido. E talvez o que tenho feito com este trabalho seja o registro de uma afetação que me atinge por ter cruzado aquele currículo e ter sentido a necessidade de dizer aquilo a despeito, às vezes, de outros estudos sobre gênero e educação que não apresentam, com suas razões, a possibilidade de imaginar um pensamento curricular dessa forma.

²⁵ Referência à música *Esquadros*, de Adriana Calcanhotto.

²⁶ Expressão muito usada entre pessoas LGBT para se referir a momentos de destaque público, a atitudes “arrasadoras”.

²⁷ Também uma expressão comum às pessoas LGBT. Nesse caso, se refere a algo como atitudes que *afrontam* no sentido de desafiarem a regularidade performática de gênero e sexualidade convencionalmente socialmente para a composição de visualidades corporais dentro do marco heterocis. Ou seja, atitudes que eram expressões dos próprios modos de existir daqueles sujeitos dissidentes.

Não é impossível pensar a composição de um currículo menos violento e mais afeito às possibilidades do *diferir*. Discorri tudo o que coloquei aqui para dizer que, mesmo que ninguém trate dessa possibilidade, ela já pode estar acontecendo por aí fora. E está acontecendo nos encontros acalorados dos corpos plurais que existem pela impossibilidade de serem contidos em normas, “caixas” e determinações últimas. É só roçar nisso tudo; é só *botar a cara no sol*²⁸ e assumir o *corre*²⁹ de habitar esse espaço-tempo curricular, que qualquer pessoa viverá a surpresa de afetar-se pelo inesperado que já existe ali. Muita coisa já acontece nos currículos escolares através das negociações com as regularidades normativas. Coisas muito mais geniais e potentes do que aquilo que, por vezes, insistimos em repetir com nossos artigos, dissertações e textos acadêmicos, crenças de que estamos *abalando* sempre as mais novas novidades e análises acerca de subversões normativas.

As dissidências produtoras do inesperado existem a despeito de nossas considerações, muitas vezes, “engessadas” sobre currículo e educação. Isso já está acontecendo, e um pensamento curricular que se queira honesto tem que ter como dever se localizar, fazer morada, mesmo que passageira, nas experiências dos corpos a que se referem. Dançar naquele tablado e se constituir também por aqueles passos para que possa dizer algo sobre a coreografia do educar-se sempre *com* os outros, pois como me falou Léo, na nossa conversa: “dançar nos abre para o mundo!”. E esse mundo é efeito da f(r)icção que possibilita tudo.

Assim sendo, digo ainda que este ensaio sobre o pensamento curricular é também um gesto de agradecimento meu pelo que *sou* nisso tudo que me envolve. No fundo, é um compromisso com a alteridade em que *somos*, com a qual estou implacavelmente enredado, de modo que, ao dizer tanta coisa sobre os outros, eu estou também dizendo muito sobre o comprometimento político que subjaz toda prática de pesquisa. Por isso que, pode-se dizer que, de algum modo, este trabalho não deixa de ser um ensaio político de comprometimento com a experiência em educação que afeta a todos/as. *A educação,*

²⁸ Bordão popular utilizado com o sentido de “assumir-se em público”, “mostrar-se sem receios”.

²⁹ Palavra utilizada como referente a “trabalho”, ao peso em torno do desenvolvimento de todo um trabalho e/ou empreendimento. Geralmente é usada na expressão “quem vê o close não vê o corre” que reclama para atenção em relação a todo o trabalho que é necessário para que se produza um bom resultado. Ou seja, algo do tipo: “quem vê todo esse bom resultado não faz ideia de tudo que foi necessário para tê-lo”.

esse fetiche conceitual por vezes vazio de carne, de rebolado e de *close*³⁰, talvez seja mais potente se tomada a partir desse compromisso do *nós*.

