

4. “Por que tu me chamas se não me conheces?”: devir-negro em um currículo

Kauan Almeida

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ALMEIDA, K. “Por que tu me chamas se não me conheces?”: devir-negro em um currículo. In: *Ficções do ser: o entre-lugar de bichas pretas na escola* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2020, pp. 103-132. Transfluência series. ISBN: 978-65-86213-15-7.

<https://doi.org/10.7476/9786586213300.0005>.



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/).

4

"Por que tu me chamas se não me conheces?": devir-negro em um currículo

Os desafios da escrita desta seção aconteceram no momento do contato com a literatura pós-crítica em educação. Inicialmente, ao ser selecionado para o mestrado, tudo parecia mais claro e fácil, não que teorizar sobre a negritude seja simples, mas, pela minha própria trajetória e embates políticos, tive uma ideia – errada, por sinal – que o desafio da viagem consistia em uma outra matéria. Baseado em um senso comum do pensamento em educação, tinha, de pronto, a escola como um puro *aparelho de reprodução social*, por isso, já sabia o que iria encontrar: um local racista, misógino e LGBTfóbico, com padrões opressivos para alunas negras e a extrema dificuldade de elas se manterem neste espaço.

30. A Lei 10.639, de 9 janeiro de 2003, altera a Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Esta Lei, sancionada pelo então presidente em exercício, Luiz Inácio Lula da Silva, torna obrigatório, no currículo oficial de todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, público e privado, o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira.

Não obstante, era certo para mim que o ponto onde eu deveria chegar estava centrado na Lei 10.639/03³⁰, pois o que faltava a quase todas na educação brasileira era consciência racial, valorizar a negritude para que, assim, a partir desses valores, fôssemos todas alçadas à igualdade. Ou seja, ironicamente, eu estava entrando no mestrado com uma resposta pronta para o meu problema de pesquisa. Em um trecho do meu projeto de pesquisa, havia o seguinte: “Ao reforçar a universalidade e resistir às políticas públicas de equidade, a instituição escolar apenas consagra as desigualdades de origem de cada indivíduo”.

Observem, toda a problemática das relações raciais na educação era por mim tratada como um problema exclusivo das educadoras, era meramente uma resistência institucional a algo “maior”, isto é, a Lei 10.639/03 e, bastante arrogante, confesso, se as educadoras se permitissem contemplar e praticar as diretrizes dessa Lei, tudo seria sanado. Por que estou revisitando essa trajetória? Parte da literatura que tive acesso estabelece uma superfície de encontro que, a partir de segmentações, estruturam a educação para as relações étnico-raciais de modo linear, com início, meio e um possível fim.

Tais locais se distanciam de um cotidiano de rasgos, incoerências, dilatações e constrictões. Algumas vezes, o problema do “negro” – e me refiro ao masculino – está nas imediações de soluções que desconsideram ou fazem pequenas passagens por outras manifestações da negritude. Assim, me parece mais sensato me referir a comunidades negras ou negritudes, assim mesmo, no plural. Não é questão

de identidade a ordem da vez, mas de pensar as negritudes como formas rizomáticas em detrimento do enraizamento.

No processo de cartografia do Colégio Leonilson, percebi as negritudes como redes encruzilhadas que questionam a universalidade essencialista da “cultura negra” (HALL, 2010). Afinal, diferentes corpos interagem entre si, produzem paisagens complexas de movimentos e encontros, afetavam-se mutuamente e “*contavam* uns aos outros histórias híbridas, em parte minhas, em parte tuas, uma parte que está escrita em linguagem de fragmentos e peças mescladas e sem resoluções, em meio a um vocabulário de valores e desejos” (BHABHA, 1998, p. 60, grifo do autor).

Dessa forma, passei a investir meu corpo no interior das paisagens escolares como uma forma de, a partir das linhas de fuga dos corpos estudantis, vislumbrar a invenção de processos de singularizações que correm exteriores à moldura de uma subjetivação massiva. Não há regras universais para se pensar as negritudes, e seria uma violência ética, como escreve Macedo (2006a), acreditar que o grande problema da educação para as relações étnico-raciais seria apenas da ordem do não reconhecimento.

Em meio a toda essa proliferação de novas ideias agenciadas pelos desejos colocados em movimento no campo escolar, algumas alunas inventavam modos de viver outras possibilidades de sexualidades no interior de campos racializados. Mais que a invenção de um local – o que resguarda um aparato de segurança –, pensar as sexualidades implicadas em um jogo racializado tensiona uma tradição epistemológica tanto dos estudos étnicos quanto dos estudos em sexualidades a complexificar e expandir toda uma cartografia.

Com isso, retomo as discussões trazidas por Bhabha (1998) para quem o significante “negro” está emaranhado em uma rede de saber-poder que traz à tona uma formação coletiva essencializada através de discursos fixadores entre o *performativo* e o *pedagógico*. Mbembe (2018, p. 27, grifo do autor) inscreve a política racial como “uma complexa rede de desdobramentos, de incertezas e de equívocos”, que tem na raça sua figura central, assim, “só é possível falar de raça numa linguagem fatalmente imperfeita e dúbia”.

É a partir dessa linguagem dúbia e imperfeita que gostaria de partir, visto que, ainda que sofram o assédio da fixação, as formas produzidas por quaisquer máquinas sociais são incapazes de apreender por completo o sentido da diferença, assim como suas forças são incapazes de impedir a singularização do corpo negro no interior do próprio sistema de significação. Também, as estratégias de visibilidade negra, as quais, através de critérios representacionais, que buscam tornar a negra visível, evidente e regulada, no momento mesmo de sua efetivação, denunciam sua vulnerabilidade de controle das multiplicidades.

