

3. “Todas nós nascemos nus e o resto é drag”: devir-bicha em um currículo

Kauan Almeida

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ALMEIDA, K. “Todas nós nascemos nus e o resto é drag”: devir-bicha em um currículo. In: *Ficções do ser: o entre-lugar de bichas pretas na escola* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2020, pp. 69-101.

Transfluência series. ISBN: 978-65-86213-15-7.

<https://doi.org/10.7476/9786586213300.0004>.



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/).

3

"Todas nós nascemos nus e o resto é drag": devir-bicha em um currículo

Era uma vez uma figura demasiadamente destemida que transitava por entre potes de ouro e carrinhos de mão¹⁹. Seu corpo era assim, altivo e variável, notívago e mutável, ora habitava a figura humana, n'outra se rasgava e revelava o animal que residia por sob a humanidade. Falava com espíritos, encruzilhava-se em ancestralidades para arquitetar *máquinas de guerra*²⁰, trazia Nietzsche e toda uma multidão de pessoas na mesma sentença, não distinguia escolas do pensamento francês e alemão do pensamento das multidões. Filosofava com cantoras pop, assim como debochava daquelas que pensavam saber sobre ela.

A bicha é por excelência uma *transformação incorpórea*²¹. Quando convocada – se convocada –, fratura os sentidos das humanidades dispostas em campo para um fértil

19. Refiro-me ao caso da Travesti Dandara. Ver em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2017/03/apos-agressao-dandara-foi-morta-com-tiro-diz-secretario-andre-costa.html>

20. Máquinas de Guerra é um conceito proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (v. 3, 2012, p. 97), em que “um fluxo de guerra absoluta que escoada de um polo ofensivo a um polo defensivo não é marcado senão por quantas (forças materiais e psíquicas que são disponibilidades nominais da guerra)”. Assim, esse conceito é uma potência que, atrelada a um nomadismo, se move e abala os modelos propostos pela máquina estatal.

21. A expressão bicha, como utilizada, não se refere à representação de um ser corpóreo, anteriormente definido pela própria expressão. Neste sentido, a bicha se faz enquanto enunciação que produz uma disposição para compreensão do real, da bicha enquanto realidade. O conceito transformações incorporais foi criado por Deleuze e Guattari (v. 2, 2012) e aparece pela primeira vez no segundo volume de Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.

reconhecimento. Muitas vezes, ela não quer se reconhecer, mas quer ser conhecida, por isso se fabrica, se acopla a outras máquinas – máquinas-estudantes, máquinas-artistas, máquinas-docentes, máquinas-currículo – para que suas moléculas se multipliquem. Para conhecê-la, é preciso antes saber que, muito mais que ao poder que territorializa sua existência, ela se define por suas *linhas de fuga*.

O seu território é sulcado, sua topografia possui declives, acumula entulhos nos canteiros do seu corpo sempre em obra. Nasce nua, tudo o que vem depois é *drag*, é pura montagem, performance e espetáculo. Quando perguntei pela primeira vez a Cazu *o que era uma bicha*, ele riu de mim, riu da pergunta, debochou do fato dele ter se definido como sendo uma bicha preta e me devolveu: “*you should have known, finally, you are one*”. A pergunta *o que é* soa estúpida, pois estamos sempre à beira de nos tornar, insaciáveis que somos, este processo corre, devém.

Concordo com Jésio Zamboni (2016, p. 12), para quem a bicha não se presta a ser objeto ou sujeito de conhecimento, pois, antes de qualquer coisa, ela é “um fluxo que atravessa nossa contemporaneidade”. Ainda segundo o autor:

A bicha interroga o que seja ser alguma coisa, desmonta o estatuto do ser no pensamento. Ela perturba os códigos e rituais que nos fazem acreditar que somos algo. Radical, a bicha questiona qualquer fundamento possível para o ser, especificamente o humano das democracias modernas. Uma figura

problemática, uma personagem incômoda, corruptiva das imagens estáveis e confortáveis que criamos para nós mesmos. A bicha configura uma insistente problematização do que somos, rejeitando as finais soluções – que são sempre propostas pretendendo exterminar o problema, (dis)solver suas (com)posições (ZAMBONI, 2016, p. 12).

Prenhe de mutações, estando à margem da própria margem, ela, a bicha, desorganiza uma concepção linear do sujeito. Enquanto bicha e preta ela inexistem, pois não se nasce bicha, torna-se, e esse tornar-se é uma constante. Nesse caso, o ser bicha anula-se através do devir-bicha. Corpo de passagens que escapa a quaisquer políticas de representação. Não tenho intenção alguma de produzir neste texto um processo taxonômico, por entender que qualquer movimento nesse sentido é uma via do poder hegemônico que emudece, invisibiliza e impõe cercas ao devir-bicha.

Assim, seria impossível, neste escrito, uma delimitação do que é ou não é a bicha preta, pois qualquer movimento nesse sentido já seria o estrangulamento da sua voz a partir do conhecimento. De modo geral, as relações que buscam conhecer e demonstrar não são experiências, podemos até saber algo a mais, como escreve Larrosa (2011), mas seremos os mesmos que antes, onde nada nos tenha transformado. O conhecimento que interroga o que é alguma coisa congela-a a partir do verbo *ser*, encerrando as experiências que se afirmam nos devires.

No Brasil, a figura da bicha é parte presente do imaginário nacional, das novelas aos desenhos, dos quadri-nhos aos romances. A bicha assume a figura de um terror fantasmagórico que assombra uma pretensa noção de estabilidade não apenas da heterossexualidade, mas da própria homossexualidade. Assumida como xingamento é lembrada em seu juízo da monstruosidade como a figura do escárnio. Na escola, a bicha é vivificada pelo discurso, pela verbalização de um comportamento desorganizador da vida coletiva.

