



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

**DEDO NO C\*RRÍCULO E GRITARIAS COTIDIANAS: ASSOMBRAÇÕES  
MONSTRUOSAS E CLANDESTINAS NOS/DOS/COM  
GÊNEROSSEXUALIDADES DESVIANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
UFPB**

**JOSÉ RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA**

**JOÃO PESSOA  
2024**

**JOSÉ RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA**

**DEDO NO C\*RRÍCULO E GRITARIAS COTIDIANAS: ASSOMBRAÇÕES  
MONSTRUOSAS E CLANDESTINAS NOS/DOS/COM  
GÊNEROSSEXUALIDADES DESVIANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
UFPB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade federal da Paraíba como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Cláudia da Silva Rodrigues (PPGE/UFPB)

**Coorientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jeane Félix da Silva (CEDU/UFAL)

**JOÃO PESSOA**

**2024**

## JOSÉ RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA

### DEDO NO C\*RRÍCULO E GRITARIAS COTIDIANAS: ASSOMBRAÇÕES MONSTRUOSAS E CLANDESTINAS NOS/DOS/COM GÊNEROSSEXUALIDADES DESVIANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade federal da Paraíba como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 17/05/2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO








A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELO DOUTORANDO JOSÉ RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A TESE:

( x ) APROVADA

( ) INDETERMINADA

( ) REPROVADA

MEMBROS – BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
Ana Cláudia da Silva Rodrigues (Orientadora)	PPGE/UFPB	Documento assinado digitalmente  ANA CLAUDIA DA SILVA RODRIGUES Data: 17/05/2024 15:05:31-0300 Verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a>
Jeane Félix da Silva Coorientadora	PPGE/UFPB	Documento assinado digitalmente  JEANE FELIX DA SILVA Data: 17/05/2024 14:21:24-0300 Verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a>
Maria Luiza Sússekkind Verissimo Cinelli	UNIRIO	Documento assinado digitalmente  MARIA LUIZA SUSSEKIND VERISSIMO Data: 17/05/2024 12:21:21-0300 Verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a>
Carlos Eduardo Ferraço	UFES	Documento assinado digitalmente  CARLOS EDUARDO FERRACO Data: 18/05/2024 08:42:22-0300 Verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a>
Joseval dos Reis Miranda	PPGE/UFPB	Documento assinado digitalmente  JOSEVAL DOS REIS MIRANDA Data: 17/05/2024 13:26:14-0300 Verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a>
Diego dos Santos Reis	PPGE/UFPB	Documento assinado digitalmente  DIEGO DOS SANTOS REIS Data: 17/05/2024 14:36:13-0300 Verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a>

## FICHA CATALOGRÁFICA

### Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

P436d Pereira, José Rodolfo do Nascimento.

Dedo no currículo e gritarias cotidianas :  
assombrações monstruosas e clandestinas nos/dos/com  
gênerossexualidades desviantes no curso de pedagogia da  
UFPB / José Rodolfo do Nascimento Pereira. - João  
Pessoa, 2024.

154 f. : il.

Orientação: Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

Coorientação: Jeane Félix da Silva.

Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Pedagogia - Gênerossexualidades. 2. Pedagogia -  
Currículos. 3. Políticas educacionais. I. Rodrigues,  
Ana Cláudia da Silva. II. Silva, Jeane Félix da. III.  
Título.

UFPB/BC

CDU 37.013(043)

## DEDICATÓRIA

Dedico este *manifestotextual* a todas/es/os que vivem algum desvio de *generosexualidade* e são subalternizadas/es/os por viverem suas histórias de modos outros. Dedico também, a todas/es/os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, que apesar de tudo, resistem, reexistem e revolucionam o curso e a vida.

## AGRADECIMENTOS

“Nenhum dever é mais urgente do que agradecer.” (James Allen)

Depois de tantas idas e vindas, é chegada a hora de agradecer a todas as pessoas envolvidas nesse meu, e também nosso, desafio. Digo nosso, porque não escrevi esta tese sozinho. Mesmo só, tenho certeza de que estive sempre acompanhado. As madrugadas em claro foram muitas. Os trabalhos que entravam madrugadas a dentro nos estudos e na produção desse manifestotese foram exaustivos, mas, muito produtivos e potentes. A medida que eu escrevia cada palavra, eu também me escrevia e reescrevia. E me inquietava.

Queria começar agradecendo as todas as forças do universo que me regem, me protegem, me guardam, me defendem e me ensinam tanto sobre muitas coisas. Sobretudo, a ser paciente e a entender que cada coisa acontece no seu tempo. Nada é por acaso!

A minha mãe, ao meu pai, ao meu irmão, a minha irmã e a toda a minha família, por compreender as minhas ausências nesses últimos tempos.

Ao meu companheiro, que divide a vida pessoal, social e acadêmica comigo e acompanhou, de perto, a minha jornada nesses últimos anos. Principalmente, nesses três últimos anos de doutorado. A reta final não foi fácil!

As minhas (des)orientadoras por todos os ensinamentos. Ana e Jeane, eu tenho aprendido que nessa vida acadêmica, a gente acaba partilhando os processos com um tanto de pessoas. E assim, a gente entende o que a gente leva na bagagem e com quem a gente aprende a ser um futuro docente mais humano/a. Vocês são dois exemplos raros de pessoas que não se deixam levar pelo egoísmo, pela dureza e pela desumanização do que a gente vê na universidade. Jeane, muito obrigado pelas indicações de leituras, pela sutileza nas palavras, pela humanização nesse processo, pela sua humildade, pelas leituras atentas ao nosso trabalho, pelas correções... E por tudo! Ana, muito obrigado por ter me adotado nessa vida acadêmica de coração aberto e por ter me acolhido e me ensinado tanto.

A banca, pela leitura comprometida com o nosso trabalho desde a qualificação. A Luli Sussekind, Carlos Eduardo Ferraço, Priscila Dornelles, Diego Reis e Joseval Miranda, minha gratidão por todos os ensinamentos.

As minhas/Aos meus amigos/os pela amizade, pelas alianças afetivas, pelo

companheirismo, pelo ombro amigo, pelas horas de conversa, pela diversão, pelos ensinamentos e pela disposição em me ouvir quando eu mais precisei.

A Universidade Federal da Paraíba, ao Programa de Pós-graduação em Educação, a linha dos Estudos Culturais e de Políticas Educacionais, ao curso de Pedagogia e a todes/as/os as/es/os estudantes, muito obrigado pelas vivênciasesperiências. A gente se encontra por aí, pela vida!

Acho que só devemos ler a espécie de livros que nos ferem e trespassam. Se o livro que estamos lendo não nos acorda com uma pancada na cabeça, por que o estamos lendo? Porque nos faz felizes, como você escreve? (...) Mas nós precisamos de livros que nos afetam como um desastre, que nos magoam profundamente, como a morte de alguém que amávamos mais do que a nós mesmos, como ser banido para uma floresta longe de tod[a][e]os. Um livro tem que ser como um machado para quebrar o mar de gelo que há dentro de nós. (Pelbart, 2019, p. 21-22)

## RESUMO

As trincheiras estão sendo atacadas constantemente e o terreno é povoado de pessoas que lutam permanentemente para fazer proliferar a vida e sobreviver diante do conservadorismo que se movimenta e se mantém como norma de forma aguda em nossa sociedade. Esgarçar, tensionar, corromper, perturbar, bagunçar, brincar, zoar, desconstruir, descentrar, dispersar e desafiar a norma, esses são investimentos que este *manifestotese* pretende fazer para conversar com o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba e seus atravessamentos cotidianos de *gênerosexualidades*. As questões que envolvem *gênerosexualidades* desde muito tempo se configuram como uma preocupação emergente de muitas áreas do conhecimento, que a fim de esquadrihá-las, denunciam aquilo que de algum modo se desviam da norma heterossexualidade. Sendo assim, esta tese objetiva problematizar os tensionamentos de *gênerosexualidades* desviantes narrados a partir das *vivênciasexperiências* pelos/as estudantes do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba. Como *argumentotese*, defendo que o *currículovida*, que borra as fronteiras entre as normativas e o cotidiano, se movimenta como uma tática perigosa e clandestina – mas, muito produtiva – de vivência com os mais diferentes desvios de *gênerosexualidades*, que (re)inventam possibilidades de *vivênciasexperiências* plurais para que os desvios sejam vistos como um meio de (des)aprendizagens, resistência e proliferação das diferenças na universidade. Ou seja, o desvio é visto, aqui, como potência criativa de vida que escapa às normas e como um tanque de guerra político, disputa significados em busca de sua existência. Esse *manifestotese* se inscreve no âmbito das teorias pós-estruturalistas e se vincula ao campo dos Estudos Culturais da Educação, das Políticas Educacionais, dos estudos de *gênerosexualidades*, da teoria queer, dos estudos com currículo e das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Metodologicamente, como aposta *teóricometodológica* elege às conversas como potência criativa de vida e de diálogo com os sujeitos ordinários da pesquisa. Conversar com o curso de Pedagogia tem me feito pensar que diante dos ataques que tornam algumas vidas mais ou menos vivíveis que outras, e que se alimenta de ódio e de desejo de aniquilação das diferenças, em detrimento de seus *gênerosexualidades* que se desviam a norma, é preciso reagir e criar táticas de enfrentamento ao obscurantismo epistemológico da modernidade criando movimentos, que enredados a resistência, possam esperar e fazer das diferenças um meio de produção de um mundo menos desigual.

**Palavras chave:** Gênerosexualidades, Currículos, Cotidianos, Pedagogia.

## ABSTRACT

The trenches are constantly being attacked and the terrain is populated by people who constantly fight to make life proliferate and survive in the face of conservatism that moves and remains the norm in an acute way in our society. Fraying, tensioning, corrupting, disturbing, messing up, playing, mocking, deconstructing, decentering, dispersing and challenging the norm, these are investments that this manifesto intends to make to talk to the Pedagogy course at the Federal University of Paraíba and its daily crossings of gendersexualities. The issues surrounding gendersexualities have long been an emerging concern in many areas of knowledge, which, in order to investigate them, denounce those that in some way deviate from the heterosexuality norm. Therefore, this thesis aims to problematize the tensions of deviant gendersexualities narrated from the experiences of students on the Pedagogy course at the Federal University of Paraíba. As an argument, I argue that the curriculum-life, which blurs the boundaries between regulations and everyday life, moves as a dangerous and clandestine – but very productive – tactic of experiencing the most different gender-sexuality deviations, which (re)invent possibilities of plural experiences so that deviations are seen as a means of (mis)learning, resistance and proliferation of differences at the university. In other words, deviation is seen here as a creative power of life that escapes the norms and like a political battle tank, disputes meanings in search of its existence. This manifestosis falls within the scope of post-structuralist theories and is linked to the field of Cultural Education Studies, Educational Policies, gendersexuality studies, queer theory, curriculum studies and research in/of/with everyday life. Methodologically, as a theoretical-methodological bet, it chooses conversations as a creative power of life and dialogue with the ordinary subjects of research. Talking to the Pedagogy course has made me think that in the face of attacks that make some lives more or less livable than others, and that feeds on hatred and the desire to annihilate differences, to the detriment of their gendersexualities that deviate from the norm, It is necessary to react and create tactics to confront the epistemological obscurantism of modernity by creating movements, which, while ensnaring resistance, can hope and make differences a means of producing a less unequal world.

**Keywords:** Gendersexualities, Curricula, Daily Life, Pedagogy.

## RESUMEN

Las trincheras son atacadas constantemente y el terreno está poblado por personas que luchan constantemente para que la vida prolifere y sobreviva frente al conservadurismo que avanza y sigue siendo la norma de manera aguda en nuestra sociedad. Deshilachar, tensar, corromper, perturbar, desordenar, jugar, burlarse, deconstruir, descentrar, dispersar y desafiar la norma, son inversiones que este manifiesto pretende hacer para hablar con la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal de Paraíba y sus cruces cotidianos. de génerosexualidades. Las cuestiones relativas a las génerosexualidades son desde hace tiempo una preocupación emergente en muchas áreas del conocimiento, que, para investigarlas, denuncian aquellas que de alguna manera se desvían de la norma de la heterosexualidad. Por lo tanto, esta tesis tiene como objetivo problematizar las tensiones de las génerosexualidades desviadas narradas a partir de las experiencias de estudiantes del curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Paraíba. Como argumento, sostengo que el currículum-vida, que desdibuja los límites entre las regulaciones y la vida cotidiana, se mueve como una táctica peligrosa y clandestina –pero muy productiva– de experimentar las más diversas desviaciones género-sexuales, que (re)inventan posibilidades. de experiencias plurales para que las desviaciones sean vistas como un medio de (des)aprendizaje, resistencia y proliferación de diferencias en la universidad. En otras palabras, la desviación es vista aquí como un poder creativo de la vida que escapa a las normas y, como un tanque de batalla político, disputa significados en busca de su existencia. Esta manifestosis se encuadra en el ámbito de las teorías postestructuralistas y está vinculada al campo de los Estudios de Educación Cultural, las Políticas Educativas, los estudios de génerosexualidad, la teoría queer, los estudios curriculares y las investigaciones en/de/con la vida cotidiana. Metodológicamente, como apuesta teórico-metodológica, opta por las conversaciones como potencia creadora de vida y de diálogo con los sujetos ordinarios de investigación. Hablar con el curso de Pedagogía me ha hecho pensar que ante ataques que hacen que unas vidas sean más o menos habitables que otras, y que se alimenta del odio y del deseo de aniquilar las diferencias, en detrimento de sus génerosexualidades que se desvían de la norma, Es necesario reaccionar y crear tácticas para enfrentar el oscurantismo epistemológico de la modernidad mediante la creación de movimientos que, al mismo tiempo que atrapan la resistencia, puedan tener esperanza y hacer de las diferencias un medio para producir un mundo menos desigual.

**Palabras clave:** Génerosexualidades, Currículos, Vida Cotidiana, Pedagogía.

## SUMÁRIO

NOTA INFERNAL .....	p. 13
<b>1.0 'QUE REINE O CAOS': NARRATIVAS MONSTRUOSAS, PERVERTIDAS E CLANDESTINAS .....</b>	<b>p. 19</b>
1.1 VERDADE OU CONSEQUÊNCIA? Especulações infernais com gênerosexualidades duvidosas na 301 .....	p. 26
1.2 "NAVALHA DEBAIXO DA LÍNGUA": O QUE É POSSÍVEL DEPOIS DOS ATAQUES? .....	p. 39
1.3 UM EXPOSED CIENTÍFICO IMORAL: VAI ENCARAR? .....	p. 48
<b>2.0 "SÓ NÃO SEJA UMA BIXA PROMÍSCUA E PERVERTIDA": 'SARRADAS' IN METODOLÓGICAS EM MEIO A (DES)MONTAGEM DE UMA CIÊNCIA VAGABUNDA E CLANDESTINA .....</b>	<b>p. 57</b>
2.1 "JÁ QUE É PRA TOMBAR, TOMBEI": PERIGOS (AINDA) TEÓRICOMETODOLÓGICOS .....	p. 61
2.2 "ABRE A RODA E DEIXA ELE ENTRAR": TÁTICAS PERIGOSAS E GRITARIAS COTIDIANAS .....	p. 69
2.3 "QUE CONVERSA É ESSA?" .....	p. 75
<b>3.0 "PORQUE NÓS, A MAIORIA NORMAL, TEMOS QUE ACEITAR UMA CRETINICE DESSAS?": TENTAÇÕES LINGUÍSTICAS, CULTURA(S) E GÊNEROSEXUALIDADES EM AÇÃO .....</b>	<b>p. 78</b>
<b>4.0 "AVISA LÁ PODE FALAR QUE EU CHEGUEI": O CURSO DE PEDAGOGIA E SUAS TRETAS COTIDIANAS .....</b>	<b>p. 91</b>
4.1 "CHEGUEI CHEGANDO BAGUNÇANDO A PORRA TODA": IMPRESSÕES INICIAIS NOS/DOS/COM O CURSO DE PEDAGOGIA .....	p. 95
<b>5.0 "TU 'FICA' RINDO, É? É CANSATIVA A VIDA DA GAY": andanças, idas e voltas e dilemas das vivênciaseperiências com aquilo do que somos feitos/as/os .....</b>	<b>p. 101</b>
<b>6.0 "MILAGRE É ESSE ALGUÉM QUERER CONVERSAR COM 'NOIZ', HEIN? O QUE FOI QUE A GENTE FEZ?": quem conversa, conversa com.....</b>	<b>p. 117</b>
<b>7.0 "SÓ DE VOCÊ TER NOS OUVIDO, JÁ VALEU, VIU": aprendizagens de gênerosexualidades de um manifestotese sem fim .....</b>	<b>p. 132</b>
<b>8.0 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>p. 136</b>
<b>9.0 ANEXOS/APÊNDICES .....</b>	<b>p. 154</b>

### **NOTA INFERNAL (...)**

“Muito prazer, eu sou o oitavo pecado capital (...)  
(URIAS, Diaba, 2019).

A tese que se escreve aqui é, na verdade, um manifesto. Um manifestotese. Uma espécie de investimento na criação e na produção de algo incerto, mutável, escorregadio e contraditório que não tem a intenção de resolver os problemas do mundo inteiro nem esgotar às discussões dos temas as quais ela discutirá. O que seria muita pretensão. Preciso assumir desde já, que esse manifestotese tem suas fragilidades, suas ausências, suas arrogâncias (Sussekind, 2019) e suas ignorâncias (Oliveira, 2012; Sussekind, 2019) mas, objetiva, ousadamente, chacoalhar, bagunçar e repensar as trincheiras hegemônicas e algumas problemáticas em torno dos gêneros e das sexualidades construídas ao longo do tempo como desviantes (Louro, 2018), abjetas (Butler, 2003) ou dissidentes (Rubin, 1989) com o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Ela é um monstro perverso que irá invadir sua mente e (des)mobilizar você, contestar a Ciência e qualquer estatuto de verdade que tente hegemonizar e engessar o pensamento e a vida.

A expressão ‘perverso’, utilizada aqui, segundo a etimologia da palavra, significa “1. que revela perversão. "insinuação p." 2. adjetivo substantivo masculino que ou aquele que tem má índole, que tem tendência a praticar crueldades; malvado.” Encostado a esse sentido, esse manifestotese pode ser tido como um mecanismo de má índole para quem busca a fixidez do pensamento, o engessamento da vida e a cegueira epistemológica (Oliveira, 2007) herdada pela modernidade (Alves, 2008). Ele é de fato um manifesto, uma rebelião, um movimento de luta contra a hegemonização do pensamento. Por isso, sigo utilizando a perversão como estratégia de desmonte e da desordem (Oliveira, 2022) como aposta de proliferação da vida.

Ela opera com misturas perigosas das quais se reproduzem rapidamente híbridos mutantes que esgarçam as normas e podem desobedecer a qualquer padronização. Ela questiona “o sujeito essencialmente representativo, coerente, ativo, autônomo, consciente, racional, submetido ao Princípio da Identidade Universal, capaz de exorcizar toda forma de diferença” (Corazza, 2022, p. 11). Ela critica todo e qualquer princípio que universalize os sujeitos e ouse valorizar as práticas fugidias da vida que, assim, podem fazê-la proliferar.

Esse monstro que vos fala (Preciado, 2019) reivindica “a sua anomalia criativa,

o seu estado valetudinário” (Corazza, 2022, p. 13) e o dismantelamento da ordem. Questiona, chacoalha, perverte e pode tornar ilegal a própria Ciência em busca da antidisciplina (Grossberg, 2013). O uso (Certeau, 1994) da palavra antidisciplina está articulado com o campo das teorias pós-estruturalistas com o qual opero aqui, neste manifestotese, em um diálogo híbrido (Bhabha, 1998) com as linhas dos Estudos Culturais da Educação e das Políticas Educacionais. Desta forma, sua utilização se preocupa com a desestabilização do estatuto da Ciência Moderna em detrimento de que nos movimentaremos com uma multiplicidade de teorias e métodos que serão acionados/as ao mesmo tempo em um diálogo que ultrapassa os limites teóricos/metodológicos da Modernidade e, por isso, desobedece, rasura e estranha certos posicionamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos que possam engessar a fluidez dos entrelaçamentos.

É um movimento que assume seus deslizamentos, sua polifonia e seus diálogos complexos, controversos e tumultuados. É complexa, ardente, quente, úmida, mole, dura, áspera e em movimento sempre. Ela é invertida e desafia a qualquer lógica. Desafia a língua portuguesa a fazer outros usos, junta palavras a fim de clandestinizar (Certeau, 1994) as normas científicas, utiliza táticas infernais para atear fogo nos binarismos, conversa com o mundo acolhendo a todas as pessoas e, por isso, pode ser vista como imunda, suja, pervertida e infame (Corazza, 2016). Esse monstrotese metamorfoseia-se a todo o tempo em busca de disputar ético-politicamente espaços. Talvez, ele (o monstrotese) incomode, perturbe, desestabilize, desarranje, perverta e desmoralize algumas questões para sobretudo, liberar a vida onde ela pode estar presa.

Esse manifesto é alimentado por micropolíticas de reivindicação a favor das milhares de possibilidades de experimentação da vida a partir da diferença e da fronteira, que são lugares de muitas aprendizagens. Como diria o cantor- artista Paulo Ricardo<sup>1</sup>, “De repente as coisas mudam de lugar”, e mudam mesmo. Devem mudar. Aqui não tenho destino certo em busca da verdade absoluta, não sigo um script rígido. O que temos aqui “são falhas, quebras, hesitações, movimentos inesperados, arranques e paradas abruptas. Não uma lógica, nem uma teleologia, mas o movimento errático do acaso” (Corazza, 2003, p. 10) como uma forma de produzir algum tipo de conhecimento, de ensinamento.

---

<sup>1</sup> Letra da canção disponível em: <https://www.lettras.mus.br/paulo-ricardo/48083/>

Apostarei na multiplicidade ao invés da diversidade. Pois, concordo com Corazza (2003) que

A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina (Corazza, 2003, p. 13).

Assim, pelas linhas múltiplas, frágeis e pervertidas que atormentam e seguirão atormentando quem escreve e podem fazê-lo com quem vai ler, desejo que o caos se instale e nos faça (re)pensar a vida e em quem temos nos tornado por meio dos jogos de força que vão produzindo os sujeitos e suas singularidades. A subjetivação é um processo nosso de relação com as coisas e a História que ao longo da vida e a todo o tempo vai nos interpelando (Foucault, 1994). Meu desejo é de que possamos revolucionar a sociedade e olhar com estranheza o que aprendemos a naturalizar.

Uma nota perturbadora, atrelada principalmente a um campo teórico polêmico (Cevasco, 2016) e de “contestação dos limites socialmente construídos” (Baptista, 2009, p. 451), como os Estudos Culturais (EC), que busca desestabilizar a norma sempre colocada como “verdade absoluta” para ressignificá-la e esgarçá-la. Nesse sentido, ensaiarei aqui alguns movimentos micropolíticos (Deleuze e Guatarri, 1996) e revolucionários (Preciado, 2022) de subversão e resistência às normas da Academia Brasileira de Normas Técnicas, se for o caso, a língua portuguesa, a lógica estrutural da tese imposta pela academia – me utilizando dos mais variados gêneros linguísticos e literários – e por isso, vale sinalizar que:

- a) A expressão “Dedo no cu e gritaria” apresentada no título, foi uma das palavras iniciais que ouvi das/es/os estudantes do curso de Pedagogia/UFPB assim que me aproximei do campo. É uma metáfora muito utilizada pela população, principalmente nos últimos tempos, sobretudo, pela população gay, trans e travesti. Ela enseja traduzir um movimento de tensão, de confusão, de luta e por isso, foi utilizado desde o título. O tido como um órgão excretor (quase) sempre foi um problema em meio a sociedade, pois é análogo a subalternização, a menor valia, a desvalorização e a passividade. Trazido no título, “sem nenhum fundamento biológico, ou ainda, mostrando-a como uma ficção social, poderia nos tornar menos segregativos, menos fincados a uma

ilusão de um essencialismo heterocentrado e suas identidades molares” (Leopoldo e Colling, 2016, p. 01) ele terá um tom metafórico fazendo um jogo linguístico em alusão a uma relação ambígua com o cu. Além disso, esse jogo linguístico tem um objetivo político de desmistificar um pouco o tabu da discussão propriamente dito, para passar a vê-lo como um mecanismo de luta contra qualquer tipo de segregação em meio a uma sociedade heterocentrada que o deslegitima todo o tempo e como nos lembra Preciado (2022) em tom militante-político em manifesto contra a norma, é “pelo ânus, o sistema tradicional da representação sexo/gênero vai à merda” (Preciado, 2022, p. 20). Ademais, desde já anuncio que alguns jargões metafóricos utilizados por essas populações irão aparecer no corpo do texto sem aviso prévio;

- b) Provocado pela linguagem binária e sexista da modernidade, e pensando com Butler (1997) que “se somos construídas/os na linguagem, então esse poder constitutivo precede e condiciona qualquer decisão que possamos tomar, nos insultando, desde o começo [...] com seu poder (Butler, 1997, p.1-2).” acredito que na maioria das circunstâncias, somos feridos/as e insultados/as (Butler, 1997) pela nossa própria linguagem. Neste caso, em uma tese que versa nas margens com gênero e sexualidade desviantes, decidi por uma escolha política e social flexionar o gênero gramatical de algumas palavras, que *generosexualizam* os corpos e utilizar o “e” ao invés dos artigos “a” e “o” (todes, alunes) em detrimento de que esse investimento se implica diretamente com as mais diversas linguagens da sexualidade que essa pesquisa pode incluir, abrindo-se muito mais para a multiplicidade (Deleuze, 1966) do que para a exclusão. Esse movimento causa modificações que “mexem na estrutura da língua e bagunçam de certa forma o sistema de gênero que é tido como estável e arbitrário com o intuito de minar a dicotomia de gênero social, o sexismo da língua e evitar o masculino genérico.” (Borba, 2018, p. 246);
- c) Ao longo do texto, que é escrito em primeira pessoa, por se tratar de uma pesquisa implicada, contextual e localizada (Félix, 2019), utilizarei narrativas de minha vida pessoal *ipsis litteris* que, em alguns momentos, poderão aparecer cenas ocorridas com conteúdos sexuais e palavras que denotam ao

movimento da homossexualidade como uma possibilidade de vivência da minha sexualidade, então, fiquem ligadas/es/os;

- d) Vinculado a linha dos Estudos Culturais da Educação e dialogando em uma mistura perigosa com as Políticas Educacionais, o Cotidiano (Certeau, 1994) e as teorias de gênero e sexualidade, sobretudo a teoria *queer*, esse *manifestotese* híbrido (Bhabha, 1998) se movimenta no campo das teorias pós-estruturalista, no qual “o prefixo «pós» refere-se ao abandono dos axiomas essencialistas” (Lopes, 2013, p. 10) e assim, desmobilizar qualquer tipo de generalizações. Com isso, quero sinalizar que as nossas escolhas são sempre políticas (Louro, 2003), não quero aqui verticalizar o conhecimento, deslegitimando qualquer outro, mas ressaltar as potencialidades do que, politicamente e epistemologicamente, foi elencado para esse movimento;
- e) Operando com campos teóricos escorregadios e difusos, esse intento também se vincula aos estudos de gênero e sexualidades, mais especificamente, com a potência da teoria *queer*, assumindo-a como desajeitada, exagerada, ousada, um campo “estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário” (Louro, 2001, p. 546) e que faz transbordar. É um exercício de fazer multiplicar forças pelas bordas e assim ir atacando, crescendo. Uma manifestação *queer* que se materializa a partir da *escritafalaescrita* de um homem gay que é exagerado, que brinca com as metáforas e que se coloca em um lugar de fala que é político, e assim, ergue a bandeira da valorização das diferenças.
- f) Por uma questão estética (mas, não só por isso), esse *manifestotese* se vincula ao território das pesquisas nos/dos/com cotidianos (Alves, 2008), que reivindica outros modos de escrita, de pesquisa e de vida. E, por isso, desafia a própria escrita e justapõe algumas palavras. Decidi, assim, unir algumas palavras que, para mim, fazem sentido estarem juntas. Tratam-se de ações que dialogam unidas e desafiam a Modernidade. Ao longo do texto, estarei aliançado (Butler, 2019) com as mais diversas manifestações artísticas: poesias, músicas, versos, rimas, imagens, pichações e outras tantas linguagens da arte. Além de ser um *manifestotese*, é um *manifestotesearte*. Assim, trago poesias, versos, rimas e músicas de maneira centralizada e fora

das normas da ABNT, a fim de destacá-las do texto e realçá-las em seu tom fugidio e rebelde, em vista das normas do academicismo formal.