A diferença, portanto, sempre escapa às tentativas de totalização, pois, ao tentar definir o que é ou não negra, criam-se estratégias normatizadoras que buscam instalar fronteiras para que essa definição seja corporificada e repetida incessantemente, produzindo assim identificações. Se é preciso toda esta economia para produzir um sujeito racializado, ele é produzido, portanto, pelas fissuras ocorridas no momento da repetição. Em outras palavras, não se trata do sujeito racializado, mas de um devir-negro que sempre corre, sempre escapa às clausuras das identificações.

Essa noção de uma repetição corporizada também está presente na ideia abordada por Mbembe (2018, p. 11), na qual,

de uma à outra ponta de sua história, o pensamento europeu sempre tendeu a abordar a identidade não em termos de pertencimento mútuo (copertencimento) a um mesmo mundo, mas antes na relação do mesmo com o mesmo, do surgimento do ser e da sua manifestação em seu primeiro ou, ainda, em seu próprio espelho.

A ideia de representação que reside no centro da identidade investe sobre os corpos uma tentativa fixadora que, no limite, delimita o que é ou não é um sujeito negro, excluindo, por consequência, a emergência inevitável da diferença que não se pode regular. Daí então que se falar em mau ou bom desempenho de meninos negros, no campo educacional, pode concorrer às regras engendradas no reconhecimento, a partir da norma estabelecida como sanção.

No mais, embora a diferença³¹ se estabeleça como uma força intensiva incapaz de se submeter por completa ao controle, a raça enquanto representação produz efeitos normativos que hora ou outra interpelarão sujeitos racializados que serão coagidos a responder (SOUZA, 1983). Como dito anteriormente, no currículo, embora se adote a expressão “fixar sentidos”, esta fixação se dá em torno dos dispositivos de fazer ver, falar e, também, movimentar. E, assim, tais componentes convergem para uma assinatura que homogeneíza os sentidos implicados de uma “identidade negra”.

31. Neste caso, me refiro a um devir-negro.

Tais sentidos, embora inumeráveis, culminam em formas de reconhecimento de uma imagem da identidade que paulatinamente incide sobre corpos negros na escola. Com vista a isso e pensando na impossibilidade de encerramento dos sentidos das negritudes, poder-se-ia abrir margens para pensar se a luta dos movimentos negros pela representação no campo político não seria estéril, afinal de contas, tenho, ao longo deste escrito, tratado dos limites da representação de gêneros, sexualidades e raças no campo cotidiano da escola. A esta questão, acredito que as contestações ocorridas cotidianamente nos diversos espaços atestam os múltiplos sentidos abrangidos pelas lutas negras ao longo da história, como descritas por Munanga (2003), Gomes (2003) e Domingues (2009).

Nenhuma luta, nesse sentido, é em vão, e seria, para dizer o mínimo, absurda qualquer tese que negasse as estratégias políticas adotadas em diferentes tempos por tais movimentos. Além do mais, direito nenhum é cedido pela boa vontade da governação, mas conquistado com muita luta, sangue e suor, como temos testemunhado ao longo da história. Acredito que as disputas no cenário político são travadas na tentativa de fissurar instituições neocoloniais a fim de contar outras narrativas, estas diferentes daquelas que sempre foram de fácil acesso à sociedade brasileira.

Contudo, ao projetar uma identidade como projeto político, não se observa uma desconstrução dos sentidos essencializados, mas sim uma ambivalência do estereótipo, isto é, entre a desconstrução do sentido negativo implicado à negra e uma reafirmação positiva a partir de um empoderamento negro.

Desse modo, temos, por exemplo, a Lei 10.639/03, que em sentido amplo demanda uma obrigatoriedade de conteúdos que contêm uma outra história do Brasil, a história construída à margem, e que façam referência às figuras transformadoras dos sentidos da humanidade, isto é, uma positivação (valorativa) da negra. Esta crença na obrigatoriedade projeta a identidade negra como objeto pedagógico e, via de regra, encerra possibilidades de emergência de outros sentidos das negritudes.

Dito de outro modo, a identidade negra é “articulada na tensão entre, por um lado, significar o povo como uma presença histórica *a priori*, um objeto pedagógico, e, por outro lado, construir o povo na performance da narrativa” (BHABHA, 1998, p. 209). Mas, ao fazer da identidade negra um objeto pedagógico que incide sobre o currículo a partir do conteúdo, poderíamos questionar que negra é essa em um currículo negro? Pois, ao partir da ideia de um devir-negro, a anarquia e a ruptura com qualquer definição conceitual que ouse fixar seus sentidos são provocadas pelos movimentos de um vir a ser.

Também, apresentar uma concepção pedagógica de uma identidade negra se vale de percepções e interpretações sobre o corpo, neste caso, substitui a carne (matéria viva) por sua interpretação. A ideia de interpretação concorre à concepção de uma imagem representativa. Nesse sentido, o conteúdo da representação se espalha em teias de reconhecimento e modos de subjetivação que produzem o corpo negro de acordo com uma imagem prévia, narcísica e espelhada, que asfixia possibilidades para a emergência da diferença.

