

2. Pela metade: notas de um quase início

Kauan Almeida

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ALMEIDA, K. Pela metade: notas de um quase início. In: *Ficções do ser: o entre-lugar de bichas pretas na escola* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2020, pp. 39-66. Transfluência series. ISBN: 978-65-86213-15-7. <https://doi.org/10.7476/9786586213300.0003>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

2

Pela metade: notas de um quase início

Um grande pátio se abre à visão, são oito horas da manhã de uma terça-feira. Uma grama verde ainda molhada pela neblina forra o chão próximo à parede branca e alguns bancos. As janelas de batentes azuis dão uma continuidade harmônica à paisagem. A composição se forma no decorrer dos passos que ficcionalizam o ambiente. Cartazes nas paredes, alguns com manifestações de direito ao corpo: *girl power*, *black is beautiful*. Corredores se formam, o corpo está ao meio, claustrofobicamente tragado por entre portas azuis que dão para linhas que compõem experiências. Grandes quadros que resguardam memórias do que ali se passou: bacias hidrográficas, equações de segundo grau, regra de três. De repente, ruídos escapam de direções distintas, entro em uma sala retangular. Uma mesa à frente de quarenta carteiras, janelas com seus vidros quebrados e uma frase picada na parede: *quero ir embora*.

Na sala retangular, composta por mesas e cadeiras, ouço sibilos e estertores de corpos que agonizam fechados, eles me olham lateralmente, mas não consigo distingui-los, embora haja claridade na sala. Seus movimentos são sinuosos

e por vezes se embaraçam como se estivessem engalfinhados em uma briga, são fricções corpóreas do ininteligível, eles se penetram, se modificam, separam-se e novamente formam uma unidade. Uma batalha que ora resiste ora se entrega. De repente, os corpos se multiplicam incansavelmente, ocupam todos os espaços da sala. Uns gritam, outros assistem desinteressados às fagulhas resultantes dos encontros. Mas já não é uma briga, é puro prazer de intensidades, é produção de desejo sem gozo, são experiências, linhas de fuga, ética fora da moralidade. Dos corpos engalfinhados, não saem sangue, mas fluxos que atravessam toda a sala, escorrem pelos corredores, molham as gramas, alcançam a quadra e são usados como tintas para pichar o banheiro. Alguns corpos pisam nos fluxos, mas não se importam, não são molhados pela substância estranha, logo, limpam seus pés e caminham rumo às tarefas ordinárias do cotidiano.

Eu me sinto nu em meio ao cenário, corro pelos corredores claustrofóbicos, molho-me nos fluxos que escorrem da parede ao chão, o meu desejo que se apresenta imanente à situação é participar da cena e dela me afetar a ponto de sentir todas as sensações possíveis, me incorporar aos gritos e às linhas que se multiplicam. Pelo que me recordo, e assim me traio ao traduzir, era possível sentir cheiros e sabores, me assustar e surpreender com os acontecimentos. Meus sentidos estavam à flor da pele, mas nenhum se sobrepunha ao outro: olfato e visão, audição e tato possuíam cada um a sua particularidade, sem que isso fosse hierarquizado. Ao me dar conta de que não estava sozinho, percebi que ao meu lado estavam Deleuze & Guattari, Michel Foucault, Achille Mbembe, Nilma Lino Gomes, Elizabeth Macedo, Sandra M.

Corazza, Petronilha Gonçalves e Silva, Homi Bhabha, Frantz Fanon, Linn da Quebrada, bell hooks e outras ainda não identificáveis. Elas me sopravam coisas ao ouvido, palavras que eu ainda não estava pronto para ouvir, traçavam *geografias da diferença*⁶ e incitavam à cartografia dos corpos.

Havia a violência do pensamento, a ambivalência das posições que se deslocavam entre conversas banais sobre o cinema e o sonho. Os encontros eram sempre o meio do caminho (não o caminho do meio), nunca se situavam em um início e às vezes jamais chegavam a um fim, eram cortes, fugas, subterfúgios e sabotagens. Tudo estava na ordem do irrefreável.

E assim, é isso que se segue nesta composição. Paredes brancas tingidas por grossas letras coloridas que incendeiam qualquer tentativa de coerência. Linhas que coreografam no currículo os vestígios e sombras das existências. Um palco por trás de cortinas que jamais se levantarão. Obviamente, muitas cenas não penetraram suficientemente à escrita, não pela sua suposta profundidade, pelo caráter laminar de sua agudeza, mas pela impossibilidade de captura da sua velocidade que instaura cortes no tempo e no espaço. O que se segue são intensidades na tentativa de constelar o currículo, de fazê-lo ultrapassar os limites da representação, de fazê-lo pulsante como mãos que sacodem dados para jamais abolir o acaso.

Não há sequenciamento, encadeamento retilíneo das operações casuais que meu corpo experienciou, por favor, não espere por isso. Não há, sequer, tentativa de representar o que durante seis meses se passou na escola, há apenas

6. A geografia da diferença constitui uma relação entre “a filosofia deleuziana e os pensamentos filosóficos, científicos e artísticos [...] mais como uma geografia do que como uma história, isto é, o fato de ela considerar o pensamento não por intermédio de uma dimensão histórica linear e progressiva, mas privilegiando a constituição de espaços, de tipos não apenas heterogêneos, mas sobretudo antagônicos” (MACHADO, 2010, n.p.)

f(r)icções do encontro de corpos diferentes que produzem agenciamentos, realizam montagens e bricolagens formando rizomas. São devires que instauram forças, velocidades e lentidões sobre moléculas esparsas ao campo que ganham traços, linhas, palavras, imagens e se abrem a outras “dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 16).

7. “Os *perceptos* não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os *afectos* não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, *perceptos* e *afectos*, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras; é ele próprio um composto de *perceptos* e *afectos*. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213, grifo dos autores).