Nas muretas dos mictórios masculinos são grafadas: “fulano de tal é bicha”, “ciclano é viado”. Ainda que assumam uma forma subversiva e questionadora, a bicha, infelizmente, não é capaz de desmaterializar os signos que compõem a sua vida. As eiras e beiras são incansavelmente erguidas ao seu redor, delimitando um espaço, uma identidade, enfim, uma noção fixa que privatiza a vida. O seu corpo é insistentemente lançado ao jugo da colonização, que objetiva territorializá-lo.

O movimento histórico-cultural de um triplo tabu a fez negada pela religiosidade cristã (pecado), pelo Estado (crime) e pela ciência (patologia), durante o século XIX, que, com pequenas modificações, se arrastam de forma reificada até a contemporaneidade. Da rebelião de *Stonewall* até hoje, a bicha fez com que todas as tentativas de apreensão fossem falhas, inclusive aquelas no interior do próprio movimento gay.

Mas, se a bicha é produto das práticas de enunciação que ocorrem no interior de uma cultura, a negritude também o é. Dessa forma, a bicha preta é inventada e reinventada discursivamente sempre que a ela se faz menção. Daí que a escola se institui como um dispositivo regulador que, em termos foucaultianos, possibilita, através de suas discursividades e evidências, a captura em formas.

Por isso, seria irrelevante para esta discussão crer em um oculto das práticas escolares, crer que há discursividades que ocultam a real intenção da escola, pois, dessa forma, partiria do princípio que existe uma verdade subliminar que não se enuncia nem se faz visível. Mas, aquilo que não se enuncia nem se faz visível inexistente, pelo menos no que diz respeito ao espaço-tempo. Dessa forma, “não há nada a descobrir no sexo ou na identidade sexual; não há segredos escondidos; não há interior. A verdade sobre o sexo não é uma revelação; é *sexdesign*” (PRECIADO, 2018, p. 38).

Mas, nem por isso, as tentativas de fixar a sexualidade diminuem. Afinal, no interior das redes discursivas, os jogos de poder anseiam produzir identidades fixas, assim, classificáveis e transcendentais (MACEDO, 2006a). Identidades preestabelecidas dispostas em malhas do reconhecimento, prontas para serem performadas. O currículo, em uma leitura majoritária, ou seja, molar, atua, também, neste sentido: estrangular os fluxos de um devir-bicha, liberando-a da possibilidade do caos. Lembremos das palavras de Deleuze e Guattari (1997, p. 259 apud ZAMBONI, 2013, p. 104) sobre nossos anseios pela ordem:

Pedimos somente um pouco de ordem para nos proteger do caos. [...] E, enfim, para que haja acordo entre coisas e pensamento, é preciso que a sensação se reproduza, como a garantia ou o testemunho de seu acordo [...] com nossos órgãos do corpo, que não percebam o presente, sem lhe impor uma conformidade com o passado. É tudo isso que pedimos para formar uma opinião, como uma espécie de "guarda-sol" que nos protege do caos.

É, pois, neste jogo entre tentativas de produção e fixação de significado e performance-espetáculo que emerge o espaço-tempo limítrofe, como argumenta Macedo (2006a, p. 289), que torna "possível pensar a existência do Outro". Esse entrelugar ambivalente que instaura duplos, tornando viáveis existências que não necessariamente são oposições a uma cultura hegemônica, mas híbridos culturais.

Nesta seção, analiso as linhas vertiginosas desenhadas sobre as superfícies escolares pelas quais estudantes gays/bichas/homossexuais negros se experimentam e se fazem. Investigo como a sexualidade experimentada pelos estudantes concorre à invenção de outros modos de existência. Para tanto, apresento algumas personagens e suas narrativas performáticas (BHABHA, 1998), e parto do pressuposto teórico que sexualidades dissidentes e racializadas podem, através dos jogos de visibilidades do currículo, habitar campos heteronômicos de atualização dos modos de se instituir um saber sobre os corpos a partir do reconhecimento.

Constituo, assim, a primeira paisagem deste texto, assim como suas cenas que se deixam penetrar por discursos aparentemente não curriculares. Talvez estejamos demasiadamente saturados das imagens comuns daquilo que costumamos chamar currículo, isto é, seleção, ensino-aprendizagem, produção, conhecimento, rendimento escolar (PARAÍSO, 2010a), e, decerto, as experiências nos campos das sexualidades e racialidades, à primeira vista, parecem dizer pouco sobre o currículo.

Assistimos, nos últimos tempos, uma explosão de discursos que interferem no pensamento curricular, muitos deles enunciados por múltiplos sujeitos, como a ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damare Alves, e o deputado federal Alexandre Frota. Discursos que mantêm uma linha comum no sentido de apontar como a “cultura gay” pretende criar um “manual de como se tornar gay”²².

Nesse sentido, o currículo e suas possíveis relações com os gêneros, as raças e as sexualidades estão em evidência para alguns em detrimento de outros, isto é, daqueles que acreditam que tais temas não atravessam a composição de um pensamento curricular. Dessa forma, convido-as a torcermos o currículo a partir de um devir-bicha e correremos as linhas para saber até onde podemos chegar, dadas as nossas limitações espaço-temporais.

22. A fala integral da Ministra Damare Alves está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0C-GPtxAe-0>.

Assim, se faz crucial atentar ao que venho chamando de devir-bicha e como ele se dá na imanência da cartografia escolar. As dissidências sexuais racializadas que aponto nesta discussão se dão no desejo de criar outros modos de existências para além daqueles ditados e reiterados pela *maquinaria escolar*. Por isso, são sexualidades vividas nos entrelugares da escola e que criam zonas de experimentações, de criações e invenções de vidas. Por serem fluidas, podem agenciar encontros, afetarem e serem afetadas por outros corpos e, assim, se pulverizam em *multiplicidades* – que escapam à identidade.

São através dos movimentos que alunas criam *linhas flexíveis* para novas conformações, novos problemas para si, para a escola e para qualquer diretriz. Por se tratar de operações do desejo, as sexualidades estão em contínua produção, porque o sentido do desejo está em seu fluxo que sempre corre para a produção da diferença. Nesse sentido, a diferença é puro devir, pura produção de singularidades. Daí que, ainda que eu trate das experiências de estudantes gays e negros (ou bichas pretas), como dito anteriormente, cada estudante, em sua potência, é uma força singular que não está representada em um outro gay e negro. Em outras palavras, não se trata de forma, mas de força, embora ambas coexistam.