Aqui tento ser honesto com todo o processo de pesquisa e certamente esse texto se torna o retrato de uma fratura experiencial marcada pelo desejo de produzir pensamento sobre educação e currículo. Me perdoem chegar a esse ponto do trabalho dessa forma quase que confessional, como um/a autor/a que, cansado/a, olha confusamente encharcado de alegria, cansaço e prazer para sua obra. Quero mesmo é continuar ensaiando educação dessa forma comprometida para um dia poder dizer-lhes melhor sobre isso. Sei pouco demais sobre tudo o que escrevi aqui, no entanto, sinto que deveria dizê-lo. Antes de tudo, por mim mesmo, como já está claro. Mas, logo depois, pelo compromisso com tudo e todos/as que me *são*, porque entendi logo que *somos*. Espero que este seja um ensaio político sobre experiência de educação, um recorte dos espantos que sentimos quando ousamos *existir*.

Continuarei, por um tempo, existindo como um aspirante à filosofia passeando pelas escolas e universidades e apre(e)ndendo o mundo (que *sou*). No momento, só preciso estancar um pouco esse fluxo imparável da significação pela escrita, e vou fazê-lo colocando um ponto. Mas não será um *ponto final*, pois aqui me calo só provisoriamente. Será um de interrogação, posto que já estamos, eu e você, querido/a leitor/a numa f(r)icção texto-imaginação-palavra-sentido há um bom tempo, e eu não sou bobo de parar aqui essa conversa. Então, e você, o que me diz agora?

³⁰ Palavra inglesa apropriada no sentido de se referir a atitudes que chamam atenção, que não passam despercebidas. Pode também ser usada para dizer que alguém acertou em algo, “mandou bem”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G.; SILVA, Lorena B. da. *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. p. 67 - 126.

AGÊNCIA BRASIL. *MEC tira termo “orientação sexual” da versão final da Base Curricular*. (2017). Disponível em: <<http://noticias.band.uol.com.br/educacao/noticia/100000852989/mec-tira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular.html>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

AUAD, Daniela. *Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação*. 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/ge23/t233.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BALLOUSSIER, Anna V. *Bancada evangélica celebra retirada de questão de gênero de base curricular*. Folha de São Paulo. (2017). Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873511-bancada-evangelica-celebra-retirada-de-questao-de-genero-de-base-curricular.shtml>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BARRETT, Michèle. The concept of difference. *Feminist review*, n. 26, p. 29-41, jul. 1987.

BHABHA, Homi. *O local de cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BORTOLINI, Alexandre. O sujeito homossexual como tema de aula: limites e oportunidades didáticas. *Cadernos Pagu*, São Paulo, n.45, p. 479 – 501, jul./dez. 2015.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 120-A, p. 1-8. 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra.

_____. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRITZMAN, Deborah P. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In. LOURO, Guacira L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

BURITY, Joanildo A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. (org.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 59-74.

BUTLER, Judith. *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição*. Tradução de Rogério Bettoni. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'*. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151- 172.

_____. *Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo*. *Cadernos Pagu*, n. 11, p. 11-42, 1998.

_____. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.

_____. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b.

CASTRO, Ana Emilia Gonçalves de. *O programa mais educação: sentidos produzidos no processo de formulação*. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco. Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Edições Loyola, 2000.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia"*. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 35, p. 37-51, 2009.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. *Relatos de experiência e investigação narrativa*. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editora Laertes, 1995. p. 11-59.

DOMINGO, José Contreras. *Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación*. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 15-40, jan./abr. 2016.

DUTRA, Elza. *A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica*. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002.

FERRARI, Anderson. *"O que é a loba??? É um jogo sinistro, só para quem for homem..." – gênero e sexualidade no contexto escolar*. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-2817-int.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

FISCHER, Mariana P. *Ler Judith Butler: sujeito, desidentificação, performatividade*. *Princípios: Revista de Filosofia*, Natal, v. 27, n. 52, jan.-abr. 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. *Educação Unissinos*. v. 22, n. 1, p.07-05, jan/mar de 2018.

FREITAS, Lígia L.de. *Gênero e futebol feminino: preconceitos, mitos, e sexismo na prática discursiva de docentes da educação básica*. 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/ge23/t236.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

G1. MEC tira termo 'orientação sexual' da versão final da base curricular. (2017). Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-tira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular.ghtml>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. *Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory*. London/New York: Routledge. 2007.