A ideia de uma identidade negra pré-dada evoca o homogêneo que exclui diferenças mesmo no interior de um conjunto reconhecível, pois qualquer diferença perturba e impõe riscos à repetição performativa de uma identidade. Daí que podemos tensionar a aparição de negras e gays ou bichas pretas na escola, pois é no momento contingente de sua emergência que se dá “testemunho de despossessão da cultura” (BHABHA, 1998, p. 64), visto que, ainda parcial, sua figura é adjetivada como “negra” ou “gay”, ou seja, como locais identificatórios que instalam o paradoxo da representação da sexualidade ou da raça, tal como sugerido por Livermon (2008, p. 302), onde, “repousa sobre a racialização do corpo *queer* como branco e a sexualização do corpo negro como heterossexual”.

Por isso, entendo a racialização da sexualidade aqui como “efeito de regimes de regulação normativa que opera na produção de materialidades corporais, conferindo às normas sexuais e de gênero formas diferentes segundo o modo como se entenda a raça” (OLIVEIRA, 2016, p. 224). Ao me atentar para a racialização das sexualidades no currículo, saliento o componente que produz o corpo imaginado da nação, corpo embebido em seios negros que, através, também, do currículo, evoca uma “brasilidade mestiça” que faz corpos se movimentarem ao som de atabaques durante o Novembro Negro como metonímia do próprio corpo nacional.

Dessa forma, minha intenção nesta parte da criação textual é questionar, a partir da cartografia realizada no Colégio Leonilson: como corpos gays e negros (bichas pretas) rasuram a estabilidade de sentidos fixos e dispostos a iden-

tificações arbitrárias? Para isso, recorri a dois movimentos que ensaiam fugas a partir da encruzilhada de raças e sexualidades, fugas que inscrevem bichas pretas como acontecimentos singulares, que, ao romper com discursos coloniais, desnaturalizam o corpo e questionam uma ficção reguladora heterossexista da nação.

Cena III - O que pode uma bicha preta no Novembro Negro?

Na escola em estudo, Alberto e Guilherme³², ambos do 2º ano do Ensino Médio, durante uma roda de conversa, disseram que algumas coisas os incomodavam muito nesse ambiente. Guilherme disse que não gostava da merenda nem das aulas de Educação Física, pois se sentia muito constrangido quando era xingado de “viado” por colegas de classe. Alberto acrescentou que, *“além de viado, algumas vezes já me chamaram até de macaco”*. Tereza, aluna do 1º ano, disse que isso acontecia porque *“a sociedade é muito preconceituosa e quanto mais a gente fala livremente da nossa sexualidade, mais ataque a gente sofre”*.

32. Nomes fictícios escolhidos pelos estudantes.

Alberto é um adolescente gay que mora no Paraguai, bairro periférico de Porto Seguro. Durante a roda de conversa, ele recordou alguns episódios acontecidos durante outros momentos escolares:

No 9º ano, quando eu estava vindo para a escola, era de manhãzinha, eu estava de pé no escolar³³, um garoto me deu uma voadora por trás, daí eu caí no meio do ônibus. Eu não tinha feito nada pra ele, eu só estava conversando e rindo junto com uma amiga. Aquele momento foi muito forte, eu não consigo apagar, sabe?! Ninguém fez nada, ninguém foi me ajudar a levantar, eu fiquei lá com dor e algumas outras pessoas riram daquilo.

Ao questionar Alberto sobre o porquê de aquilo ter acontecido, ele diz que é porque *“eu sou gay, hoje em dia eu já me assumi, mas naquela época todo mundo comentava, mas ninguém sabia se eu era ou não. Mas eu sempre fui de rir alto”*. Guilherme diz se recordar do momento descrito por Alberto e acrescenta: *“a gente sofre muito bullying na escola, eu já sofri por ter cabelo crespo também, teve aquele dia, né Guilherme?! Aquele dia que disseram para o pedreiro que ele podia até lixar a parede com o meu cabelo”*.

Em conversa com a professora Cristina, ela diz que Alberto e Guilherme são estudantes muito *“delicados, que durante as aulas não param de falar. Eles andam sempre juntos e conversam mais com as meninas, por isso que os outros meninos ficam fazendo brincadeiras com eles, além disso, eles são muito escandalosos”*.

Em outro momento, durante a roda de conversa, começamos a falar sobre preferências musicais. Guilherme diz que sua diva pop é a Lady Gaga, *“porque ela é fantástica, ela toca, canta, dança, ela é uma artista de verdade”*. Algumas pessoas na sala riem da empolgação de Guilherme ao falar sobre sua diva pop, mas ele não se importa e pede para co-

locar um clipe para que possamos ver “a artista que ela é”, e acrescenta: “essa música é muito importante pra mim, eu amo a Gaga”. Guilherme escolheu a música *Born this way*³⁴, em tradução livre, “Nasci desse jeito”, cujo trecho dado ênfase pelo estudante dizia:

Não seja rebaixada, seja uma rainha
Seja você pobre ou rica
Seja você negra, branca, parda ou hispânica
Seja libanesa ou oriental
Mesmo que as dificuldades da vida
Te façam sentir deslocada, provocada ou importunada
Exalte e ame a si mesma hoje
Pois, amor, você nasceu desse jeito

Alberto diz também gostar da Lady Gaga, mas que sua diva pop era a Beyoncé. Questionei o motivo da sua escolha, e ele me respondeu que era porque a Beyoncé representava as pessoas negras e “a luta para que não sejamos excluídos. Professor, ela é a mulher mais poderosa do mundo e é negra, eu ainda me lembro do dia em que ela lançou *Lemonade*”.