Nesse sentido, é através do corpo que a escrita ganha matizes de existência, por isso não há uma forma-escrita desidentificada, embora haja uma catalisação de *afectos* obtida via *perceptos*⁷ quanto aos atravessamentos do campo, pois o acontecimento está fora do sujeito e constitui linhas a partir das experiências daquilo que é outro, uma alteridade. Contudo, sendo o “meu” corpo o *locus*, escrevo com o que dele penso possuir: mãos, pernas, sistema nervoso central e periférico, pulmões, coração, fígado e rins, olhos e orelhas, boca e cabelo. Mas, não só, sou um corpo contaminado pelos fluxos do campo, assim, outros passam por e através de mim, eu os devoro e sou por eles devorado, transformo, crio e recrio a partir das suas forças e lanço a escrita para outros lugares do currículo.

Mas se este texto já se inicia pela metade e não almeja um fim, dissipa-se em meio às linhas, personagens estranhas, vozes hostis, rostos configurados por uma lógica própria, tortuosas figuras da monstruosidade que assombram o currículo, tal como as personagens das fotografias de Diane Arbus⁸ causam espanto aos que se julgam “normais”. São discursos juvenis, entendendo aqui que a própria juventude se constitui enquanto uma ficção do currículo, que se sobrepõem a outras

ficções, que criam lugares de resistência e conformação à *engenharia curricular*⁹ (VEIGA-NETO, 2002).

Garotas e garotos que se beijam na escola e causam rebuliços ao sentido disciplinar estabelecido por regras e códigos de condutas. Meninas que cantam e dançam *funks* com letras “imorais” aos padrões das mulheres *belas, recatadas e do lar*. A transformação do sentido do uniforme em roupas pintosas, assim como da própria escola como um *lugar para viver a viadagem*. São discursos como esses – e não apenas esses – que inserem uma certa *erótica do currículo* (hooks, 2010; BRITZMAN, 1996, 1998, 2010) e fluem por velocidades que alteram o sentido espaço-temporal da escola.

Nestas velocidades novos agenciamentos são mobilizados, daí que tomar o currículo como algo dado já não responde às questões que emergem das agendas de politização da interseção entre gêneros, raças, sexualidades e educação. Ainda que estes campos recorram a uma tentativa de legitimar suas experiências no campo curricular através de algum compartilhamento dos sentidos de inteligibilidade do que se trata e de quem se enquadra em seus acordos. E é nos termos destes mesmos acordos que há uma tentativa de fixar o que seja currículo e o seu modo de produzir raças, gêneros e sexualidades em suas categorias de reconhecimento.

É neste sentido que se deve estranhar o currículo e suas tramas discursivas presas no caráter representativo, estranhar o currículo é um convite a “curricularizar cada vez mais perigosamente, e a fornecer outros pensamentos, sonhos, emoções e humanidades diferentes” (CORAZZA,

8. Diane Arbus (14 de março de 1923 – 26 de julho de 1971), fotógrafa e escritora estadunidense conhecida através das suas fotografias de estilo *freak*, de pessoas comuns em seus cotidianos.

9. A engenharia curricular diz respeito ao planejamento, organização e implementação no campo das políticas curriculares.

2009, p. 16), aprofundando uma *conversa complicada*, fazendo uso da expressão de Pinar (2004), ou seja, visualizar o acesso à educação em uma conversa cultural, onde há o envolvimento de diferentes linguagens e, mais precisamente, no currículo, o espaço aberto de convergência de diferentes vozes, tradições, interesses, gêneros, etc.

Assim, currículo é concebido aqui “como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas” (MACEDO, 2006a, p. 289). E, preocupo-me compreender a ação das alunas nos deslocamentos das fronteiras erigidas pelos discursos curriculares sobre as formas de viver os gêneros, as sexualidades e as raças. A compreensão do espaço-tempo de fronteira se dá “no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 1998, p. 19).

Embora haja quem defenda um projeto de currículo como o reflexo da sociedade, concebendo a sociedade como uma forma alienígena, uma metanarrativa cujo plano seja a normalização dos corpos nos regimes de coerência entre corpo, desejo e gênero e/ou raça, nação e modernidade (MISKOLCI, 2012), assim como o currículo como uma forma essencialmente normalizadora e disciplinar, penso ser necessária uma investigação do tom paternalista dessa tese. Said (2012) e Spivak (2010) apontam, ainda, como estes lugares fantasmagóricos se instauram a partir de um realismo

protecionista que se inscreve de forma semelhante à violência que pretendem criticar.

Por isso, entendo o currículo como “um espaço que corporifica relações sociais, formas de conhecimento, de saber-poder e como território de composições e experimentações; território em que jogamos parte significativa dos jogos de nossas vidas” (PARÁISO, 2006, p. 1), que, portanto, estabelece inesgotáveis maneiras de ver e enunciar para além da pura crítica ao discurso *heteronormativo*, sexista e racista. Em outras palavras, realizar o exercício de se escavar ou praticar uma *genealogia do presente* (FOUCAULT, 1989) que esteja para além da denúncia da mesmidade da norma.

Por outro lado, distanciar o pensamento curricular das metanarrativas da Modernidade e repensá-lo em perspectivas pós-estruturalistas poderia implicar uma reificação da relação servil e determinista anteriormente constituída, caso a posição tomada implicasse uma tentativa de revolução curricular a partir da sobredeterminação das metanarrativas da Modernidade. Assim, retornaríamos a uma *engenharia curricular* manifesta na *maquinaria escolar* (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992) que assume o exercício de esgotar a diferença (PARÁISO, 2010a; POPKEWITZ, 2001). Desse modo, o desafio consiste em inventar potências para ensaiar possibilidades outras de uma vida vivível.