Ao cartografar os encontros e as experiências ocorridas no Colégio Leonilson, observei – não em um processo passivo – as linhas que são compostas, pois é através des-

sas linhas, dos seus ritmos e das suas naturezas que cada estudante potencializa suas singularidades. Se o currículo é sinalizado como uma linha de natureza dura (PARÁISO, 2004a), muitos movimentos estudantis são flexíveis e ensaiam variações de natureza, ou podem mesmo se solidificar.

A figura da bicha ensaia linhas de fuga que radicalizam os fluxos por alcançarem movimentos desterritorializantes. Não sabemos qual o mecanismo que a dispara, mas, ao ser disparada, há possibilidades de fissurar sistemas sociais. No entanto, com isso não quero dizer que qualquer figura dissidente sexual e racializada é em si subversiva e incapturável pelas máquinas sociais, apenas indico que, muitas vezes, a emergência da bicha inaugura uma interrogação às “normalidades” de um pensamento viciado em imagens.

Na escola, não foram raras as vezes em que encontrei possibilidades de ministrar oficinas voltadas especificamente às alunas gays. Recebi convites da coordenação para dizer *“como é importante se prevenir desses encontros rápidos que hoje existem nesses aplicativos”* (Cássio, Coordenador Pedagógico). Também, com um grupo de colegas, fomos indicados para *“conversar com os alunos sobre homofobia e racismo, para ajudar a diminuir o número de casos na escola”* (Marcela, Professora de Química). Em ambos os momentos, é interessante ressaltar que não havia alunos gays em sala, o que foi motivo de insatisfação para alguns: *“tá vendo, a gente faz as coisas, mas os que devem participar mesmo, não ficam, vão tudo embora”* (Marcela).

Algumas linhas cartografadas se dão no sentido que a bicha não se conforma a ser objeto de conhecimento, pelo contrário, é um fluxo que o questiona, que debocha:

No primeiro ano, a professora de artes pediu pra todo mundo da sala fazer um desenho... aí eu sempre gostei de provocar (risos). Fui lá e desenhei Pedro Álvares Cabral com a mão na cintura e de tomara-que-caia (risos), eu tinha visto no facebook, todo mundo adorou (Túlio, aluno do 3º ano do Ensino Médio)

É essa não conformação com o estatuto do ser já dado que é paulatinamente desmontada por atos de dar, dar sempre um outro sentido a si a partir das criações que estão sempre à deriva de mutações, por isso, antes de tudo, entendo o fluxo das sexualidades como um devir. Nesse sentido, não denomino estudante algum como bicha, pois a bicha não é, ela apenas devém como pontos de passagem, como escreve Guattari (1987, p. 36, grifos meus):

A oposição homem/mulher serve para fundar a ordem social, antes das oposições de classe, de casta, etc. Inversamente, tudo o que quebra as normas, tudo o que rompe com a ordem estabelecida, tem algo a ver com a *homossexualidade* ou com um devir animal, um devir mulher, etc.

Daí que, embora as políticas representacionais aumentem incessantemente, a exemplo do número de oficinas, minicursos e rodas de conversas, estudantes gays, muitas vezes, não se prestam a uma propriedade delimitada ou categoria definida. Essa linha dura desenhada pelo

currículo é tensionada em seu discurso acerca das populações LGBTQs, pelos gritos impessoais de um devir-bicha, “de uma vida impessoal, contudo singular, que libera um puro acontecimento sem acidentes da vida interior e exterior, isto é, da subjetividade e da objetividade disso que sucede” (DELEUZE, 2004, p. 162).

Cena I - Pode um currículo festejar?

Uma mãe entra na escola enfurecida, caminha por toda a guarita e vai em direção à sala da coordenação escolar. Ao entrar na sala, ela começa a questionar o motivo de ter tanta festa na escola. *Eu matriculei meu filho aqui foi pra ele aprender, não para ter que ficar comprando isso ou aquilo para a festa tal [...] eu acho um absurdo isso: perder o tempo da aula fazendo festa* (Diário de Campo, 16 de outubro de 2018). Ela tecia longas falas a respeito de como o número de eventos da escola desviava sua função principal, isto é, *ensinar nossos filhos a ser gente. Isso é coisa desses professores preguiçosos que não querem trabalhar, não querem dar aulas.*

Eu já estava acompanhando um grupo de três estudantes que esperavam o momento do evento para apresentar a performance que eles estavam ensaiando há algum tempo. Cristiano²³ e Cazu²⁴ após serem apresentados ao poema Samba-Canção²⁵, de Ana Cristina César, durante

23. Nome fictício escolhido pelo estudante.

24. Nome fictício escolhido pelo estudante.

25. CESAR, Ana Cristina. *A teus pés*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2016.

26. O Buraco da Gia é um ponto de alta movimentação situado no Complexo do Baianão, bairro periférico de Porto Seguro.

27. Nome fictício escolhido pela estudante.

uma conversa que tivemos fora da escola, se interessaram a ponto de se mobilizarem para incorporar o texto ao que eles estavam chamando de a mulher do vestido de sangue. *A mulher do vestido de sangue era uma performance que, segundo Cazu, falava das dores de ser mulher e mãe de crianças negras. Eu perdi um irmão recentemente, foi pego ali próximo ao Buraco da Gia²⁶. Minha mãe ainda chora muito.*

A performance contava com Andressa²⁷, uma estudante do terceiro ano do Ensino Médio, no papel da mãe e seus dois filhos, Cazu e Cristiano, interpretando o papel de Caim e Abel, respectivamente. A reviravolta estava no intercurso da famosa narrativa bíblica, pois a intenção delas era a de inverter a história, isto é, Abel matar Caim por motivos religiosos, *por isso que eu [Cazu] faço o papel de Caim, porque sou gay e negro, já o Cristiano é branco e aqui ele será um homem hétero (risos).*

“O vestido vermelho”, continuava Cazu, “era o sangue dos jovens negros assassinados, mas, também, pensando agora, pode ser o de qualquer LGBT, né?” Dessa forma, Cazu, Andressa e Cristiano ensaiaram meses a fio para a produção da performance. Elas queriam que fosse algo que chamasse a atenção de todas na escola, assim, em quase todas as semanas dos últimos dois meses que precederam à performance, eu recebi ligações e mensagens com aquilo de mais novo que elas estavam articulando. Um grupo foi montado para trocar indicações de filmes, vídeos e algumas leituras de ações violentas cometidas contra pessoas na região.