HALBERSTAM, Jack. “Techno-horno: on bathrooms, butches, na sex with furniture”. In: TERRY, Jenifer; CELVERT, Melodie (Eds.). *Processed Lives: Gender and Technology in the Everyday Life*. London/New York: Routledge, 1997, p. 185.

HARTEMANN, Gabby. NEM ELA NEM ELE. POR UMA ARQUEOLOGIA (TRANS*) ALÉM DO BINÁRIO. *Revista Arqueologia Pública*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 99 -115, jul. 2019.

hooks, bell. Eros, erotismo e processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 113- 124.

IG SÃO PAULO. MEC retira termos 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' da Base Comum. (2017). Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2017-04-07/mec-orientacao-sexual.html>> Acesso em: 20 jan. 2019.

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

LACLAU, Ernesto. Discourse. In: GOODIN, Robert A.; PHILIP, Pettit. (eds.). *A companion to contemporary political philosophy*. Oxford: Blackwell, 1995. p. 431-437.

_____. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

_____. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

LACLAU, Ernesto; MOUFEE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares em pesquisa em educação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

LOPES, Alice C. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA, Daniel de.; RODRIGUES, Léo; LINHARES, Bianca. (org.). *Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar*. São Paulo: Intermeios, 2017. p. 109-127.

_____. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 07- 34.

_____. *Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação*. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, jan. 2001.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006a.

_____. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006b.

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p.716-737, set./dez. 2012.

_____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

_____. MAS A ESCOLA NÃO TEM QUE ENSINAR?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MANNING, Jimmie. Heteronormativity. In: O'BRIEN, Jodi (org.). *Encyclopedia of Gender and Society*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009.

MATTOS, Amana Rocha; CIDADE, Maria Luiza R. Para pensar a cisheteronormatividade na psicologia: lições tomadas do transfeminismo. *Periódicus*, Salvador, n. 5, v. 1, p. 132-153, maio/out. 2016.

MELO, George S. TENSÕES DE UMA POLÍTICA DEMOCRÁTICA CONTINGENTE: AS EMERGÊNCIAS DE NOVOS CONTRATOS SOCIAIS E POLÍTICOS. *PERI – Revista de Filosofia*, Santa Catarina, v. 10, n. 02, 2018, p. 163 – 184.

MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MUYLAERT, Camila J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 48, n. spe2, p. 184-189, dez. 2014.

NETO, João Nemi. Questões de identidade(s) de gênero(s) e orientação sexual: uma abordagem através da Pedagogia Queer. *Revista Espaço Acadêmico*. Maringá - PR, v. 14, n. 168, p. 27-34, maio. 2015.

NIETZSCHE, F. *Fragmentos Póstumos: 1885-1887: volume VI*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

OLIVEIRA, Anna L.; SANTOS, Júlio C. Hegemonia e interseccionalidade na análise de estratégias discursivas e dinâmicas de subjetivação entre estudantes gays de periferia. In: LOPES, Alice C.; OLIVEIRA, Anna L.; OLIVEIRA, Gustavo G. (org.). *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 281-304.

ORSO, Paulino José. As lições da Comuna de Paris para a educação. *Revista Adusp*. São Paulo – SP, n. 24, dez. 2001.

PRECIADO, Paul B. “Lixo e Gênero, Mijar/Cagar, Masculino/Feminino”. *eRevista Performatus*, Inhumas, ano 7, n. 20, abr. 2019.

RANNIERY, Thiago. Vem cá, e se fosse ficção? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 982-1002, set./dez. 2018.

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.

RICHARDSON, Laurel; PIERRE, Elizabeth A. St. La escritura: um método de investigación. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. (org.). *Manual de investigación cualitativa*. v. 5. Barcelona-ESP: Editorial Gedisa, 2017. p. 128-163.