No mais, vamos seguindo a vida e rasurando as normas. Desejo que esse manifesto, que em tempos movimenta seus tentáculos pecaminosos, possa “estimular a invenção em vez da revelação. A criação em vez da descoberta. A fetichização num exercício de pensar e desejar em vez da desfetichização” (Corazza, 2003, p. 10). Que tenhamos fetiche de mudanças e tesão em viver e revolucionar, respirar e seguir resistindo e re-existindo.

## 1.0 ‘QUE REINE O CAOS’: NARRATIVAS MONSTRUOSAS, PERVERTIDAS E CLANDESTINAS

O monstro surge no intervalo no qual a diferença é percebida como a divisão entre, de um lado, a voz que registra a “existência” do “diferente” e, de outro, o sujeito assim definido; o critério dessa divisão é arbitrário, e pode ir desde a anatomia ou a cor da pele até a crença religiosa, ao costume e à ideologia política (Cohen, 2000, p. 44-45).

Desde que me entendo como um ser humano vivente aqui, neste lugar que convencionou-se chamar de Terra, um planeta habitável por uma série de criaturas humanas, não-humanas e seres inanimados, ouço a necessidade de temer aquilo e aqueles/as que se desassemelham a mim. Mesmo sem muita noção teórica e epistemológica do sentido da palavra diferença, me via diferente e já me questionava sobre o motivo pelo qual deveria temer o diferente e a diferença. Fui ensinado, ao longo da vida, que deveria me afastar das coisas que poderiam me trazer algum perigo e, nesse contexto, a diferença se configurava como perigosa. A diferença era, e talvez ainda seja, um monstro criado pela própria sociedade que se alimenta de medo, angústia e contradições. Falar com estranhos/as, abrir a porta ou aceitar algo de quem não conhecemos são exemplos de coisas que precisei me desvencilhar por boa parte da vida e, desse modo, desisti de conviver com a diferença e de ‘correr perigo’. Afinal, o “monstro combina o impossível com o proibido” (Foucault, 1975, p. 70).

Quando criança, tinha vários bonecos-monstros, brinquedos que atiravam, monstros dos filmes que assistia e admirava. Assistia desenhos com muitos monstros, novelas, lia histórias em quadrinhos e os monstros sempre me interessaram. Certo dia, incomodado com o fato de poder conviver com o universo de monstros teoricamente fictícios, que me cercavam, perguntei à minha mãe: “Os monstros não são diferentes de mim? Eles não me oferecem perigos? E por que eu tenho que evitar me aproximar das outras pessoas que também são diferentes de mim?” Ela prontamente me respondeu: “a diferença entre os bonecos que você tem, assiste pela televisão e lê pelos livros para as pessoas é uma só, basicamente: as pessoas (tem vida e) podem lhes ensinar o que não presta, o que não deve.

Os monstros que vivem soltos por aí em forma de gente são perigosos”. Ou seja, o problema consistia não na diferença entre ser vivo ou inanimado, mas naquilo que seria ensinado a mim que, possivelmente, fugiria às normas daquilo que me foi

ensinado pela minha família. O que naquele momento abalaria o meu seio familiar, seria ir além dos limites entre o que era possível e aceitável dentro do que se esperava de mim. Era aterrorizante pensar em outras formas de viver e de ser para além das formas previstas socialmente e reiteradas por minha família. O contato com a diferença poderia me fazer ilegal, “o monstro contradiz a lei, ele é a infração” (Foucault, 1975, p. 71). Eu estaria correndo perigo! A educação, aqui vista como um processo que educa os corpos segundo normas, crenças e valores por meio dos quais é possível transformar as pessoas em sujeitos de uma cultura (Meyer, Mello, Valadão e Ayres, 2006). Nos processos de subjetivação, a educação tem sido um mecanismo potente de regulação e disciplinamento (Foucault, 2014) em torno do modelo de pessoa que devemos ser. No meu caso, havia um controle para que eu me tornasse um homem dentro dos padrões estabelecidos socialmente.

Conforme o tempo passava, as exigências em torno de quem eu deveria me tornar só aumentavam. E, conseqüentemente, a preocupação em torno do convívio com o ‘mundo lá fora’, que poderia me fazer correr perigo, duplicavam. Brincar na rua, só podia até cedo. Se eu burlava essa regra e sumia ‘da vista’ da minha mãe, o alarde era instantâneo: não poderia brincar com os meninos mais velhos, não poderia ir brincar na casa de ninguém. Não podia sair sozinho, mas, vez por outra, as normas eram dribladas e desafiadas. O meu caminho era basicamente entre a escola, a igreja (nasci e me criei dentro da esfera religiosa experimentando o catolicismo e depois o protestantismo, mas, por pouco tempo e por influência da família). Para minha família, a escola e a igreja se configuravam como ‘lugares seguros de formação’. Nesses lugares, para eles/as, os monstros não entrariam. Com o tempo eles/as foram reconhecendo que toda a regra tem sua exceção.

Desde pequeno, tive um nicho de amizades maior com meninas. O público masculino me causava um paradoxo entre atração, receio e desejo. Mesmo reconhecendo essa relação de atração (sexual), foi apenas na juventude (por medo do monstro que eu teria que me reconhecer) que pude me identificar como uma pessoa que fissurava as normas sociais e chacoalhava a suposta coerência entre o desejo homem-mulher e mulher-homem, mesmo que na época em não tivesse ciência disso.

A coerência relacionada ao desejo, provém de uma lógica que começa no corpo, mas, se materializa no sexo e na potência de dizibilidade que o corpo-sexo tem de falar de si. Quando há a possibilidade perigosa, socialmente falando a partir

de como somos vistos/as, de dissonância entre essas 'partes', a conscientização do corpo se dá pela afirmação biológica do sexo, da genitália. Ou seja, 'não posso gostar de outro homem porquê a igualdade sexual entre nós nos descaracterizaria socialmente', nesse caso, socialmente é defendido que os 'opostos se atraem'. Para isso, é preciso pensar no sexo aqui como uma 'encenação' discursiva. Desse modo,

o "sexo" é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o "alguém" simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural" (Butler, 2001, p. 154-155).

O sexo é um uma inscrição discursiva sobre um corpo que por meio da cultura são produzidos vários significados, que desse modo, o torna aceitável ou não no interior de uma sociedade. Assim, o sexo "aparece como principal objeto produzido para normalização social" (Dornelles, 2013, p. 40) e para reiterar a norma heterossexual. Mas, todos os corpos se alinham às exigências sociais ou eles encenam-se para sobreviver? A encenação de um sexo para fazer 'casar' com a coerência exigida socialmente é performatizado<sup>2</sup> (Butler, 2003) e está atrelado aqui com o conceito de gênero.

Em casa, sou o mais velho de uma irmã e um irmão e brincava com todos os brinquedos que tínhamos: bonecas, casinha, bonecos, quebra- cabeça, jogo da memória. Obviamente, era repreendido quando me ocupava com brinquedos da minha irmã, afinal, eu perturbava a norma de gênero que foi construída socialmente informando o lugar de cada pessoa e essa organização era feita por sexo e, a posteriori, por gênero. A norma aqui corresponde "ao surgimento de um poder sobre a vida" (Revel, 2011), o biopoder, e se configura em relações de poder e regulação da vida humana. Um certo controle que se configura em um "conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder" (Foucault, 2008, p. 3). Aqui, atrela-se a noção de norma para sinalizar que a própria norma se configura em um poder, um biopoder, uma forma política de gerir as ações, regulando a vida social dos sujeitos. Vale sinalizar que aqui, refiro-me diretamente às normas de gênero e

---

<sup>2</sup> A noção de performatividade (BUTLER, 2003) aparecerá no texto, de forma mais evidente, nos capítulos 'analíticos'.

sexualidade, reconhecidas como objeto de preocupação e vigilância (Foucault, 2014) da sociedade.

Havia uma preocupação em torno da vida que eu levaria e de quem me tornaria. Entendo gênero como

a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (Butler, 2003, p. 59).

Compreendo gênero, ainda, como um fazer performativo (Butler, 1990) e “uma série de ações normativas constrictivas que ‘adjetivam’ o sujeito em masculino ou feminino de forma distinta de um tom voluntarioso do próprio sujeito” (Dornelles, 2013, p. 40). Qualquer outro modo generificado de se identificar, em que haja alguma descontinuidade de gênero, “será punida, controlada, repudiada, reformada (Butler, 2008, p. 97). Em meu caso (embora não apenas para mim), havia uma regulação poderosa que informava o lugar que eu deveria ocupar, pois a “polícia do gênero exige qualidades diferentes do menino e da menina” (Preciado, 2013, p. 03). A preocupação era para que eu não infringisse nenhuma cláusula das regras sociais diante da minha condição de uma pessoa que deveria ter desejo pelo sexo oposto e precisava propagar orgulhosamente isso.

O universo material feminino sempre me chamou atenção. Brinquedos, maquiagens e tudo que era associado ao mundo feminino me atraía. Penso que, afetivamente, elas eram companheiras, confidentes e um lugar ‘seguro’ para contar minhas (des)aventuras. Em termos de sexualidade, não me sentia atraído por mulheres. Confesso que o fato de me reconhecer como homem e sentir ‘algo diferente’ por outros homens me assustava e, ao mesmo tempo, já me desafiava. Mas, vigiado (Foucault, 2014) pelo regime (hetero)patricarcal, precisei encenar, durante a juventude, desejos sexuais que não eram os meus. Assim, meus desejos estavam trancafiados no mais ‘secreto’ armário (Sedwick, 2007; Junqueira, 2013) que se pudesse imaginar.

Na medida em que eu crescia, a curiosidade e o desejo por meninos só aumentavam, a ponto de reconhecer que eu já não estava ‘seguro’ de quem eu era e do que eu sentia (se é que um dia eu fui seguro de alguma coisa a respeito dos meus desejos). De certo modo, eu já me colocava na fronteira (Louro, 2018) de gênero e sexualidade. Eis o problema, residir na fronteira era afrontar as normas sociais e sexuais que operavam logicamente sob o regime da diferença sexual

(Preciado, 2019). Na rua, eu já era conhecido como viado por me acompanhar pelo universo feminino e por não ter problemas em experimentá-lo de maneira desregrada. Brincava com maquiagens, arrumava as meninas, dava dicas de roupas, combinações, estilo e gostava desse meio. Certamente por me cercar desse universo, fui repreendido várias vezes pela minha família e por pessoas próximas. Segundo eles/as, “eu estaria correndo o risco de ser viado e que isso seria uma vergonha para a minha família”. Ficava me perguntando: “Qual seria o risco que ser viado me traria? Por que isso seria uma vergonha?”

Vale sinalizar que a palavra viado, traçada aqui com (i) e não com (e) (veado – animal), é grafada da forma como era endereçada a mim enquanto me reconhecia (ainda apenas para mim mesmo) como um sujeito de sexualidade duvidosa e afeminada. Pela forma como era pronunciada, entendia como algo pejorativo, sujo, pecaminoso. Hoje, percebo que existe uma luta política, além de processos de hierarquização, em torno do endereçamento da normação das pessoas dissidentes. Utiliza-se a palavra ‘gay’ para os homens que se colocam em um local “protegido” pela discricção e socialmente se reconhecem nesse lugar. Já para os homens que apresentam trejeitos afeminados, são barulhentos, gostam da ‘fechação’ (de aparecer e de causar), são colocados no patamar de ‘bix(inh)a, viad(inh)o’ e quase sempre no diminutivo para sinalizar o apequenamento social dessa condição de sobrevivência.

Entre o gay e a bixa há (também) uma relação de poder potente que consiste no enquadramento desses sujeitos: o gay em uma condição de macho-ativo (aquele que penetra) e a bixa, a passiva (aquele que é penetrado). Uma discussão que fragmenta, separa, escanteia e divide a sociedade em, “produto de uma sociedade hierárquica, que divide-se em passivos e ativos sexuais, referente ao feminino dominado pelo masculino” (Zamboni, 2016, p. 18). Segundo Oliveira (2018), há uma forte relação de dominação na qual “o passivo dá, abre as pernas, é subjugado. O ativo come, fica por cima, domina. Assim, nessa lógica, onde os papéis sexuais definem o papel social, a bicha só pode ser feminina. O feminino é sempre menor” (Zamboni, 2018, p. 169).

Na escola, a minha fama de viado se espalhava cada dia mais, a ponto de minha mãe ir à escola por algumas vezes fazer reclamações e indagações a gestora, aos/às colegas e pedir para que me respeitassem, afinal, eu não era viado. Ela me dizia quando chegávamos em casa: “se lhe chamarem de viado, mostre o

que você tem no meio das pernas e deixe que o resto eu resolvo”. Ter um pênis era sinônimo de ser hétero. Minha mãe – assim como as demais pessoas em uma cultura heteronormativa como a nossa – se baseava profundamente em uma questão biológica e cultural que fora construída por toda a sua vida e não entendia que por trás de um pau existiam muitas outras questões. Ela não compreendia que “por trás das máscaras de feminilidade e masculinidade dominantes, por trás das máscaras de heterossexualidade normativa, existem, de fato, múltiplas formas de resistência e desvio” (Preciado, 2019, p. 09).

O desvio, aqui, se configura de toda e qualquer curva e dissonância que há entre uma norma. Essa questão reverberava potencialmente em casa, onde a vigilância era cada vez mais ostensiva. Sempre tive gostos peculiares do universo feminino: gostava de cantores/as que já se identificavam como gays, lésbicas e isso para os/as meus colegas era ‘estranho’, além disso, não tinha problemas com a cor rosa e achava pouco problemático assumir que alguns homens eram bonitos. Tudo isso borrava os limites da masculinidade que era esperada de mim. Ou seja, o medo da minha mãe de que eu me aproximasse dos ‘estranhos’ e dos monstros, talvez estivesse me fazendo um deles. Seria eu um mutante que ameaçaria os regimes sexuais, sociais e culturais?

Em certa época, fui proibido de ouvir músicas de certos/as compositores/as porque se configuravam como hinos do mundo ‘invertido’ ou do ‘mundo gay’. Essas proibições soavam como uma espécie de medo, de temor de que, ao ouvir, eu me transformasse naquilo que a música narrava. Ou que isso me aproximasse cada vez mais do ‘mundo gay’. Era como uma espécie de “contágio” no sentido que, na menor aproximação, aquilo já faria parte de mim, já me tomaria. Não havia nenhum problema em ouvir música, mas, que não fosse atrelada ao ‘mundo gay’ e muito menos por alguém que tivesse a sexualidade marcadamente não heterossexual, duvidosa e/ou clandestina.

A expressão gay, utilizada aqui, vem do inglês, que significa alegre. É geralmente utilizado no Brasil para se referir aos homens que sentem desejo, e se relacionam, com outros semelhantes (homens). Para me referir a mulher que se relaciona com outra semelhante, caso seja necessário em algum momento, utilizarei o termo lésbica para dar visibilidade às mulheres que se reconhecem como tal e não legitimam o lugar de ‘mulher gay’ para se reconhecer. O ‘mundo gay’, para mim, se configura do universo de mecanismos, movimentos, aparatos e afins que foram

sendo atribuídos socialmente aos gays e por eles foram sendo experimentados, utilizados, consumidos, reinventados, burlados, rejeitados. São eles/as, por exemplo, artistas e cantores/as que se com o tempo foram se tornando referência a classe gay.

Compreendo sexualidade como uma rede de afetos, desejos e como uma “estética política”, como “sistemas complexos de comunicação” e como uma “montagem técnica entre vários corpos antes desconectados” (Preciado, 2022, p. 17). Segundo Foucault, a sexualidade é

(...) o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (Foucault, 1988, p. 100).

A sexualidade estaria, assim, fortemente envolvida em relações de poder e saber que se atrelam para movimentar os mecanismos imbricados na vida social que podem fugir a toda e qualquer prescrição, acionados para garantir que a heteronorma funcione ativamente.

Como sinalizei anteriormente fui, por muito tempo, envolvido com questões religiosas e, durante essas experiências, pude perceber o quanto há uma discussão que moraliza os sexos, os gêneros e muito mais fortemente as sexualidades, tudo em nome de Deus. Durante quase vinte anos na igreja fui repreendido pelos meus dirigentes por abraçar demais colegas, por ser carinhoso demais com os meninos e recebi vários alertas sobre o pecado que pairava sobre o fato de um homem se envolver sexualmente com outro. Instalava-se aí uma discussão que certamente privilegiava os sujeitos que obedeciam a coerência entre corpo-sexo-gênero-desejo e faziam-se assim sujeitos reconhecíveis de uma vida mais vivível, enquanto outros/as, sequer, poderiam ser reconhecidos como vidas (Butler, 2015).

Concordando com Foucault que “onde há poder, há resistência” (Foucault, 1993, p. 53), foi na universidade que as relações de poder se intensificaram sob escrutínio de minha (homos)sexualidade a despeito de rumores de que eu manteria uma relação heterossexual ‘de faixada’, em vista de que “era de homem e de rola que eu gostava”. E eu a todo tempo me perguntava: E se fosse, qual seria o problema? E o que ‘esse povo’ tem a ver com isso? Desmantelar a norma e tentar

burlar o cis-tema <sup>3</sup>(Vergueiro, 2015) para entender manifestações outras do desejo era o problema em vista de que o advento da dúvida também amedrontava e, monstruosamente, perseguia uma parcela da sociedade.

### 1.1 VERDADE OU CONSEQUÊNCIA? Especulações infernais com gênerosexualidades duvidosas na 301

Corredores agitados, pessoas conversando, olhares atentos, bolsas, cadernos, mesas, lanchonetes, movimentos. É a vida se movimentando. O ano era 2010 e a sala era a 301. Os corredores do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (CE/UFPB) fervilhavam em mais um início de semestre. De bolsa nas costas - bem pesada, inclusive – estava eu. Animado para começar uma empreitada de quatro anos com o curso de Pedagogia e ansioso pelo que viria por aí.

Antes de chegar à universidade, muitos amigos/as me olharam torto já pela escolha do curso. Pedagogia? Vai ser a ‘professorinha’ que vai cuidar dos ‘guris’, né? (risos). “A maioria dos professores-homens que conheço viram ‘viados’ (nesse curso), viu, Rodolfo. Toma cuidado! (risos)”, “Esse curso vai fazer você ganhar dinheiro mesmo? Só vejo professor/a ganhando migalhas por aí”. O fato do/a professor/a (ainda) ser mal remunerado em detrimento do trabalho que desempenha especificamente no Brasil, é bem verdade. Mas, as demais provocações me deixaram reflexivo. É perigoso ser ‘viado’? Qual é o perigo que um corpo gay corre no espaço da universidade? Compreendo que “o corpo é em si mesmo uma construção, assim como o é a miríade de corpos que constitui o domínio dos sujeitos com marcas de gênero” (Butler, 2015, p. 30). O corpo em si é uma construção de sentidos e significados que carregam em sua materialidade rituais, crenças e desejos.

---

<sup>3</sup> O termo cisgeneridade indica a existência de uma norma social, a norma cisgênera, que produz expectativas e universalização da experiência humana relacionadas à identidade de gênero no sentido de afirmar que as pessoas são designadas como homens ou mulheres a partir da genitália. Construído por pessoas trans e afirmado por diversos movimentos sociais, o termo foi inicialmente proposto pelas ativistas estadunidenses Leland Defosse e Julia Serano a partir do final dos anos 1990. Aqui, grafada com a terminologia “cis”, a palavra “cistema” indica a interlocução entre “cisgeneridade” e “sistema”, destacando o caráter sistêmico das formas de normatização cissexistas. (Vergueiro, 2015).

A minha turma era enorme, sendo composta por cinquenta alunos/as, sendo quarenta e cinco mulheres e apenas cinco homens. Dois dos cinco meninos já se identificaram como gays desde o primeiro dia do curso. O que causou olhares retorcidos, sorrisos sinuosos e deboches escancarados. Os dias foram passando e ouvi de uma colega de turma: “Será que ele é?”. Essa frase se direcionava a mim. Teoricamente, dois gays já haviam se identificado, os outros dois homens da turma eram casados com mulheres e, logo, seriam heterossexuais. Só restava a mim. Para a surpresa deles/as, eu me identificava como hétero, pois nessa época, eu namorava com mulher e teria que me reconhecer naquele lugar. Para todos os efeitos, me colocando no lugar do homem que namorava com mulher, eu seguiria as exigências da heterossexualidade. Na verdade, penso que eu performatizava (Butler, 2003) a heterossexualidade a fim de pensar que, desse modo, eu não sofreria perseguição. É verdade que eu até sentia ‘algo diferente’ quando olhava para outros homens mas, culturalmente, por uma questão de princípios familiares, eu não poderia ser o ‘ponto fora da curva’ da minha família.

A norma que opera com muita força era – e ainda é – a heterocentrada, na qual os corpos, gêneros e sexualidades precisam obedecer a coerência que há entre corpo-sexo-gênero-sexualidade (Louro, 2014; 2018) estabelecido pela modernidade. Aos que não se adequam, há muitos investimentos sendo postos em ação para dar conta desses desvios, desequilíbrios, buscando controlá-los, afinal, nem todos os corpos se adequam às normas (Louro, 2014; Butler, 2017). Há currículos sendo acionados para dar conta de apontar os desvios na perspectiva de endireitamento dos corpos, alinhamento das normas e manutenção da política da diferença sexual. Currículo aqui está sendo compreendido como uma arena de negociações em busca de significados (Silva, 2015), como uma conversa complicada (Pinar, 2012; 2016) e como um mecanismo de pensar a vida. Afinal, “não há currículo que não expresse ou não viva uma vida” (Corazza, 2012, p. 02).

As risadas, os deboches e as 'cutucadas' eram muitas quando eu passava. A vigilância se intensificava, cada vez mais, diante da minha 'duvidosa heterossexualidade'. Todos os dias eu era bombardeado de perguntas sobre o meu relacionamento, sobre rotina sexual, desejos. A vontade de saber (Foucault, 2017), e o escrutínio sobre os desejos alheios eram ostensivos. Havia, inclusive, uma discussão de religiosas da minha sala sobre a moralidade dos sujeitos. Segundo elas, as minhas colegas de turma, “Deus não se agradava de pessoas que não

seguiam seus ensinamentos”. E, assim, eu seguia, como uma alma predestinada ao inferno pela possibilidade de ser qualquer coisa que não fosse hétero. Por via da heteronorma, os corpos que não se alinham a ela são tidos como desviantes (Louro, 2018). E eu me colocava em dúvida. Era essa a questão.

Um corpo na fronteira (Louro, 2018), um sujeito duvidoso e, até se estabelecer uma verdade que universalizasse e fixasse o que de fato eu era, eu seria a interrogação. Para eles/as, “ele ainda está no armário”. Por isso, eu ainda era o calo no sapato. O armário aqui é utilizado como metáfora para dizer que eu estava preso e a qualquer momento sairia de lá. Segundo Junqueira (2013), há uma pedagogia do armário que se configura em um “conjunto de práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças que o currículo constrói sob a égide das normas de gênero e da matriz heterossexual” (Junqueira, 2013, p. 01), agindo a todo momento nas escolas e nos mais diversos lugares a fim de silenciar as sexualidades que se desviam da norma.

Certo dia de aula, ouvi um professor contar de ‘pessoas estranhas’ que encontrava pela universidade. Segundo ele, “homem querendo ser mulher e mulher querendo ser homem”. Acrescentou que “se fosse pai de uma dessas criaturas, eu saberia o que fazer. Deixava de castigo e ainda dava umas boas pancadas. Esse mundo está virado”. A fala dele me deixou um tanto assustado e, por isso, fiquei a refletir se eu estava no ‘lugar certo’, pois acreditava que a universidade seria um lugar de respeito às diferenças e às mais diversas formas de viver e de existir. Fui chamado de viado, de bicha e de indeciso, várias vezes, pelos/as colegas de classe, isso de maneira sorrateira e, também, em alto e bom som. “Você gosta é de rola, meu amigo”, ouvi uma vez. Fiquei pensando: e se gostasse, qual seria o problema, não é? Vivi o curso todo como uma sombra má. Pensava todos os dias se ali era mesmo o meu lugar. Mas, segui. Uma onda (neo)conservadora pairava sobre a minha cabeça como um tsunami (neo)conservador (Oliveira e Sussekind, 2019). Mas, não havia outro caminho a não ser resistir. Re-existir.

A sexualidade sempre foi objeto de vigilância da sociedade e quando nos reportamos às sexualidades que se desviam da norma, a intensidade desses olhos que se debruçam a esmiuçar os movimentos que reagem na contramão se esgarçam na perspectiva de esquadrihá-las. Há todo um policiamento em torno da sexualidade desviante. Foram criados dispositivos para “ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular” (Foucault, 2020, p. 36) o que se

faz, o que se sabe e o que se estuda sobre a sexualidade. Definiu-se o que pode ser legitimado em torno de uma discussão moral, religiosa e científica em torno de uma norma do desenvolvimento sexual para cuidar e caracterizar todos os desvios (Foucault, 2020) da sexualidade. Por isso, a homossexualidade e todas as outras linguagens da sexualidade, senão a heterocentrada, são/estão inscritas na perversão, no desvio, na abjeção, na margem e estão fadadas a enfrentar o cheiro de enxofre ardente.

Vivemos tempos difíceis e encontrar na universidade um campo minado de preconceito e retrocesso, como encontrei quando cursei Pedagogia, é um caminho que precisa ser repensado. Obviamente, sabemos que o preconceito está pulverizado em todos os espaços mas, mais precisamente em um curso que tende a formar pessoas que irão formar outras pessoas, no caso profissionais da educação, que é o curso de Pedagogia, se faz um tanto urgente que essa discussão sobre a igualdade e o respeito às diferenças sexuais, de gênero, raça, religião e de outros marcadores da diferença estejam cada vez mais presentes.