Talvez, por isso, o fato de uma mãe ter ido à escola com as queixas sobre o evento tenha me mobilizado a questionar: como as festividades agenciadas por alguns discursos curriculares constituem importantes linhas para uma *visibilidade bicha*? Por um lado, uma estudante me dizia que a *zoação só acontece quando a pessoa tá no armário, por outro, uma professora me contava que “para estudar sobre sexualidade na escola, é só observar as festas, quem tá sempre à frente são os estudantes gays”* (Berenice, 44 anos).

Esses acontecimentos me levaram às festividades escolares como local disparador de redimensionamentos de discursos curriculares sobre gêneros, raças e sexualidades, assim como me colocaram em uma direção que apontava para o currículo a partir das suas fronteiras, visto que são poucos os trabalhos que discutem o currículo a partir das festas escolares, estando elas quase que à margem do pensamento curricular. Daí que nos cabe perguntar: *pode um currículo festejar?*

Dessa forma, tomo alguns eventos escolares como entrelugares que tornam possível enxergar o currículo a partir de outros locais ou, mesmo, da fronteira. A intenção não está em interpretar acontecimentos, mas em verificar, junto a eles e com eles, os agenciamentos, assim como as *linhas de fuga* que são produzidas nos fluxos curriculares. Ora ou outra eu escutava de professoras e familiares de alunas que *“a escola tinha muita festa e que nesse ritmo dificilmente o aluno conseguiria aprender alguma coisa;*

não temos tempo o suficiente para dar todos os conteúdos (Juliana, professora de Biologia). De fato, algumas das escolas por onde passei, no decorrer do estudo, possuíam uma agenda que contava com uma ou mais festas por mês.

Muitas destas narrativas que põem em jogo as escolas como um lugar para ensinar aferem suas qualidades de acordo com índices, sejam eles governamentais ou não, mas, em todo caso, apontam sempre para uma resposta em nível concreto das práticas de ensino, isto é, aprender a calcular, escrever, ser alguém, ser gente, etc. (MACEDO, 2016). Narrativas dispostas em expectativas para o futuro que tornam a educação o resultado de um cálculo de aprendizagens e ensinamentos refletidos no saber fazer ou dizer.

No interior dessa forma pragmática de se conceber a escola, as experiências ocorridas são subsumidas a meras consequências de se estar na escola, as experiências são tidas como acontecimentos exteriores à instituição, criando-se um ideal binário e, portanto, moderno, onde em um polo estaria o currículo e, em seu polo oposto, acontecimentos festivos. Dessa forma, um evento escolar como uma festa, por exemplo, não poderia ser pensado, por essa lógica, como um momento de aprendizagem, mas apenas como um acontecimento que faz *perder a aula*.

De acordo com Varela e Alvarez-Uria (1992), é a própria emergência de novas formas curriculares que marca uma ruptura espaço-temporal na qual a escola é concebida

na modernidade. Na história da *maquinaria escolar*, pode-se notar diferentes mobilizações festivas como agentes marcadores do Estado nacional brasileiro; assim, raças, sexualidades e gêneros também são agenciados conforme a intensa disputa das narrativas nacionais para modulação de um imaginário social comum e partilhado.

Por isso, assumo que a descrição que faço desses acontecimentos estão distantes de apontar um funcionamento exato ou uma justificativa para as festas escolares, apenas admito que se trata de eventos abertos aos corpos e seus fluxos e, assim, tanto são produzidas como produzem vidas. O que faço é, antes, investigar as linhas produzidas por estudantes nas festas como parte precária da *maquinaria escolar* que inscreve, a partir do currículo, os corpos em gêneros, raças e sexualidades.

Por esse motivo, percebi, como havia dito a professora Berenice, que estudantes gays faziam parte não apenas das performances artísticas, mas da produção de todo o momento escolar. Havia danças, teatro, performances, festivais de música e poesia, sendo que todos mantinham em comum a presença de estudantes gays como linha de frente da organização, da divulgação e das apresentações. Assim, o que me importava nestas festividades eram os movimentos, os fluxos e a torrente de vida que, molecularmente, atravessava e agenciava a participação de estudantes gays.

Essa participação não se dava em um binarismo curricular/festa, como se o primeiro fosse instaurado como um real, e o segundo, como uma distração, mas, ao contrário, como elementos de diferentes intensidades que constituíam devires. Provoações virtuais advindas das estudantes que promoviam multiplicidades ao currículo. Investigar estas linhas, que se inscrevem como minoritárias e flexíveis, implicava a imagem do pensamento às volatilidades e, a qualquer paisagem, a transitórias viagens.

Estudantes, como Cazu, Andressa e Cristiano, ao se debruçarem sobre a criação de um espetáculo, afirmam a diferença como potencialidade virtual, pois “criar é produzir a diferença essencial que afirma os simulacros e faz a vontade de verdade virar vontade de potência” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 25). Assim, os sentidos implicados nos gêneros e nas sexualidades racializados permitem um encontro com o fora, o que, no limite, é uma colisão que impele à criação, a partir de novos territórios e paisagens.