Lemonade é um álbum de 2016, que, dentre muitos temas, trata do empoderamento negro a partir de uma poética de alusão a mártires como Malcolm-X e Martin Luther King Jr., à vida de mulheres negras e às lutas raciais por direitos civis no contexto estadunidense. Alberto se referiu à *Formation*, música do álbum, como um hino e enfatizou o fato da fala de abertura do videoclipe da música ser proferida por Messy Mya, um *youtuber* gay e negro estadunidense que, após fazer uma série de denúncias contra a polícia, foi morto sob condições suspeitas.

33. Ônibus que faz o transporte de estudantes dos bairros para a escola e vice-versa.

34. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hlw3pwcptFig>

Alberto e Guilherme são estudantes autodeclarados negros e gays e, ao contrário de Cazu, não gozam de boas notas na escola e costumam ser tratados como indisciplinados, como relata a coordenadora pedagógica Francisca:

Olha, eles sofrem muito bullying na escola, eu mesma às vezes preciso intervir, mas assim, eles também provocam. Guilherme é mais delicado, não se mete em tanta briga, mas Alberto se mete, daí já sabe?! Os meninos implicam demais com ele e ele não deixa barato. É complicado tudo isso, mas as professoras também reclamam muito do Alberto, chamam ele de indisciplinado e malcriado, porque ele responde a gente.

Para adolescentes racializados (ou não) que *performatizam* em seus corpos dissidências de sexualidades ou desobediências às normas de gênero, a escola pode ser um espaço extremamente cruel. Ao serem adjetivados como “viados” e “macacos” por colegas, há uma produção de um sujeito específico que evidencia que esta produção não se dá de forma isolada, isto é, o negro ou o gay, mas sim a partir do agenciamento de diferentes discursividades para a produção do abjeto.

Como abjeto podemos entender “algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante” (MISKOLCI, 2013, p. 309). Contudo, a produção da abjeção está relacionada a qualquer perturbação em uma identidade normatizada; em outras palavras, a emergência da diferença através de linhas precárias concorre com a formação de máquinas de captura destas contingências.

Como pesquisador, preciso dizer que estar junto a estes garotos produzia em mim o choro do olhar para o passado e perceber que algumas histórias são marcadas na pele, por vivermos na precariedade de sermos quem podemos ser. Mas, como já frisado neste escrito, meu objetivo maior consiste em cartografar as arenas de insurgências, ainda que dentro de um artefato como o currículo, que prima pela normalização de vidas. Por isso que uma das coisas que mais chamou minha atenção em um primeiro momento foi o fato de Guilherme e Alberto estarem constantemente juntos, uma comunidade de dois que pouco a pouco encontrava outra e mais outra até formar um pequeno motim, fosse no intervalo, na quadra ou na entrada do Colégio.

De fato, o currículo como um artefato cultural ambivalente também é território de encontros, de tramas e de fugas. E é através desses encontros que se produzem agenciamentos em que “os corpos se penetram, se misturam, se transmitem afetos” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 58), produzindo movimentos criadores capazes de resistir aos “poderes estabelecidos que têm a necessidade de nossas tristezas para fazer de nós escravos” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 50). Assim, a amizade de Alberto e Guilherme é um encontro que possibilita emergir o novo, mesmo com um currículo que opera por normas regulatórias.

Essa comunidade de dois, que consistia em Alberto e Guilherme, tão logo se formava, já era outra coisa, um povoamento de multidões. Assim, uma das formas de estancar a multidão estava na separação de ambos, como narra Guilherme:

A professora disse que não podemos sentar juntos na aula dela, daí ela colocou o Alberto lá na frente, pra ela ficar de olho [risos] e eu fico lá no cantinho, perto da porta. Eu acho que isso não adianta nada, porque eu converso com outras pessoas. É muito difícil eu prestar atenção em uma aula.

O povoamento de multidões se dava na estratégia de criar outros locais para uma existência bicha e preta, o que indica que a invenção comporta a combinação de elementos heterogêneos que fazem surgir o novo também como estratégia de sobrevivência às violências escolares. Contudo, não se trata de um processo reativo, mas criativo, inclusive com a criação de alianças (LAPOUJADE, 2015).

Talvez, por isso, os locais mais profícuos para encontros no currículo pesquisado foram aqueles distantes das salas de aula, ao menos das aulas formais, daí que os intervalos, o portão escolar, o pátio e os banheiros foram ressignificados como locais para falarem aquilo que em outros lugares não podia ser dito. A sala poderia até separar a partir da distância, mas, nos outros locais, havia os encontros, os embaralhamentos e as penetrações de outras possibilidades, inclusive as de resistência a qualquer forma normatizada de ser.

Assim, por exemplo, Alberto narra o motivo do seu corte de cabelo:

ah, antes aqui só eu tinha um black, todo mundo achava feio e tal, eu recebia apelidos e até a professora uma vez disse que eu devia cortar o cabelo. Hoje em dia, com essa moda toda, todo mundo quer ter cacho, quer ter crespo, eu não quero ser igual, por isso eu cortei.

Cortar o cabelo para Alberto produziu sua diferenciação às demais, isto é, um modo de habitar o presente a partir das suas marcas das diferenças.

Este excesso que acompanha a trajetória de Guilherme e Alberto, seja a partir da busca pela diferenciação, da criação de locais habitáveis ou mesmo do modo debochado e das risadas altas, consiste em uma “força habilitadora de uma futuridade por vir”, como escreve Muñoz (2011, p. 23). E é neste mesmo excesso que podemos visualizar a encruzilhada entre gêneros, raças e sexualidades a partir de performances da negritude, visto que apontam sempre em direção a uma outra possibilidade para os corpos.