A tese, que em tempo se escreve aqui, é além de tudo política. Pois dialoga com os mais diversos tensionamentos e reconhecimentos em busca de espaço, respeito e igualdade. Vale ressaltar que é escrita em uma conjuntura política nefasta, complexa e de “destruição material dos corpos humanos e [de suas] populações” (Mbembe, 2016, p. 04) nos fazendo viver em meio a um regime de subtração da vida que busca, por vezes mesmo que sorrateiramente, aniquilar direitos e apagar as diferenças (Sussekind, 2017;2018), por meio da construção de mecanismos destrutivos que visam subtrair direitos ao invés de multiplicar e fazer a vida proliferar.

Aqui, deslocarei as linhas construídas para segregarmos os corpos, os gêneros e as sexualidades, marginalizando-as, colocando-as do outro lado da linha. Conversaremos com as minhas lutas, como um homem que se reconhece gay, mas também com a de muita gente que se coloca em outros (tantos) lugares ou com aquelas pessoas que decidem não se colocar em lugar nenhum. Mas, não se reconhecer em lugar nenhum é, socialmente, problemático, pois a norma que opera com muita força na sociedade já nos coloca em caixas desde que nascemos.

À medida em que se nasce, já existe toda uma maquinaria estruturada para nos fazer pessoas de certo tipo e invadir as engrenagens sociais para tentar burlar o funcionamento delas, o que se configura como uma clandestinidade (Certeau, 1994). Um ato que vai contra a norma e contra os usos dos produtos dados pela sociedade

(Certeau, 1994). É subverter a norma e monstruosamente atacá-la em busca de “sair da beatude sem graça que ameaça constantemente o nosso pensamento” (Corazza, 2002, p. 16). Aqui, ateari fogo nas “Bem Aventuranças educacionais” (Corazza, 2002) e “dissolve[remos] as fronteiras da verdade e da quimera, as formas do natural e do artificial, as funções do real e do atual” (Corazza, 2002, p. 20). Pretendemos coletivamente, pois não pensarei essa tese sozinho, driblar o cis-tema (Vergueiro, 2015) e conversar face a face com as diferenças fazendo delas um meio de aprendizagens e de resistência. Essa tese é “o monstro que vos fala” (Preciado, 2019). É o lugar da fronteira, do entre-lugar, do não lugar, do dentro-fora, da bruxaria, da feitiçaria, da magia e da guerra. Mas, é também do amor, da esperança de dias melhores, da valorização das diferenças e em defesa de todos os modos de viver e de existir.

Vivemos tempos de “extermínio de todos os corpos [gêneros e sexualidades] cujos modos de conhecimentos ou afecção desafia[m] a ordem disciplinar” (Preciado, 2019, p. 11). Vivemos à espreita de toda a vigilância (Foucault, 2014) que se possa imaginar. Por isso, desafiamos a ordem disciplinar e a todo tempo somos desafiados/as por elas. Ouso, então, desafiar o cis-tema (Vergueiro, 2015) e os sistemas, no plural mesmo, pois, “estamos imersos em uma reforma heteropatriarcal, colonial e neonacionalista que visa desfazer as conquistas de longos processos de emancipação operária, sexual e anticolonial dos últimos séculos” (Preciado, 2019, p. 11).

O nosso caminho será o da antidisciplina (Nelson, Treichler e Grossberg, 2013, p. 08), do confronto, da luta e da re-existência. Com isso, não quero dizer que não haverá rigor no manifesto textual que está sendo escrito aqui. Mas que o rigor terá certa flexibilidade em vista dos campos operativos que serão convidados a dialogar nesse assombro e nessas linhas perversas e pervertidas que serão registradas aqui.

Cabe indicar que todo esse tumulto teórico (Costa, Silveira e Sommer, 2003), epistemológico, metodológico e linguístico que se produz aqui, tem seus riscos, perigos e descaminhos em vista que operaremos com campos híbridos (Bhabha, 1998) e descentrados que vão fazendo alianças (Butler, 2018) diversas com campos do conhecimento diferentes pelo meio do caminho para ir conversando com as questões que assim se movimentarão. Mas, seguirá produzindo tensões e apostando na produtividade dos diálogos que serão estabelecidos. Assim, apostará na

clandestinidade cotidiana e nas artes de fazer (Certeau, 1994), na vida e na esperança.

Apostar em operar com hibridismos (Bhabha, 1994) é recorrer a formas monstruosas e cruzamentos arriscados sem saber o que se produzirá desses diálogos incertos em vista de que precisarei reconhecer que todo o processo de construção do conhecimento possui em si as suas arrogâncias, ignorâncias, contradições, tensões e deslizes. Corromper, subverter, bagunçar e dismantelar a norma que rege todo o estatuto reconhecido como científico é um dos objetivos dessa manifestação pois, entendo que “no interior de algo que poderíamos conceber como posições legitimadas, há uma pluralidade de grupos em disputa” (Macedo, 2007, p. 36). Ou seja, há sempre possibilidade daquilo que se (re)conhece como tal, se transformar em tantas outras coisas.

Esse monstrotese se inscreve na articulação de campos teóricos amplos e complexos, o dos Estudos Culturais da Educação, que se configura como um projeto político de oposição a qualquer perspectiva elitista, centrada e engessada sob o pedestal das verdades absolutas tendo como premissa a contestação de toda a verdade, aliando-se a um movimento contrário que vai das margens ao centro (Costa, 2004) sempre em um movimento inverso ao hegemônico. E o outro campo, o das Políticas Educacionais, que se atrela à discussão das políticas em geral e que, aqui, terá foco no caráter políticoprático (Oliveira, 2012) dos currículos e, assim, na luta em torno de significados (Silva, 2015). Apostará como potência-conceitual nos conceitos de gênero e sexualidades - que logo adiante se fundirão em gênerosexualidades, Cotidiano(s) e Currículo(s) no campo de uma perspectiva pós-estruturalista que vem questionar “o cientificismo das ciências humanas, do racionalismo e do realismo que o estruturalismo havia tomado do positivismo” (Peters, 2000, p. 39), as noções que tendem a generalizações, a naturalizações e tendem a olhar do macro para o micro (Louro, 2018) se debruçando sobre as peculiaridades de certos sistemas, organizações, instituições e movimentos.

Recuso-me, nessa direção, a “ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e negamos conceber a verdade em termo de percebê-la como uma correspondência exata com a realidade” (Peters, 2000, p. 37 - grifos meus). Prefiro duvidar de todas as certezas e desconfiar do pré-fixado ou naturalizado e interrogar nossas construções epistemológicas. Para isso, aposto no que é mutável (Costa, Silveira e Sommer, 20003), passageiro, transitório (Preciado, 2020), fugaz e

aberto.

O pensamento pós-estruturalista desenvolveu uma série de métodos e abordagens para enfatizar a noção de diferença e “rupturas ou descontinuidades históricas” (Peters, 2000, p. 37). Aposto em “enfatizar a constituição discursiva do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais – a localização histórica e cultural do sujeito” (Peters, 2000, p. 36). Desconfio de uma posição epistemológica que tende a ver o conhecimento expresso em uma realidade precisa e que se valida em consonância com o que de fato acontece na prática. Não estamos procurando comprovação. Estamos em busca de perceber, dentro da fugacidade dos acontecimentos e das práticas cotidianas, como os sujeitos desviantes lidam com as invenções de gêneros e sexualidades cotidianas inerentes ao curso de Pedagogia.

Lanço mão - epistemológica e metodologicamente - na Teoria do Cotidiano pautada em Certeau (1994) que questiona todo o conhecimento herdado da sociedade moderna amparado em certezas para, com o Cotidiano, duvidar de todas elas. Com isso, desafiarei novamente a noção de ciência recorrendo a Wittgenstein quando ele diz que percebe que “depois de ter respondidas todas as questões científicas possíveis, os problemas da vida permanecem completamente intactos”, para o cotidiano, são esses os problemas que aqui a mim interessam pois, “se a ciência não puder contribuir para resolver os problemas da vida, há de servir para muito pouco” (Wittgenstein, 1989, p. 14). A ciência precisa ser vista como potência, mas também como limite (Alves, 2003) pois seus movimentos são limitados e não dão conta de toda a complexidade da vida, que é fugaz e incerta.

A teoria do Cotidiano teve suas movimentações *teóricoepistemológicas* com contribuições importantes de autoras/es como Agnes Helles, Henry Lefévre e outras/es/os que se aliaram para pensar sobre a importância do cotidiano da sociedade. Certeau (1994) amplia a noção de inventividade e se espraia no Brasil, mais especificamente, com os grupos de Nilda Alves e Regina Leite Garcia, do Rio de Janeiro. Atualmente, há uma espécie de contágio que vai se espalhando em instituições e pesquisadores/as que se identificam com a potência criativa de vida e com as reinvenções do cotidiano e se implicam nos/dos/com esse campo em suas pesquisas. Há muita vida brotando do movimento que esses cotidianos fazem.

As pesquisas denominadas nos/dos/com cotidianos, ou simplesmente, pesquisas com cotidianos são “modos de operação ou esquema de ação” (Certeau,

1994, p. 37) e não são ligadas diretamente aos sujeitos. Mas, aos usos (Certeau, 1994) que os sujeitos ordinários fazem dos seus produtos sociais, culturais e históricos. É muito mais especificamente um diálogo com as artes de fazer (Certeau, 1994) do que uma narração sobre os sujeitos. Nas pesquisas com cotidianos algumas questões me chamam atenção, quais sejam:

a) Há uma negação do fazer sobre e opera-se com o fazer com (Ferraço, 2007). O sobre “aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta do sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar” (Ferraço, 2007, p. 77). Dá-se uma ideia de afastamento e pesquisar sobre “sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro” (Ferraço, 2007, p. 77). Nas pesquisas com cotidianos não há objeto a ser dominado porque com o movimento, “o objeto se faz sujeito na relação, portanto, um sujeito que investiga outro sujeito e que neste processo de investigação tem insight sobre o outro (sujeito a ser pesquisado) e sobre si mesmo (sujeito pesquisador)” (Garcia, 2003, p. 12). Não há fixidez, pois essas posições hibridizam, se misturam, se confrontam.

b) Há um movimento inverso, “a prática é o critério de verdade, é ela quem convalida a teoria. Partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e a prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada” (Garcia, 2003, p. 12). É um movimento controverso de práticateoriaprática.

c) Se há um deslocamento nos modos de fazer, nos quais os paradigmas produzidos mudam e se eles mudam, “há também [de] mudar a linguagem, que há muito sabemos que não é neutra” (Garcia, 2003, p. 13). A começar pela forma de escrita nas pesquisas com cotidianos, em que se adota a justaposição dos termos a fim de borrar a forma de escrita adotada pela modernidade. Segundo Alves (2000)

juntar os termos, pluralizá-los, algumas vezes invertê-los, outras duplica-los foi a forma que conseguimos, até o presente, para mostrar como as dicotomias necessárias na invenção da ciência moderna têm se mostrado limitantes ao que precisamos criar para pesquisar nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2000, p. 02).

Por isso, utilizarei aqui, e sempre que necessário, as palavras justapostas,

por exemplo: *vivências/experiências*, *saber/fazer* e, também, *gênerossexualidades*, entendendo que quando olhamos para as construções que generificam os sujeitos, estamos preocupados também em como esses corpos são/estão sendo *gênerossexualizados* todo o tempo. Então, sempre que estiver lidando com as construções *generossexualizadas* dos corpos, utilizarei o termo *gênerossexualidades*. Para além de uma escolha estética e epistemológica do cotidiano (Alves, 2000), o investimento que faço aqui em juntar as palavras é político. Ele é político pois, se insere em vias conflituosas em busca de legitimidade, significados e visibilidades de discussões que para mim, estão atreladas. Aqui, não consigo isolar às questões de gênero e simplesmente desloca-las das de sexualidades, a partir do entendimento de que há diálogos, mesmo que conflituosos, por vezes, entre elas. Há desaproximações, mas, há também conexões. Quando digo que uma escolha é política, é porque compreendo que ela é permeada de tensionamentos em torno de garantir significações e valores em torno de algo.

No que toca a linguagem e aos usos (Certeau, 1994) que fazemos dela, decidi por desafiar as normas semânticas e os signos linguísticos da Língua portuguesa para me aliar aos sujeitos que optam por utilizar em seus trabalhos a linguagem implicada, já que entendo que, para mim, a linguagem nunca é neutra. Inconformado com os binarismos em vista de que penso que eles não dão conta de agregar-se às demais populações (gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e afins) com as quais dialogarei aqui e objetivando um desmantelamento dos dispositivos de controle do saber que são, também, “dispositivos de controle da linguagem e da nossa relação com [ela], quer dizer, das nossas práticas de ler e escrever, falar e escutar” (Larrosa, 2003, p. 102). Decidi não utilizar as palavras com seus binarismos que as atribuem a algum gênero (masculino e/ou feminino) das palavras e sim, substituir o a/o pelo “e”<sup>4</sup> em vista que se configura de um termo que em certa medida se afasta de certas armadilhas binárias.

Arrisco, assim, essa investida em vista de “minar a dicotomia de gênero social, o sexismo da língua e evitar o masculino genérico” (Borba, 2018, p. 246) em detrimento que a linguagem generalista opera em face de uma linguagem colonizadora. Como pontua Conceição Evaristo (2021), aludindo a expressão a

---

<sup>4</sup> Explicarei mais adiante, no capítulo que se debruça sobre norma, cultura, linguagem e *gênerossexualidades*, sobre o uso político da linguagem que se imbrica aqui com a cultura e luta por igualdade e visibilidade.

seguir, a obra “Casa-grande senzala”, de Gilberto Freyre na qual o autor se debruça sobre as características gerais da exploração colonizadora portuguesa e escravocrata que na técnica de exploração étnica e cultural, violentou a população negra, esta tese não se escreve para “ninar quem mora na ‘casa grande’ mas, para tirar- lhes o sono” (Evaristo, 2021, p. 15) e demolir qualquer verticalização do conhecimento e do saber. Vivemos em um tempo de instabilidade em que tudo o que parecia sólido, pode vir a se desmanchar no ar (Bauman, 2004) e nas disputas. Faço isso em busca de “perturbar a norma, dobrá-la sobre si edesencializar um aspecto linguístico fortemente naturalizado” (Borba, 2018, p. 259).

Opto, inspirado em Hall (2003), por uma revolta conceitual, teórica e metodológica. E não há “revolta intelectual que não seja também, de alguma forma, uma revolta linguística, uma revolta no modo de nos relacionarmos com a linguagem e com o que ela nomeia” (Hall, 2003, p. 102). Optei por assim fazer, pois a linguagem é um mecanismo político e trata de nomear as práticas, as pessoas e as suas ações. A linguagem é uma forma de reconhecimento e generalizá-la ou binarizá-la em detrimento de outros que não se reconhecem como mulher ou como homem, descaracterizaria esse texto em virtude dos campos teóricos os quais ele se vincula.

Faço esse movimento em detrimento do reconhecimento de uma linguagem implicada, que “se cria uma outra língua no interior na língua, a linguagem inteira tende para um limite “assintático”, “agramatical” ou que se comunica com seu próprio fora” (Deleuze, 1997, p. 09). Sendo assim, assumo os ‘perigos’ de uma agramaticalidade (Deleuze, 1997). Reinventar a língua é criar outras possíveis dentro de um vasto universo delas e, se há possibilidade, há desvio. O agramatical desterritorializa, foge, varia e escapa aos agenciamentos comuns e parte para onde a vida flui e se abre para ser outra coisa. O agramatical aqui está escrito em um “devir-revolucionário” (Deleuze, 1997), “uma linha de feitiçaria que foge ao sistema dominante” (Deleuze, 1997, p. 15) seduzindo a atual língua portuguesa para criarmos “nova sintaxe” (Deleuze, 1997, p. 16) e, com ela, novas possibilidade de abertura e transgressão. Quando falo em possibilidade de criação, dialogo mais diretamente com o cotidiano (Certeau, 1994), que é um lugar da invenção, de criatividade e de controvérsias.

O cotidiano se configura de um “tempo/lugar do pequeno, do desprezível, do sem-importância, do irrelevante, do episódico, do fragmento e do repetitivo” (Esteban, 2003, p. 02). O cotidiano é o lugar da fratura, daquilo que borra. Fico

pensativo se no cotidiano tudo se repete já que não há como o cotidiano ser uma cópia dos dias em vista de que a todo momento ele se reinventa, que ao fazer o mesmo, pode-se fazê-lo de outros modos. A repetição não é uma premissa do cotidiano levando em consideração que os sujeitos ordinários (Certeau, 1994) fazem usos muito diferentes daquilo que é colocado em circulação. O cotidiano é um lugar em que os “opostos se cruzam, se tecem, se aproximam, se distanciam, indicam rupturas, promovem encontros, convivem nas contradições” (Esteban, 2003, p. 04). É o lugar dos desacertos.

O cotidiano se apresenta como um “espaçotempo da realidade social, (...) portanto onde ocorre, se modifica, inventa os seus modos de fazer e suas possibilidades de mudança” (Oliveira & Sgarbi, 2008, p. 85) por isso, é o lugar no incerto, do escorregadio e movediço que dialoga diretamente com a perspectiva dos Estudos Culturais como um campo plural e que opera com as diferenças. O cotidiano é um lugar de olhar para o singular das pluralidades apostando em um processo de “transformação dos modos de interação entre os diferentes sujeitos, grupos, sistema de pensamentos, de crenças e de valores, horizontalizando-os, contribuindo para a viabilização da igualdade na diferença, de relações sociais de solidariedade, de cooperação mútua” (Oliveira & Sgarbi, 2008, p. 85), que investe na potência das diferenças culturais, sociais e históricas.

Diante disso, esta pesquisa volta-se para as seguintes questões-problema:

- De que maneiras os currículos cotidianos significam, produzem e (des)organizam os corpos que transitam em seu cotidiano e são ressignificados e reorganizados por eles?
- Como se apresentam, na perspectiva dos interlocutores desta pesquisa, os enredamentos de gênerosexualidades no/do curso de Pedagogia na/da Universidade Federal da Paraíba?
- Como estudantes que vivem e (re)inventam os currículosvidas se movimentam com os gênerosexualidades desviantes no curso de Pedagogia na/da UFPB?
- Quais tensionamentos são narrados e vivenciados pelos sujeitos com gênerosexualidades desviantes no cotidiano do curso de Pedagogia da UFPB?

Concordo com Louro (2007) quando ela narra que as nossas escolhas são sempre políticas e é por isso que apresentei anteriormente as feitas por mim e pelas

peessoas que escrevem comigo essa tese que tem por objetivo geral problematizar os tensionamentos de gênerosexualidades desviantes narrados a partir das vivências/experiências pelos/as estudantes do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba. Concordo com Butler (2017) quando ela diz que “problemas são inevitáveis e nossa incumbência é descobrir a melhor maneira de criá-los, a melhor maneira de tê-los” (Butler, 2017, p. 07). A palavra problematizar utilizada aqui como verbo que apresenta a potência de criar problema com os que já existem, se configuram numa aposta de multiplicar a problemática produzida com gênerosexualidades no curso de Pedagogia a medida que penso que quando tocamos em uma questão, podemos tensionar muitas outras. Esse é o imperativo que acompanha o manifesto/tese, problematizar, multiplicar, torcer.

Como argumento/tese, defendo que o *currículo/vida*, que borra as fronteiras entre as normativas que são prescritas e o que de fato acontece no cotidiano, se movimenta como uma tática perigosa e clandestina – mas, muito produtiva – de vivência com os mais diferentes desvios de gênerosexualidades, que (re)inventam táticas que possibilitam as vivências/experiências plurais para que os desvios sejam vistos como um meio de (des)aprendizagens, resistência e proliferação das diferenças na universidade. Ou seja, o desvio é visto, aqui, como potência criativa de vida que escapa às normas e como um tanque de guerra político, disputa significados em busca de sua existência.

A tese apresenta reflexões acerca dos tensionamentos criados pelos cotidianos e que, de certo modo, podem evidenciar uma tentativa de invisibilidade no/do lugar do corpo, do gênero e da(s) sexualidade(s) desviante(s) de estudantes do curso de Pedagogia na/da Universidade Federal da Paraíba. Por meio disso, esses corpos acionam táticas de sobrevivência que borram os currículos pré-definidos e constroem outros modos de vivência, que resistem à cultura heteronormativa, e que serão questionados aqui. A tese objetiva problematizar os tensionamentos de gênerosexualidades desviantes narrados a partir das vivências/experiências pelos/as estudantes do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba e como objetivos específicos, pretendemos: a) Identificar como os currículos com cotidianos significam, (re)produzem e (des)organizam os corpos que transitam pelo curso de Pedagogia; b) Compreender como se movimentam os enredamentos e as discussões de gênerosexualidades nos cotidianos do curso de Pedagogia; c) Questionar os lugares ocupados por gênerosexualidades desviantes

no cotidiano do curso de Pedagogia da UFPB e d) Problematizar como os/as estuantes pensam as questões que atravessam gênerossexualidades em suas vivências no curso.

Metodologicamente, essa tese se debruçará com a Teoria do Cotidiano (Certeau, 1994) e seus ineditismos (Sussekind, 2012) para problematizar as questões de gênerosexualidades no curso de Pedagogia na/da Universidade Federal da Paraíba. Como estratégia de vivências/experiências das artes de fazer (Certeau, 1994), de criação e invenção cotidiana, me utilizei das conversas (Sussekind, 2019; 2020) como mecanismo de encontros (Deleuze, 2002; 2011). Em vista de que estamos inseridos em uma sociedade da comunicação (Santaella, 2001), me encostarei também no universo da internet e das pesquisas com viés online e investi em conversas on e offline por meio do whatsapp, que se configura em um aplicativo de conversas, a fim de alargar ainda mais o universo de possibilidade e de movimentos que esse manifestotese possa fazer. O whatasapp se configura em um local que permite “ a construção de um espaço virtual para socialização de informações de diferentes pessoas, em diversos espaços e tempos” (Araújo, Couto e Fico seco, 2021, p. 362). Aqui, as conversas se deram de três modos: presenciais, on e offline.

No mais, a metodologia desse manifestotese assume caminhos incertos, escorregadios que colocam em dúvida as certezas, em vista de que não existe um *script* rígido a priori (Ferraço, 2007; Filho; 2007) e sim pistas<sup>5</sup> (Rolnik, 2009; Passos e Kastrup, 2009) movediças, incertas, imprevisíveis e rebeldes (Oliveira, 2000) que pretendem “coletivizar as experiências” (Kastrup, 2009, p. 32) da vida que aqui se desaguam.

Para dar conta de compreender como esses temas perpassam as pesquisas científicas e infernizado a ciência, desmobilizando por muitas vezes o seu engessamento, veremos o que é (foi) possível depois de alguns ataques e abalos.

---

<sup>5</sup> A ideia de pistas aqui, estão debruçadas em Rolnik (2009) e Kastrup e Passos (2009), que se configuram como “referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa.” (Kastrup e Passos, 2009, p. 13).

## 1.2 “NAVALHA DEBAIXO DA LÍNGUA”: O QUE É POSSÍVEL DEPOIS DOS ATAQUES?

“(...) Navalha debaixo da língua  
Tô pronta pra briga  
Navalha debaixo da língua(...)  
(Urias, Diaba, 2019).

Urias escancara essa passagem pela tese para denunciar as reivindicações da população travesti, e hoje, soma-se aos esforços com as populações todas/es que se desviam da linguagem heterocentrada da sexualidade e gritam pela legitimação do desvio como uma potência criativa de vida. Pedindo licença a população, a qual esse emblemático e forte mecanismo de luta, a navalha, que livrou muitas delas de apreensão policial mesmo que tenha acontecido pela autoviolência e derramamento do seu próprio sangue, hoje, nesse manifestotese, para retratar a luta em torno do conservadorismo e dos embates das pesquisas que foram cortadas e feitas para cortar em uma sociedade ferida, mas, combatente e relutante. Assim como a navalha foi um investimento de fazer sangrar para resistir, as pesquisas com gênero e sexualidade sangraram e sofreram tentativa de apagamento, se é que é possível, de extermínio e de desinvisibilização de movimentos que não reconhecem a importância dessa discussão. Como pesquisas, assim como navalhas, que denunciam aquilo que sangra em nós e nos corta, as que se debruçam com gênero e sexualidades também reagem na perspectiva de cortar, sangrar e rasurar qualquer interdição e lutar pela sua existência.

Nós, pesquisadores/as preocupados/as com temas como esses, temos nos esforçado, nesses tempos políticos sombrios no qual temos sobrevivido, para fazer pesquisa com gênero e sexualidade. Os tempos são de disputas ferrenhas contra um governo nefasto e que tenta aniquilar os nossos direitos. Não tem sido fácil! Mas, acredito que nunca tenha sido. As questões que perpassam temas ‘polêmicos’ têm sofrido retaliação e não é de agora, mas cabe indicar que pelo momento onde uma necropolítica (Mbembe,2021), termo cunhado por Achile Mbembe (2021), que diz respeito a uso do poder político e social, especialmente por parte do Estado, de forma a determinar, por meio de ações ou omissões (gerando condições de risco para alguns grupos ou setores da sociedade, em contextos de desigualdade, em zonas de exclusão e violência, em condições de vida precárias, por exemplo), quem pode

permanecer vivo ou deve morrer se instala, ditando quem e o que deve existir e/ou tem direito de viver, as nossas pesquisas também se colocam nessa arena.

Há ataques diretos a certas pesquisas, a temas específicos e desmontes endereçados, na tentativa de invisibilização de discussões e das contribuições culturais e sociais de certas populações, principalmente ao universo das pesquisas que em algum momento operam com gênerosexualidades que de desviam. Como sinaliza Oliveira (2007), há movimentos epistemicidas se deslocando fortemente em torno da Ciência que colabora para um grande campo de ampliação de umas em detrimento da tentativa de apagamento de outras. É preciso diante do conhecimento herdado da modernidade, lutar contra a cegueira epistemológica (Oliveira, 2007) que nos desorienta e da grande névoa conservadorista que paira em meio a uma grande parcela da sociedade. Precisamos pensar, juntas, em estratégia para desmobilizar as armadilhas que nos cegam e sair em busca de lutar contra qualquer tentativa de ataques virulentos da ignorância.

Por isso, precisamos pensar em como as nossas pesquisas têm sobrevivido depois de tantas cisuras, ataques, boicotes. O que é possível depois de tantos ataques? Há por trás de todo esse movimento feito por nós, que pesquisamos com gêneros e sexualidades, e insistimos com isso, sinalizando a importância desse diálogo estar acessível em todos os lugares e para todas as pessoas, investimentos em torno de “negar essa dimensão, de conter a sua aparição e de coibir a pronúncia e reverberação” (Lopes, Oliveira e Souza Oliveira, 2018, p. 07) de discussões como essas e a justificativa que muito tenho ouvido, é de que essas questões podem incidir no direcionamento moral das famílias que prezam pela moral e pelos bons costumes.