Contudo, essa colisão produtora de um híbrido é convocada desde as fronteiras dos elementos distintos que se conjugam para criação de singularidades, daí que uma cena ou uma paisagem, como apresentada aqui, se dá a partir da criação de singularidades dos elementos que nela habitam, por isso:

a paisagem é matéria vulgar que nos induz às paixões, afectos desmedidos e incertos produzidos por fluxos dionisíacos, velocidades e ritmos que retumbam em largas margens de indefinição, sem nenhuma imagem formada. Nessa matéria rechaçada, efeito do transe embriagado, é que se insurgem os problemas do campo educacional: impulsividade animalesca, descargas escatológicas, suscetibilidade de humores, dissonância nos tempos de aprendizagem, encontro de corpos, misturas de matérias, deglutições, gritarias, risadas, aglomerações, modos desmesurados e desmantelamentos (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 28).

Assim, o envolvimento de estudantes em festas escolares concorre, também, com a criação de caminhos para uma inteligibilidade sobre os seus corpos, visto que tais eventos podem ser tomados a partir de uma ambivalência, isto é, compreender que, na disciplina ou no controle, o que está em jogo não é apenas um modo de fixar os corpos, mas o exercício ativo e permanente de colocá-los em movimento. O movimento produz desenhos de mapas que traçam afetos e relações, *palavras e coisas*.

Desse modo, um currículo se produz mais pelas coisas que ele movimenta do que por certa estagnação dos sentidos dessas coisas, visto que o principal investimento do poder recai sobre a produção de corpos. Assim, o currículo, através das festas escolares, faz falar e ver, também, sobre as sexualidades e gêneros racializados como mecanismo disparador de uma produção do que é ou não um corpo-bicha e um corpo-negro.

Em *Não ao sexo rei* – ao ser entrevistado por Henri-Lévy sobre uma “ideia de que a miséria sexual vem da repressão” (FOUCAULT, 2017, p. 349) e que para ser feliz, antes de tudo, é preciso “liberar nossas sexualidades”, o que poderia resultar em uma conduta policlesca do sexo –, Foucault (2017, p. 349, grifos meus), assim o responde:

Sim. E é por isso que eles nos colocam em uma armadilha perigosa. *Eles dizem mais ou menos o seguinte: “você têm uma sexualidade, essa sexualidade está ao mesmo tempo frustrada e muda, proibições hipócritas a reprimem. Então venham a nós, digam e mostrem tudo isso a nós, revelem seus infelizes segredos a nós...”*

Esse tipo de discurso é, na verdade, um formidável instrumento de controle e de poder. Ele utiliza, como sempre, o que dizem as pessoas, o que elas sentem, o que elas esperam. Ele explora a tentação de acreditar que é suficiente, para ser feliz, ultrapassar o umbral do discurso e eliminar algumas proibições. E de fato acaba depreciando e esquadrinhando os movimentos de revolta e liberação...

Toda a organização festiva na qual alunos gays eram descritos como protagonistas colocava em movimento os seus corpos: dança, teatro, performance, decoração, etc. Essa produção curricular que faz os corpos circularem possibilita questionar: *até que ponto pode um corpo gay se movimentar na escola?* Uma vez que algumas linhas desenhadas por corpos de estudantes gays se lentificavam em espaços de grande movimentação cotidiana na escola, como é o caso dos recreios/intervalos, atividades esportivas e conversas no portão de entrada.

Um outro ponto que cabe esclarecimento é que, ao me atentar às paisagens festivas da escola como um entre-lugar, assumo que tais paisagens competem mais aos corpos em trânsito do que aos povos que nelas habitam. Novamente, são os movimentos que nos interessam, por isso que não questiono se festas escolares são ou não lugares de aprendizagem, se gêneros, raças e sexualidades estão ou não em jogo no movimento dessa paisagem. Caso assim o fizesse, estaria reiterando o binarismo que compreende as festas como apartadas do sentido – tão espelhado nos valores da Modernidade – do currículo.

Compreender os agenciamentos que os currículos enredam sobre os corpos gays no momento das festas ensaia uma suspensão do pensamento curricular que engendra a escola como um espaço-tempo de ensino. Nesse sentido, tensionar o currículo a partir dos deslocamentos das margens racializadas de gêneros e sexualidades instaura um efeito migrante, sempre em deslocamento, dos corpos de jovens negros e gays e inscreve, como assinalou Homi Bhabha (1998, p. 25), que “o olho mais fiel pode agora ser aquele da visão dupla do migrante”.

Elizabeth Macedo (2017, p. 18) preocupa-se como, ao longo do tempo, tem ganhado força “a ideia de que a escola é um lugar e um tempo habitado majoritariamente por crianças que cruzam os seus portões para aprender algo que produzirá efeitos, seja sobre a sociedade seja sobre elas próprias como sujeitos”

Esta ideia que alberga currículo e conhecimento como restrito às formas, transforma a educação em práticas de ensino e, assim, escamoteia a diferença e reduz o currículo àquilo que pode ser ensinado e aprendido, em suma, aquilo que acontece na sala de aula (RIBEIRO, 2016). Assim, problematizar as festividades enquanto virtualidades (PÉREZ, 2002) possibilita a visualização rizomática dos encontros e ligações efetuados no momento mesmo do seu acontecimento.

Isto posto, podemos partir de dois pressupostos estabelecidos pela observação em campo, em que 1) alunos gays e negros são protagonistas das festas escolares; e 2) o entendimento do currículo como conteúdo a ser ensinado estabelece uma fronteira que encerra os limites do currículo à sala de aula, e as festas são tomadas como não pedagógicas, podendo ser expurgadas da escola como metonímia de “um maior aprendizado”.

Dos encontros das festividades, pude, através de uma conversa com Cristiano, durante a fila para a merenda escolar, captar elementos daquilo que funcionava como um registro da sua alegria em ensaiar para a performance. Ao assumir funções ativas do processo criativo, ele me relatava que era uma possibilidade de encontro prazeroso:

Eu me envolvo muito quando há atividades artísticas, não só aqui na escola, mas no Baianão, também. Passo horas ensaiando e, às vezes, eu não consigo desligar. Hoje mesmo, enquanto eu vinha de casa pra cá, eu tava ouvindo música, sei lá, daí eu fecho o olho e começo a imaginar um monte de coisas: danças, músicas, roupas. Às vezes, quando eu não me esqueço, eu anoto, mas eu esqueço muito das coisas (Cristiano).