Por vezes ouvi que os estudos pós-críticos em educação estavam aparentemente distantes de uma prática descrita como pertencente ao *chão escolar*. Rosanne Dias e Alice Casimiro Lopes (2009, p. 87) apontam a hipótese de que esta expectativa de que pela prática se tem “a real dimensão

dos problemas que atingem a educação brasileira” apresenta “certo enfoque empirista por valorizar como base do conhecimento ‘verdadeiro’ o que é apreendido, exclusivamente, pela experiência”. Não é minha tarefa apontar qual perspectiva está mais ou menos próxima daquilo que se coloca como “realidade”, e tal tarefa seria uma pretensão arrogante. O que faço é apontar que o caminho que optei por teorizar a discussão situa-se no âmbito dos debates pós-críticos em educação.

Entretanto, ao trazer corpos denominados *queer* para o pensamento deste texto, preocupa-me certa institucionalização das corporeidades (PRECIADO, 2007; PELÚCIO, 2012, 2014), visto que o modo como os estudos *queer* aportam no Brasil imprime tons de colonialidade, haja vista sua impossibilidade semântica quanto ao efeito provocado pelo termo, podendo ser traduzido em algo como a palavra *bicha*, para nós.

Contudo, valendo-me do arsenal teórico dos Estudos *Queer* em sua relação com as pesquisas pós-críticas em educação, tal como teorizado por Oliveira (2016), Britzman (1996) e Louro (1997, 2004), há fugas que apontam para as epistemologias de fronteira que operam em diferentes campos dos saberes e possibilitam, dessa maneira, uma multiplicidade metodológica. No mais, as incursões possibilitadas pelos Estudos *Queer* promovem pensamentos indisciplinados de muitas andanças e descentramentos.

A partir destas breves considerações, cabe analisar com e a partir de corpos racializados e dissidentes sexuais o currículo escolar, assim como pensar os Estudos *Queer* e pós-críticos em educação com os corpos e a partir do meu corpo bicha e preto na inflexão da política curricular no Brasil e no

modo como os estudos em gêneros e sexualidades conduzem tal narrativa.

Para pensarmos tais questões, é imprescindível traçar um debate acerca da “política da diferença” (MACEDO, 2006a) para oxigenar teoricamente o pensamento curricular, visto que a base crítica que efetua uma denúncia está saturada de demonstrações de como a escola é um ambiente predominantemente opressivo e que *constrói mal as sexualidades, raças e gêneros* das estudantes. O contraste desta base crítica surge no momento mesmo de sua denúncia, como se aquele que a efetuassem estivesse iluminando as questões e que a partir daí poder-se-ia construí-las “corretamente”.

Nesse sentido, tais críticas se encontram mais com a noção de diversidade cultural do que propriamente com a diferença. Ao atuar a partir da diversidade, termos como “inclusão, respeito e tolerância” são matizados politicamente ao currículo, como, por exemplo, a agenda anti-homofobia na Educação e as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. A distinção entre diferença e diversidade está inserida no campo epistemológico e, assim, diversidade cultural não é diferença cultural. A diversidade ocorre em uma oposição binária que distribui homoganeamente identidades culturais pré-dadas que permanecem intocadas no tempo-espaço.

A diferença é da ordem da ambivalência, processo de-sarmônico e conflituoso que consiste em identificações híbridas. Bhabha (1998, p. 63) assim escreve:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto de conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo de enunciação da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmação da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade.

Entretanto, a cultura também é um objeto epistemológico e performativo, uma vez que ela é ficcionalizada e reificada contingencialmente como objeto do saber-poder; dessa forma, é um híbrido que passa por cotidianas intenções de fixação nas arenas de embate dos processos de significação. Mas, ainda sim, a cultura, em sua ambivalência, é também uma prática conduzida por relações de poder que classificam a diferença durante as negociações de sentido. Portanto, se tomada na perspectiva da diversidade, a cultura será categorizada, fixada no tempo e no espaço e reduzida a critérios de tolerância. Mas, se tomada na perspectiva da diferença, a cultura será enunciação e um problema indissolúvel, neste sentido, “para aqueles que insistem em repetir a tradição na significação do presente enunciativo, reivindicação e incerto, é luta política” (PONTES, 2009, p. 36).

Levada ao currículo, a noção de diversidade trata a cultura como objeto a ser ensinado (MACEDO, 2012), subsumindo sua força à simples forma e fórmula matematizada,

sem levar em conta que, no presente enunciativo, as práticas de significação são conflituosas em meio à diferença cultural que ocorre no cotidiano escolar. Da mesma forma, o próprio currículo torna-se objeto de representação, como algo que possui delineamentos bastante visíveis, fundados em si e, por isso, capazes de formar imagens representáveis e identidades estanques. Em outras palavras, o currículo torna-se um objeto tratado como passível de conhecimento de sua essência e, assim, é constituído como ou isso ou aquilo (GAUTHIER, 2002).

O que temos observado nas atuais considerações sobre minorias sociais é que, a partir da concepção de identidade e representação, há um movimento no sentido de incluí-las (ou não) por padrões assimilacionistas em discursos que reforçam uma identidade homogênea, legitimada por autoridades e toleradas em suas políticas de reconhecimento (MACEDO, 2006a). Assim, o “incluído” é visto, na perspectiva da diversidade, como o Outro a ser tolerado, “como questão e não como ser questionador e questionado, como ser próximo, compreensível, como diferente do Eu, mas tolerável” (PONTES, 2009, p. 37).

O desafio aqui consiste em conceber o currículo como multiplicidade de agenciamentos, de modo que, não tomado como objeto delimitado por uma identidade, fosse apenas devir-curriculo, uma espécie de experimentação de movimento, de vir a ser alguma coisa que sempre será outra, para que, assim, construtos como gêneros, sexualidades e raças não mais estivessem definidos como isso ou aquilo e, portanto, dentro dos limites da inteligibilidade. No limite, trata-se de voltar à questão spinoziana do “que pode um corpo?” para nos questionar,

em uma cartografia, em termos de latitude o que pode um currículo? Uma aula? Uma escola? Em suas potências e graus de afecção; e, em termos de longitude, quais linhas compõem um currículo? Uma sala? Uma escola? Em seus espaços desconexos, territórios e desenhos (GAUTHIER, 2002).