Direcionamentos morais que são estabelecidos pelas normas sociais ‘garantem’ que a heteronorma esteja intocada em seu pedestal. Seriam imorais as discussões com gênerosexualidade? O que se configuraria em ‘prezar pela moral e os bons costumes’? E é sobre isso que viemos, juntas, fazer aqui. Viemos questionar as estruturas sociais em torno de desestabilizar as normas construídas e buscar vivê-las sobre o perigo do desvio, da fronteira, da margem e de quem decidiu vivenciar a vida em um entrelugar e, portanto, nos unir a tantas outras pessoas que seguem fazendo pesquisa com gênero e sexualidade a fim de pulverizar ainda mais esse diálogo. Seja ele feito na família, na escola, na igreja e em todos os lugares possíveis. Buscamos, aqui, “fazer do caos uma estrela dançarina” (Paraíso, 2018, p. 23) a brilhar por entre os escombros do que tem restado e/ou brilhado mesmo quando

alguém ou algo tenta ofuscar o seu brilho.

A política age, por vezes, sorratamente, mas isso não significa dizer que estaríamos vivendo uma paralisia que nos deixa inerte. Pelo contrário, há movimento, há dinâmica e há poder. Viver é um ato de resistência e, por isso, estamos vivendo e resistindo todo esse tempo em busca de produzir conhecimento e escorrer por entre as brechas que nos são dadas para fazer movimentar tensionamentos com corpos, gêneros e sexualidades.

Esta pesquisa se tece com a perspectiva de experimentar os perigos que a vida em todos os seus movimentos e acontecimentos. E não estamos sozinhos nessa empreitada. Há vida pulsando nas pesquisas que estão sendo construídas mundo afora, há (muita) gente arriscando correr perigo em caminhar por entre a chuva sem guarda-chuvas à mercê do tempo e de seus paradoxos.

Diante disso, essa seção pretende repensar o que tem sido pensado nos/dos/com currículos cotidianos e gênerossexualidades desviantes. Ou seja, quais são as articulações feitas com a Teoria do Cotidiano e os estudos de currículo e gênerosexualidades? O investimento que farei aqui é o de pensar nas produções que articulam os temas citados anteriormente depois de sofrermos saqueamento de direitos, ataques e enfrentarmos muitas batalhas diárias para deixarmos sobreviver quem vive na margem e no desvio da curva social, histórica e cultural.

Para isso, fiz um movimento de desbravação de algumas plataformas científicas em busca de pesquisas que tenham sido construídas com temáticas que envolvem Corpos, Gêneros e Sexualidades desviantes e que se sublinham também no campo do Currículo e tenham lidado mais efetivamente com a Teoria do cotidiano, conforme essa foi proposta por Certeau (1994).

Como marco temporal da busca, farei o mapeamento partindo do ano de 2010 a 2022. A escolha pelo ano de 2010 não foi em vão. Como falei anteriormente, as pesquisas que lidam com temas tidos como ‘quentes’, problemáticos e polêmicos têm sofrido ataques em várias instâncias e isso vem reverberando muito mais fortemente a partir de 2010, quando foi lançado o projeto Escola sem Homofobia (criado e financiado pelo Ministério da Educação em articulação direta com o movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) que partiu do projeto Brasil sem Homofobia sendo “uma articulação bem sucedida entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada” (Brasil, 2004, p. 07).

O Brasil sem Homofobia tinha como objetivo “promover a cidadania de gays,

lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (Brasil, 2004, p. 07).

O Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGTB e de Promoção da Cidadania de Homossexuais, Brasil sem Homofobia, sinaliza, de modo claro, à sociedade brasileira que, enquanto existirem cidadãos cujos direitos fundamentais não sejam respeitados por razões relativas à discriminação por: orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política, não se poderá afirmar que a sociedade brasileira seja justa, igualitária, democrática e tolerante. Com esse novo Programa, o governo brasileiro dá um passo crucial no sentido da construção de uma verdadeira cultura de paz (Brasil, 2004, p. 13-14).

O projeto se mobilizou em garantir a igualdade de direitos a população LGBTQIA+ e para isso criou uma série de iniciativas, são algumas delas: a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não- governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; b) capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; c) disseminação de informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual; e d) incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento GLTB (Brasil, 2004, p. 11). A sigla GLTB diz respeito Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (GLBT) foi usada durante algum tempo para se referir a certas populações, mas, compreendo que a sigla em si era problemática pois, não dava conta de todas as expressões da sexualidade que existem. Posteriormente a alguns deslocamentos políticos, culturais e históricos, hoje, utiliza-se LGBTQIAPN+ para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queers, Intersexos, Agênero, Pansexuais, Não binárias e mais. Diante da nova sigla, sigo com o mesmo incômodo inicial, de que a ‘nova’ sigla segue sem dar conta de todas as expressões de gênero e sexualidades que existem.

Obviamente, o projeto fazia ferver a frente política (neo)conservadora que moveria, em um futuro muito próximo, seus tentáculos em torno do desmonte dessa iniciativa. Mas, a própria política fez com que as lacunas no projeto comesçassem a aparecer. Mesmo com isso, o projeto seguiu e deu evidência ao Escola sem Homofobia em 2010.

O Programa Escola sem Homofobia, criado em 2010, teve o objetivo de “implementar e a efetivar “ações que promovam ambientes políticos e sociais

favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro” (Brasil, 2010, p. 07). O programa colocava em funcionamento os investimentos em escolas contra a discriminação e homofobia buscando “alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social que funcionam para manter dispositivos pedagógicos de gênero e sexualidade que alimentam a homofobia” (Brasil, 2004, p. 11). Ou seja, construir processos pedagógicos menos desiguais e mais equânimes, mobilizando a escola e todo o seu corpo de pessoas a investir em uma educação consciente com as questões que atravessam o gênero e a sexualidade.

Dentro do escopo do projeto havia um caderno com indicações de como trabalhar com as questões de gênero e sexualidade e um kit. O referido kit era composto por um Caderno, uma série de seis boletins (Boleshs), três audiovisuais com seus respectivos guias, um cartaz e uma carta de apresentação. Em 2011, quando o material estava prestes a ser impresso para dar início a sua implementação, houve toda uma jogada política do lado mais conservador, inclusive do próprio congresso, contra o seguimento do projeto. O contra-ataque do grande lobby conservador que como um tsunami (Sussekind, 2019) devastava a iniciativa do projeto chegar até a escola, alegando que o projeto ‘estimulava o homossexualismo e a promiscuidade’. Na época, a então Presidenta da República, Dilma Rousseff, também tomou partido sobre o material dizendo que

[...] o Governo defende a educação e também a luta contra práticas homofóbicas. No entanto, o Governo não vai, não vai ser permitido a nenhum órgão do Governo fazer propaganda de opções sexuais. Nem de nenhuma forma nós não podemos interferir na vida privada das pessoas. Agora, o Governo pode sim fazer uma educação de que é necessário respeitar a diferença, que você não pode exercer práticas violentas contra aqueles que são diferentes de você, isso eu não concordo com o kit, porque eu não acho que ele faça defesa de práticas não homofóbicas (sic) (fala pessoal).

Diante do posicionamento, talvez cedido as agendas conservadoras dos embates políticos, a fala de Dilma Rousseff, endossou ainda mais o conservadorismo, o projeto foi sendo ameaçado cada dia mais. O material – “Kit contra a Homofobia” ou “Kit Anti Homofobia” – ficou conhecido pejorativamente como kit gay, pois, “viu-se uma explosão discursiva na mídia impressa e televisiva que argumentava que o Governo Federal poderia incentivar práticas homoafetivas”

(Oliveira e Maio, 2017, p. 139). Ou seja, ele poderia ‘ensinar as crianças a serem gays’. O que é de fato uma inverdade e tratou-se de um ataque da frente direita a fim de causar pânico e fazer com que a população se voltasse contra a iniciativa. Devido as muitas denúncias e investidas da grande parcela conservadora, o governo cedeu à pressão e suspendeu a continuação e distribuição do material que havia sido preparado. Em 2011, houve o veto ao kit e, conseqüentemente, ao projeto Escola sem Homofobia.

Depois desse solapamento da sombria maquinaria conservadora, as palavras gênero e sexualidade ficaram escritas na cabeça da sociedade como uma coisa perversa, suja e imoral. É importante ressaltar com Junqueira (2019), que há alguns anos “em dezenas de países de todos os continentes, presencia-se a eclosão de um ativismo religioso reacionário que encontrou no “gênero” o principal mote em suas mobilizações” (Junqueira, 2019, p. 01) e na tentativa de conter a propagação de movimentos que ‘escandalizariam’ o mundo, “empreendem ações políticas voltadas a reafirmar e impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes” (Junqueira, 2019, p. 01) a fim de fortalecer uma agenda política antigênero para balizar qualquer investimento que se movimentasse nesse âmbito e “conter o avanço de políticas voltadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero” (Junqueira, 2019, p. 01). Esse movimento causava pânico (Miskolci, 2007) na sociedade que em busca de seguir os preceitos dessa cartilha antigênero, criada pelo lobby conservador, atacava violentamente pesquisas, políticas, ações e iniciativas que estivesse atrelada a gênero e sexualidade.

Como um monstro criado pela própria sociedade, que antes disso já era, os conceitos de gênero e sexualidades ficaram ameaçados. Os movimentos que defendiam a causa gay, lésbica, trans e outros se mobilizaram, mas a frente conservadora e religiosa despertou o senso moralista e ultraconservador que havia na sociedade e assim seguiu-se. E outros entraves vieram com força a subtrair e a minimizar as questões que envolvem gênero e sexualidade.

Por exemplo, a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, que foi aprovado sem nenhuma menção aos termos de gênero, sexualidade e orientação sexual e há uma discussão em torno de não fazer nenhuma “ideologia de gênero” na escola a fim de garantir a índole das crianças, adolescentes e jovens que assim transitam por lá. A justificativa de ideologizar as crianças e afins não se sustenta em

vista de que outras questões ideológicas são postas em funcionamento na escola a ensinar a todos como se comportar, qual lugar ocupar e enunciar assim, o lugar de meninos e meninas na escola (Louro, 2000). Há posicionamentos ideológicos a hierarquizar os corpos que se movimentam pela escola, sobretudo, a questão religiosa que é muito potente a segregar os sujeitos que por ali vivem.

Outra questão importante foi a publicação de uma Base Nacional Comum Curricular em 2017. A BNCC é um documento de “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 07). A versão final foi publicada em 2017 mas, antes dessa, houve outras versões que sofreram modificações (2015, 2016 e 2017) até chegar no texto publicado em ampla rede e acessível a todos. O meu primeiro entrave com o documento é a tentativa de padronização do ensino por meio de uma “Base para toda a Educação Básica brasileira” (Brasil, 2017, p. 07). Fico duvidoso se há mesmo que haver uma base que tenha que dar conta de toda a educação brasileira cujos modos, os tempos e os interesses de aprendizagens são diferentes.

A Base foi elaborada em cumprimento às leis educacionais vigentes no País e contou com a participação de variadas entidades, representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros. Foi colocada em consulta pública, a partir da qual recebeu-se mais de 12 milhões de contribuições. Foi um documento, teoricamente, construído coletivamente, mas, fico em suspensão sobre o processo de inclusão das contribuições e de como elas foram feitas. Por isso, mesmo sendo constitucional, penso que a BNCC seja um documento de padronização antidemocrática da educação na perspectiva de nivelar por igual a construção de um conhecimento cujo acesso ainda é muito desigual.

Pesquisadores de grande parte do país saíram em defesa dos processos de ensino singulares e não homogeneizadores e defendiam que a BNCC é um documento que produz “injustiças, invisibilidades e inexistências” (Sussekind, 2019, p. 91) na medida que tenta padronizar o ensino para alunos que são plurais “coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia, desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo” (Sussekind, 2019, p. 91). A BNCC age de maneira a “obnubila[r] a

riqueza e os acontecimentos do mundo da vida, plural, local e inédita” (Sussekind, 2019, p. 93) resumindo os processos educativos a padrões inalcançáveis e desiguais. O documento ainda é “um currículo de previsibilidade, de prescrição e controle de significados, sem vínculo com os currículos dos pensados/praticados nos cotidianos” (Oliveira, 2012, p. 11) e por isso, “a teoria do currículo rejeita a atual reforma do ensino ‘inspirada no mundo dos negócios’, com sua ênfase em notas de provas padronizadas, análogos acadêmicos do produto final das empresas, isto é, ‘lucros’” (Pinar, 2008, p. 140-141).

Mas, minha questão (e a de muitos pesquisadores) com a Base, além da padronização do tempo de aprendizagens e suas habilidades, é a minimização e a despreocupação com as questões de gênero e sexualidade. Em uma busca pelas palavras gênero e sexualidade na BNCC, separadamente, encontrei 71 vezes a palavra gênero mas, sendo referidas a gêneros textuais. O termo sexualidade foi encontrada 3 vezes, sempre relacionando a sexualidade como um aparato de reprodução humana, com foco em seus fatores biologizantes. Diante disso, reitero que não há nenhuma preocupação do documento em discutir as questões que se dão no/do/com enlace de gênero e sexualidade que escancara os portões da escola. Mas, acredito que as questões não desaparecem porque não são citadas em um documento. Muito pelo contrário. Essas questões aparecem desautorizadas mesmo, seguindo o fluxo da vida e trazendo à tona muitas questões que nos atravessam todos os dias. Elas produzem ineditismos (Sussekind, 2012), surpresas, complexidades (Morin, 2001), recuos e também avanços para que possamos juntas com elas caminhar e inventar outras possibilidades de (sobre)vivências.

Quando falo em ineditismos, me refiro “mais ao modo como as ideias se tecem do que a elas em si” (Sussekind, 2012, p. 04) enfocando nos processos de criação e invenção dos modos diversos pelos quais as ideias podem ser pensadas e movimentadas com os cotidianos. Diante da não linearidade da construção histórica da sociedade e na compreensão de que ela se constitui de rupturas, desafios constantes e de ganhos, preciso reconhecer que nós avançamos quando pensamos a sociedade pós o ano de 2022. Não significa dizer que com a vitória na eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2023, todos os problemas do Brasil serão resolvidos, o contexto de acirradas disputas segue.

Mas, algumas questões voltaram a ser objeto de preocupação do governo, quais sejam: a) a educação volta a ser pauta de prioridade e novos diálogos,

sobretudo, no que tange a revogação para o ensino novo médio, houve ampliação do orçamento para merenda escolar, houve aumento no valor das bolsas de pesquisa e extensão, o que não acontecia há muito tempo, houve investimento de R\$ 3 bilhões de reais em investimento para fazer movimentar o Plano de Afirmação de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no Brasil dando visibilidade a modalidade da Educação Especial e Inclusiva. Um ganho especial, ao menos para mim, e que dialoga com esse manifestotese, foi a reconfiguração do Programa Saúde na Escola – criado em 2007 – e que diante de muitas idas e vindas passou por algumas transformações, voltou em 2024 a movimentar-se na educação básica operando na conscientização sobre saúde sexual e reprodutiva e prevenção de HIV/IST. O programa também deverá trabalhar atividades de prevenção de violências e acidentes, saúde mental, promoção da cultura de paz e direitos humanos. Pela tangente, mesmo que indiretamente, tocará nas discussões de corpo e de gênero e sexualidade quando fará menção a conscientização e respeito ao corpo, a saúde sexual e o combate a violência, sobretudo aos casos de violência sexual e abusos.

Antes de seguir, é preciso sinalizar que não tive a intenção de apresentar densamente os marcos pelos quais decidi pelo recorte temporal de 2010, mas situá-los considerando as minhas escolhas teóricas e políticas e justificar a realização o levantamento bibliográfico que será empreendido a seguir para melhor respaldar a importância da tese que se (re)inventa aqui. Sobre a BNCC, não pretendo dar fôlego às discussões quanto a ela aqui, mesmo sabendo que ela movimenta seus tentáculos diretamente com o curso de Pedagogia, em vista de que pretendo privilegiar os movimentos práticos das vivências e das conversas complicadas (Pinar, 2012) com o curso.

Partindo desse desfecho, fiz a busca em quatro plataformas científicas, quais sejam: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório de Teses e Dissertações da Universidade Federal da Paraíba e o *The Networked Digital Library of Theses and Dissertations* (NDLTD), esta última que se configura de uma plataforma internacional de busca de trabalhos de dissertações e teses internacionais importante.

Decidi pela busca tese e dissertações, sem incluir artigos, tendo em vista que muitos deles se dão a partir de trabalhos de teses e dissertações em andamento ou finalizadas e estes são mais completos em termos de estruturas, de informações e

dialogam mais fortemente com os objetivos de uma tese. A busca foi feita nos idiomas Português e Inglês. A combinação de palavras-chave da busca se configurou a partir das palavras Corpo, Gênero, Sexualidades desviantes, Certeau e Currículo. Para tal, utilizei duas combinações, quais sejam: “corpo”, “gênero”, “sexualidade desviante” e “estudos nos/dos/com cotidianos” e “gênero”, “sexualidade desviante”, “estudos nos/dos/com cotidianos” e “currículo”.

Como já sinalizei, nesta tese, me movimentarei com a Teoria do Cotidiano, baseada Certeau (1994), que ousa em capturar as invenções cotidianas como aposta de criação de possibilidades outras de viver a vida e seus perigos. Na busca, decidi por inserir a expressão “estudos nos/dos/com cotidianos” e não utilizar apenas a palavra ‘cotidiano’, porque muitas pessoas fazem o uso da palavra cotidiano para falar da sequência de dias que vivem sem embasar a proposta em uma perspectiva teórica e epistemológica que se preocupa com as criações e os devires da vida em busca de tecer conhecimento. Utilizando a expressão acompanhada de “nos/dos/com” refina a busca e direciona a trabalhos que faça a utilização com a Teoria do Cotidiano (Certeau, 1994).

Antes de iniciar a busca propriamente dita, organizei um documento para registrar os meus achados com as informações de nome do/a autor/a, título da obra, ano de publicação, cidade/estado/país da publicação, palavras-chave e resumo. A busca dos trabalhos se dará, primeiramente, pelo título da obra, depois pela identificação de palavras-chaves e por último, pelo resumo. Caso haja similaridade em termos de alguma categoria citada anteriormente, o resumo do trabalho será lido e incluído ou não no corpo da (minha) pesquisa a depender do objetivo e das questões teóricometodológicas da pesquisa encontrada.

### **1.3 UM EXPOSED CIENTÍFICO IMORAL: VAI ENCARAR?**

Iniciei o exposed dos trabalhos pela plataforma do Repositório da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Iniciei a busca pelo título e depois pelas palavras-chave elencadas. Assim que busquei com o título da pesquisa, não houve nenhum resultado. Parti para as combinações de palavras-chave. Para as buscas em geral com palavras-chave, decidi utilizar algumas estratégias a fim de refinar ainda mais a busca e ir de forma prática no objeto da tese. Um primeiro movimento foi o de utilizar as combinações entre aspas, colocando todas as palavras entre aspas

para fazer a busca. Um segundo movimento foi o de utilizar a expressão and, or e not. Todas as palavras são de origem inglesa e significam, respectivamente e, ou e não. A expressão inglesa and apresenta registro em que todos os descritores estão presentes. Or, apresenta pelo menos um e not apresenta apenas um descritor presente. Para as buscas, preferi utilizar and a fim de verificar a presença de um ou mais palavras-chave.

No repositório da UFPB, com a primeira combinação de palavras, encontrei 348 trabalhos. Mas, apenas 02 constavam apenas duas palavras-chaves que faziam parte da combinação buscada. As demais apareciam apenas uma combinada de termos adversos.

O primeiro trabalho é intitulado de “Gênero e sexualidade na primeira infância: representações sociais de professoras da educação infantil”, defendido em 29 de Maio de 2019, tendo como autora a Ana Lúcia Sousa e como orientadora a professora Adelaide Alves Dias. A pesquisa buscou analisar as representações sociais de docentes sobre Gênero e Sexualidade na Educação Infantil. A tese elaborada parte do pressuposto de que a escola constitui um espaço que legitima o silenciamento e/ou a negação das questões de gênero e da sexualidade, persistindo na vigilância e controle desses fenômenos na Educação Infantil. Como instrumentos para a obtenção dos dados foram aplicados três Questionários (Questionário de Perfil, Questionário de Evocação de Palavras e Questionário de Atuação Docente), além da utilização do Diário de Campo. A análise e a interpretação das informações coletadas foram desenvolvidas tomando-se por base a Análise de Conteúdo através da Análise Categorical Semântica e da Análise Interpretativa. O trabalho da autora e da orientadora problematizam as relações de gênero e sexualidade pontuando a ausência de discussões efetivas sobre o assunto em quatro Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) localizados em bairros periféricos de João Pessoa/PB.

O outro trabalho, que se configura em uma dissertação, intitulado “Só busquei registrar o meu peito, da minha maneira”: narrativas poéticas e autobiográficas na formação de professoras/es de artes visuais para questões de gênero e sexualidades” foi defendida em 17 de Dezembro de 2020, escrita por Priscila Ferreira Agostinho e orientada Luciana Borre Nunes. A dissertação buscou investigar as práticas artístico-pedagógicas de professoras/es de Artes Visuais em formação inicial, a partir de enunciados de gênero e sexualidades. Tratou-se de uma pesquisa em Artes Visuais, de caráter qualitativo, desenvolvida sob o viés da Pesquisa-ação

(Barbier, 2007; Pimenta, 2005; Thiollent, 2009). O estudo transitou pela Educação da Cultura Visual pelo campo dos estudos de Gênero e Sexualidades (Louro, 1997; Preciado, 2014; Butler, 2003) e pela formação docente. Vale dizer que a dissertação surgiu a partir de um curso ministrado por professoras da Universidade Federal de Pernambuco. O referido curso foi desenvolvido com estudantes em processo de formação inicial do curso de Artes Visuais – Licenciatura, da Universidade Federal de Pernambuco, em 2019, na modalidade à distância. Neste curso buscou-se compreender: as formas de poder e movimentos sociais minoritários (produções artísticas de mulheres, feministas e Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros - LGBTQI+); os marcadores sociais da diferença: sexualidades, corpo, raça, etnia e classe social; os estudos queer e poéticas do corpo; e; as representações de gênero e sexualidades na contemporaneidade.

O trabalho de Priscila Agostinho não se inscreve em um programa de educação, diferente do da Ana Lúcia, tese elencada anteriormente. Mas, traz à tona questões pedagógicas que se delineiam ali no lócus escolhido pela pesquisadora. O trabalho de Priscila Agostinho fica no *entrelugar* que se coloca entre arte e educação, um diálogo que me interessa. A dissertação lida mais diretamente com autores/as pós-críticos/as quando se direcionam com gênero e sexualidade. Sobretudo para falar do gênero e das sexualidades que se colocam no desvio da curva heterocentrada.

Quando inseri a segunda combinação de palavras, a busca se repetiu. Daí, percebi que estavam elencados os mesmos trabalhos. Então, reli os títulos e palavras-chave para verificar se de fato eram os mesmos trabalhos encontrados com as buscas anteriores. Sendo assim, segui.

Parti para o Banco/Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para a primeira combinação de palavras, “corpo”, “gênero”, “sexualidade desviante” AND “estudos nos/dos/com cotidianos”, encontrei 101 trabalhos. Mas, apenas 02 tinham mais de uma palavra em comum no título e/ou em suas palavras-chave e se colocavam dentro do marco temporal (2010-2022).

O primeiro, uma dissertação intitulada “Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados”, defendida em 2018, escrita por João Paulo de Lorena da Silva e orientado por Marlucy Alves Paraíso na Universidade Federal de Minas Gerais, vinculado ao Programa de Pós-graduação em educação. A dissertação analisa o que o currículo faz com as crianças que

vivenciam essa infância e os movimentos de resistência e criação de possíveis que os/as infantis queer forjam no território curricular. A pesquisa opera com conceitos retirados das teorias curriculares pós-críticas, dos estudos queer e das filosofias da diferença de Michel Foucault e Gilles Deleuze, o argumento geral desta dissertação é o de que infâncias queer estão presentes no currículo escolar, resistindo às normas de gênero e criando modos de vida transviados. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Belo Horizonte, com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, utilizando, como recurso metodológico, a cartografia e a análise queer das informações produzidas em campo. O trabalho de João Paulo Silva e Marlucy Paraíso movimenta uma discussão que atrela a infância, teoria queer e as questões de modos transviados ao currículo como um artefato que produz corpos e modos de resistência. Trazem autores como Deleuze, Louro, Preciado, Miskolci e todo o aparato das discussões de gênero e teoria queer. No campo do currículo, opera com autores como Tomaz Tadeu da Silva, uma grande referência no campo e costura o trabalho de modo muito interessante.

O segundo, uma dissertação intitulada Dissidências sexuais e de gênero no medievo ibérico: um estudo sobre a Sodomia no discurso Jurídico de Alfonso X (1252-1284) defendida em 2020, escrita por Cassiano Celestino de Jesus e orientado por Bruno Gonçalves Álvaro é da Universidade Federal de Sergipe e está vinculada ao Programa de Pós-graduação em História. A dissertação objetiva analisar os discursos jurídicos sobre a sodomia durante o reinado de Alfonso X (1252-1284), a partir da perspectiva de gênero e da análise do discurso. O estudo gira em torno de duas obras de caráter jurídico do período, isto é, Fuero Real e Las Siete Partidas. Como um estilo de masculinidade desviante, a sodomia é efeito do discurso monárquico que, articulado com os da Igreja, (re)criam e mantem as classificações e hierarquizações de gênero de acordo com aquilo que é tido como “natural”. O resumo do trabalho está na plataforma mas, há um aviso de “O trabalho não possui divulgação autorizada”. De todo modo, busquei-o em ampla rede e não o encontrei. Sendo assim, a análise do trabalho se encontra inviabilizada.

Com a segunda combinação de palavras, “gênero”, “sexualidade desviante”, “estudos nos/dos/com cotidianos” AND “currículo”, foram encontrados 321 trabalhos. Mas desses, apenas 04 estavam dentro dos critérios de busca e, portanto, foram analisados.

O primeiro, uma dissertação intitulada “Aprendizagens de gênero-

sexualidade na/com a Educação Infantil: apontamentos para pensar os currículos”, defendida em 2017, escrita por Bruno Rossato e orientada por Maria da Conceição da Silva Soares é da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e está vinculada ao Programa de Pós-graduação em educação.

O trabalho objetiva pensar o gênero praticado na/com a Educação Infantil a partir das pistas sugeridas em conversas, brincadeiras, leitura e criação de histórias, entre outras atividades e experiências que emergiram com os cotidianos da Turma 5B do EMEI Casa da Criança Presidente Getúlio Vargas, localizada no Município de Nova Iguaçu. A intenção foi de problematizar a produção performativa do gênero na infância, considerando que as prescrições e normas têm que ser praticadas pelas crianças, em suas articulações com os processos curriculares e as aprendizagens que se forjam em meio aos rituais, gestos e processos miméticos, os quais têm como modelos e referências as tradições culturais, assim como o múltiplo repertório de imagens, inclusive as midiáticas, que compõem o imaginário infantil. Como aposta metodológica, conforme a tendência em pesquisa conhecida como “pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, na qual essa investigação se insere, assumimos a total imersão do pesquisador na problematização que move o trabalho.

O segundo, uma dissertação intitulada “Sexualidade e cotidianos escolares: entre movimentos, imagens, narrativas curriculares transbordantes”, defendida em 2018, escrita por Marina de Oliveira Delmondes e orientada por Carlos Eduardo Ferraço é da Universidade Federal do Espírito Santo e está vinculada ao Programa de pós-graduação em educação. A dissertação é uma escrita-ensaio-em-platô oriundas das experiências (Larrosa, 2015) (com)partilhadas com diferentes praticantes aventureiras – discentes e docentes, da rede pública municipal de Guarapari ocorridas em diversos espaços e tempos de produção de conhecimentos como a escola, a praia, o Morro da Pescaria e as formações docentes.