Esse envolvimento alegre e criativo relatado por Cristiano constitui um momento em que seu corpo se desloca na paisagem curricular e torna-se parte do visível. Tornar-se parte do visível se insere como um modo de lidar com as zonas de abjeção produzidas pela maquinaria escolar, afinal, Cazu e Cristiano eram reconhecidos pelo trabalho executado e, inclusive, eram convocados à participação. Esta forma disputa, junto à normatividade curricular, modos de inclusão, para que corpos gays e negros sejam inteligíveis ao discurso escolar.

Mas, ao mesmo tempo em que ocorre o reconhecimento, isto implica uma qualificação destes corpos que ao serem interpelados como gays e negros ou bichas pretas, inventa-se um padrão, imagina-se um local de identificação que sedimenta fluxos à repetição mecânica de se viver enclausurado no mesmo. O perigo do agenciamento que o currículo mobiliza através das festas escolares é o da indexação que recusa a transformação e as forças do desejo. Em outras palavras, implica tais corpos na representação.

A professora Berenice, em outra ocasião – enquanto assistíamos uma apresentação teatral para a matéria de física –, me diz: *“olha como são lindos. Não tem pra ninguém, quando se trata de arte, o gay está anos luz à frente, sinceramente, acho que já nascem com esse talento, é um dom”*. A frase da professora Berenice é uma produção curiosa da relação entre o currículo e as sexualidades. Comecei a no-

tar, a partir de conversas com Cazu e Cristiano, que havia uma negociação dos sentidos implicados em seus corpos vinculados à performance, onde eram apresentados como “excelentes alunos”.

Havia um jogo entre *on/off* que solicitava a presença de uma “corporalidade gay” assim que se aproximavam as datas festivas, no entanto, em outros momentos, como relatado por Cazu, “*não somos celebridades, tá pensando que é fácil sobreviver aqui? Não é. Eu já pensei em desistir, mas minha mãe cobra isso, quer que eu estude*”. É nesse sentido que Cazu negociava sua participação em troca de “boas notas” e “reconhecimento” sempre que sua presença era solicitada em eventos escolares.

Essa observação contrapõe um dos mitos apresentados por Deborah Britzman (1996), sobre a *privatização da sexualidade* como um mito que justifica a política do armário. De fato, a epistemologia do armário, tal como descrita por Sedgwick (2007), está presente em todo o momento de negociação entre estudantes gays e a escola. Contudo, há um vetor de força que tangencia e mobiliza o significado de “bom aluno” a partir do seu envolvimento na esfera pública, isto é, nas festas.

Isso se dá de forma dupla, assim como problematizado por MarLucy Paraíso (2015, p. 50): “um currículo, apesar de ser constituído de muitas formas, pode perfeitamente ser feito da mesma matéria dos sonhos, dos filmes e da vida”, e é neste espaço de força que as sexualidades podem deformar

o currículo em um movimento particular de vibrações singulares. Compreender que este jogo que desenha um mapa de alegrias decalca a sexualidade apenas em termos identitários cujo principal marco regulador, neste território, seja a escola e o currículo, me parece pequeno. Do mesmo modo, celebrar as festividades como um campo de imanência subversivo ao sentido normalizante de um currículo seria ingenuidade.

Esta disputa se inscreve nos interstícios, naquilo que delimita o entendimento das festividades como “locais naturalmente gays”, ao passo que forja tais identificações como parâmetros para “bons ou maus alunos” e insere uma fronteira que torna inteligível tanto as heterossexualidades como as sexualidades dissidentes. Afinal, ao fazer enunciar e ver, o currículo produz (positivamente) um discurso que exerce efeito não apenas sobre garotos gays, mas também esquematiza corporalidades heterossexuais, conforme me relata a professora de Biologia Bianca:

Nós não vemos muito os outros meninos [heterossexuais] participando de alguns eventos. Eles acham que dança, poesia e teatro são atividades chatas, ao menos é o que acho. Algumas vezes, um ou outro participa, mas dificilmente dura muito tempo. Os meninos preferem atividades na quadra ou que envolva grafite.

A fala da professora Bianca evidencia alguns recursos dos agenciamentos promovidos pelo currículo, pois as atividades corporais, como dança, poesia e teatro, são entendidas comumente como femininas, coisas de meninas.

Daí que corpos que são heterossexualizados recusam-se à execução, e essa recusa tem como linha de constituição o reconhecimento de atitudes corporais dissidentes que se dá através de um mecanismo que lança luz aos eventos para evidenciar a emergência dos corpos gays.

Estes agenciamentos culminam em um modo de inscrição do desejo e do desejar-se gay a partir do compartilhamento das representações dispostas no território, o que, no limite, acentua a imagem de que os corpos que dançam à luz dos festejos são corpos gays. Isto se dá a partir de uma maquinaria complexa, que envolve aquilo descrito por Deleuze de que toda máquina, além de tudo o que faz, faz ver e falar, culminando naquilo escrito por Foucault (1997, p. 153): “a visibilidade é uma armadilha”.

Contudo, essa tentativa de fixar as sexualidades são contraditórias nas práticas enunciativas, como, por exemplo, ocorreu durante uma observação na aula de Artes. O professor Sérgio, ao dizer que se atrasou para a aula porque foi comprar um urso para sua filha, terminou com “*vo-cês sabem, as meninas adoram ursos!*” Obteve como resposta de Lucas, um estudante do primeiro ano do Ensino Médio, “*oxe, professor, eu também gosto de urso*”. A cena gerou um breve constrangimento, e o professor justificou sua fala, se corrigindo.

Portanto, as festas escolares e as visibilidades por elas mobilizadas podem implicar um mecanismo de poder que incita, a partir de sanções, as corporalidades gays. Essa visibilidade, todavia, é a própria regulação corporal que tenta tornar os corpos reconhecíveis. Assim, voltamos à fantasmagórica imagem que tenta asfixiar o desejo e estabelecer leituras aos fluxos, mas que, na mesma medida, fomenta a emergência de linhas flexíveis para pôr em equilíbrio as descontinuidades.