Contudo, ainda que aponte para uma futuridade, em muitos momentos, linhas duras, como é o caso da violência racial, corporificam uma relação com a negritude em que ela se torna inteligível a partir do reconhecimento. Assim, a própria negritude é tornada homogênea como marca de uma identidade nacional evocada em alguns momentos escolares, como, por exemplo, no Novembro Negro.

É, pois, no Novembro Negro que algumas marcas se instituem com força tal que instauram mundos e fluxos culturais diversos que atravessam o currículo. Dessa forma, no currículo da escola estudada neste texto, a celebração do dia 20 de Novembro é um acontecimento recente, mobilizado por algumas professoras em parcerias com sujeitos fora da escola, e é nesse mesmo momento em que ocorre a produção de corpos agenciados por forças incapazes de erradicar a diferença, ainda que muito se empenhe.

Essa observação está em consonância à crítica que Paul Gilroy (2006, p. 65) traça à política negra moderna que “esteve mais interessada na relação da identidade com as raízes e o enraizamento”. Não era raro, durante os preparativos para o evento, visualizar que os enunciados apresentados como possibilidades artísticas se encerravam em imagens daquilo que se costumou reconhecer como a “cultura negra”, isto é, axé, samba, carnaval, capoeira, Lázaro Ramos e Taís Araújo, futebol, funk e hip-hop.

Por óbvio, tais manifestações são imagens das resistências negras por toda a história brasileira e em diáspora, como já demonstrado por Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006). Essas manifestações ainda são produtos de embates culturais que não devem ser vistas como ações inscritas apenas na *lápide fixa da tradição*, mas como processos cujas negociações complexas conferem certa autoridade “através das condições de contingência e contradição que presidem sobre as vidas dos que estão ‘na minoria’” (BHABHA, 1998, p. 21). Ademais, o reconhecimento do axé, samba, carnaval e capoeira como manifestações negras gera uma forma parcial de identificação, contudo, reificada a partir de outras temporalidades no ato da repetição da tradição.

Mas, a ideia de uma essência evocada pelo currículo a partir dessas manifestações desloca e engendra um universalismo limitante à imaginação e reduz histórias heterogêneas a uma única identidade em detrimento de movimentos, conflitos e hibridismos. Alberto e Guilherme confundem

essa “essência” ao se produzirem em encruzilhadas que interagem com diferentes identidades e se deslocam de acordos feitos sem as suas presenças.

Em uma conversa durante o caminho da escola até o ponto do escolar, Alberto me diz que “*a professora queria que eu participasse do Novembro Negro, ia me dar até ponto extra, mas eu não sei dançar pagodão e nem jogar capoeira, então eu vou fazer o quê lá? Não dá pra eu fazer a coreografia de Single Ladies [risos]*”. Essa fala de Alberto nos fornece um rico material para a produção de um campo que apenas recentemente, com o advento de pesquisas que relacionam negritudes e dissidências sexuais, tem ganhado relevância, isto é, uma denúncia da forma heteronormativa que conduz os estudos das negritudes.

Nesse sentido, o currículo inscreve alguns corpos a partir de suas normas em um *além*. De acordo com Homi Bhabha (1998, p. 27), o *além* é um espaço intermediário que localiza o corpo em uma temporalidade revisionária, isto é, desloca-se ao “presente para reinscrever nossa contemporaneidade cultural [...] tocar o futuro em seu lado de cá” para intervir e inventar no aqui e no agora.

Ao evocar a presença de uma coreografia de uma cantora pop em um evento que homenageia a resistência negra, o estudante se sente deslocado como se a diáspora negra não se desse também em campos dissidentes sexuais, ainda que anteriormente ele tenha mencionado o fato da militância da sua diva pop pelas causas raciais. Contudo, chegado o dia do evento, a fotografia de Beyoncé estava fixada em um papel madeira, em um dos corredores da escola, como

“personalidades negras”, junto a outras artistas. E, na parede ao lado, estavam coladas figuras de acarajés, mães e pais de santo e uma cartolina com os nomes de alguns Orixás e sínteses das suas histórias.

As representações dispostas na escola nos fazem questionar *que negra é esse no currículo negro?*, pois há uma visibilidade de uma manifestação da negritude em que se revela escravidão, assassinatos, mártires e brutalizações formando um gradiente visual que fixa corpos negros em determinados pontos como efeito daquilo descrito por Hartmann (1997, p. 57), de que “o caráter dado da negritude é resultado de uma corporalização brutal do corpo e uma fixação de suas partes constituintes como índices da verdade e do significado racial”.

Ao final do primeiro dia do evento, que teve um total de dois dias, Alberto e Guilherme se juntaram com mais duas colegas, Fernanda e Carina, e fizeram uma apresentação em homenagem a Marielle Franco, vereadora do estado do Rio de Janeiro, assassinada por milicianos em 14 de março de 2018. Na ocasião, elas leram dois textos, sendo um deles da escritora Conceição Evaristo, e o outro de Carolina Maria de Jesus, enquanto fotografias de manifestações das negritudes eram apresentadas em slide.

A constituição da performance apresentada durante o Novembro Negro marca significativamente uma experiência que inscreve a corporalidade negra marcada pela violência racial como efeito de autenticidade da negritude, ainda que o desejo exposto por Alberto estivesse na produção de uma performance com alguma música coreografada da Beyoncé.

A violência racial, assim como as desigualdades sociais que assolam majoritariamente as populações negras, é performada como possibilidade de se conferir inteligibilidade à negritude mobilizada pela máquina curricular.