Ressaltam, no trabalho, as práticas políticas vividas e experienciadas nas redes de currículos e formações (Ferraço; Gomes, 2013) no dentro e fora (Alves, 2013) das escolas, problematizando a temática sexualidade (Foucault, 2015) como uma outra possibilidade de tecer fios e sentidos outros que potencializam os currículos a partir das múltiplas formas de sexualidades transbordantes. Assumiram como intercessores do corpo da dissertação os estudos de Foucault acerca da “sexualidade”; de Deleuze e Guattari e Rolnik para pensar as sexualidades nos currículos a partir

dos conceitos de “rizoma” e “micropolítica”. Como aposta teórico-metodológica, se apropriaram da pesquisa com os cotidianos e dialogaram com as “práticas-teóricas-práticas”, “mergulho sem bóia” e “dentrofora” de Alves, “a potência do currículo em redes” e o uso das “imagens-narrativas” de Ferraço, o uso das “imagens-movimento” de Carvalho e outros intercessores que vêm desenvolvendo estudos teóricos relevantes na pesquisa com os cotidianos. A tessitura de uma escrita outra é inspirada no conceito de “platô” de Deleuze e no “ensaio” de Larrosa e Skliar.

O terceiro, uma dissertação intitulada “Os saberes docentes sobre gêneros e sexualidades presentes nas práticas das professoras de uma escola de educação infantil” defendida em 2016, escrita por Luiz Otávio Ferreira da Luz, orientada por Alexandra Garcia Ferreira Lima e o trabalho está vinculado ao Programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. A pesquisa objetivou pesquisar como se trata a questão da sexualidade de crianças na Educação Infantil. Ela foi realizada numa Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Vinicius de Moraes, em Niterói – RJ e sobre observação atenta aos cotidianos deste espaço-tempo escolar, em muitos casos vistos com um lugar de regulações, silenciamentos, exclusões e punições à sexualidade. Além de entrevistas e conversas de corredores, o trabalho deu-se em operação com a perspectiva metodológica nos/dos/com os cotidianos foi apresentada por Alves (2008) como instrumento facilitador de compreensões sobre o problema de pesquisa. Mas, cabe indicar que “O trabalho não possui divulgação autorizada” na base de dados buscada. Busquei o trabalho em ampla rede e o encontrei no Repositório da Universidade no qual foi escrito, mas, como ele não faz parte dos repositórios elencados para essa pesquisa, não foi analisado igualmente aos demais.

O quarto e último dessa plataforma, a dissertação intitulada “Abrir o gás ou sair para dançar rock: o dilema de nós Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - as múltiplas redes educativas em movimentos.”, escrita por Antônio Raimundo Costa Pinheiro, defendida em 30 de julho de 2013, orientada por Nilda Alves e o trabalho está vinculado ao Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

O trabalho de Antônio Pinheiro e Nilda Alves objetiva pesquisar as múltiplas redes educativas em movimento que o pesquisador vem tecendo nos espaços educativos onde atua, levando as questões LGBT para dentrofora das escolas e

para as práticas das aulas de artes. Do ponto de vista teórico- metodológico o Antônio tem trabalhado com registros fotográficos pessoais e das atividades desenvolvidas com os discentes e que compõem o que ele chama de relatos fotográficos (RFs). Segundo o Antônio, os RFs tem permitido possibilidades de entrelaçamentos entre os espaçostempos fotografados, as questões político-culturais que envolvem e as questões pedagógico- curriculares que propiciam compreender e estimular a noção de redes educativas, de tessitura de conhecimentos e significações desenvolvida nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Teoricamente, a dissertação conta com Michel de Certeau, Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferraço, Inês Barbosa de Oliveira, Stuart Hall, Judith Butler, Flüsser, e Guacira Lopes Louro entre outros autores/as.

Para a busca na última plataforma nacional, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), precisei fazer a busca de duas maneiras, quais sejam: sem as aspas nas palavras e depois com as aspas entre as palavras-chaves. Decidi assim fazer porque com a primeira combinação de palavras-chave não foi encontrada nenhuma busca. Com receio de ser traído pela própria tecnologia e, também, pela plataforma, inseri as duas combinações de palavras-chave com e sem aspas entre as palavras e de todas as formas, a plataforma não encontrou nenhum resultado para a minha busca. Ou seja, não foi encontrado nenhum trabalho que fizesse a discussão que me proponho. Isso só reitera o ineditismo de minha pesquisa e a importância de que essa discussão seja feita também por outros pesquisadores a fim de que temas como esses, que buscamos evidenciar, estejam presentes nos mais diversos espaços e não só nas escolas e nas universidades.

Uma outra questão que me chamou atenção, é que de todos os trabalhos que se encaixavam para análise desse *exposed*, nenhum foi de trabalho de Tese. Todos foram dissertações de Mestrado. O que para mim é bastante sintomático pois, é preciso que estejamos atentos a todas as questões que podem nos violentar, desqualificar e nos inferiorizar. As questões de gênerosexualidades precisam aparecer em trabalhos de Tese a fim de que essas discussões sejam feitas de forma mais complexas e amplas. Precisamos tecer outras redes e fio a fio ir reinventando modos outros de construir conhecimentos.

Partindo para a busca internacional na plataforma PQDT Open inseri as duas combinações de palavras-chave em inglês: “body”, “gender”, “deviant sexuality” AND “studies in/of/with everyday life” e “gender”, “deviant sexuality”, “studies

in/of/with everyday life” AND "curriculum". Para ambas as combinações, o site não encontrou nenhum resultado. Vale dizer que além de utilizar as palavras-chave em inglês, selecionei o filtro existente no site para a especificidade de Dissertações e Teses.

Não satisfeito com a busca na/da plataforma internacional, decidi buscar em outras duas plataformas internacionais: Red de Repositórios Latinoamericanos e decidi por este pois o trabalho de tese está vinculado a linha dos Estudos Culturais e esse campo do conhecimento também se atravessou por outros países ficando conhecido como uma vertente dos Estudos Culturais Latinoamericanos e o Repositórios Científicos de Acesso aberto de Portugal por ser na Europa e fazer parte desse trânsito internacional.

Na Red de Repositórios Latinoamericanos, inseri as palavras-chave em dois idiomas: português e espanhol. Para as duas combinações de palavras-chave, não houve nenhum resultado. Curiosamente, inseri nas duas combinações a palavra “Estudos Culturais” e mesmo assim, não houve nenhum resultado na busca.

No Repositórios Científicos de Acesso aberto de Portugal, fiz o mesmo movimento. Inseri as palavras-chave em dois idiomas: português e espanhol. Nessa plataforma, precisei retirar as aspas das palavras pois, o sistema não permite busca de palavras entre aspas. Para refinar ainda mais a busca, utilizei o filtro de selecionar apenas Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado. Além de assinalar os idiomas Português e Espanhol e o recorte temporal de 2010-2022 por meio da busca avançada. Mesmo com a função de busca avançada, não foi encontrado nenhum resultado. Ou seja, de fato não há nenhum trabalho em língua espanhola e/ou em língua portuguesa nessas duas plataformas que dêem conta de fazer as articulações que pretendo fazer em minha tese.

Com todos esses investimentos, um mapeamento que contemplou buscas em várias plataformas brasileiras e três plataformas internacionais, continuo afirmando que a ausência de trabalhos que empreendem esforço para lidar com a questão de gênerosexualidades desviantes, estudos nos/dos/com cotidianos e currículo ainda são muito incipientes. Sendo assim, precisamos nos unir em virtude de alavancar as discussões e mobilizar cada vez mais pesquisadores que possam movimentar estudos, pesquisas, textos e com isso, invadir todos os espaços onde quer que essas discussões possam chegar e se disseminar. Aos poucos e mesmo que lentamente, precisamos esperar dias melhores e lutar a cada dia contra as

ações que nos inferioriza e nos desqualifica. Por isso, precisamos investir nas pesquisas que reiteram a importância das questões de gênerosexualidades a fim de fazer proliferar cada vez mais conhecimento acerca desses temas.

Nas páginas que se seguem, nos aventuraremos por um campo cheio de devassidão (Trevisan, 2021), vulgaridade (Filho, 2007), mistérios, incertezas, imprevisibilidades, perigo e clandestinidade (Certeau, 1994) para pensar em caminhos in-metodológicos e na produtividade da (des)montagem de uma ciência vagabunda, que questiona qualquer padronização e verticalização do saber.

## 2.0 “SÓ NÃO SEJA UMA BIXA PROMÍSCUA E PERVERTIDA”: ‘SARRADAS’ IN-METODOLÓGICAS EM MEIO A (DES)MONTAGEM DE UMA CIÊNCIA VAGABUNDA E CLANDESTINA

“Provei o mel do pecado, tampouco quis me esfregar num corpo só. Sempre gostei de como soa a palavra puta” (Ziga, 2021, p. 39).

Um dos meus maiores receios quando me dei conta de que era de homem que eu gostava, era o de como as pessoas, em especial, a minha família e as pessoas mais próximas a mim, reagiriam a esse outro modo de experienciar a vida. Ainda vivemos cerceados por um regime micropolítico conversador extremamente forte e que culturalmente aponta as prerrogativas que cada pessoa precisa cumprir para se manter alinhada à ditadura da Modernidade. De modo mais específico, pensava como a revolução da dissidência (Rubin, 2006) de gênerosexualidades se implicaria nas minhas vivências a partir do momento em que eu afirmasse, inclusive, para mim mesmo, ‘sim, eu sou gay’! Afinal, a partir do momento em que nomeamos as coisas, elas passam a existir, a se materializar e corporificar em nós (Louro, 2007). A linguagem em seus mecanismos atrelados ao poder, materializa o que nomeamos. Até certo ponto da minha vida, o armário (Sedwick, 2007; Junqueira, 2013) foi uma espécie de alento, mesmo sabendo que ele não duraria muito tempo e sua ‘segurança’ era muito mais insegura do que eu imaginava.

Escancarar as portas dele, legitimaria a vivência de uma ruptura ocasionada pela descontinuidade do sistema (hetero)normativo linear existente entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais (Butler, 2017) e isso me causaria desordem de várias esferas. Criado e educado por uma família conservadora, que me fazia acreditar que ser ‘viado’ era uma doença praticamente sem cura, o medo de ser doente, me deixou por muito tempo na defensiva. Além disso, ouvia de minha família e de pessoas mais próximas, que o fato de ser viado me desaproximava de Deus, pois, os ‘viados’ eram figuras pecaminosas, devassas, promíscuas e pervertidas. “Esse tipo de gente”, como minha avó dizia, “viviu pelo mundo bebendo, virando a noite fazendo “safadeza” desregradamente e não era isso que queriam para mim.

Ultrapassar a fronteira da discussão privado-público talvez me custasse muito e, em certo momento da vida, não me parecia produtivo, pois, publicizar um desmantelamento da ordem me faria ter que exprimir milhares de justificativas, conversas exaustivas na tentativa de reverter a situação. Como se isso tivesse jeito,

não é mesmo? O sigilo se configurava como uma estratégia eficaz, que em certa medida me escamoteava um vexame. Viver em uma sociedade machista que finca seus pés de maneira efetiva em todos os mecanismos de nossas vidas, não é fácil. por isso, decidi seguir em minha jaula social (Preciado, 2019) domando o gay que habitava em mim e queria mostrar as garrinhas.

A questão é mais complexa do que podemos pensar em vista de que a moral não se configura apenas de atos e ações pontuais mas, de mecanismos rotineiros e insistentes que operam na biopolítica, que consistem, grosso modo, na manutenção e no controle da vida da população. Falar em moral é dialogar diretamente com o controle da vida - de si mesmo - e de outres.

Depois de muitos anos escondido, ou ao menos na tentativa de esconder quem eu era, comecei a me reconhecer, pelo menos para as pessoas mais chegadas a mim, que eu era gay. Percebi nos semblantes que ressoavam, à medida em que eu contava a notícia, que as reações eram adversas. Muitas pessoas decepcionadas, no sentido de que “já sabiam e achavam que o que eu queria contar era uma novidade”, outres, de fato, eu senti que foi uma surpresa e tentava disfarçar me abraçando, como se isso fosse o fim do mundo, para outres, estava explícita a decepção. Para esses, as perguntas vinham diretas, amparadas e acompanhadas por um tom quase fúnebre: “Você está bem de saúde, amigo?”, “Como isso aconteceu?”, “Como você decidiu isso, pelo amor de Deus”, “Tua família já sabe?” A posteriori de algumas explicações e das respostas que eu avaliava caber réplica naquele momento, senti o afastamento das pessoas, como se fosse um processo de descontágio, de limpeza.

Depois, disso, passava horas ao telefone contando as mil histórias sobre a minha sexualidade doente e desmedida, para muitos, que acreditavam na perspectiva da homossexualidade como uma patologia. E, vale ressaltar, que por muito tempo foi mesmo, pois havia um discurso que legitimava a homossexualidade vinculada a um contexto médico-legal, psiquiátrico (Costa, 1992, p. 23-24) que patologizava<sup>6</sup> a sexualidade que contrariava a norma heterossexual. Destaco que a homossexualidade é tida aqui como “uma construção social, histórica, relacional, heterogênea, coletiva e individual, além de estar em constante construção e

---

<sup>6</sup> Em março de 1999 o Conselho Federal de Psicologia considerou, a partir da resolução nº 001/99, que a Homossexualidade não constitui doença ou distúrbio, e que a sexualidade de cada indivíduo e a forma como cada sujeito a vive faz parte de sua própria identidade.

negociação” (Ferrari e Caetano, 2012, p. 16) que rasura e faz a heteronorma sangrar.

Nunca fui de receber visitas em casa, mas depois do grande e (para alguns) decepcionante acontecimento, a minha casa parecia ponto turístico da cidade. Até que recebo uma amiga e a tia dela em minha casa. Estávamos sós e no final de todo o discurso, ela me diz “É, meu filho, mas, se comporte. Não precisa ser daquelas escandalosas. Não seja promíscua e perversa como muitas que eu conheço. Se der o respeito. Mas, me responda uma coisa: você não vai querer sair por aí vestido de mulher, não, né?”. Há uma grande confusão sobre a homossexualidade e outras linguagens da sexualidade e em como eu performaria (Butler, 2017) essa coisa “nova” em mim. Havia uma preocupação moral em como eu faria repercutir esse processo. A promiscuidade e a perversão, na cabeça dela e de muitas pessoas, estava atrelada à imagem do gay.

Toda a discussão narrada aqui, acaba por dialogar em torno de uma mesma preocupação, a perversão e a promiscuidade como uma coisa abjeta (Butler, 2003) e que precisava ser contida, regrada, e se fosse posta em funcionamento, ninguém poderia ver. Teria que ser feita no calar da noite, em segredo.

Aqui, ousar algumas ‘sarradas’ teóricometodológicas a luz do dia ou da noite, fazendo movimentos lentos, rápidos, perigosos e aproximando alguns corpos teóricometodológicos que suam e reagem. Os movimentos metodológicos apresentados a seguir, atiram-se entre si e rasuram o estatuto da normatividade científica que assume modos outros de conversar com os cotidianos. Seria assim uma metodologia promíscua por se deixar levar pelo acaso e pelos ineditismos (Sussekind, 2012)? Os movimentos teóricometodológico que se misturam e sarram, causando uma explosão híbrida (Canclini, 2019) seriam impuros vagabundeando pelas noites?

Distante do ato de inventar a roda ou criar caminhos jamais trilhados – e, ao mesmo tempo, despreocupado com a questão da repetição – que, assim como aprendi com Deleuze (2018), não existe – me aventuro na tentativa de lançar no magma, no vento, na chuva e aposto nos encontros e desencontros da vida e do acaso. Aventuro-me, assim, em “composições impuras” (Corazza e Costa, 2016) que partem de uma prática palimpsestosa<sup>7</sup> não programada (Corazza e Costa, 2016)

---

<sup>7</sup> Palimpsesto, etimologicamente, se refere ao papiro ou pergaminho cujo texto primitivo foi raspado, para dar lugar a outro. Corazza (2016) se utiliza desse mecanismo linguístico para falar de algo que está sempre em construção, algo inacabado que está sempre em rasura.

das quais não me pouparei a perversão. Aposto em discussões eróticas, pois fogem ao script do famigerado estatuto da ciência moderna e aponto pistas discursivas para pensar metodologicamente em estratégias, que defendem o movimento de fazer pesquisa de outros modos pouco ou quase nada científicas, em vista de que se afastam de verdades homogêneas e tendem a desessencializar o que pode ser tido como natural, para me deixar levar pelas misturas, pelos hibridismos (Bhabha, 1998) teóricos que dialogarão aqui.

Invenção, criação, corpos que se compõem (Deleuze e Parnet, 1998) , embates, guerras, revoluções, prazer e calor “surgem quando as formas são desintegradas, quando as luzes são apagadas, quando o álcool faz efeito, quando o Demônio toma conta, quando o surto acontece” (Corazza e Feil, 2016, p. 206) e se implica na dissolução de qualquer linha, transformando-a em curvas. Mais ainda, “recusa os processos que induzem à obediência cega em relação ao que chega” (Corazza e Feil, 2016, p. 207) e teima em desobedecer. Afinal, “A gente aprende porque desobedece” (Oliveira, 2022).

Nas linhas que seguem, faço alguns movimentos que desembocam no exercício do estranhamento (Louro, 2007) daquilo que é naturalizado e me movimento com o exercício da dúvida e do questionamento de qualquer homogeneidade. Mergulho nos acasos do cotidiano (Certeau, 1994) e dialogo com a possibilidade de escrever debruçado e valorizando uma literatura menor (Deleuze, 2022; Gallo, 2002), em detrimento de uma maior, como geralmente se faz e me aproximarei de investidas híbridas (Bhabha, 1998) para compor uma arte de fazer (Certeau, 1994) in-metodológica.

No movimento, me aproximarei do lócus no qual essa pesquisa foi desenvolvida - o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - e anuncio desde já que, a priori, não apostarei em elucubrar mecanismos para desvendar o que farei diante do fugidio e do inédito Cotidiano (Certeau, 1994) e sim, tenho inquietações e táticas (Certeau, 1994) micro e iniciais que me fizeram “mergulhar nas águas turbulentas do cotidiano, escavando o microcosmo onde o macrocosmo se revela em suas formas singulares, surpreendentes, embaraçosas (...)” (Garcia, 2003, p. 09) e complicadas de lidar. No mais, não existem metodologias fixas a priori, nem métodos, técnicas ou fixidez nenhuma. Tecer essa colcha de retalhos, costurando parte a parte, descosturando, alinhavando e fazendo um trabalho de artesanato.

A escrita aparecerá aqui como uma revolução (Preciado, 2020) linguística,

semântica objetiva “problematizar o modo como as políticas da verdade e as imagens do pensamento e do conhecimento, dominantes do mundo acadêmico, [que] impõem determinados modos de escrita e excluem outros” (Larrosa, 2003, p. 102) em detrimento de sua validade. Por isso, esse manifesto está movido por mecanismos políticoepistemológicos que visam atormentar a ciência moderna e suas premissas e com isso, pensar em outras formas de fazer ciência.

## 2.1 “JÁ QUE É PRA TOMBAR, TOMBEI”: PERIGOS (AINDA) TEÓRICOMETODOLÓGICOS

“Baguncei a divisão, esparramei  
 Peguei sua opinião, um, dois, pisei  
 Se der palpitação, não dá nada, conta até três  
 Negrita de Lacaia Carla que samba no bass  
 Se quiser conferir, vem cá, pra ver se aguenta  
 Miro muito bem, enquanto você tenta  
 Enquanto mamacita fala, vagabundo senta  
 Mamacita fala, vagabundo senta  
 Depois que o alarme tocar  
 Não adianta fugir Vai ter que se misturar  
 Ou, se bater de frente, periga cair”.  
 (Karol Conká, Tombei, 2019).

O processo de escrita que se fará nesta tese é um tombamento a todo e qualquer outro que tente instaurar um receituário, ou algum script rígido que engesse a fluidez dos encontros que vão se desvelando. Advirto que a bagunça epistemológica é garantida e estará livre de qualquer contraindicação. Esse manifestotese tem fugido dos “dispositivos de controle do saber [que] são também dispositivos de controle da linguagem e da nossa relação com a linguagem, quer dizer, das nossas práticas de ler e escrever, de falar e escutar” (Larrosa, 2003, p. 102) para pensar de outros modos. Modos esses que contrariam os já conhecidos e, por vezes, os intocados saberes científicos. O que se instala aqui é uma revolta e “não há revolta intelectual que não seja também, de alguma forma, uma revolta linguística, uma revolta no modo de nos relacionarmos com a linguagem e com o que ela nomeia” (Larrosa, 2003, p. 102) e sendo assim, não há como pensar de modos outros “que não seja também, ‘ler de outro modo’ e ‘escrever de outro modo’ (Larrosa, 2003, p. 102). A revolta é generalizada, plural e singular ao mesmo tempo.

Escrevo subalternamente com formas demoníacas e derrotadas. As formas

derrotadas são “híbridas, impuras, ambíguas e certamente, menores” (Larrosa, 2003, p. 103) mas, assim como o castelo de Kafka, é um lugar de múltiplas entradas (Deleuze, 2022). Vale dizer que “entrar-se-á por qualquer parte, nenhuma vale mais que a outra, nenhuma entrada tem privilégio, ainda que seja quase um impasse, uma trincheira estreita, um sifão e etc.” (Deleuze, 2022, p. 09), em que cada uma delas tem armadilhas.

Estou falando de uma ciência que desliza, que escorrega, que joga tudo para cima, que embaralha, que (se) entrecruza, que causa “infração à ortodoxia do pensamento” (Larrosa, 2003, p. 103) e passa a perceber que o que não se nomeia também é conhecimento (Oliveira, 2003). Além disso, entendo que todo o conhecimento tem suas ignorâncias e suas arrogâncias (Sussekind, 2019).

O manifestotextual tecido aqui, se filia teórica e epistemologicamente às teorias pós-estruturalistas, que se traduzem em um “movimento densamente histórico de reação a uma longa série de ideias filosóficas. É, também, um modo revolucionário de pensar a história” (Williams, 2013, p. 22) e refazê-la. O pós-estruturalismo como uma estratégia teórica, “não rejeita simplesmente as coisas. Ele trabalha dentro delas para desfazer seus postulados exclusivistas de verdade e pureza” (Williams, 2003, p. 23) que por muito tempo acompanhou a ciência e na verdade, ainda se encontra incrustado em parte da sociedade que tem certa dificuldade em reconhecer as fragilidades dos campos que defendem verdades inquestionáveis. O pós-estruturalismo escapa pelas brechas para sacudir os sistemas e dismantelar a ordem. Ele nos possibilita “reescrever a história, depurar o passado, exorcizar a complexidade e inventar uma estrada onde haja somente uma pegada difusa ou uma rede de trilhas entrecruzadas” (Najmanovich, 2003, p. 31) nos levando a um terreno movediço.

Falando em deslize, teimosia e desordem, opero com mais quatro perspectivas que se (des)aproximam a todo instante. Como já mencionei, este texto se filia ao campo dos Estudos Culturais da Educação, das Políticas educacionais com foco nas políticas curriculares e da teoria do Cotidiano como aposta teóricometodológica e, ainda, dialoga, pelas margens, com a Teoria Queer. Por isso, tenho me referido a esse manifesto textual como um monstro híbrido (Bhabha, 1998; Hall, 2003) que se transforma em muitos outros, que se monta e desmonta.

O híbrido se encontra sempre no meio, no entre-lugar (Bhabha, 1998) e a sua articulação social dialoga com a diferença na perspectiva da minoria sendo uma

“negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momento de transformação histórica” (Bhabha, 1998, p. 21) deslocando os caminhos. O hibridismo “perturba a visibilidade da presença colonial e torna problemático o reconhecimento de sua autoridade” (Bhabha, 1998, p. 162) fazendo do colonialismo um campo monofônico. Entendo o hibridismo aqui como um lugar estratégico do “processo de dominação pela recusa” (Bhabha, 1998, p. 162). Ou seja, ele fratura e expõe a deformação dos espaços de dominação, discriminação (Bhabha, 1998) colocando a diferença em evidencia.

Segundo Bhabha (1998), o hibridismo

não tem uma tal perspectiva de profundidade ou verdade para oferecer: não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas, ou as duas cenas do livro, em um jogo dialético de “reconhecimento”. O deslocamento de símbolo a signo cria uma crise para qualquer conceito de autoridade baseado em um sistema de reconhecimento: a especularidade colonial, duplamente inscrita, não produz um espelho onde o eu apreende a si próprio; ela é sempre a tela dividida do eu e de sua duplicação, o híbrido. (Bhabha, 1998, p. 165).

O hibridismo é uma estratégia de ataque ao colonialismo à medida em que por meio da recusa, e dos saberes negados de uma parte da sociedade, “se infiltra no discurso dominante e torna estranha a base de sua autoridade - suas regras de reconhecimento.” (Bhabha, 1998, p. 165). É um exercício de estranhamento filosófico para negá-lo e, a partir de então, “desafiar as fronteiras do discurso e modificar sutilmente seus termos” (Bhabha, 1998, p.172). Hibridizar é um mecanismo fantasmagórico que ameaça a paz e causa medo do que pode vir a ser. É um rompimento paradigmático, uma heresia (Bhabha, 1998, p. 309), um momento duvidoso que “insiste em exibir as dissonâncias a serem atravessadas apesar das relações de proximidades, as disjunções de poder ou posições a serem contestadas; os valores éticos e estéticos a serem traduzidos” (Bhabha, 1997, p. 75) e diante disso, “nega o essencialismo de uma cultura anterior a original ou originária” (Bhabha, 1990, p. 211).

Para essa perspectiva, os saberes são “descolecionados, desterritorializados, impurificados, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre culturas do eu e do outro e tornem menos óbvias e estáticas as relações de poder” (Canclini, 2006, p. 290) fazendo do saber fronteiro, um terreno produtivo.

Atrelado ao modelo híbrido, os Estudos Culturais entram em cena como um “conjunto de formações instáveis e descentradas” (Costa, Silveira & Sommer, 2003,

p. 39). Desde o cerne de sua emergência como campo, os Estudos Culturais não só foram considerados interdisciplinares mas, por muitos, um campo antidisciplinar (Nelson, Treichler e Grossberg, 2013) por não possuir um centro, uma direção única e operar sempre com um pluralismo incômodo. A incerteza, o pensamento sem garantias (Restrepo, 2018) e a sua instabilidade, inaugura um tumulto teórico (Costa, Silveira e Sommer, 2003) que possibilita um universo versátil de potencialidades. Os Estudos Culturais atuam “na tensão entre as suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica de cultura, quanto uma concepção totalmente humanística de cultura” (Nelson, Treichler e Grossberg, 2013, p. 12) para lidar mais diretamente com as relações de poder. Mais especificamente, eles se preocupam com as

práticas culturais na construção dos contextos da vida humana como configurações de poder, de como as relações de poder são estruturadas pelas práticas discursivas que constituem o mundo vivido como humano (Grossberg, 2009, p. 17, tradução minha)

Sendo assim, estão diretamente preocupados com as relações de poder e suas assimetrias na perspectiva de torná-las menos desiguais, buscando “compreender não apenas as organizações de poder, mas também as possibilidades de sobrevivência, luta, resistência e mudança” (Grossberg, 2009, p. 17) entre a sociedade e as suas culturas. Nesta tese, cultura é compreendida como

todo um meio de vida de um grupo social estruturado através da representação e do poder. Não é um domínio isolado de jogos de distinção social e de “bom gosto”. É uma rede de representações - textos, imagens, conversas, códigos de conduta e as estruturas narrativas que organizam - que moldam cada espaço da vida social (Frow e Morris, 1997, p. 345).