Vemos, assim, agora, uma outra maneira de esboçar uma concepção bem diferente de currículo. Ao currículo como corpo, nós opomos uma concepção do currículo como superfície; ao currículo como ser, nós opomos uma concepção do currículo como devir; ao currículo como objeto claro e distinto, nós opomos uma concepção do currículo como “obra aberta”, isto é, como obra fundamentalmente ambígua sem, contudo, cair no indiferenciado; a um plano teleológico, nós opomos um plano geométrico (GAUTHIER, 2002, p. 146).

Dessa forma, reduziríamos os danos de pensar as sexualidades dissidentes e pessoas racializadas como o Outro a ser incluído por uma *hospitalidade hostil* na categoria universal da diversidade cultural. Assim como seu grande guarda-chuvas de tolerância e respeito que precisam se reconhecer e serem reconhecidas nas imagens pré-dadas para adentrarem ao paraíso da cordialidade à brasileira, de modo que não sejam vistas como o Outro vitimizado e objeto de conhecimento.

A composição a que me proponho nas próximas páginas deste escrito é explorar, no campo do pensamento pós-crítico em educação, os significados que estudantes *gays/bichas/viados/homossexuais* e *pretos/negros* constroem para si. De perguntar: como o cruzamento das fronteiras de raças, gêneros e sexualidades realizadas por estudantes ampliam os sentidos curriculares? De propor pensar o currículo

como *agenciamento maquínico*¹⁰ (GAUTHIER, 2002) para então observar as estratégias de alunas, para traçar linhas de fuga, assim como estratégias curriculares de apaziguamento destas linhas (PÓVOAS BRITO, 2018).

Assim, anseio com este texto demonstrar como uma cartografia pós-crítica do currículo escolar possibilita visualizar a multiplicidade de linhas que são traçadas no currículo a partir da emergência das diferenças. Especialmente, a diferença em sua versão incontornável que multiplica as linhas que flexionam o currículo em uma *conversa complicada* e infinitamente complexa em seus agenciamentos maquínicos.

Em vista disso, retomo o questionamento de Maria Inez Carvalho (1992) para investigar o que deixamos de ver pelo nosso anseio em apontar o que falta ao currículo. Anseio este que neblina a visão para os movimentos traçados por outros corpos, fora do limite imaginativo da normatividade, para a composição de uma experiência de si no cotidiano escolar. Assim, não me interessa, como objetivo primário, o modo como o currículo normatiza/disciplina o corpo e o desejo, mas sim questionar: o que ocorreria se o currículo fosse tomado de espanto? Fosse estranhado por corpos suspeitos à norma? Se, ao invés de excluir formas “ilegítimas” de vida, ele fosse torcido a partir das fronteiras?

Afinal, já conhecemos bem as palavras de “ordenação, de organização, de sequenciação, de estruturação, de enquadramento, de divisão, de classificação” (PARÁISO, 2010a, p. 12) já conhecemos bem. Sabemos, também, que o currículo prima pela instituição de fronteiras claras e demarcáveis, identidades descritivas e sentidos fixos. Mas, se inserirmos novos elementos para pensar currículo, o que po-

10. Segundo Gauthier (2002), um agenciamento maquínico busca, sobretudo, investigar como algo funciona em detrimento do que é esse algo. Neste sentido, um agenciamento maquínico consiste em povoar todas as espécies de maquinismo e, assim, efetuar infinitos acoplamentos que desterritorializem o pensamento figurativo da realidade.

deria ocorrer? Se problematizássemos seus acontecimentos enquanto produção do presente? Se privilegiássemos o múltiplo, o desarmônico, as monstruosidades que assombram o pensamento em Educação ao invés do vocabulário das identificações? A este respeito, Deleuze e Parnet (2004, p. 75) escrevem:

O múltiplo já não é um adjetivo ainda subordinado ao Uno que se divide ou ao Ser que o engloba. Deveio substantivo, uma multiplicidade que não cessa de habitar a coisa. Uma multiplicidade nunca está nos seus termos, seja qual for o seu número, nem no seu conjunto ou totalidade. Uma multiplicidade está apenas no E, que não tem a mesma natureza que os elementos, os conjuntos e mesmo suas relações. De tal modo que ainda que possa fazer-se apenas entre dois, não é por isso que vence menos o dualismo.

É no *entre-lugar*, neste “e” que nos engajaremos para pensar o currículo como um artefato cultural cujo investimento mais profundo é a vida (CORAZZA, 2001; SILVA, 2007; PARAÍSO, 2004a, 2004b) e que “está implicado naquilo que somos, naquilo que nos tornaremos” (SILVA, 2006, p. 27). De modo que não mais cabe questionar se os gêneros, as sexualidades e as raças estão ou não sob o domínio do currículo, o que são cada uma destas categorias, onde emerge a raça e termina a sexualidade, o que buscamos são os agenciamentos curriculares maquínicos que nos permitam experimentar *no* e *com* o currículo cada acontecimento sem, para tal, engendrará-lo em uma configuração prévia.

Daí que nos importam as possibilidades de uma “construção positiva e criativa de modos de vida diferentes” (HALPERIN, 2000, p. 62). Assim, a citação de Macedo (2006b) que tomei de empréstimo anteriormente, a qual entendia o currículo como enunciação da diferença e espaço-tempo de

fronteira, vem à tona para problematizarmos as normas de gênero, assim como o discurso racial e a heteronormatividade como discursos submetidos a deslocamentos que interrompem qualquer pureza originária agenciada pelos currículos.