Destarte, me proponho a pensar a emergência de máquinas desejanças no mesmo circuito de poder, que estabeleçam cortes à paisagem e tracem linhas de fuga ao sentido do reconhecimento. Linhas corporais que correm o campo da diferença, que sejam devires.

Cena II – Fazer a escola fugir

Por diversas vezes cogitei o fato de que – como uma bicha preta, marcada como tal – eu devesse me dirigir a partir de uma economia identitária e, através dessa economia, operar a lógica disjuntiva de um mundo que tenta nos exterminar. Contudo, assim tentei fazer, mas, desta vez, inscrito numa economia da diferença por perceber que não existe marcador identitário mais forte do que o do homem cis, branco, burguês e cristão e que, ainda assim, não se enxerga como tal, um paradoxo do reconhecimento.

O perigo de um paradoxo do reconhecimento é que ele afirma a diferença por um lado, e por outro impõe uma moralidade; afinal, algumas características só são singularizadas para “melhor indicar a que ponto o mundo do nativo, em sua naturalidade, em nada coincide com o nosso” (MBEMBE, 2018, p. 157). Assim, os lugares de inteligibilidade produzidos por um currículo também marcam o sentido de uma diferença a ser recusada, do contrário, tenta multiplicá-la, domá-la, reproduzi-la.

28. Nome fictício escolhido pelo estudante.

Em alguns momentos, no decorrer do estudo, fui interpelado por professoras como um modelo a ser seguido por outras estudantes gays e negros. Certa vez, ouvi da coordenadora, durante uma de nossas conversas, que *se você não me dissesse que é gay, eu nunca desconfiaria, os alunos precisam disso, você é um exemplo de que é possível*. Em outro momento, enquanto alguns garotos e garotas, durante a oficina onde era apresentado um videoclipe da MC Linn da Quebrada, riam e apontavam semelhanças entre Gustavo²⁸, um estudante do 1º ano do Ensino Médio, e a cantora, em uma tentativa de ridicularização, precisei intervir para dialogarmos sobre a atitude da ridicularização. Nisso, um estudante disse: *mas você é diferente, professor, você não é como esses viadinhos daqui*.

Essas falas que interpelavam o “meu” cotidiano na escola persistiram por dias na minha cabeça. Questões como *afinal, por que eu seria o modelo para alguém? Por que eu não sou como os viadinhos dali?* (Diário de Campo

13 de novembro de 2018). A ideia de uma revolta era então capturada no sentido da solidificação do meu corpo no espaço-tempo curricular como a instauração de uma norma naquele colégio, o que diz que os discursos curriculares não simplesmente criam normas e formas de conduta, mas identificam, nas práticas que se afastam da formalidade do texto, novas possibilidades de inteligibilidades para, em seguida, normatizá-las.

Como e a partir de quais posições eu não era visto como *“os viadinhos daqui”*? Essas questões que se formavam no cotidiano me atravessaram com tal força que, mesmo tentando evitá-las por muito tempo, ora ou outra, elas vinham à tona em diferentes ocasiões. Junto com isso, também era interpelado por pequenos comentários que interrogavam o meu corpo, fazendo-o ceder àquilo descrito por Fanon (2008) como um *esquema epidérmico racial*, isto é, uma sensação de viver em mim a partir de uma terceira pessoa. *“Seu cabelo é tão bonito, deve dar um trabalho cuidar”*; *“olha a roupa que ele usa, parece um africano de verdade”*; *“ah deve ser muito difícil mesmo, você já é negro, agora imagina ser negro e gay, é uma barra”*.

Diferente de Gustavo, um aluno negro que era enunciado como “um viadinho”, eu não o era. Ocupávamos diferentes posições de sujeito; o meu corpo alçava um modelo a ser seguido, um modelo que dificilmente poderia gerar algum tipo de desconfiança, enquanto o dele, inteligibilizado por regimes de visibilidades intrínsecos na trama curri-

29. Ver Mbembe (2016, p. 141).

cular da escola, era visto com desconfiança. Essa discussão possibilita instaurar uma superfície para que nos questionemos: até que ponto estudantes negros e gays (bichas pretas) são provocados ao limiar da destruição²⁹ para alguma possibilidade de vida na escola?

Visto que, ao se centrar na ideia de um corpo negro e gay como modelo a ser seguido, afirma-se uma identidade universalista implantada no seio da diversidade, como efeito, vemos a produção de “um espaço de violência e de geração de conteúdos dominantes, que não cessa de produzir como ausentes certas vozes para que ecoem outras” (MOMBAÇA, 2017, n.p.). Essa ausência, tal como teorizada por Mombaça, ecoa na provocante pergunta de Mbembe (2001, p. 174): “o que significa violentar para quem não é nada?”.

Entretanto, se seguirmos somente a lógica acionada na tentativa da representação, nos paralisaremos nas críticas de um modo único de narrar o cotidiano escolar, retirando, assim, as possibilidades de fuga provocadas no interior desta tentativa de ausentar corpos bichas e pretas de suas singularidades. Se, sobretudo, tratamos de um devir-bicha, isso nos indica que a produção de linhas de fuga concorre aos perigos das linhas de destruição, visto que, para devir, é preciso “passar por um estágio que eles consideram inadmissível: não ser” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 79).

Gustavo, assim, ao ser comparado à MC Linn da Quebrada, não se constrange, mas dispara: “acho ridículo isso de achar que se parecer com uma pessoa gay ou travesti é ruim, ela é uma artista, eu adoraria ser como ela” e, logo em seguida, ele aponta o dedo do meio em direção àquelas que riam da comparação. De fato, não sabemos quais os mecanismos disparadores de uma linha de fuga, no entanto, uma vez produzida, ela radicaliza o sentido do movimento em direção a uma desterritorialização. Nesse caso, a fuga de Gustavo não é do mundo, mas seu movimento é uma possibilidade de fazer com que o mundo ou a escola fujam, mesmo que em seguida tudo volte a se reterritorializar, mas jamais será como antes.