Assim, quando Alberto e Guilherme performatizam tais efeitos, o que se assume é o mecanismo contingencial e precário das relações de poder dispostas no currículo da escola em comento, visto que estes sujeitos “negros” e “gays” não são dados *a priori*, mas produzidos em uma superfície de negociação com o desejo do outro. Daí que a corporificação da violência racial se dá como uma cicatriz que tem como efeito de verdade a produção de uma repetição com inusitados rasgos da diferença.

Cortar o cabelo, como explicitado por Alberto, é uma fuga, contudo, para tornar-se inteligível, novamente se renegocia o corpo negro com a violência e a brutalização, como possibilidade de produzir visibilidade do racismo como uma marca colonial. Dessa forma, a memória da escravização dos povos africanos e a exploração e extermínio dos povos afro-diaspóricos são mantidas como locais próprios da verdade de toda a negritude, de modo que não haja, nesses termos, sentidos das negritudes apartados da escravidão.

O currículo em debate marca, durante o Novembro Negro, a escravidão como elemento central na constituição de uma negritude que se evidencia pela chibata e os grilhões e materializa-se na exibição obscena de imagens da tortura, como se fosse possível representar o acontecimento. Hartmann (1997) define como *rosário dos horrores* uma certa

maneira de narrar a história a partir da violência que acarreta a produção de efeitos de verdade, e a vivência de corpos negros e gays interpelam esses efeitos a partir de outras potencialidades imaginativas.

As potencialidades imaginativas de bichas pretas reinscrevem a linguagem cruel do currículo que nos produz como sujeitos de certo tipo e que diz como devemos agir em certas condições para sermos aquilo que queremos que sejamos. Trago a crueldade como uma força que engendra formas, isto é, formas de agir, de ser, de viver e de estar, e que também, paradoxalmente, fornece elementos potentes para pensarmos em uma estética da resistência diante do atrofiamiento de um currículo.

A comunidade povoada de multidões a qual Alberto, Guilherme e outros corpos estudantis criam abre disrupções para as marcas de uma memória gerida por intermédio da violência. Ainda que não se ignore o modo como ora ou outra estas violências interpelarão seus corpos, as criações possibilitam o agenciamento de formas de vivenciar a dor da travessia do Atlântico para ressurgir como algo parcial e volátil.

Nesse sentido, os acontecimentos produzidos por um devir-negro e devir-bicha sabotam as narrativas, pois imergem na experiência e voltam como sendo outra coisa, sem de nada se apropriar ou reproduzir, porém com força tal para a criação de uma bicharia negra no centro da cicatriz. Tais linhas são de dores e prazeres que comportam os terrores do contato com a violência e o morrer ao multiplicar-se.

Um devir-negro fura o mundo constituído pelas normas, escapa pelas arestas que ousam assediar os sentidos da vida a partir da anulação das possibilidades de alegria; contudo, as normas não deixam de ser produzidas, a territorialização e a reterritorialização são constituintes dos corpos que tentam se desterritorializar.

Porém, estes acontecimentos não marcam as relações raciais e sexuais como simétricas, sabemos que há diferenças de forças e intensidades, e qualquer norma, por mais bem-intencionada que seja, objetiva por fim a exclusão da diferença. Um devir jamais se presta à fantasia colonial da possessão do outro, da extração arbitrária de um constituinte revolucionário em que diferentes elementos sejam simétricos, ao contrário, é da assimetria que se planeja a fuga.

Se um currículo é por excelência um instituidor de formas – formas sexualizadas, racializadas, generificadas, infantis, juvenis, docentes e discentes –, significa que nele também vivemos de alguma forma, sabotamos as formas instituídas e, pelas formas, somos informados. Elas também nos igualam e cessam conflitos por buscarem a exclusão da diferença. Ao final, é possível verificar em muitas diretrizes que as “formas são odes do espírito humano à facilidade” (CORAZZA, 2010, p. 81).

A fuga se faz enquanto um procedimento de tornar-se estranho às formas, ainda que, muitas vezes, elas sejam desejadas. Tornar-se estranho é deslocar-se, ser um nômade que confunde as localizações entre o público e o privado, a escola e o mundo, o eu e o outro. “O momento do estranho relaciona as ambivalências traumáticas de uma história pessoal, psíquica, às disjunções mais amplas da existência política” (BHABHA, 1998, p. 32).

Na próxima cena, trago resquícios de campo para pensarmos a fuga como possibilidade criativa das existências bichas e pretas no currículo escolar.

Cena IV - “O now-frágil” (ou a tarefa de um fugitivo)

Durante a imersão no Colégio Leonilson, muitas foram as cenas que proporcionaram debates e discussões nos momentos das oficinas. Muitas das discussões nasciam a partir de elementos advindos das mídias sociais (Facebook, Instagram, Twitter) e de calorosas discussões sobre direitos LGBT, das mulheres e de negros até pautas como apropriação cultural, representatividade e performances que envolviam nudez.

Certo dia, durante uma atividade que tinha como tarefa que as estudantes levassem produções artísticas de pessoas negras, José, uma das poucas estudantes que professava sua religião, o Candomblé, publicamente na sala, apresentou uma canção. Diferente das outras estudantes, ele optou por fazer uma versão da música, levando seu violão. José não estava matriculado na oficina, contudo, algumas vezes entrava para “*fugir do reforço de português, que é uó, profs*”.