Esta criação textual passou por alguns procedimentos de repensar o pensado. Um dos gatilhos para repensá-lo adveio do componente *currículo, cultura, diferença*, ministrado pela professora Eliana Póvoas, no âmbito do PPGER/UFSB, onde, na ocasião, as discussões sobre currículo e diferença ganharam outras intensidades, o que me permitiu (des)organizar o corpo em busca de um *Corpo sem Órgãos*¹¹ para a discussão, para então “caminhar com a cabeça, cantar com o sínus, ver com a pele, respirar com o ventre, Coisa simples, Entidade, Corpo pleno, Viagem imóvel, Anorexia, Visão cutânea, Yoga, Krishna, Love, Experimentação” (DELEUZE; GUATTARI, v. 3, 2012, p. 13).

Dessa forma, a experiência do componente reverberou nas formas de inscrição e de escrita, fazendo certa conexão entre o pesquisar em educação sem uma metodologia prévia e a crítica pós-estruturalista ao currículo e suas fronteiras. Não obstante, o fato de não haver uma metodologia prévia é uma opção que não retira o rigor do estudo, apenas assume que a diferença emerge do inesperado, e não nos locais estabelecidos, nos grandes organismos. Pelo contrário, a diferença é desarmônica e anárquica, por isso, cada vez mais, a fronteira entre dentro e fora da escola foi deslocada pelos fluxos do campo.

São justamente esses deslocamentos que nos servirão para pensar os modos de discutir currículo. Não são raros os momentos em que me peguei acompanhando estudantes

11. O Corpo sem Órgãos (ou CsO) é um termo cunhado por Antonin Artaud e roubado como conceito-experimento por Gilles Deleuze e Félix Guattari. O CsO funciona como um conjunto de práticas que fazem parte do nomadismo; por isso, não se pode compreendê-lo, mas apenas vivê-lo/praticá-lo. Daí que me apropriou do conceito para ensaiar uma experimentação, ao invés da interpretação dos acontecimentos.

fora da escola, seja através de um convite para uma festa ou uma manifestação, seja simplesmente para assisti-las em *performances*, espetáculos, projetos sociais, etc. Também, em muitos momentos na escola, fui inquirido, direta e agudamente, sobre o que eu estava fazendo ali, do que se tratava meu estudo. Esse convite para falar sobre ele é uma experiência importante, visto que ocorre em um jogo de forças desterritorializantes, que implica uma forma de criar e recriar o que se investiga, no limite, “implica um modo de vida, uma maneira de viver” (DELEUZE, 2002, p. 127).

Antiprincípios metodológicos: manual de antiajuda para pesquisadoras à deriva

Penso e repenso sobre como fazer este estudo? Como falar sobre o meu projeto? Ora ou outra percebo certa hostilidade no olhar de algumas pessoas, como se aquilo a que eu estivesse me propondo discutir fosse uma aberração, no entanto, quando chego em casa para tentar organizar minhas ideias, sinto que se aquilo que estou pesquisando soa como uma aberração a alguém é porque o meu corpo também habita zonas da abjeção. Não pesquiso nada além daquilo que já me atravessa há anos, daquilo que me constitui em fibras e nervos. Não posso ter medo ou receio de falar sobre a pesquisa, de dizer que alguns corpos preferem se denominar “bichas” à categoria tão asséptica como “homossexual”. No mais, tudo parece ser tão escorregadio na escola que me faz pensar em diferentes formas de pesquisar: cartografia, etnografia, pesquisa-ação, etc., mas queria apenas seguir sem rota, sem delimitar o tema dizendo “só me interessa aquele menino gay e negro ali”, isso ainda me parece violento. Na verdade, é (Diário de Campo).

Ao expor sobre o que se propunha este estudo para algumas coordenações, percebi, em mim, limites de uma linguagem para me expressar sobre os gêneros e as sexualidades na Educação. Este é um fato importante do início da trajetória de investigação, pois coincidiu com o momento político em que estava em pauta na Câmara Municipal de Porto Seguro um Projeto de Lei apelidado como *Lei da Mor-daça*, que tinha como seu artigo 1º:

fica vedado, na rede pública e privada do município, o ensino de ideologia de gênero para crianças e adolescentes da rede pública e privada de ensino no município de Porto Seguro, bem como a exposição pública de caráter didático/pedagógico ou distribuição de material que contenha conteúdo impróprio (PORTO SEGURO, 2018 *apud* ROSE MARIE, 2018, n.p.).

Embora a Lei tenha sido aprovada por vinte e um votos, ela não foi implementada devido ao seu caráter inconstitucional. Porém, há um reflexo deste discurso nos modos como se lida com as categorias de gêneros e sexualidades no pensamento curricular, no meu caso, às vezes, tateando e tangenciando o tema para falar dele, sem provocar qualquer desconforto no outro, isto é, falar de uma maneira higienizada. Dessa forma, inicialmente tive receio em falar palavras como “bicha preta” e “viado” – palavras que preenchem o meu cotidiano – e não ter acesso aos espaços escolares.

A respeito da impossibilidade de flexionar uma linguagem própria para caracterizar a discussão, relembro uma passagem do conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, citado por Leda Martins (2007, p. 55-56):

A Escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de Flandres. A máscara fazia perder o vício da embriagues aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dous para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. [...] Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas [...] O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginai uma coleira grossa, com a haste grossa também, à direita ou à esquerda, até ao alto da cabeça e fechada atrás com chave.

A máscara de Flandres é reificada aqui como a tecnologia que nos aplica o silêncio como admoestação a um possível incômodo provocado pela fala, um modo, um tanto sofisticado, de nos imputar o silêncio como metonímia para “domar *nossa língua selvagem*” (ANZALDÚA, 2009, p. 305, grifos meus). Nesse sentido, investigar tornou-se, sobretudo, um ato de convocação a uma constante luta para experimentar as forças que desterritorializavam a minha própria sexualidade racializada, uma resposta àquelas que requerem um organismo assimilável dentro das gramáticas de reconhecimento do que pode ou não pode ser entendido ao campo das sexualidades e racialidades no currículo, pois, de acordo com Anzaldúa (2009, p. 306), “línguas selvagens não podem ser domadas, elas podem apenas ser decepadas”.