Esse movimento também instaura uma zona de indiscernibilidade em que a identidade cede aos fluxos da diferença, isto é, à multiplicidade em que todo o devir se torna possível e o acontecimento é um hiato que coexiste entre o virtual e o atual. Dessa forma, o devir-bicha não é um deixar de ser algo para em seguida se tornar bicha, mas uma parcialidade em que tornar-se bicha nunca é plenamente alcançado, ou melhor, *ainda* não é alcançado, sendo este *ainda* um entrelugar.

Contudo, embora não saibamos quais os mecanismos disparadores das linhas de fuga, a bicha é chamada à existência a partir da interpelação, isto é, recorre-se àquilo descrito por Bhabha (1998, p. 46), que “existir é ser chamado à existência”, daí que se pode ouvir e ler em distintos

lugares da escola as palavras *bicha!*, *viado!* E é assim que Gustavo é interpelado e é assim, também, que não é preciso necessariamente ser gay para existir enquanto bicha, visto que, cada vez que nomeada/chamada, ela decidirá se tornar ou deixar de sê-la, talvez, por isso, a interpelação seja o próprio mecanismo de escape.

Quando se diz “travesti”, “sapatão”, “bicha”, dentre outros, neste nomear opera-se uma invocação, como um ritual no qual o que é tido apenas como espírito toma um lugar no chão concreto da experiência. O que era signo materializa-se novamente em corpos que se encontram e se chocam. Invocada e concretizada a situação da bicha pela interpelação, as lutas e embates reassumem um lugar. Lançada nesta paisagem de confrontos, a bicha, nunca completamente constituída então, terá como desafio menos resolver os problemas do que compor ali uma experiência, arranjar uma via para a vida. A ilusão ou relação imaginária implicada pela interpelação não seria, assim, uma máscara que encobriria e deturparia a realidade cientificamente atingível, mas a entrada em um mundo em construção, que nunca está completo e nem é individual, permeado por relações ou tensões diversas. A bicha é máscara, mas o que não é? (ZAMBONI, 2016, p. 76)

As linhas flexíveis que atravessam a escola compõem mapas de intensidades que possibilitam encontros. É importante ressaltar que a escola, enquanto organismo, produz e escuta seus sons, bastando o nosso silêncio para ouvir, como escrevem Guattari e Rolnik (2013, p. 213):

Ouiremos tanto os ruídos grandiosos da grande máquina escolar, quanto o ronco sussurrante das pequenas máquinas

que estão vibrando o tempo todo em outras sintonias, e que só precisam ser liberadas. Pois é certo que elas estão ali, sempre maquinando para “produzir algo que não exista, produzir uma singularidade na própria existência das coisas, dos pensamentos e das sensibilidades”.

Nesse sentido, retomo os questionamentos iniciais para pensar o “meu” corpo imbrincado aos agenciamentos e jogos curriculares que compõem a paisagem escolar. Uma vez que os sentidos dos movimentos cotidianos ocorridos na escola, ainda que acontecessem durante a oficina, mobilizavam fluxos para os corredores, quadras, pátios e banheiros, percebi que eram nestes espaços que ocorriam pequenas insurgências à rotina escolar. Assim, tomo a escola enquanto máquina social, entretanto, povoada por pequenas máquinas que, em seus micromovimentos, provocam microexplosões antes de serem capturadas pelos mecanismos de controle.

Essas pequenas máquinas buscam dimensões afirmativas da existência a partir de uma sensação potencializadora das resistências. Resistir aqui é empregado como invenção para driblar as proibições escolares. Daí que, em conversa posterior com Gustavo, ele me diz: *“você não é um viadinho, porque você já está na universidade, quando eu entrar na UFSB, eu quero voltar aqui só para mostrar como eu ainda serei um viado, mas um viado da universidade”*.

Para Gustavo, eu não pertencia ao mesmo lugar que ele, embora fôssemos ambos negros, ambos assumidamente viados. Esse fato é urgente no sentido de apontar as singularidades e as distinções operadas pela maquinaria escolar em seu sentido de expropriação. Gustavo continua: *“você pode fazer o que quiser aqui, ninguém te dirá se tá certo ou errado, igual naquele dia que você falou do seu namorado, você reparou como o povo achou bonito?! Você fala até que é uma bicha preta e ninguém liga [risos]”*.

A conversa com Gustavo foi muito significativa, uma vez que me fez recordar dos modos como o meu corpo habitava a escola quando eu era o estudante secundarista e como estar ali enquanto pesquisador me deslocava no sentido do que aparentemente era óbvio para as estudantes: eu era o modelo a ser combatido, porque, simplesmente, a máquina escolar me representava enquanto modelo. O fato de estudantes saberem sobre a minha sexualidade me conferia algum movimento, principalmente nos entrelugares da escola e fora dela, mas em sala, no momento da oficina, o “meu” corpo estava indexado a rótulos estereotipados que remetiam a catálogos puros.

Essa ideia de um corpo-modelo-sexualizado a ser dirigido à escola tão logo se apresenta, enfrenta de imediato forças intensivas advindas da heterogeneidade de agenciamentos e jogos de forças, visto que, nos micromovimentos estudantis, o desejo é produzido em microformações desejantes que fazem o suposto bloco homogêneo escolar

se desintegrar em pequenas moléculas que se proliferam em distintos modos de existir e viver, seja em gêneros, sexualidades ou raças.

Experienciar estes espaços escolares ao lado de e com estudantes me fizeram sentir provocações vibrantes, confundindo, fragmentando e desfazendo um ideário anterior à escola. Os corpos não deixam de se cruzar, de produzir, de conectar-se a outros e maquinando produções desejantes. É este desejo que subjaz à instituição, que subverte a probabilidade, a identidade. Este desejo que multiplica sexos, sexualidades, que faz de “cada um, seus sexos”, é que pode, se é que pode, (des)funcionalizar a educação (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 390).