A cultura como um conceito-chefe dos EC seria “um campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação” (Silva, 2000, p. 32). É no campo da cultura que “que se constituem, legitimam, problematizam, contestam e modificam as relações de poder entre os indivíduos e grupos” (Félix, 2019, p. 21) constituindo formas outras de se relacionar e tensionar a vida. É um mecanismo que opera com inversões e, por isso, sai em uma busca de burlar as lógicas hegemônicas construindo uma contra lógica.

Metodologicamente, os Estudos Culturais produzem uma marca imensamente desconfortável, pois não possuem uma metodologia única, própria do seu campo. Ao contrário, sustentam-se em bricolagens de métodos, técnicas e instrumentos. Por

isso, uma grande parcela de pesquisadores o reconhece como um lugar inseguro. E é preciso reconhecer essa insegurança que é, ao mesmo tempo, uma de suas potencialidades. Os Estudos Culturais têm sua metodologia “ambígua, desde o início, que pode ser mais bem entendida como uma bricolage” (Nelson, Treichler e Grossberg, 2013, p. 09) e não tem um caminho metodológico a ser privilegiado. O caminho é o que mais convier e as estratégias aquelas que mais dialogarem com a proposta do que se quer desenvolver. Os Estudos Culturais se apropriam de vários campos do conhecimento para se satisfazerem e manipulam os mais diversos conceitos em suas pesquisas, isso faz dele, um campo vasto.

Politicamente, os Estudos Culturais se movimentam com o conceito de poder, baseado fortemente em Michel Foucault e no seu argumento de que ninguém detém o poder como uma propriedade já que o poder é algo que circula em todos os espaços e relações. O poder está disseminado em meio a todos nós e com ele nós causamos reações de resistência, por menor e menos visível que possa ser. Dentro dos múltiplos tentáculos dos EC, podemos dizer que ele é um saber contextual e conjuntural e pode funcionar de formas diferentes, a depender das apropriações culturais que se subsidiam em certos lugares.

Diante de todas essas questões, surgem algumas problemáticas, duas delas, vale mencionar. Costumam dizer, levemente, que por ser um campo aberto, tudo cabe e qualquer coisa é válida nos Estudos Culturais; o que não condiz com as premissas dele. Pelo contrário, por ser um lugar de criação, há rigor. Embora não haja engessamento. Sua linguagem é polifônica, mas ética e rigorosa; flexível, mas pautada em uma ciência que dialoga com a abertura e a transgressão do pensamento moderno. Outra, é a questão da autoralidade e da escrita: por ser um campo de saberes que são localizados (ao invés de universalizados), contextuais e implicados (Félix, 2019). Com base nisso, opto pela escrita em primeira pessoa como uma estratégia política que me permite falar de meus atravessamentos e inquietações. Mas não generalizei as palavras a fim de pontuar a minha personalidade, a maneira como me posiciono e compreendo o mundo.

Os Estudos Culturais trazem muitos mecanismos que desestabilizam a razão, a lógica, a estruturação rígida, a articulação em torno da verdade e, por isso, podem ser conhecidos como campo sem importância. Mas, que perturba e faz escorregar a dureza da ciência mesmo que por meio de estratégias micropolíticas.

Vinculado ao campo das Políticas Educacionais, mais precisamente

associando a sua discussão às políticas curriculares, esta tese tem seu escopo pautado no currículo como uma criação cotidiana (Oliveira, 2012) e como uma “conversa complicada” (Pinar, 2012). O currículo do curso de Pedagogia dialoga com as questões cotidianas (Certeau, 1994) que estão apresentadas aqui. Nesse caso, entendo as políticas como território discursivo e contestado de políticaspráticas (Oliveira, 2013) para assim dizer que “não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada” (Oliveira, 2013, p. 376) e passe por processos constantes de desterritorialização e reterritorialização. As políticas, segundo Alves (2010), precisam ser compreendidas como “práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas entre posições diferentes e, mesmo, contrárias” (Alves, 2010, p. 01), uma relação de empuxo e de resistências.

As políticaspráticas (Oliveira, 2013) tensionam a perspectiva educativa e curricular que tendem a homogeneizar “os processos por meio dos quais ele favorece a produção de falsas homogeneidades, reduzindo o direito à diferença, e até que ponto essa falsa homogeneidade nos descaracteriza enquanto sujeitos de diferenças” (Oliveira, 2013, p. 376), produzindo desigualdades. Vivemos em tempos inconstantes e, por isso, compreendo que o terreno da política tem se modificado “para introduzir novos sentidos nas políticas, espaços para ação são abertos ou fechados, fazendo com que a política seja reorientada todo o tempo” (Lopes, 2012, p. 704). Ou seja, há um movimento paradoxal de tensão entre endurecimento e afrouxamento das linhas políticas curriculares a todo o tempo.

Politicamente falando, aqui, nesta tese, me debruço sobre o currículo na perspectiva de perceber indícios ou ausências das discussões de gênerosexualidades nas artes cotidianas de fazer (Certeau, 1994) buscando compreender como elas podem deslocar os mecanismos das relações de poder e fazer seus diálogos prosperarem ou sufocarem.

Um outro campo teórico que há muito tempo tem buscado espaço para respirar é a *Teoria Queer*, advinda das teorias de gênero e sexualidade<sup>8</sup>. Há muito

---

<sup>8</sup> As palavras gênero e sexualidade aparecem separadas aqui, por se referirem ao seu sentido de criação epistemológica. Os conceitos surgiram ‘separadamente’ por meio de investimentos teóricos que em algumas perspectivas se aproximam. Mas, não foram pensados juntos. A justaposição delas sinalizadas, aqui em algum momento, é um arranjo teórico pessoal (meu) para dar conta de pensar no que proponho aqui neste manifestotese. Portanto, as palavras podem aparecer separadas ou juntas, a depender da proposta de articulação e escrita localizada a partir delas.

tempo, assuntos que tocam as questões de gêneros e sexualidades têm sido objeto de estudo de vários campos do conhecimento e das mais variadas esferas da sociedade (Louro, 2007), certamente, com o objetivo de escrutinar os corpos na tentativa de normalizar algum desvio que possa ocorrer nos comportamentos e nas condutas dos sujeitos. Para isso, incide o poder da família, da escola, da igreja - de maneira muito ostensiva - e dos sistemas jurídicos que moralizam e discriminam os modos de vivência das mais variadas “formas de viver a sexualidade, de experimentar prazeres e desejos” (Louro, 2007, p. 204) seja de modo público ou privado. Obviamente, quando essa prática se torna explícita, os mais variados mecanismos de ajustamento são postos em ação de maneira muito rápida. A sexualidade não deve ser concebida “como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado apôr em xeque, ou com como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco desvelar” (Foucault, 1988, p. 100), mas como uma construção social, histórica e cultural sempre inacabada (Weeks, 2016; Louro, 2016).

A Teoria queer surgiu como um manifesto (potente), embora marginalizado - inclusive de autoras/es que lidam com gênero e sexualidade - de denúncia das relações de desigualdade, de violência contra a diferença e buscou superar a intolerância objetivando o esgarçamento da matriz da norma heterossexual e todos os seus limites (Miskolci, 2017) e descentramentos (Seidman, 1995). Queer, a grosso modo, quer dizer “estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário” (Louro, 2001, p. 546) que lutam por reconhecimento e “são favoráveis a uma estratégia descentradora ou desconstrutiva que escapa das proposições sociais e políticas [...] contestando os conhecimentos e as hierarquias sociais dominantes” (Seidman, 1995, p. 125). O movimento da Teoria queer questiona qualquer tipo de hegemonização e “através de uma rede de mecanismos entrecruzados, a proliferação de prazeres específicos e a multiplicação de sexualidades disparatadas” (Foucault, 2020, p. 48) desconstruindo os modelos vigente e abrindo espaço para outras linguagens no campo das sexualidades, principalmente para “os corpos que pareciam desafiar a norma heterossexual” (Pelúcio, 2014, p. 27) e ser infiel a elas.

A Teoria queer é um atentado a fidelidade teórica de qualquer campo que a ameace a sua libertinagem e a queira fazer contrato de confiança e monogamia. Ela desobedece a qualquer regulação e pode ser conhecida como uma estratégia de traição e de infidelidade teórica (Macedo, 2017). Em um entrelaçado de ideias teóricas que aqui trocam carícias, mas não fazem promessas de fidelidade umas às

outras, opero com um mecanismo de traição teóricoepistemológica que implica no “desejo de pensar em estratégias de escape diante de regulações intensificadas” (Macedo, 2017, p. 01) do estatuto da ciência. Entendo a traição inspirado em Macedo (2017) - com base em Ardoino (1998) - quando diz que “trair é desjogar o jogo de expectativa do outro. É dismantelar com contra-estratégias essas expectativas e seus excessos” (Macedo, 2017, p. 02).

A Teoria queer dismantelou e desestabilizou as identidades, que se diziam fixas para pensá-las “para além do limite do pensável” (Louro, 2004: s/n).

O impensável – leia-se uma sociedade não fundada na proibição das relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo – não está fora da cultura, antes dentro dela, apenas de forma dominada. É possível pensar de forma insurgente pelas bordas do social, na região que foi propositalmente forcluída dele e, muitas vezes, relegada até mesmo ao reino do abjeto. Emerge assim um pensamento queer, não normalizador, uma teoria social não heterossexista e que, portanto, reconhece a sexualidade como um dos eixos centrais das relações de poder em nossa sociedade. (Miskolci, 2014, p. 17).

A Teoria queer é um pensamento das bordas, “uma resposta atrevida das pessoas marginalizadas por uma ordem regulatória dos corpos, das sexualidades e assim também das subjetividades” (Pelúcio, 2014, p. 28) e da fixidez identitária que não se deixa fixar. Descentraliza-se, rompe-se e segue-se pensando pós-identitariamente em movimentos que pululam e tensionam os limites do pensável (Louro, 2004). Situando-a no Brasil, sua entrada se deu pelas portas da universidade com os textos de Judith Butler, Beatriz Preciado e de Guy Hocquenghem como uma teoria do combate (Pelúcio, 2014) para escancarar o sexismo e desarmar os binarismos e como uma teoria “capaz de propor um outro vocabulário, uma nova gramática que desafie a estreiteza de uma ciência que nos ensinou que para sermos levades a sério temos que usar os artigos no masculino” (Pelúcio, 2014, p. 36). Falando não de tradução, mas de um movimento antropofágico (Pelúcio, 2014), fala-se da Teoria queer no Brasil como uma teoria cu (Pelúcio, 2014), teoria cuier (Pelúcio, 2020) advinda politicamente das bordas e dos orifícios desejanter, abjetos e desviantes, pois, “é pelo cú que chego a pensar nos desafios epistemológicos do presente” (Pelúcio, 2014, p. 37) e é do lugar no qual esse manifestotese grita e revoluciona.

O foco da Teoria queer não era a homossexualidade, como costumavam dizer,

mas a abjeção. A abjeção consiste “naquilo que perturba a identidade, o sistema e a ordem” (Kristeva, 1982, p. 4). Enquanto o movimento homossexual tentava inserir os homossexuais nas demandas mais básicas da sociedade, o *queer* “preferia enfrentar o desafio de mudar a sociedade de forma que ela seja aceitável” (Miskolci, 2017, p. 25). Em suma, o movimento homossexual denunciava a heterossexualidade. Segundo Miskolci, o *queer* não é

uma defesa da homossexualidade, é a recusa dos valores mais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo. (Miskolci, 2017, p. 25)

A Teoria queer é a nova política do gênero (Butler, 2003) que busca tornar “visíveis as injustiças e violências implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das conversões culturais, violências e injustiças envolvidas tanto na criação dos “normais” quanto dos “anormais” (Miskolci, 2017, p. 26)”, fazendo assim da vida uma divisão entre as vidas vivíveis e aquelas passíveis de luto (Butler, 2003). E, assim, seguimos, falando da vida como algo menor, por algumas pessoas, mas muito potente para quem decide se aventurar nas (des)aventuras cotidianas infieis e nos seus ineditismos (Sussekind, 2012). A infidelidade é vista como uma potência “criativa de fazer aquilo que ainda não é, ou de desjogar e virar o jogo” (Macedo, 2017, p. 04).

Gostaria, antes de seguir, de sinalizar que não pretendi com essa discussão até agora, fazer um tratado ou historicizar, de modo profundo e complexo, os campos teóricos com os quais dialogo na tese. O que tenho me esforçado a fazer, é apresentá-los, de modo breve, e perigosamente os (des)aproximar.

## 2.2 “ABRE A RODA E DEIXA ELE ENTRAR”: TÁTICAS PERIGOSAS E GRITARIAS COTIDIANAS

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem.

(...) **A vida inventa!** A gente principia as coisas, no não saber por que,  
e desde aí perde o poder de continuação porque a vida é mutirão de todos, por todos  
remexida e temperada. O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não  
estão sempre iguais,  
ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.  
Verdade maior. **Viver é muito perigoso;** e não é não.  
Nem sei explicar estas coisas.

Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor.”  
(GUIMARÃES ROSA, Veredas, 2019).

Concordo plenamente com o grande Guimarães Rosa, quando diz que “Viver é muito perigoso”. Acredito que a vida é perigosa porque nós não a conhecemos e, por isso, vivemos, aqui e acolá, sendo surpreendidos por ela. Mais complexo do que o fato de não a conhecer é não ter como controlá-la. Em geral somos educados a ter “Cuidado na vida!”. Mas, tenho aprendido com Certeau (1994), Alves (2003; 2007), Ferraço (2007), Garcia (2003) e Sussekind (2016) que a vida é isso: incerteza, provisoriedade, criação e invenção. É incômodo? Sim! Mas, é uma aprendizagem necessária, afinal, como diz Guimarães Rosa, “(...) as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando (...)” e esse é o ‘calo no sapato’, **as mudanças**.

Estamos culturalmente acostumados (inclusive, ensinados na escola) a sair em busca de certezas, e se, aqui, você está lendo essas míseras linhas procurando certezas, eu não as recomendo. Sugiro ler qualquer outra coisa, mas esse texto, não. Aqui não há nenhuma verdade, pelo contrário, este texto se alimenta de controvérsias, bagunças, indecisões, gritarias e táticas (Certeau, 1994) perigosas de sobrevivência. Aqui, como tenho aprendido com Sussekind, Caetano e Ribeiro (2023), vivemos tempos de guerras permanentes em busca da valorização e oportunização da diferença e por isso, tenho buscado me desvincular do sumo do pensamento que se configura na altivez da hegemonia da ciência e, ao invés disso, reconhecer a produtividade das invenções cotidianas.

Assumo teorico metodologicamente o Cotidiano (Certeau, 1994) como uma prática de invenção da vida e de criação de táticas perigosas, embora produtivas, das vivências/experiências com sexualidades desviantes no/do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Nessa direção, o cotidiano é aquilo

que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver nessa ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível [...] Não tão invisível assim (Certeau, 1996, p. 31)

O cotidiano é polissêmico e, por isso, um “espaçotempo de criação de conhecimentos e de produção da vida social” (Ferraço, Soares e Alves, 2018, p. 10)

nunca é um espaço de repetição. É também um lugar de tensionamento e deslegitimação da dureza em favor da fluidez, da conversa, mesmo que complicada (Pinar, 2012), da abertura, da transgressão, do ordinário e do vulgar (Filho, 2007) e, por conta disso, é um campo, por vezes, tido como anticientífico por esgarçar os limites, multiplicar as possibilidades e invertê-las, ou melhor dizendo, subverter a ordem.

Descentrando-se do conhecimento herdado da modernidade para ver a teoria como potência e, ao mesmo tempo, como limite (Alves, 2001) para as nossas aprendizagens, tendo em conta que o conjunto de teoria que temos, não dá conta de pensar a complexidade das práticas (Garcia, 2003) microbianas (Sgarbi e Oliveira, 2008) que o cotidiano nos desafia a compreender (Garcia, 2003, p. 12), o ele se aproxima da teoria para beber em todas as fontes (Alves, 2003) mas duvidando dela, a todo momento, para privilegiar a prática em detrimento da teoria, fazendo assim um movimento em torno da relação práticateoriaprática (Garcia, 2003). Diferente da ciência moderna, na perspectiva da Teoria do Cotidiano, o que convalida a teoria é a prática. Desse modo, “parto da prática, vamos à teoria a fim de compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferimos na prática” (Garcia, 2003, p. 12), assim, fazemos uma sucessão de cambalhotas e giros desordenados na cientificidade desorientando-a.

Outras questões complexificam ainda mais a discussão com as artes de fazer (Certeau, 1994) quando o cotidiano:

a) não opera com a noção de sujeito-objeto e sim com um “objeto que se faz sujeito” (Garcia, 2003, p. 12) ou um “sujeito que investiga outro sujeito e que nesse processo de investigação tem insights sobre o outro (sujeito a ser pesquisado) e sobre si mesmo (sujeito pesquisador)” (Garcia, 2003, p. 12). Portanto, não há uma ideia de construção do objeto, pois, “o objeto está lá e [eu] o reconheço como sujeito, o que faz toda a diferença” (Garcia, 2003, p. 12);

b) a linguagem nunca é neutra e “quando muda o paradigma, há também [de] mudar a linguagem, que há muito sabemos não ser neutra” (Garcia, 2003, p. 13), por isso, aqui opero com palavras justapostas e por uma questão epistemológica e política, com uma escrita implicada e que foge dos binarismos, buscando romper com a

escrita generalista sempre no masculino;

c) é um campo que não se movimenta com exclusões e, por isso, considera como sujeitos das pesquisas “todes aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano” (Ferraço, 2007, p. 74). Nessa pesquisa, busquei olhar com mais cuidado para as relações que acontecem, ou não, entre alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba matriculados nos turnos da manhã e tarde. Contudo, isso não significa dizer que não perceberei a atmosfera dentrofora (Alves, 2016) desse universo, me preocupando com “a soma de todo do tipo de aprendizagem e de ausências” (Sacristán, 1984, p. 86) que aconteçam ou deixem de acontecer;

d) ao invés de pesquisar **sobre** algo ou alguém, pesquisa **com** (Ferraço, 2007) pois

Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto. Pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro. (Ferraço, 2007, p. 77).

Pesquisar com/nos traz a ideia de junção, de solidariedade, de afeto e posiciona um ataque potente as hierarquizações da ciência que verticalizam relações e informam um afastamento entre quem estuda e o que é estudado;

e) nega uma metodologia *a priori* e, também, a criação de categorias analíticas que estejam desvinculadas ao cotidiano (Ferraço, 2007; Filho, 2007) quando diz que “de modo geral, uma metodologia a priori nega a possibilidade do fazer “com”, do “fazer junto”. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa o que poderá acontecer. Possível, mas não passam de previsões, como as do tempo” (Ferraço, 2007, p. 77). A previsibilidade corre o risco de engessamento e qualquer indício dele esbarra na fuga das premissas cotidianas. Já que o cotidiano fala do que “é efêmero, incontroleável, caótico e imprevisível” (Ferraço, 2007, p. 77). Diante disso, é

importante dizer que elenquei como conceitos iniciais os de gênero, sexualidades e currículo, por estarem articulados aos objetivos da tese e, também, por ter vinculação com o cotidiano do curso de Pedagogia. Mas, vou mergulhando no cotidiano despretensiosamente percebendo os seus ineditismos (Sussekind, 2012) e seus acasos;

- f) por muitas, esse lugar é tido como terra ‘de ninguém’ em vista que se vale da prática e, em si, essa é um lugar onde todos podem ‘meter a mão’. Diferente do que dizem, o cotidiano opera com um rigor flexível (Ginzburg, 1989) em meio a uma metodologia que é feita no caminho e caminhando, diferente da rigidez das prescrições e dos caminhos unívocos;
  
- g) utilizo dos cinco movimentos criados por Alves (2001; 2008) e que foram repensados e reescritos em 2019 (Alves, Andrade e Caldas, 2019), quais sejam: **1º sentimento do mundo** - mergulhar em todos os sentidos do cotidiano “buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando as coisas e as pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho” (Alves, 2008, p. 19) e, assim, está atento ao movimento cotidiano; **2º ir sempre além do já sabido**, o que antes era ‘o virar de ponta a cabeça’ - entendendo o “conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos da ciência moderna como não só apoiador mas, como limite” (Alves, 2008, p. 17) compreendeu-se que é preciso ir além deles e ir sempre adiante (Alves, Andrade e Caldas, 2019), além do já sabido, pois “criar novos *fazerespensares* novos só pode se dar, exatamente, no embate com o que já foi feito” (Alves, Andrade e Caldas, 2019, p. 27). Então, não se trata de ‘virar de ponta a cabeça’, mas, de mostrar que as questões atuais “são limitad[a]s e não consegue[m] mais dar as soluções necessárias aos problemas existentes” (Alves, Andrade e Caldas, 2019, p. 28); **3º** criar nossos “personagensconceituais”, o que antes da reescritura era o beber em todas as fontes – no processo de reinvenção desse movimento, as autoras deram uma virada de chave no sentido de pensar que, se com o cotidiano há de se produzir a intenção de se pesquisar de outros modos, significa que é preciso perceber que se fazer pesquisa nos/dos/com os cotidianos, “interferíamos nos

processos que desenvolvemos, nas escolhas temáticas que fazemos, nos movimentos com que trabalhamos” (Alves, Andrade e Caldas, 2019, p. 28) e assim, “criar nossos intercessores” (Alves, Andrade e Caldas, 2019, p. 28) o que com Deleuze e Guatarri (1992), as ajudou a pensar na ideia de personagens conceituais. O personagem conceitual de Deleuze e Guatarri (1992) não é “o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia” Deleuze e Guatarri (1992, p. 78). O personagem conceitual é um devir ; 4º narrar a vida e literaturizar a ciência (permaneceu com o mesmo nome do original de 2001; 2008) - consiste em buscar outros modos de escrita além da já aprendida e entender outras linguagens, os processos que “duvide do próprio ato de afirmar, que não obedeça linearidade de exposição, mas, que teça uma rede de múltiplos e diferentes fios, que pergunte ao invés de dar respostas” (Alves, 2008, p. 31) e, assim, reiterar a rebeldia cotidiana (Oliveira, 2022) para entender que literaturizar a ciência se constitui de “um movimento de rompimento tanto com um sujeito anônimo de uma linguagem supostamente neutra, como de autorização dadas para falar ou escrever por alguém colocado em uma única posição” (Alves, Andrade e Caldas, 2019, p. 32) ; 5º Ecce femina (permaneceu com o mesmo nome do original de 2008) - que indica a impossibilidade de pesquisar nos/dos/com os cotidianos sem a contribuição dos praticantes em todos os momentos, assume então que “esse é um campo onde o ‘feminino’, em todas as suas nuances e com toda a sua história, está presente com suas marcas, em nós encarnadas” (Alves, 2008, p. 95). Esse movimento reitera que o que mais importa nas pesquisas com os cotidianos são as pessoas, suas memórias “de suas tão diferentes criações culturais e curriculares” (Alves, Andrade e Caldas, 2019, p. 33) que produzem suas plurais narrativas de suas realidades cotidianas.

Dialogando com os movimentos apresentados mais acima, na perspectiva de dialogar com todes, mas focar em ‘ir sempre além do já sabido e buscar o sentimento do mundo’, acreditando que as pesquisas com cotidianos “volta e meia exacerbam e desencaminham as nossas lógicas” (Certeau, 2012, p. 43), utilizo, também, a potência das imagens como narrativas (Alves, 2016) de tensionamentos que podem

me ajudar a pensar algumas questões, sobretudo, as que tocam nas questões de gênerosexualidades e serão apresentadas mais adiante.

Diante disso, sinalizo que o próprio cotidiano (Certeau, 1994) se movimenta em torno da “análise combinatória sutil, de tipos de operações e registros, que coloca em cena e em ação um fazer-com, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares” (Ferraço, 2007, p. 85) deixando a liberdade cotidiana fazer acontecer e criar seus registros, a fim de conversar com as diversas vozes que escreveram esta tese comigo. Sim, as pessoas que passarem pelo cotidiano desta tese não são meros sujeitos a produzir informações a serem ‘coletadas’. Mas, são agentes que estão implicadas nesse processo de conversa e de escrita.

### 2.3 “QUE CONVERSA É ESSA?”

(...) nunca se sabe onde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer (...) (Larrosa, 2003, p. 212-213)

Quem nunca entrou em uma conversa sem saber no que iria dar, não é mesmo? Com muita resistência, tenho aprendido que assim como um fio uma conversa não tem início, nem meio e muito menos fim. Só pontos de encontro. Quem chega, vai entrando, saindo, se ausentando. Ela é um acontecimento, e por isso, acontece sem que ninguém tenha que começá-la. Uma conversa não busca “acordos ou desacordos senão tensões entre duas [ou mais] biografias que se apresentam na hora do encontro (Skliar, 2018, p. 12, grifos meus) e por isso, é um terreno fluído e embora complexo e complicada (Pinar, 2012). Pinar (2012) narra que ela é complicada porque

as pessoas estão falando uma das outras. E porque os professores falam não só com seus estudantes, mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas (...) essa conversa também é complicada por ser informada, é claro, por aquilo que acontece e aconteceu fora de sala, como nas famílias dos alunos. (Pinar, 2012, p. 35).

A conversa é complicada “porque acontece entre todes na sociedade”. (Sussekind, 2014, p. 25, grifos meus) e, por isso, é tumultuada, bagunçada. Tem muita gente falando ao mesmo tempo. Mas, essa é a potência da conversa como um caminho, inclusive, escolhido para elencar esta tese. Ela é feita de conversas e de encontros (Deleuze, 2003), por isso, tenho me aproximado delas para pensar com o que me proponho. Por entender que “a conversa é um paradigma do conhecimento.” (Sussekind, 2019, p. 271) e instaura o dissenso. Não acredito em um conhecimento sacralizado, mas na contradição deles. É disso que falo aqui por meio da narrativa das conversas com os participantes da pesquisa à medida que narrar é compartilhar vivências e experiências.

Em diálogo com colegas, senti estranhamento em relação à escolha da conversa como uma estratégia de produção de material empírico de pesquisa. E é de se estranhar mesmo, uma vez que a conversa rompe com a lógica estruturada de outros mecanismos que lidam com uma dinâmica diferente de abordagem. Por ter utilizado, em outros momentos, das entrevistas como uma técnica de pesquisa, me dou conta de que ela, de fato, por vezes, tem um roteiro, até que flexível, mas a postura de quem entrevista é (quase) sempre de alguém que está ali apenas para colher informações. Não posso ser generalista, obviamente, mas falo diretamente de minhas experiências com entrevistas, questionários e coisas afins. Percebi, na conversa, os encontros e as aproximações que não havia percebido em outras ocasiões. Contudo, gostaria de sinalizar que não estou aqui dizendo que há o certo e o errado, o melhor e o pior caminho, o meu objetivo não é o de comparar nem medir nada. Mas, falar de minhas impressões com a conversa e do modo como ela me acolheu e dialogou afetivamente com as minhas proposições.