Por isso, predizer um caminho metodológico para o que se pretende discutir poderia ser tão arriscado quanto concordar com aquilo que já estava posto como sendo currí-

culo, gêneros, raças e sexualidades. Daí que o que faço aqui é um antiprincípio metodológico, pois “a vontade de aportar com segurança faz correremos o risco de restrição do potencial da viagem” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 161). Para descrever os procedimentos que adotei neste texto, recorrer, por óbvio, a uma bibliografia referente à metodologia de pesquisa, entretanto, não optei por rotas seguras e demarcáveis, não optei por antecipar a viagem e, por algum tempo, pensei somente em seguir as pistas que surgiam em campo, sem saber a quais lugares me levariam.

Antes de tudo, este é um antiprincípio que está sempre ao meio, que se vale das ficções cotidianas, inventices e artistagens do imaginário poético-político de estudantes do Ensino Médio Integral de uma Escola Pública situada no centro de Porto Seguro-BA. É importante situar-me honestamente com relação à escola, por isso, antes de tudo, apresentei as intenções deste estudo à coordenação escolar com o objetivo de conseguir autorização para a observação do território.

Foram seis meses de investigação, sendo que, nos dois primeiros, me dediquei às observações e anotações em diário de campo, além de conversas informais com funcionárias e discentes. Após dois meses fui convidado pela coordenação para realizar uma oficina em um projeto da própria escola, chamado *Estações dos Saberes*. As *Estações* consistem em diversas oficinas que acontecem uma ou duas vezes por semana e obedecem a um eixo temático; no caso deste texto, o eixo em que ocorreu foi *O cuidado com o outro*.

Assim, nos dois primeiros meses, realizei uma imersão intensa no cotidiano escolar, isto é, quatro vezes por semana, intercalando entre turnos matutino e vespertino. Em seguida, realizei uma série de oficinas denominadas *Artes, gêneros e raças: das coisas que nos são (im)possíveis*. As oficinas aconteceram todas as terças-feiras durante um período de quatro meses e foram divididas em dez temáticas, a saber: 1) *apresentação da oficina em sala*; 2) *as artes e as dissidências sexuais*; 3) *fotografia do sensível*; 4) *a escola e o contato com a/o outra/o*; 5) *Poéticas diaspóricas*; 6) *nas entrelinhas da contemporaneidade*; 7) *o que pode um corpo?*; 8) *sobre aquilo que nunca foi dito*; 9) *do portão da escola para fora*; 10) *encontro de encerramento com a produção do artefato final*.

Paralelamente ao período das oficinas, também frequentei a escola em dois outros dias da semana a fim de encontrar outros movimentos ao estudo. Contudo, não me encerrei à escola. Por muitas vezes, acompanhei estudantes em percursos outros, tais como festas, manifestações e ensaios; assim, mais que investigar, pude estabelecer uma relação de proximidade o suficiente, de modo que muitas coisas, para além do território escolar, me atravessassem. Assumo de início o currículo como um artefato penetrável por forças além das escolares.

As estudantes apelidaram a escola de Colégio Leonilson¹², após termos uma oficina sobre as artes e as dissidências sexuais. Na ocasião, apresentei artistas e suas trajetórias, assim como suas obras. As personagens apresentadas ali surgiram do intempestivo movimento do território educacional, elas se produziram no ato enunciativo, algumas de-

nominavam-se bichas, outras gays, umas identificavam-se como negras ou pretas, outras como marrom, morena, etc.

Se utilizo a palavra método é, pois, por ela designar algo não relacionado a saber o que se é cada coisa, gerar um saber sobre cada coisa, mas como um modo de pensar, de estabelecer dobras que se configurariam como *potências do pensamento* (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012). Essa potência não está atrelada a uma imagem anterior, ela se produz na emergência dos encontros. Em vista disso, bicha e negritude não são objetos/sujeitos de pesquisa, mas apenas devires, passagens que não são uma verdade, uma identidade, são incoerências e anarquias, nem boas e nem más cópias, mas simulacros que fogem à representação (ZAMBONNI, 2016).

Sendo assim, como programar uma direção em busca de tais devires? Respondo categoricamente a esta questão: não há, ao menos no que diz respeito a este escrito. Talvez esta resposta dificulte ou torne escorregadia qualquer possibilidade de apreensão; e caso isso aconteça, ficarei alegre. Alegre, pois, desde a emergência contingencial do seu aparecimento, as negritudes e as dissidências sexuais são incessantemente confrontadas em tramas discursivas que compõem dispositivos que objetivam fixá-las e encerrar suas possibilidades de experimentação. Portanto, o que resta são procedimentos, apenas eles, na tentativa de me colocar em campo, analisar a produção de linhas e realizar a tarefa de tornar o currículo instituinte que, conforme argumenta a professora Elizabeth Macedo (2017, p. 30):

Envolve desconstruir discursos que visam a controlar a proliferação de sentidos, dentre os quais podemos destacar as identida-

12. Leonilson (1957-1993) foi um pintor, desenhista, poeta e escultor brasileiro. A escolha do nome do colégio se deu após a apresentação da obra de diversos artistas LGBT. A obra apresentada sobre Leonilson foi o longa-metragem Leonilson, sob o peso dos meus amores (2018), dirigido por Carlos Nader. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/leonilson-sob-o-peso-dos-meus-amores-documentario>

des estereotipadas e fixadas e a própria teoria curricular que as apresenta como horizonte. Trata-se, portanto, de um movimento no sentido da desconstrução da hegemonia, mas com o objetivo de impedir que se fortaleçam de tal maneira que se torne impossível questioná-las.