SANTOS, Júlio César de Oliveira. *Educação, juventude e homossexualidade experiências escolares de jovens gays pobres*. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. Tradução de Paulo Perdigo. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, João P. de L. Crianças *queer* no currículo escolar: demandando visibilidade e bagunçando as normas de gênero. In: PARAÍSO, Marlucy A.; CALDEIRA, Maria C. da S. (org.). *Pesquisas sobre currículo, gênero e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 261-278.

SILVA, Ribbyson Jose de Farias. *Quando a matéria tem gênero: sobre masculinidades e feminilidades na docência em física no agreste de Pernambuco*. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 105-110.

ST. PIERRE, Elizabeth A. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018.

XAVIER, Jussara J. O que é a dança contemporânea? *O Teatro Transcende*. Blumenau, v. 16, n. 01, p. 35-48, 2011.

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “Performances dissidentes no currículo: narrativas, diferença e construção de subjetividades”. Esta pesquisa é da responsabilidade do pesquisador George Souza de Melo, residente na Av. Padre Zuzinha, 478, Centro, Santa Cruz do Capibaribe/PE, CEP: 55192-000, fone: 99987-8031, e-mail: georgedemelosdb@gmail.com e está sob a supervisão da Profa. Dra. Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira (PPGE/CE/UFPE), e-mail: alarmo@uol.com.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine a última página deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Este estudo tem como objetivo compreender, a partir das narrativas de jovens estudantes e ex-estudantes, como a educação escolar tem participado e transformado a sua formação e produzido sentidos nas suas vidas no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade. Para isso, serão realizadas entrevistas com os interessados, no segundo semestre de 2019, sendo realizada uma entrevista com cada jovem.

Esse estudo se caracteriza como uma importante possibilidade de repensarmos o papel da escola na vida dos adolescentes e jovens, e desse modo, nos fornece meios de transformar positivamente esse espaço, tornando a escola um lugar mais acolhedor das diferenças e que preze por valores como o respeito, a tolerância e a cultura de paz, fundamentais para o convívio em sociedade. Vivemos em uma sociedade que necessita de mais respeito e acolhimento e este estudo se propõe a colaborar nesse sentido. O único possível risco que o procedimento pode oferecer é o de exposição do entrevistado, que pode ser causa de algum constrangimento. Para evitar problemas desse tipo, não utilizaremos os nomes reais dos participantes e optaremos por codinomes que evitam a identificação do entrevistado; preservando, assim, o anonimato.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo. Isso assegura o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados

coletados nesta pesquisa (entrevistas) ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do George Souza de Melo, no endereço acima informado, pelo período mínimo de cinco anos.

Nada lhe será pago e nem lhe será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. No entanto, fica-lhe também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o pesquisador cujos dados para contato foram citados anteriormente e/ou remeter ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE no endereço: Departamento de Educação, Avenida da Arquitetura, s/n - Cidade Universitária - Centro de Educação, Recife / PE - CEP 50740-550, Tel.: (81) 2126.8334.

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “Performances dissidentes no currículo: narrativas, diferença e construção de subjetividades”, como voluntário. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



QUESTÕES INICIAIS (APRESENTAÇÃO)

1. Nome completo: _____

2. Idade: _____

3. Endereço: _____

4. Você tem alguma religião? Qual? _____

5. Como você classificaria a região que você mora em relação à classe econômica:

() Muito rica () Rica () Classe média Alta () Classe média média

() Classe média baixa () Pobre () Muito Pobre

6. Qual a sua ocupação atualmente? _____

7. Você estuda? O quê? _____

8. Em que (quais) escola(s) você estudou o Ensino Médio? _____

9. Em quais anos você cursou o Ensino Médio? _____

10. Você tem alguma identificação de gênero? Qual? _____

11. Como você identifica a sua orientação sexual? _____

12. Dentre as seguintes alternativas, você se reconhece ou se identifica como de cor ou raça:

() Afrodescendente

() Indígena

() Amarelo

Negro Branco Preto Pardo

13. Você escolheria um outro termo, diferente desses, para sua cor ou raça?

Sim - Qual? _____ Não