Ele então pediu para apresentar uma música, sentou-se ao meio do semicírculo em que estávamos e, tocando o seu violão, cantou a música *lodo + Now Frágil*³⁵, das artistas Luedji Luna e Tatiana Nascimento. Pela força da canção, transcrevo ao lado a letra da música:

35. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=XqYuC4i090I>.

Me arde o sal Me arde o sal Me espalha o sal
Me espelha o mar

Me acolhe o mar Me abraça o mar Me afaga o mar Me afoga o mar
Me afunda o mar Me morre o mar Me a funda dor Fundo de nau

Funda turva escura dura Funda dura tumba escura

Corta o vento cala chuva
Orí zonte é todo sal

É todo longe É todo mágua É todo roubo Colonial

Não há cura, morto tomba (Dom esconde)
A pele escura

Egungun Bom
(De voar)

E evadir
A turba alva Aos tubarões Y os porões Do alto Mergulhar



Y naufrágio
Y now frágil, frágil, frágil

O mágico da diáspora:
Des
Membrar terra-chão

Mas se eu já fui trovão Que nada desfez
Eu sei ser Trovão
Que nada desfaz, nem
O capataz
Nem a solidão
Nem estupro corretivo contra
Sapatão

Os complexos de contenção
Hospício é a mesma coisa que presídio é a mesma coisa que
Escola é a mesma coisa que prisão que a mesma coisa de hospício
É a mesma coisa que
As políticas Uterinas
De extermínio
Dum povo que não é Reconhecido como civilização

(Mas eu sei ser trovão E se eu sei ser trovão Que nada desfez
Eu vou ser trovão Que nada des Faz)



Nem a solidão Nem o capataz
Estupro corretivo contra Sapatão a loucura da Solidão capataz
queimarem
A herança De minhas Ancestrais Arrastarem Cláudia
Pelo camburão Caveirão
111 Tiros contra
5 Corpos
111 Corpos Mortos
Na prisão

Eu sei ser trovão? Que nada desfez?

Eu já fui trovão e se eu já fui trovão eu sei ser trovão!
Eu sei ser trovão que nada Nada
Desfaz

Epahey oyá!

Eu sei ser Trovão
E nada Me desfaz

José se afirma enquanto um aluno gay, negro e can-doblecionista. Em rodas de conversa, ele falava sobre a visão da sua religião para com os corpos dissidentes sexuais, dizendo ser comum que homens gays frequentassem o terreiro e que o seu babalorixá também era um homem gay.

A produção de um momento em que há inúmeras forças de atravessamento na sala abriu possibilidades para conversas outras que multiplicavam as paisagens da sala de aula. A convocação da arte como um modo de inscrição em que sujeitos rasgam a paisagem para se dissolver em fantasias possibilita a perda, ao menos momentânea, das formas do Mundo. Trata-se, assim, de pensar a diáspora negra através de procedimentos de fuga em que corpos são fugitivos e que, como escreve José Gadelha (2018, p. 174), “o fugitivo é aquele que não se localiza na paisagem ao mesmo tempo em que ele a compõe [...] nada a ver, nada a dizer e tudo a acontecer são os lemas dos que fogem”.

Dessa forma, a arte é um importante mecanismo para acoplamentos, torções e produções de encontros na escola, visto que se instaura enquanto rizomática e gera campos de força para um devir-negro que se agencia coletivamente para fora das paisagens estruturadas do currículo. Essa explosão que toma todas as direções serve-se de potências ressonantes ao devir, uma vez que não anula nenhuma singularidade das forças encontrantes.

José, após sua performance da música, nos diz que *“ser preto é, muitas vezes, se sentir sem um lugar, porque tem muita gente que acha a gente feio, e a gente mesmo*

36. Quando se fala em figural, compreende-se, a partir da obra de Deleuze e Guattari (2012, v. 2), aquilo que não rostifica algo, isto é, que não confere uma identidade total e fixa de algo ou alguém, ao contrário, pode até servir para constituir parcialmente, mas não para identificar.

passa a se achar esquisito, mas que nossa ancestralidade tá aqui do nosso lado". Habitar o mundo com outros mundos a partir da sabotagem da localização é o que, cotidianamente, vemos e sentimos nas escolas. Essa necessidade de criar locais efêmeros traça determinadas linhas que alcançam uma *potência figural*³⁶. Corpos negros e gays, na escola, experimentam o (des)caminho por espaços-tempo encruzilhados, rizomas diaspóricos que fornecem elementos de fuga.

Tais fugas são acompanhadas por *raízes pivotantes*, visto que ora ou outra desprendem-se do rizoma para "sobreviver" à tarefa do contato com as marcas coloniais que o racismo imprime na pele profunda. Este movimento ocorre numa circularidade, onde nem o verdadeiro nem o falso estão em questão, mas sim uma produção de novos diálogos com o já existente e a possibilidade da criação para além dos sentidos modernos do que é (ou não) ser negro.

Implicar os sentidos da negritude à Modernidade está inscrito, sobretudo, naquilo que Mbembe (2018) traz como o *significante vazio* que se torna potente transformador da figura do "outro". O "outro" onde nada se vê, nada se compreende e nada se quer compreender, visto que, nos processos pelos quais as políticas públicas se adequam a um contexto neoliberal, a negra se torna a *cripta viva do capital*, onde sua existência é aprisionada através das ordens do mercado.

Ao resistir às formas instituídas do Ser, o que bichas pretas propõem à escola é uma conversa a partir das fronteiras, onde "a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar

ao da articulação ambulante, ambivalente” (BHABHA, 1998, p. 24). Assim, oposicionalismos duros e polarizações arbitrárias cedem às margens confusas das existências que se atravessam.