Assim, embora tenha situado a escola como o território de estudo, podemos enxergá-la como um dos itinerários, onde encontros, negociações e viagens acontecem, de modo que tais trânsitos nos importem mais que os elementos, isto é, a escola, o negro, a bicha/gay. Por isso, o verdadeiro e o falso não fazem sentido aqui, visto que só fariam sentido se pensados a partir de uma *ontologia da representação*¹³ (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004). O critério aqui é outro, é o do “Interessante, do notável ou do Importante” (DELEUZE; GUATTARI, v. 3, 2012, p. 108). Estes critérios trazem consigo não as coisas/objetos/sujeitos/seres, mas os elementos que as constituem, ou seja, “forças, vetores, intensidades, diferenças de potencial, diferenças de energia” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 62).

13. “O mundo da ontologia tradicional é o mundo da extensão, do espaço, de partes exteriores entre si. Um mundo completamente estático” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 60).

Admitir os itinerários situa-nos em uma contingência radical para o currículo, pois enunciemos desde as fronteiras das diferenças raciais e sexuais, o que nos coloca dentro e fora da escola ao mesmo tempo e, neste mesmo e, experimentamos o torrencial de vida que é o currículo. Para tanto, precisamos saber que o trem que nos governa nesta viagem, que traça itinerários, por vezes é pássaro, por tantas outras é peixe. Figura simbiótica que faz e desfaz sua forma, que ora passa e ora não, mas que ao tentar persegui-lo, capturá-lo, tornamo-nos alegres nômades a cartografar os mundos no interior do mundo escolar.

Assim, falamos de sensações em detrimento de percepções, o que revela o território escolar e o pensamento curricular como matéria-força “engendrada no encontro entre o corpo e as forças do mundo que o afetam” (ROLNIK, 2003, p. 79), mas também, no desfazer do mundo, desterritorializar para, em seguida, reterritorializar. Falamos em criações e imaginação poético-política em detrimento dos grandes apontamentos descritivos, pois nossa preocupação não está voltada às queixas, aos quadros proféticos em educação, nem mesmo às ideologias e revoluções, pretendemos apenas contorcer, ampliar, implodir, distender o currículo.

Em 2018, as artistas Vinícius Santos e Caz Apro realizaram a performance *Um Dois*¹⁴. Uma das possibilidades abertas pelos corpos em cena ensaiava uma arqueologia de escavar camadas e lidar com encontros e distâncias de seus corpos em face de um jogo de luzes e sombras, relações de poder que produziam encarceramentos e linhas de fuga, formas e forças que se materializavam em desejos e gozo. A cartografia que aqui se ensaia se irriga de tais gestos artísticos para a criação. Tal como os corpos em *Um Dois*, podemos confrontar o currículo com a produção de *virtualidades* para que as roupas, as cores, os afetos e os (des)encontros na escola não se tornem camisas de força, realidades inquestionáveis de ver e enunciar sobre os corpos e o currículo.

Acionar a produção de *virtualidades* no currículo tem a ver com trazer à tona os acontecimentos que singularizam a vida e traçam um plano de imanência nos microcosmos das segmentações escolares (DELEUZE, 2002). Aqui temos uma outra formação de antiprincípio metodológico: aos corpos em devir-minoritário, devir-bicha e devir-negro não importam justificativas para suas ações, não se carece de redenção, uma vez que se justificar e redimir estaria disposto em

14. Performance realizada em setembro de 2018, na Universidade Federal do Sul da Bahia.

uma política do reconhecer-se, mas não há este reconhecimento porque não se fixa a um devir, tais devires – bicha e negro – são processos abertos dos quais derivam suas próprias fabulações.

Daí que há o virtual, não como contraposição do real, mas como um acontecimento que implica o atual e as forças e formas que constituem o atual, de modo que, em um currículo, “o atual e o virtual coexistem e entram num estreito circuito que nos reconduz constantemente de um a outro” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 56). No virtual habita um plano que fabula a existência atual do corpo e do currículo. Por isso, um outro antiprincípio aqui é que não se comporta uma pesquisa de dados na imanência fabulativa dos devires bicha e negro, os dados cerceariam suas possibilidades de fabulações, de inventices, de linhas escorregadias. Portanto, a referência que se faz ao pesquisador no campo do pensamento curricular pós-crítico “é a analítica, a qual perpassa toda pesquisa-bicha, sem se restringir a um trecho ou outro, que possibilita a produção de dados, ou antes, de atos de dar” (ZAMBONI, 2015, p. 97).

Analítica do Desejo em um currículo

“Isso funciona em toda parte: às vezes sem parar, outras vezes descontinuamente. Isso respira, isso aquece, isso come. Isso caga, isso fode.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11)

O que nos interessa em uma analítica do currículo é, antes de tudo, o roubo, a prática descarada de capturar o resultado dos encontros e compor a partir destes encontros. Realizar bricolagens através do inesperado e provocar ten-

são no novo para que ele nos violento o pensamento, nos coaja a pensar cada vez mais em como fabricar uma discussão que entoe o *cântico dos malditos*¹⁵: das bichas, putas, negros/as, mulheres, crianças e todas aquelas que, na busca por um nome, perdem a figura do seu rosto.

Por isso, grandes questões como aquelas que se referem à formação dos sujeitos ou o currículo com dispositivo de subjetivação não nos cabem aqui, nosso objetivo é, talvez, mais modesto, não investimos no currículo como uma máquina abstrata dirigida à significação, interpretação e subjetivação, mas à experiência. Em vista disso, pensamos em agenciamentos, pois entendemos que tudo que se desenha no espaço a ele também foge; nesse sentido, tratamos de linhas que se multiplicam e produzem a multiplicidade no currículo.

Deleuze e Guattari (2012, v. 3, p. 13) escreveram: “não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir. É preciso fazer o múltiplo”. Estas palavras nos convocam a uma guerra, pois a multiplicidade possibilita:

1 Colocar no centro da ontologia os processos de movimento e de devir, em vez das noções estáticas de essência e de ‘ser’ já-é-para-sempre constituído; 2 permitir pensar a diversidade e a variedade do mundo sem recorrer às noções tradicionais de uno e múltiplo. Em suma: não acontece muita coisa de interessante ou de novo num mundo feito de essências; não dá pra fazer muita coisa interessante ou nova num mundo feito de essências, a não ser, partindo das coisas, classificá-las de acordo com a essência que expressam ou, partindo das essências, perguntar-se como elas se individualizam nas coisas (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 107).