O estranhamento com a conversa, na grande maioria dos casos, vem acompanhado de um semblante que questiona a conversa como uma coisa menor, sem valor científico, sobretudo. A conversa é de fato uma literatura menor (Deleuze, 2022) na medida em que deslegitima o esforço que uma literatura maior não faz em fazer “elos e agenciamentos, mas, sim para desconectar, para territorializar no sistema de tradições” (Gallo, 2003, p. 172). Em vista disso, para a literatura menor, o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído” (Gallo, 2003, p. 172) e é essa a revolução menor que a conversa causa a medida que “ela nos remete a buscas, a novos encontros e novas fugas. Faz com que as raízes afluam e flutuem escapando desta territorialidade forçada” (Gallo,

2003, p. 172). O que a conversa faz, é imperar lugares em busca de desterritorialização (Deleuze, 2022) e “forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade” (Deleuze, 2022, p. 37) ligadas ao desejo. Ela se manifesta como “potências diabólicas porvir ou como forças revolucionárias a construir” (Deleuze, 2022, p. 38) a incomodar o sentido da lógica e produzir sentidos múltiplos, em prol de valorização do que é vulgar e da clandestinidade (Certeau, 1994).

Mas, como essa conversa como uma literatura menor (Deleuze, 2022; Gallo, 2003) aconteceu? Inicialmente, a pesquisa, como citei anteriormente, foi produzida com alunes do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Inicialmente, pensei em ir presencialmente à Universidade, passar de turma em turma nos períodos da manhã e tarde para entrar nas salas, me apresentar e explicar a pesquisa. Nessa ocasião, solicitei e-mail e contato telefônico, preferencialmente para comunicação por mensagens no aplicativo Whatsapp, que se configura no meio mais acessível de conversa. A posteriori, enviei um formulário no Google forms para todos (e-mail e WhatsApp), a fim de saber quem aceita participar da pesquisa e escreve-lá junto comigo.

Diante da devolutiva e/ou contato por e-mail ou whatsapp, marquei encontros para deixar todos cientes dos termos éticos e institucionalizados da pesquisa e, assim, seguir. É imprescindível lembrar que foram critérios para participação da pesquisa: ser alune matriculado no curso de Pedagogia (UFPB) e ter mais de 18 anos. Os próximos passos, serão definidos a partir desses contatos iniciais. Pode ser criado um grupo no whatsapp para irmos conversando, a fim de que narrem seus cotidianos, marcar encontros dentro e fora da universidade, acompanhar o cotidiano... Não tenho certezas de nada! Afinal, lidar com o cotidiano tem suas imprevisibilidades e tudo o que pensar, pode não passar de previsões, como as do tempo (Ferraço, 2007). Por isso, deixarei que o cotidiano e seus acasos, inconstâncias, surpresas, rebeldias (Oliveira, 2000), e ineditismos (Sussekind, 2012) nos façam criar, reinventar a vida e a arte que é viver.

### 3.0 “PORQUE NÓS, A MAIORIA NORMAL, TEMOS QUE ACEITAR UMA CRETINICE DESSAS?”: TENTAÇÕES LINGUÍSTICAS, CULTURA(S) E GÊNEROSEXUALIDADES EM AÇÃO

A nossa história foi e continua sendo produzida por avanços, recuos, desafios, ganhos e de (muitos) atropelos. De alguns anos para cá – mais precisamente de uns dez – pensar em como a sociedade tem encarado certos temas e posicionamentos, me faz observar que a fixidez do pensamento moderno tem engessado cada vez mais qualquer perspectiva de transformação e de despadronização social implicado com a(s) diferença(s). A falta de sensibilidade, de respeito, de aproximação e de convivência com a diferença, tem gerado mais e mais desigualdade que, como temos acompanhado<sup>28</sup>, tem sido reiterada com discursos agressivos, atitudes tóxicas, violentas e que proliferam certo tipo de medo e pânico em grande parcela da sociedade. Esse cenário fica ainda mais acirrado, quando envolve algum diálogo com as questões de *gênerosexualidades*, especialmente porque, como dizem algumas pessoas, “esse é um assunto delicado”. E eu concordo que seja, como poderemos acompanhar nas imagens e nas páginas que seguem. Mas, é uma conversa complicada (PINAR, 2012) necessária para discutirmos a valorização às diferenças.

#### IMAGEM 1

Olá alunes, como estão?

Ainda temos pouco retorno das atividades que enviamos. Iniciaremos o retorno das correções, por isso, para quem estiver atrasado, essa semana tem mais essa oportunidade! Portanto, **TAREFA DA SEMANA É ENTREGAR AS ATIVIDADES ATRASADAS** e pegar os materiais disponíveis na escola. Falando em materiais, o livro de Geografia “Expedições Geográficas” está na escola aguardando... Para quem retirou e já está em dia com as atividades, p 7 / 10 as seguintes tarefas:

Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/08/escola-de-porto-alegre-envia-material-chamando-estudantes-de-alunes-e-alunxs-e-e-alvo-de-reclamacao->

**IMAGEM 2**

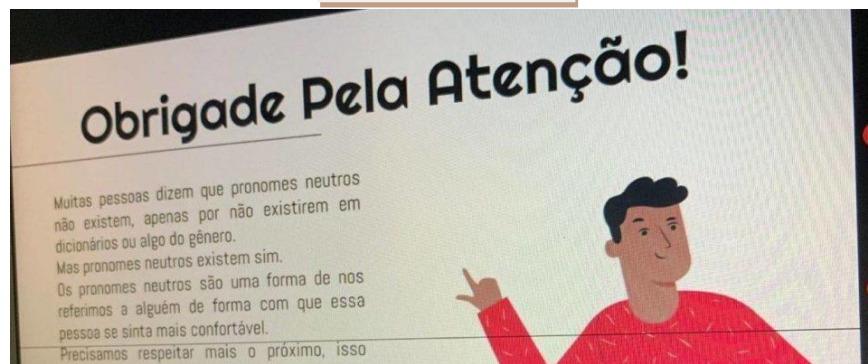
A escrit

Queridxs alunxs! Observe a seguinte imagem:



Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/08/escola-de-porto-alegre-envia-material-chamando-estudantes-de-alunes-e-alunxs-e-e-alvo-de-reclamacao->

**IMAGEM 3**



50 COMENTÁRIOS

Como você se sentiu com o conteúdo dessa matéria?

127 Indignadas



Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/08/escola-de-porto-alegre-envia-material-chamando-estudantes-de-alunes-e-alunxs-e-e-alvo-de-reclamacao->

IMAGEM 4

27/10/2021 13:47:12

pombas,... estão querendo mudar nosso idioma.



Responder

IMAGEM 5



Gregório

10/09/2020 17:20:41

Por que nós, a maioria **normal**, temos que aceitar essas cretinices?

Responder

IMAGEM 6

10/09/2020 13:09:59

Ridículo, absurdo, ideia de comunista, desses esquerdistas de mierda, coisa de petista. Espero que os pais retirem já seus filhos desse colégio de mierda. Enfia ozônio no ú desse professor! Enfia ozônio no ú do grecanalha tb!



Responder

IMAGEM 7

10/09/2020 12:40:57

**DEUS** ilumine o meu caminho para que nenhum filho meu tenha que participar de uma excrescência dessas; fico com medo da bobagem que eu faria com quem quer "sexualizar" crianças.

Responder

Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/obrigade-linguagem-neutra-e-ensinada-em-colegio-particular-do-recife/>

Pensar em gênerosexualidades, aqui, é sinônimo de pensar em deslocamentos e desnaturalizações de ações que estruturam nossa cultura, estabelecendo uma prática que é, ao mesmo tempo,

controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (Foucault, 2013, p. 8-9).

As imagens que descortinam esta seção, são provocativas e apresentam um pouco da luta que alguns movimentos e populações (a exemplo da LGBTQIA+, do movimento feminista, des estudantes que estão envolvidos com temas de gênero e sexualidade) estão ensaiando na tentativa de criar modos outros de escrever, representar (Hall, 2016), se referir e materializar as pessoas que não se reconhecem dentro do binarismo homem-mulher imposto socialmente a partir de uma matriz

biologizante que reduz cada indivíduo referenciadas por uma matriz sexual. Ressignificar e desconstruir costumes, tradições e naturalizações pode produzir estranhamentos, mas penso que esse é o caminho: operar com o desconforto à medida em que as convenções sociais, a cultura, a língua e a linguagem se movimentam em torno de desinvisibilizar e tornar certas vidas menos vivíveis que outras (Butler, 2019). E, diante disso, posso pensar em como a cultura, pensada inicialmente como “sistemas ou códigos de significado que dão sentido às nossas ações” (Hall, 1997, 16) – e, por ser um conceito plural, prefiro falar em ‘culturas’ – se entrelaça e tem se implicado nesse processo.

O conceito de cultura sofreu algumas modificações ao longo do tempo. Compreendo que a cultura como um termo polifônico e que segundo Costa (2004) pode significar um locus onde “se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes” (Costa, 2004, p. 25). Diante disso, e entendendo que socialmente vivemos sob posicionamentos políticos que nos dividem em nichos, percebo a cultura como um divisor de águas “estruturado através da representação e do poder como] uma rede de representações - textos, imagens, conversas, códigos de conduta e as estruturas narrativas que os organizam - que molda cada aspecto da vida social” (Frow e Morris, 1997, p. 345). A cultura é vista como um modo de vida, um conjunto de práticas, de valores (Hall, 2016) que nos direciona socialmente, ao passo que também nos desloca e nos faz diferentes. Esses deslocamentos culturais, em seus movimentos, nos agrupam e nos organizam de algum modo, por exemplo: sexo, raça, etnia, estatura, costumes, tradições, semelhanças e diferenças. Historicamente, nos segrega e faz com que socialmente sejamos comparados e assim hierarquizados segundo algum padrão.

Cultural e historicamente falando, desde sempre, nos foram informados os lugares, os gestuais, as vestimentas e a forma (Louro, 2014) como devemos nos comportar diariamente. Desde que nascemos, na verdade, antes de nascermos, desde o momento que somos anunciadas como um ser que em algum tempo desembarcará no mundo, somos representadas sob a égide dos rótulos. Somos reconhecidas como menino/menina, homem/mulher. Há uma projeção, segundo o sexo do feto que está à caminho, sobre quem nós temos que ser, mesmo antes de nascermos (Bento, 2011). A forma como socialmente se refere a quem vai nascer, já materializa representacionalmente o que virá e como teremos que nos referir, nos

dirigir e para isso há toda uma cartilha de boas maneiras sociais que nos estabelece limites, afinal “a materialidade do corpo só adquire vida inteligível quando se anuncia o sexo do feto” (Bento, 2011, p. 550). Segundo Bento (2011)

Quando a criança nasce, encontrará uma complexa rede de desejos e expectativas para seu futuro, levando-se em consideração para projetá-la o fato de ser um/a menino/menina, ou seja, ser um corpo que tem um/a pênis/vagina. Essas expectativas são estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causa. (Bento, 2011, p. 550).

Atualmente, podemos pensar nos ditos ‘chás’ de revelação que são utilizados, como o próprio nome já diz, para revelar o sexo-gênero de uma criança nos quais há toda uma ritualística que hierarquiza os corpos em detrimento da norma. Ou seja, nada mais é do que mais uma estratégia de anunciar: “é uma menina ou um menino”. O ‘ou’ sinaliza uma escolha que não se permite operar com o ‘e’. Há uma maquinaria de gênerosexualidade que reitera a todo tempo uma complexa rede de pertencimentos os quais, o corpo que vai nascer precisa corresponder. Um dos primeiros direcionamentos é a forma como devemos nos referir às pessoas, o modo como devemos reconhecê-las. A nossa forma de comunicação mais antiga é a língua e é por ela que se apresentam as minhas tensões mais atuais.

Em meio a uma sociedade heterocentrada, que desde muito tempo teve o homem como a figura central, que o trazia como a figura de poder e sob ele se inscrevia o direito de ordenar, havia uma desvalorização da mulher em detrimento do homem. Muito se falava na relação de dependência da mulher em vista do discurso religioso que se centrava na questão de a mulher ter sido gerada a partir da costela de um homem, e por isso, devia muito a ele, inclusive, ser obediente e pacífica (Leitão, 1988). Nessa perspectiva, a mulher foi ensinada a ser silenciosa, ponderada, discreta, sutil, delicada, organizada, educada, religiosa, prendada, caseira e benevolente. Já ao homem, outros valores eram ensinados. A desigualdade entre homens e mulheres era latente. A maneira de falar e de educar eram diferentes e, portanto, as “relações linguísticas revelavam a igualdade e a desigualdade no mundo social” (Leitão, 1988, p. 10).

Pautada sobre o viés masculino a partir de uma língua geral (Mariani, 2004), as relações linguísticas inicialmente foram construídas pela “imposição de uma língua portuguesa como a única da colônia” (Mariani, 2004, p. 15) e, com isso, tendo o

masculino como o geral. O que posso perceber é que desde a colonização, os significados vão sendo impostos e negociados. Há um cenário que tende a se utilizar do binarismo para dar conta de colonizar a língua e de instituí-la como a única, ao menos no Brasil. Diante disso, muitas modificações acontecem no dialeto português/Brasil e fazem com que a língua também se modifique e ganhe outras nuances, flexões, pontuações, sinalizações, sentidos e significados, que estão sempre sendo negociados.

A língua portuguesa se organiza a partir de padrões que aglutinam a morfologia, a sintaxe, o léxico e a gramática e, a partir disso, passam a reconhecer as pessoas segundo o seu sexo e partir de aditivos de desinências que se referenciam como “o” ou “a”, em via de regra. Como diria Preciado (2020), “o universo cortado em dois” (Preciado, 2020, p. 20) e voltado para a figura do homem e da mulher, mais basicamente. O que não se pode negar é que, comumente, vemos o masculino sendo empregado para dar conta de pluralizar um coletivo de indivíduos. Na maioria dos casos, há um apagamento da figura da mulher e, hoje em dia, há uma desinvizibilização ainda maior das pessoas que não se reconhecem nem como homem nem como mulher. A língua portuguesa, no contexto brasileiro, tem sido um mecanismo de desconhecimento e desvalorização de certas identidades e continua “ancorado a um discurso colonial e patriarcal, tornando-se extremamente problemático” (Kilomba, 2019, p. 14) que discrimina, fere e silencia. Essa discriminação se dá também através da língua, pois “esta nada mais é que o reflexo de valores, do pensamento da sociedade que a cria e a utiliza” (Cervera e Venegas, 2006, p. 20).

A língua se implica em uma sucessão de combinações e variações que se fundem na linguagem e se configura em “um meio privilegiado pelo qual damos sentido às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado” (Hall, 2016, p. 17). Ainda diria que os significados, no plural mesmo, são a todo o tempo negociados e tensionam os limites de uma convenção tradicional que pouco se flexibiliza a reconhecer as transformações que ultrapassam os limites do já posto, do já instituído.

A virada cultural (Hall, 1997) como um movimento histórico e cultural foi responsável pela reconceitualização e pelo descentramento teórico de alguns conceitos, que assim puderam ser revisitados teórica e, epistemologicamente, sobretudo o de cultura, que passou a ter um viés mais antropológico para discutir a cultura como um modo de vida e, assim sendo, revolucionou o conceito de linguagem

(Hall, 1997). Essa virada tem envolvido

(...) uma inversão da relação que tradicionalmente tem se pensado que exista entre as palavras que usamos para descrever as coisas e as próprias coisas. A suposição usual do senso comum é a de que os objetos existem "objetivamente", como tal, "no mundo" e, assim, seriam anteriores às descrições que deles fazemos. Em outras palavras, parece normal presumirmos que as "moléculas" e os "genes" precedam e sejam independentes dos seus modelos científicos; ou que a "sociedade" exista independentemente das descrições sociológicas que dela se fazem. O que estes exemplos salientam é o modo como a linguagem é presumivelmente subordinada e está a serviço do mundo do "fato". Entretanto, nos últimos anos, a relação entre a linguagem e os objetos descritos por ela tem sido radicalmente revista. A linguagem passou a ter um papel mais importante. Teóricos de diversos campos - filosofia, literatura, feminismo, antropologia cultural, sociologia - têm declarado que a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata (Du Gay, 1994, p. 87).

Esse excerto refere-se a um movimento de pensar a linguagem em dois sentidos, o primeiro, para pensarmos que as coisas existem independentemente de pensarmos nela ou não, o segundo, para sabermos que uma folha só existe como tal, a partir do momento que a nomeamos assim. A linguagem é vista como um processo de sentidos, que está em movimento e em constante tensão.

A linguagem é um dos meios "através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura" (Hall, 2016, p. 18) e são por ela avaliados, a fim de saber se se alinham a certas consonâncias culturais ou agridem a ordem da organização política das engrenagens sociais e podem ferir o estatuto do saber moderno construído para durar por toda uma vida sem ser questionado.

Se interpela diretamente a essa questão, o sentido que é atribuído ao que é anunciado pela linguagem, que aqui não se limita ao texto propriamente dito, mas, aos signos, imagens, sons. Pois, na linguagem "fazemos uso de signos, símbolos - sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos - para significar ou representar [...] nossas ideias" (Hall, 2016, p. 19).

Os sentidos "também regulam e organizam nossas práticas e condutas: auxiliam no estabelecimento das normas e convenções segundo as quais a vida em sociedade é administrada" (Hall, 2016, p. 23). Eles estão inteiramente interessadas "em regular a conduta des outres, procurando estruturar e formalizar" (Hall, 2016, p. 23) um padrão de vida comum para todes. Ou seja, homogeneizar a sociedade.

A preocupação em estabelecer regras e um sistema de intervenções sociais buscando controlar o que circula em ampla rede no mundo, é uma forma de ordenação que incide sobre o território singular ou coletivo de indivíduos que são diferentes e, por isso, buscam seus espaços de reconhecimento. Assim, trato, mesmo que brevemente, das táticas (Certeau, 1994) e dos embates linguísticos que despontam na contemporaneidade em torno da busca de valorização das diferenças e de como elas são/estão representadas no mundo.

Vivemos atualmente em meio a movimentação de um grande ataque neoconservador que desestabiliza a nossa luta por uma sociedade democrática e, com isso, opera na subtração de direitos, na aniquilação da diferença (Sussekind, 2019), no direito de viver (Butler, 2019) e de ir e vir. Muitas vidas lutam para sobreviver a todas as tentativas de asfixia social e desaparecimento. Sobretudo, aquelas que nadam contra a maré da padronização e se movem contra a perspectiva da normalização.

O ato de normalizar significa “agenciar a produção de condutas esperadas” (Fonseca, 2002, p. 87). Antes de qualquer teorização, é preciso pontuar que há uma diferença entre norma e lei, conforme sinalizado por Castro (2009) no excerto a seguir:

1) A norma refere os atos e as condutas dos indivíduos a um domínio que é, ao mesmo tempo, um campo de comparação, de diferenciação e de regra a seguir (a média das condutas e dos comportamentos). A lei, por sua vez, refere às condutas individuais a um corpus de códigos e de textos. 2) A norma diferencia os indivíduos em relação a esse domínio, considerando como um umbral, como um média, como um optimum que deve ser alcançado. A lei especifica os atos individuais desde o ponto de vista dos códigos. 3) A norma mede em termos quantitativos e hierarquiza em termos de valor a capacidade dos indivíduos. A lei, no entanto, qualifica os atos individuais como permitidos ou proibidos. 4) A norma, a partir da valorização das condutas, impõe uma conformidade que se deve alcançar; busca homogeneizar. A lei, a partir da separação entre o permitido e o proibido, busca a condenação; 5) A norma, finalmente, traça a fronteira do que lhe é exterior (a diferença com respeito a todas as diferenças), a anormalidade. A lei, por seu turno, não tem exterior, as condutas são simplesmente aceitáveis ou condenáveis, mas sempre dentro da lei (Castro, 2009, p. 310).

Atender as expectativas de um processo de normalização que coloca em xeque o uso da feito desde (quase) sempre e fissurar o exercício da norma é algo que tem acontecido ultimamente e com muita força pelos grupos que atendem pela designação de desviantes. Escolas, universidades e instituições outras têm assistido, no sentido

de ver, mas, também tem reagido à reviravolta que a língua e a representação dela por meio da linguagem tem produzido e tem nos feito pensar. Acompanhando de perto esse debate, tenho visto muitas instituições condenarem o que se tem convencido chamar de “linguagem neutra” de gênero e tem alimentado o monstro (Canguilhem, 2012) impuro do conservadorismo a alardear uma enorme parcela da sociedade, que tem norma como uma prerrogativa de hegemonização é uma estratégia que a linguagem tem reagido com atitudes vexatórias e bradado que essa é uma iniciativa política de ‘esquerda’ e, portanto, a favor de inúmeras insanidades sociais.

Reitero, aqui, que não coaduno com a ideia de uma linguagem neutra, acredito que a linguagem é sempre debruçada sobre um ou mais objetivos que tendem a controlar e atribuir sentidos e significados (Hall, 2016) às coisas. Esses sentidos são “atribuídos por nós quem o fixamos tão firmemente que depois de um tempo, ele parece natural” (Hall, 2016, p. 41). Segundo Moscovici (1988)

Não existe neutralidade de gênero quando em referência a pessoas. As pessoas têm identidade, expressão, orientação quanto a seu gênero, seja em perspectiva binária ou não binária, e são categorizadas por isso. Não existe neutralidade nesse processo: a partir do momento em que atribuímos nome a uma entidade e a inserimos em determinada categoria, passamos a atribuir valores positivos ou negativos e a definir seu lugar em escalas hierárquicas (Moscovici, 1988, p. 10).

Naturalizar o masculino em detrimento do feminino, por exemplo, que é o que se tem feito desde muito tempo, é operar com um “posicionamento sexista estruturante fixado sócio-historicamente” (Pessoto, 2019, p. 161). Por isso, prefiro falar na utilização de uma linguagem inclusiva de gênero.

Do mesmo discurso do “querem ensinar as nossas crianças - meninos - a serem viados”, há agora, “querem mudar a língua portuguesa pátria”. Tenho ouvido manifestações latentes de pessoas que praguejam essa possibilidade de ressignificação da língua como um atentado.

A primeira imagem (imagem 1, localizada na página 78) desta seção, traz um comunicado emitido por uma escola de Porto Alegre que causou frenesi raivoso e muita discórdia nas famílias das crianças que assim se manifestaram negativamente sobre a iniciativa. Segundo a matéria, a mãe de uma delas alega

Fui conversar, entender o posicionamento deles e explicar o meu. Na primeira vez, fomos eu e a diretora. Depois da reunião, as atividades vieram do mesmo jeito, então também pedi uma reunião com os professores. Eles deram o pensamento deles e eu, o meu. Deixei claro

para a escola que não concordava. Me responderam o mesmo de sempre: que é inclusivo, que estão pensando em abordar isso em sala de aula para que as crianças aprendam a incluir a todos — contou ela.

Posteriormente a conversa, a mãe encaminhou um pedido de providência da situação a prefeitura de Porto Alegre, na pessoa do vereador Jessé Sangalli, que prontamente respondeu que

é preciso trabalhar as normas gramaticais e ortográficas vigentes, utilizando o padrão culto da Língua Portuguesa, de acordo com o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp) e com grafia fixada pelo Acordo Ortográfico de 2016.

A padronização das normas e, nesse caso, da língua portuguesa como uma norma tradicionalizada, é estandardizada como uma exigência em torno da coerência da comunicação, sem levar em conta a questão das representações de gênerosexualidades que se desviam da norma hétero.

Vários subterfúgios para pensar na inclusão são utilizados, algumas pessoas têm trocado o “o” ou “a” pelo “e”, que é o que tenho tentado ensaiar aqui. Outros, substituem os artigos que generificam as palavras por símbolos como @ e o x, geralmente. Preferi utilizar aqui por uma decisão também política, o “e” ao invés de qualquer outro símbolo, pensando diretamente nas pessoas que vivem com algum tipo de deficiência e a tradução do material seria inviável e, portanto, inacessível. Seria contraditório pensar em uma linguagem inclusiva que não pense em incluir todos. Concordo com Bento (2014) quando ela afirma que “o nosso léxico é extremamente pobre e binário” (Bento, 2014, p. 481) e por isso, temos tentado desafiar a língua portuguesa a repensar sua coerência e operar com certo tom de agramaticalidade (Deleuze, 2011).

Mais próximo de mim e da minha realidade geográfica, uma escola privada em Pernambuco, ousou utilizar a linguagem inclusiva e, como esperado, sofreu retaliações em um cenário de pessoas que reagiram indignadas e exprimiram comentários na publicação, que estão registrados nas imagens 4, 5, 6 e 7. Dos cinquenta comentários, pincei alguns para pensarmos juntos. O primeiro alega uma revolta sobre a possibilidade de mudança na língua portuguesa e tendo a concordar que a língua precisa ser resignificada para tornar possível e aproximar as pessoas que já não se reconhecem nesse universo binário. Obviamente, essa mudança não acontecerá do dia para noite em vista de toda uma estruturação social que se

movimenta em aparelhagem ao seguimento literal da famigerada norma culta da língua portuguesa, o que em certa medida marginaliza qualquer outra que escape. Precisamos pensar em “suspender, enfim, a soberania do significante” (Foucault, 2013, p. 48) e desarmar as relações de poder que faz da língua “o mais antigo dos dispositivos” (Agamben, 2009, p. 13) e por meio disso a sacraliza como uma dádiva intocável e imóvel.

O segundo (imagem 5, localizada na página 80), ergue a coroa da norma para ratificar o quanto ela se implica em maioria. A norma aqui é vista como “um certo tipo de regras, uma maneira de as produzir e, sobretudo, um princípio de valorização” (Ewald, 1993, p. 79) da grande parcela da sociedade que não se reconhece dentro da categoria fantasmagórica da anormalidade, noção que está atrelada a norma que toma o seu valor oposicionista, estabelecendo a partir dela a anormalidade e o patológico. Sendo assim, a partir da norma “a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis” (Foucault, 2008, p. 75). O conceito de norma dialoga com o de disciplina e podemos pensar em um processo de normalização disciplinar que “consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz” (Foucault, 2008, p. 75). Podemos ainda refletir sobre a noção de norma inerente ao exercício de normatização, que se apresenta como

qualquer julgamento que aprecie ou qualifique um fato em relação a uma norma, mas, essa forma de julgamento está subordinada, no fundo, àquele que institui as normas. No sentido da palavra, normativo é o que institui as normas. (Canguilhem, 2009, p. 48).

É preciso sinalizar que, conforme Butler (2016), nem todos os corpos se adequam à norma e, por isso, são tidos como corpos que pesam (Butler, 2016), se configurando como excêntricos (Louro, 2016), como desviantes a norma e como corpos fora da lei (Preciado, 2020).