Essa resistência, que se coloca como se produzida por um “mágico da diáspora” e também como um trabalho fronteiro entre classes, raças e sexualidades, fornece materialidade para o novo, algo que habita um entrelugar do passado e do presente. Este novo é espaço-tempo de “*atos insurgentes* de tradução cultural” (BHABHA, 1998, p. 27, grifos do autor) que, também, produzem currículos no interior do currículo, pois traduzem o passado nas reconfigurações dos entrelugares curriculares.

O naufrágio de José retoma as marcas do escravismo e seu *rosário dos horrores*, mas o inova na performance em que “o passado-presente torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver” (BHABHA, 1998, p. 27). Assim, o espaço-tempo curricular é tensionado pelas velocidades das linhas daqueles que são os fugitivos, por isso são tão complexas as relações na escola. As linhas vão e voltam, circulam, percorrem ziguezagues, se encontram e multiplicam.

A representação, embora esteja instalada e pronta para a captura, sofre os efeitos das intensidades, uma vez que, para os fugitivos, as fronteiras sempre serão locais a serem eliminados, pois o que é perder o Mundo para aqueles que nunca o tiveram? O que é a rostidade para sujeitos forçados a fabricar possibilidades de sobrevivências onde a máquina-escola corta gente a todo momento?

Sobre “cortar gente”, José, em outro momento, comenta: *“vixe, muita gente já desistiu, tem gente que tem que trabalhar pra ajudar em casa, outros desistem pelo bullying, uns morrem, outros reprovam uma, duas, três vezes e desistem.* Habitar as linhas fronteiriças do currículo é muitas vezes jogar o jogo do extermínio nos riscos do devir, pois as mesmas linhas que instauram fugas também são linhas de destruição. Nesse sentido, as fronteiras são habitadas também pelas refugiadas.

As refugiadas são aquelas a quem o Mundo permite que morram afogadas nos oceanos, mas também as que são deportadas. Deportar na escola significa uma sentença que diz que “você não serve para nada naquele mundo que lhe fecha as portas, deportar consiste no contrapassaporte da vida, uma sentença de que você já está morto para determinado mundo que comumente se pensa como Mundo” (GADELHA, 2018, p. 178).

Mas, mesmo sob o risco da deportação curricular, um fugitivo sempre foge, sempre expande as fronteiras, pois a tarefa de um fugitivo

é não vibrar para o Mundo, não se deixar consumir pelo capital. Ser tocado por alguma potência de vida e vibrar com ela em uma esfera alheia do Mundo, por uma “linha de fuga”, no sentido mais amplo daquele velho sentido da filosofia de Gilles Deleuze, porque os sujeitos fugitivos não fazem de sua fuga um simples meio de campo entre a Norma e o modo com que efetivamente se foge dela. Não se trata de desregular o funcionamento de organismos que regulam a vida e com os quais, em outro momento da vida, o fugitivo pode voltar a viver pacificamente ou simplesmente pode voltar a viver como vivia anteriormente. A condição do fugitivo é de sempre estar bolando novas fugas. Caso contrário, ele morre (GADELHA, 2018, p. 181).

Dessa forma, retorno a algumas problematizações trazidas no início desta seção-paisagem, onde, de certa forma, tentei apontar limites no conceito de representação trazidos no cerne de alguns movimentos, inclusive naqueles que resultaram na Lei 10.639/03. Ao criticar políticas representacionais, o que tento fazer é não tomar a negritude enquanto puramente forma expressa em metanarrativas, visto que todas as formas que compõem um currículo são resultantes de campos de força fabricados em jogos múltiplos e muitos concretos que conferem inteligibilidade à vida a partir das suas formas.

Nesse sentido, a guerra travada pelos movimentos negros e LGBTs, pela afirmação de possibilidades de vida e humanidade, provém de uma guerra anterior que se travou contra corpos negros e LGBTs. Assim, tais movimentos inauguram uma ação com suas singularidades; contudo, como agentes desta mesma ação, não podem controlar o seu resultado, pois este se vale de um contato com o Fora:

O Fora é um espaço de singularidades, de matérias não formadas, funções sem nenhum tipo de formalização, forças sem estratificações, fluxos não capturados, pura virtualidade da vida. É aquilo que não permite as coisas se assentarem, se territorializarem, e que persiste, insiste e subsiste no meio delas, mantendo vivo o movimento desterritorializante das forças que virtualizam a existência. As próprias linhas que separam os territórios de uma forma de vida do Fora estão continuamente em fluxo. A vida não para de brotar por todos os lados. Fora: O incriado! O indomável! Oh, sim! (OLIVEIRA, 2012, p. 95).

As cenas grafadas aqui colocam sob suspeita o currículo, visto que esse, como o conhecemos, institucionaliza o embate de forças do Fora, das singularidades e das multiplicidades das diferenças raciais e sexuais dentro de si para manter alguma coerência. Também, através dessa busca por coerências das formas, corpos estranhos a elas tornam-se fugitivos, visto que, ao disseminar formas de vida, o currículo se vale de formas únicas, centradas, indivisíveis, tal como o sujeito da Modernidade. Muitas vezes, estes movimentos se inscrevem enquanto caridosos, lotados de boa vontade aos diferentes e suas diferenças, mas, ao encerrar as multiplicidades, o quanto de crueldade bem-intencionada se pode fazer? O quanto de crueldade se é usada para fabricar a escola tal como a conhecemos?