15. Ver mais em: CORAZZA, Sandra Mara. Para uma filosofia do inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Ao colocar o movimento no centro da ontologia (e da investigação), abdicamos de qualquer noção essencial do/s objeto/s, assim, em critérios de forma, a multiplicidade permite-nos perguntar em qual escola realizamos o estudo? Quais e quantos são os sujeitos que interpelamos? Mas, ao mesmo tempo, em critérios de força, podemos perguntar quais linhas de força trespassam o currículo da escola analisada? E quais, quando somadas aos devires bicha e negro, compõem linhas de fuga?

No percurso pelo Colégio Leonilson, entramos em um jogo de forças e formas que ora subtraía ora multiplicava. Ao subtrair, retiramos, de um conjunto de dados, uma unidade que o totaliza, isto é, uma territorialização do campo curricular. Territorializar é enclausurar forças que põem em devir a vida (DELEUZE; GUATTARI, v. 4, 2012), é delimitar o que é dentro e fora da escola, por exemplo, assim como marcar uma relação de propriedade com certas categorias como gêneros, raças, sexualidades, religião, etc. No entanto, acontece que tão logo eram alçados a delimitações, estes territórios fugiam, isto é, eles se desterritorializavam. A desterritorialização “é o movimento pelo qual se deixa o território” (DELEUZE; GUATTARI, v. 4, 2012, p. 186).

Assim, tivemos a tarefa de tensionar a pesquisa a ponto de desterritorializar a investigação, o currículo, a escola, os desejos. De fato, não sabemos se alcançamos, mas tentamos, e isso instaura um duplo ao estudo, tentar investigar sem imagem, isto é, pensar sempre nos acontecimentos como imanentes, e ter uma ideia se “*isso tá me levando a algum lugar?*” (*Diário de campo, 18 de setembro de 2018*). Abrir mão de um caminho seguro concorre com certos riscos, como o de pensar o estatuto da pesquisa e inserir nela uma precariedade que acompanha a vida da pesquisadora.

Certa vez, após uma oficina sobre poéticas marginais, para as *Estações dos Saberes*, Caíque¹⁶, um estudante do segundo ano do Ensino Médio, me disse que tinha o costume de escrever poesias, mas que ainda não tinha coragem de mostrá-las. Eu o incentivei a ler alguns, mas percebi que minha insistência estava causando desconforto a ele, por isso parei. Após alguns dias ele me encontrou e perguntou sobre o que eu estava escrevendo, pois um de seus colegas tinha dito que eu o havia entrevistado. Expliquei a ele do que se tratava, sobre como não era apenas “um estudo”, mas modos de construirmos juntas outros espaços de existência. Caíque então me disse que queria que eu lesse seus poemas.

16. Nome fictício de escolha da pessoa.

Muitos dos escritos de Caíque estavam carregados de uma linguagem erótica, de uma produção de desejos e medos, de dúvidas e esperanças. Possuído de um estilo notívago de escrita, muitos versos remetiam seu corpo à noite, como se o espaço que possibilitasse sua existência, ao mesmo tempo, “tivesse que esconder quem sou”¹⁷. Ele me disse que não lia seus poemas, não por vergonha ou timidez, *mas porque era muito pessoal*. Os poemas de Caíque, assim como nossas conversas, me causaram um extremo desassossego, implicou a mim um ato de violência que me coagia a pensar em uma erótica da cartografia que ousasse para além dos limites de inteligibilidade dos gêneros e das sexualidades no currículo.

17. Verso do poema “Carta para meus familiares”.

A escrita de Caíque agenciava forças que não cabe a mim significá-las ou interpretá-las, era uma escrita que se multiplicava em tantas outras e que, ao me atravessar, se singularizava e mudava sua intensidade, que, de algum modo, me fazia questionar: “*como fazer uma pesquisa que relacione o currículo com a erótica dos corpos? Como escrever um ‘de-*

sejo sem gozo'?" (Diário de Campo). Estas perguntas surgem, pois, para incitar um pensamento sobre um modo de escrita que acompanhe o movimento contínuo das paisagens. A escrita de um estudante carregada de desejo se dá pela maquinaria de inventar sua realidade, de fazer da matéria uma forma plástica moldada pela força do seu desejo.

"Quase nada do que escrevo é verdade, eu só imagino como seria, assisto em um filme, uma novela, ouço uma conversa", contou Caíque. Assim, a escrita era uma produção do desejo, "desejo que é máquina viva" (BENEDITTI, 2009, p. 72) e que possibilita a criação de outros territórios para se existir, que surge da emergência dos encontros; e não havendo encontros, inventam-se, improvisam-se, maquinam-se conexões para traçar fugas às formas, escoar pelas sendas do insuspeito.

A produção do desejo cartografado por este texto se dá no campo da política, pois retira a escrita da ordem, inaugura o novo e reconhece que "a língua, no seu curso natural, é palavra-de-ordem que precisa ser torcida. É porque a língua é palavra-de-ordem que é preciso fazer gaguejá-la" (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 102). O desejo a que se investe a cartografia dilui a ordem para produzir multiplicidades a partir de uma escrita da multiplicidade. Olhar para os movimentos dos corpos que produzem as diferenças sexuais e raciais e não os encerrar por meio de processos taxonômicos saturados de *imagens dogmáticas do pensamento*¹⁸.

18. De acordo com Corazza (2013, p. 22), a imagem dogmática do pensamento integra o pensamento deleuziano como uma crítica à filosofia da representação, a qual opera de modo "monocentrista, positiva as cópias-ícones como sucedâneos válidos do Original, enquanto teme os simulacros".