O terceiro comentário (imagem 6, localizada na página 80), reitera a partir de posicionamentos extremamente algozes e de ameaças a cometer violência física, segundo o indivíduo que escreveu o comentário, com o professor, colocando-o no jogo político assinalando que seu posicionamento deve ser de esquerda, deixando a interpretação a margem de que há uma permissividade desenfreada e legitimada pela esquerda de assim defender todos os tipos de práticas, inclusive aquelas que vão contra a lei. Ainda nesse mesmo comentário, há uma tentativa de boicote a escola e

de cancelamento (Pelúcio e Duque, 2020) dela, porque segundo o que tenho ouvido dessa parcela da população, é que a escola não é lugar de ideologizar as pessoas. A escola seria o lugar de aprender o básico: a ler, escrever, somar e etc. Seriam a favor de um processo educativo descontextualizado da vida social.

O quarto e último comentário (imagem 7, localizada na página 80), que é pautado nos desígnios da religião e está associado à produção dos indivíduos “a imagem e semelhança de Deus, portanto, ser perfeito” (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011, p. 135), exala preocupações morais em torno da sexualização das crianças e dos seus corpos. Uma das primeiras preocupações e anunciações que se busca fazer, é sobre o sexo delas e a partir daí já se desenha toda uma arquitetura em torno da coerência sexo- gênero que precisa ser obedecida. O gênero, nesse caso, é utilizado como uma marcação da norma, “como um dos marcadores da diferença que produz a opressão” (Bento, 2014, p. 483) pois hegemonicamente, “o sexo não está desvinculado do gênero, ou seja, quando eu digo, “sou mulher” esse enunciado explicita a minha sexualidade” (Bento, 2014, p. 482), que nesse caso, se refere a heterossexualidade. A discussão da moralidade atravessa as religiões, particularmente aquelas de matriz cristã, pautadas em ações que precisam está em constante funcionamento pois, “a ação moral é indissociável dessas formas de atividade sobre si, que não são menos diferentes de uma moral para outra do que o sistema de valores, de regras e de proibições ” (Foucault, 1994, p. 558). Ou seja, são investimentos a partir de si e sobre si mesmo a propagar-se socialmente e se transformar em uma prática que se referencia como assertiva, correta e dentro dos preceitos da doutrina religiosa.

A linguagem tem causado guerrilhas linguísticas (Cameron, 1990) e relações conflituosas nas escolas, nas faculdades, nas universidades, nos municípios, estados, no senado e em muitos locais. Desde que a utilização da linguagem inclusiva tem se colocado em ação por meio de táticas (Certeau, 1994) que driblam a norma e sedimentam outros vocabulários, tido por muitos como impuros, muitos projetos de lei foram aparecendo no Brasil a fim de extinguir qualquer desvio da norma e aparelhar a sociedade segundo os seus costumes mais tradicionalistas. A população está dividida em blocos, em vista de que alguns projetos se unem com a perspectiva de ir adiante com uso de uma linguagem inclusiva e outros, são contra de forma taxativa a essa possibilidade. Por exemplo, foram criados alguns que dão visibilidade a utilização de novas redações as leis, como por exemplo, o projeto Bernardi que em seu inciso

IV do artigo 11 da Lei complementar 95/1998 reitera a importância de visibilizar a mulher e onde estiver empregada a expressão 'homem', deve-se incluir a figura da mulher. Em 2005, a senadora Serys Slhessarenko (PT) apresentou ao Senado o projeto de lei 12/2005 que determina o emprego da flexão de gênero para nomear a profissão ou o grau em diplomas. Depois de aprovada no Senado, esse projeto passou a vigorar como PL 6.383, sancionado em 2012 como lei 12.605 pela presidente Dilma Rousseff. Por outro lado, algumas PL foram levantadas em torno da proibição da utilização da linguagem inclusiva, do dialeto não binário e quaisquer outro tipo de linguagem que descaracterize a língua culta, como por exemplo, o PL nº 5248/2020, proposto pelo deputado federal Guilherme Derrite (PP- SP), o PL nº 5198/2020, proposto pelo deputado federal Junio Amaral (PSL - MG), o PL nº 54/2021, proposto pelo vereador Nikolas Ferreira (PRTB - BH) entre outros que se opõem a iniciativa de inclusão da língua e por isso, lutam contra a institucionalização dessa possibilidade.

As frentes políticas conservadoras são as que mais aderem a essa banalização do uso de uma linguagem inclusiva nas mais diversas esferas de nossa sociedade. E isso se dá pelo não reconhecimento das diferenças e pela defesa da família tradicional brasileira, em vista de que essa iniciativa corrompe os bons costumes e ensina às nossas crianças o avesso da norma, o que seria anormal, impuro.

As tensões em torno da busca por igualdade de direitos, de reconhecimento e de representação, seguem sobrevivendo sob um embate caloroso diário. É preciso criar alianças (Butler, 2018) e unir forças para que tenhamos esperança de lutar por um mundo onde a desigualdade seja soterrada e escape pelas brechas fazendo proliferar a vida e diante disso, vamos criando redes colaborativas de resistências micropolíticas para ensaiar movimentos que nos possibilite avançar.

#### 4.0 “AVISA LÁ PODE FALAR QUE EU CHEGUEI”: O CURSO DE PEDAGOGIA E SUAS TRETAS COTIDIANAS

IMAGEM 6



Fonte: Acervo pessoal  
(Centro de Educação)

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é uma instituição importante para a formação acadêmica, social, política, histórica e cultural das pessoas que pleiteiam ingressar nela. É uma instituição federal que conta com muitos cursos, em diversas áreas, e que dá conta do tripé acadêmico que se estrutura a partir do ensino, pesquisa e extensão e, dessa forma, fortalece os processos de ensinoaprendizagem. Segundo o Projeto Político do Curso de Pedagogia (2006), a UFPB está estruturada da seguinte forma: Campus I, na cidade de João Pessoa; Campus II, na cidade de Campina Grande; Campus III, na cidade de Areia; Campus IV, na cidade de Bananeiras; Campus V, na cidade de Cajazeiras; Campus VI, na cidade de Sousa e Campus VII, na cidade de Patos.

Diante da pesquisa desenvolvida por nós, pois não estou sozinho nessa empreitada doutoral, escolhi produzir a pesquisa no Campus I localizado na cidade de João Pessoa, no bairro do Castelo Branco e se insere em uma zona habitada em seus bairros circunvizinhos em grande parte por alunes da instituição. Essa escolha se deu

porque foi ali que me formei Pedagogo, me formei como docente e, hoje, faço o curso de Doutorado, vinculado a linha dos Estudos Culturais da Educação, que na ocasião, dialoga diretamente com a linha das Políticas Educacionais, no Programa de Pós-graduação em Educação, que está atrelado ao Centro de Educação (CE). Escolhi o curso nos turnos matutino e vespertino para produzir a pesquisa.

A composição básica do curso é composta por conteúdos básicos e complementares, conforme a imagem 7, a seguir:

### IMAGEM 7

Conteúdos Curriculares	Créditos	C/H	%
<b>1. Conteúdos Básicos Profissionais</b>			
1.1 Componentes Básicos Profissionais	112	1.680	
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>1.680</b>	<b>52,33%</b>
<b>2. Conteúdos Complementares</b>			
2.1 Componentes Complementares Obrigatórios	76	1.140	
2.2 Componentes Complementares Optativos	08	120	
2.3 Componentes Complementares Flexíveis	18	270	
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>1.530</b>	<b>47,67%</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>214</b>	<b>3.210</b>	<b>100%</b>

Fonte: Registro feito a partir do Projeto Político do curso (2006)

Segundo o Art. 5º, as naturezas dos conteúdos curriculares do curso são as seguintes:

- I – disciplinas;
- II – estágios;
- III – atividades:
  - a) atividades de iniciação à pesquisa e/ou extensão;
  - b) seminários - discussões temáticas;
  - c) atividades de monitoria;
  - d) elaboração de trabalho de conclusão de curso;
  - e) participação em eventos.
- IV – outras atividades relevantes para a formação do aluno mediante aprovação do Colegiado do Curso.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo à formação de professoras/es para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos

iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, com duas áreas de aprofundamento: Magistério em Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

O perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Dessa forma, o perfil do egresso do curso Pedagogia da UFPB campus I contempla o seguinte:

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;
- a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;
- os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;
- o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola. (Projeto Político de Curso, N° 64/ 2006).

De acordo com o PPC do curso (2006), es alunes egresses do curso deverão estar aptes a: (elenco apenas algumas das prerrogativas apresentadas pelo PPC)

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação

de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental/ecológicos; (Projeto Político de Curso, N° 64/ 2006).

O campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões, segundo o PPC do curso (2006):

- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;

- gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;

- produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. (Projeto Político de Curso, N° 64/ 2006).

O curso diurno se organiza em oito (8) semestre e a previsão de duração dele é de quatro anos (4 anos). A composição curricular atual do curso de Pedagogia conta com a disposição a seguir:



Objeto de Estudo por Períodos Letivos							
Educação e Sociedade		Educação, Política e Trabalho		Educação e Prática Docente			
1º Período 390 h	2º Período 390 h	3º Período 390 h	4º Período 390 h	5º Período 390 h	6º Período 330 h	7º Período 330 h	8º Período 330 h
Filosofia da Educação I 60	Filosofia da Educação II 60	Política Educacional da Educação Básica 60	Planejamento Educacional 60	Corpo, Ambiente e Educação 60			
História da Educação I 60	História da Educação II 60	Educação e Trabalho 60	Avaliação da Aprendizagem 60	Língua e Literatura 60	Ensino de Português 60	Ensino de História 60	Optativa 60
Sociologia da Educação I 60	Sociologia da Educação II 60	Educação e Tecnologias 60	Didática 60	Linguagem e Interação 60	Ensino de Matemática 60	Ensino de Geografia 60	Área de Aprofundamento 60
Psicologia da Educação I 60	Psicologia da Educação II 60	Currículo e Trabalho Pedagógico 60	Optativa 60	Ensino de Arte 60	Ensino de Ciências 60	TCC 60	Área de Aprofundamento 60
Metodologia Trabalho Científico 60	Fundamentos Epistemológicos da Educação 60	Pesquisa Educacional 60	Gestão Educacional 60	Organização e Prática da Educação Infantil 60	Organização e Prática do Ensino Fundamental 60	Educação de Jovens e Adultos 60	Área de Aprofundamento 60
Economia da Educação 60	Educação e Diversidade Cultural 60	Educação Especial 60	Estágio Supervisionado I (Gestão Educacional) 60	Estágio Supervisionado II (Educação Infantil) 60	Estágio Supervisionado III (Ensino Fundamental) 60	Estágio Supervisionado IV (Ensino Fundamental) 60	Estágio Supervisionado V (Área de Aprofundamento) 60
Seminário Temático I 30	Seminário Temático II 30	Seminário Temático III 30	Seminário Temático IV 30	Seminário Temático V 30	Seminário Temático VI 30	Seminário Temático VII 30	Seminário Temático VIII 30

Fonte: Registro feito a partir do Projeto Político do curso (2006)

No campus I (João Pessoa) no momento de produção da tese, o Centro de Educação (CE) conta com 1.344 alunos ativos e com um quadro geral de 93 docentes (especialistas, mestres e doutores/as – incluindo os/as substitutos/as atuais) que estão lotados nas disciplinas sinalizadas acima.

Cheguei no curso de Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba, em 2010 e me formei em 2016, em meio a todos os atropelos de uma vida multitarefas, funções e objetivos de vida. A formação em um curso superior, que hoje é avaliado com o conceito 4 pelo Ministério da Educação, é um diferencial no mundo e no mercado, que nos exige qualificação e conhecimento. Desse modo, sigo falando de minhas vivências/experiências com o curso hoje, especificamente, em razão de minha vinculação com ele por conta da pesquisa de Doutorado. Mas, também pelo desejo de um dia, brevemente, estar do lado de lá, como docente, lutando por uma educação pública, democrática, igualitária, justa e consciente do respeito às diferenças.

#### 4.1 “CHEGUEI CHEGANDO BAGUNÇANDO A PORRA TODA”: IMPRESSÕES INICIAIS NOS/DOS/COM O CURSO DE PEDAGOGIA

Depois de muitas idas e vindas, decidi que retornaria ao curso de Pedagogia. Mas, dessa vez, de outro lugar. Não como aluno do curso. Mas, como uma pessoa

que produziria uma pesquisa de Doutorado, mas que também estava ali disposto a aprender com todos os ineditismos (Sussekind, 2012) que os cotidianos fazem movimentar. Os tempos são outros. O corredor da Sala 301, que foi onde comecei a minha jornada, tinha outro jeito. O Centro de Educação se reconfigurou em minhas idas por lá. Agora, o público era outro, os ambientes estavam mudados. Alguns docentes já não estavam mais e outros haviam chegado para encarar a jornada da vida acadêmica.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, por meio do parecer de nº 5.538.788, em 21/07/2022. A partir daí o trabalho de campo foi iniciado. Para isso, (des)alinhei algumas questões iniciais com as minhas (des)orientadoras e caí em campo, sem nenhuma certeza prévia, apenas com um bloco de anotações e todos os sentidos ativados para começar os (des)encontros. Dialoguei com as orientadoras que iria a campo duas vezes na semana, uma vez pela manhã e outra à tarde por um mês e depois iríamos avaliando as minhas aventuras cotidianas (Certeau, 1994). Combinamos que inicialmente eu não iria para as salas de aula, em vista de que o objetivo da tese não era centrado nas aulas. Mas, não havia como dissociar esse dentrofora (Alves, 2012) em face de que, para mim, as pessoas estão sempre em movimento, sempre na fronteira (Louro, 2018). Objetivava, então, experimentar o cotidiano dos corredores, da praça do Centro de Educação, dos ambientes mais externos às salas, mas não as descartava do escopo do que eu me propunha.

No campo, tentava me distanciar da ideia de observador, de uma pessoa que estava ali para 'colher informações'. A perspectiva teórica com a qual eu opero hoje, se distancia dessa prerrogativa e passa a ver a vida como um encontro (Deleuze, 2003), como uma troca de experiência, por vezes complexa (Morin, 2005) e complicada (Pinar, 2012), mas, sempre como uma questão difícil de se congelar para que possa ser observada, esquadrinhada. Opero com uma perspectiva de proliferação da vida e do seu fluxo contínuo.

As minhas idas a campo se deram no mês de Outubro de 2022 durante oito dias, indo em quatro dias pela manhã e mais quatro pela tarde. Os dois primeiros dias foram de total estranhamento com o campo. Primeiro porque eu não conhecia as pessoas e, portanto, como elas não se identificavam com nenhum tipo de farda, crachá ou qualquer outra coisa, para mim seria difícil de reconhecer estudantes do curso de Pedagogia. Mas segui e resolvi que, de todo modo, seria uma primeira aproximação com aquele lugar que, do nada, me parecia totalmente desconhecido.

Confesso que foram dois dias meio frustrantes.

Aproximei-me de alguns grupos para tentar descobrir de qual curso eram, mas a dificuldade foi que o Centro de Educação, durante a pesquisa, estava sendo frequentado por pessoas de cursos variados, em razão de que as áreas de convivência e alimentação de outros Centros estavam fechados, muitos deles ainda por reflexo da pandemia. Segui indo ao campo, mas resolvi, diante daquelas idas que já havia feito, que para reconhecer minimamente as pessoas, teria que me aproximar das salas de aula e apenas, a posteriori, ficar mais livre para acompanhar o fluxo dos cotidianos. Fui mais algumas vezes, fora dos dias estipulados inicialmente e entrei nas salas. A sensação era de que eu estava como um estranho ali, e estava mesmo. Mas, com os dias, fui me aproximando. Devido às circunstâncias da vida pessoal e da minha jornada com o trabalho, precisei me afastar do campo e retornei novamente neste ano de 2023. O retorno para mim foi menos estranho. Já sabia reconhecer os grupos de Pedagogia (pelo menos uma parte) e percebia que era, também, reconhecido por algumas pessoas. Grande parte dos docentes me reconheciam por terem me acompanhado na graduação, se não como meus professores, me viam pelos corredores e, portanto, o diálogo se tornava mais afetivo e mais tranquilo.

Assim, reiniciei o campo por volta do mês de Abril de 2023 e percebi um público muito diverso, diferente. Eles se agrupavam, mas não estava nítido como esse agrupamento se dava. Parecia haver nichos. De cara, na lanchonete, encontrei com duas meninas, que vestiam saias longas e pegavam café na lanchonete. Eram estudantes de Pedagogia e olhavam com desdém para duas outras meninas que estavam abraçadas próximas a elas. Inicialmente, olhavam para as meninas e se olhavam. Depois, comentaram: “Eu que não me passava por uma coisa dessa me agarrando com uma mulher. Eu teria era vergonha”. Para mim, nitidamente, as duas meninas que narram a suposta vergonha de “se agarrar com mulher”, eram evangélicas, pois vestiam blusas que indicavam sua filiação religiosa e, por isso, se achavam no direito de se envergonhar do modo afetivo como as outras duas se tratavam, já que, de acordo com a sua fé, as relações afetivas entre mulheres (e, certamente, também entre homens) é pecado e isso basta.

Uma questão que se coloca nessa situação é o pertencimento a uma religião evangélica, visível pelos trajes que ambas usavam, que de forma muito ostensiva condena qualquer relação que se apresente como duvidosa. O alinhamento a essa matriz religiosa carrega uma discussão construída sob uma perigosa moral, que

desperta interdições sexuais (Foucault, 2020) e, nesse sentido, qualquer burla a um de seus preceitos pode ser considerada como infração grave. A noção de moral aqui está atrelada a “um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos” (Foucault, 2020, p.26). Esses aparelhos diversos se configuram como a família, a escola, a igreja e tantos outros que podem nos educar segundo uma norma que, via de regra, é a norma heterocentrada. Esse é um mecanismo sorrateiro - mas não menos eficaz – utilizado pela heteronorma para inferiorizar quem se desvia dela, a fim de endireitar e “inverter a relação entre corpos "desconcertantes" e "desconcertados" (Soares e Fraga, 2003) em corpos retos, a fim de que a norma siga seus preceitos sem desalinhamentos por meio de uma "ortopedia discursiva" (Foucault, 2014). Contudo, é preciso pontuar que “a norma em algum momento falha, ou se fragiliza, desliza” (Pocahy, 2011, p. 17).

Desde que fui aluno no curso de Pedagogia que havia discussões que articulavam sexualidade e religião. A disputa em torno de quem éramos incomodava a quem já estava fixado – e confortável - nos padrões normativos e emudecidas pela padronização social. Os tensionamentos, às vezes, tomavam um tom de agressão verbal e o conhecimento ignorante advindo do conservadorismo que não recuava diante das palavras de ordem que eram proferidas, como “Deixem cada um/a viver suas vidas, afinal, a vida é individual e cada um só dá o que tem. Eu dou o cu, mas, é o meu.” Abismadas, as meninas da minha turma recuavam. Pois, segundo elas, “eles eram baixos demais para conversar civilizadamente”. Os embates seguiam dia a dia e os cotidianos eram terrenos de “guerras permanentes” (Sussekind; Merladet e D'avignon 2022) baseados em possibilidades desiguais de viver ou não. Nesse caso, de deixar os desejos viverem ou não, pois nos organizamos em um sistema que “sempre operou com a ideia de que alguém vale mais do que os outros. Quem não tem valor pode ser descartado” (Mbembe, 2016, p. 126).

Nas idas ao campo, passei a perceber uma movimentação diferente em dias alternados da semana. Um dia foi na quinta, no outro na sexta e, assim, o fluxo mudava. Curiosamente, as turmas tomavam os espaços de uma praça que havia perto das salas de aula e partiam para o gramado verde que estava próximo. Levavam toalhas, tecidos diferentes, alguns remetiam a bandeira do movimento LGBTQIAPN+ e na sexta eu vi um grupo com um violão, outro grupo que experimentava práticas de yoga e, assim, a tarde se ia.

Entre os dias de idas a campo, percebi um movimento maior em uma das quatro

áreas de lanche que estão localizadas na praça do Centro de Educação. Salve engano, a praça é conhecida como 'Praça da diversidade' ou praça Marielle Franco, como costumam chamá-la mais atualmente. Anterior a ela, fica a Praça da Alegria, que se localiza no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), um pouco antes de chegar no CE. Segundo um casal de meninas que estava lanchando em uma lanchonete mais movimentada – o movimento se dava pela aceitação e respeito que as pessoas que geriam aquele lugar tinham “ao povo mais alternativo que frequentava ali.” O povo mais alternativo que frequentava aquele local se tratava dos gays, lésbicas, travestis, transexuais e, segundo elas, “do povo mais desmantelado” que estudava naquele local.

Ao me aproximar fui abordado por elas, que disseram: “Você, olhando pra nós, diria que nós estudamos aqui?” E eu respondi: E porque não diria? Elas seguiram: “Rapaz, somos sempre vistas como as estranhas, andamos com essas roupas folgadas, temos uma cara diferente (de jogadas), em comparação às meninas que passam por aqui. Inclusive, estávamos fumando uma vez bem tranquilas ali - apontando para a grama - e um dos vigilantes veio perguntar se éramos alunas deste campus, se não estávamos matando aula”. A sensação de não pertencimento àquele local partia da norma, que esquadrihava os corpos, os jeitos, os desejos, a forma de se vestir daquelas meninas e de modo muito ostensivo informava que elas destoavam daquele ambiente, que elas não pertenciam a ele. Segundo a norma, haveria um jeito “certo” de ser estudante e pertencer aquele lugar.

Mesmo concebendo a ideia de que existem muitas formas de viver seus desejos e singularidades, sempre esbarramos em mecanismos que tentam nos devolver a padronização. Quando há algum afastamento daquilo que se esperava, das projeções feitas socialmente, somos expurgados e colocados à margem da excentricidade. Passamos a ser “excêntricos”, que é o que está fora do centro, o extravagante, o esquisito (Louro, 2013) E é a partir desse não reconhecimento que se dá a tentativa de neutralização, de aniquilação do outro (Sussekind, 2017; 2018) e do apagamento da diferença.

Lembro da narrativa de Preciado (2022) quando palestrou para psicanalistas e atribuiu a sua condição de homem trans a viver em uma jaula política e lembrando da situação das meninas, também penso que somos enjaulados todo o tempo, mas ainda para sermos reconhecidas em algum lugar. O reconhecimento nos faz ocupar algumas posições que nos permitem subversões micropolíticas à norma, que vão esgarçando

as normalizações e desmontando-as pouco a pouco.

Minhas (poucas) idas a campo sempre me fazem repensar várias coisas. Nunca retorno para casa como cheguei, pois compreendo que “o trabalho de campo oferece uma oportunidade singular de agenciamento com o desconhecido, por realizar diferentes formas de viagem, por envolver estrangeirismos” (Caiafa, 2007, p. 155) e por me ensinar muito sobre como a sociedade pode se movimentar em torno de quem estamos sendo produzidos dia após dia. Sigo por aqui, mas me lanço no mundo e vou aprendendo com todo esse povo que me ensina tanto.

## 5.0 “TU ‘FICA’ RINDO, É? É CANSATIVA A VIDA DA GAY”: andanças, idas e voltas e dilemas das vivências/experiências com aquilo do que somos feitos/as/os

Chegar novamente ao curso de Pedagogia, desta vez, como pesquisador que desejoso por compreender os movimentos cotidianos que o Curso tem feito em relação as relações de gênero/sexualidades é um desafio. Os deslocamentos da vida cotidiana são complexos, dinâmicos e desobedientes (Odara, 2020) e, por isso, são incapturáveis em sua completude. Acompanhar os dilemas enfrentados com es/as/os estudante do Curso durante dias e ocasiões pontuais - entre meados de Agosto de 2023 e, novamente, em Abril de 2024 - foi uma maneira de perceber algumas nuances, algumas fagulhas do que acontece, do que se pode ver, do que percebe e daquilo que nos subjetivam como pessoas que estudam, trabalham e se desdobram em milhares de outras situações para viver a vida que nos é possível. Os acontecimentos de uma vida se dão de infinitas formas e intensidades.

A frase que descortina essa seção “Tu ‘fica’ rindo, é? É cansativa a vida da gay” foi uma expressão utilizada por um aluno do curso de Pedagogia - e ouvida por mim, enquanto realizava as minhas andanças pela praça do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, local onde esse manifestotese se concentrou. O estudante narrava um pouco de sua luta diária para uma amiga que também dizia de seus ‘corres’, como ele mesmo citou, para poder dar conta de sobreviver a essa vida.

Antes de falar, mais especificamente, do que vi e vivi com as experiências desses/as estudantes, é preciso dizer dos processos de acesso a esse campo, como se deram os acordos, os dilemas éticos e algumas questões pontuais que foram me ocorrendo ao longo dessa empreitada.

Cabe dizer que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba (nº 5.538.788, em 21/07/2022) em tal data por meio de tal protocolo - que, no ato da submissão, foram anexados protocolos de acesso ao campo, uso de nomes, autorização de registros, realização de observação, utilização de formulários, conversas e coisas afins. Ao invés de detalhar essa burocracia, prefiro falar do movimento de beber em todas as fontes (Alves, 2008), pois se configura de um movimento de desdobramento das estratégias de utilização por uma variada gama de mecanismos e, com isso, de construir e observar uma pluralização de caminhos, saídas e investimentos que fiz. Acessei presencialmente a Coordenação do Curso, para vias de garantias de que ela estava ciente da minha pesquisa e autorizar o acesso a informações do curso, des/as/os estudantes e questões outras, caso eu

precisasse. Não satisfeito com isso, preenchemos um documento pedindo autorização do Centro, além de toda a parafernália documental enviada ao Comitê de Ética para que eu estivesse autorizado para acessar as turmas e conversasse com es/as/os estudantes. Após devolutiva da coordenadora do Curso, professora Maria Azeredo, que prontamente respondeu e a quem agradeço por toda a colaboração e suporte durante a pesquisa. Com todas as autorizações necessárias, comecei a frequentar os cotidianos do curso. Anteriormente a esse processo, já tinha ido algumas vezes, mesmo que ‘clandestinamente’ (mesmo sendo anuído pelo Comitê) ao Centro de Educação com a perspectiva de ouvir e sentir o território. Digo, clandestinamente, porque foi assim que me senti ao primeiro momento.

Solicitei à coordenação algumas informações, que não conseguia acessar no endereço eletrônico do Centro, e fui informado que deveria abrir um “chamado” no Superintendência de Tecnologia da Informação (STI). Abrir um “chamado”, se configura no ato de protocolar um processo de solicitação de algumas informações, que no caso, seriam para uso da/na tese. Pedi uma listagem des/as/es estudantes do curso acompanhado de suas idades, sexo, gênero, religião, raça e fui informado que, por se tratar de informações sensíveis, eu deveria me submeter ao protocolo processual do STI. Informe-me como se daria esse processo com o órgão responsável e me dei conta que seria coisa para mais de um semestre de idas e vindas com isso, o que me ocasionaria certo atraso com o andamento da pesquisa. Em contato com colegas/as que já tinham tentado esse mesmo movimento e a devolutiva que tive foi: “Estou a quase sete meses nesse dilema e nada”, “A pessoa que é responsável por isso só está na universidade um turno e apenas em alguns dias na semana”. Ou seja, o funcionamento da instituição quanto a isso, é demorado, burocrático e pouco resolutivo.

Diante dessa situação, me restou criar um formulário e pedir para a coordenação socializá-lo com es/as/os estudantes via sistema. Além disso, pedi para a coordenação da representação discente para reforçar o envio desse formulário via whatsapp, visto que a representação tinha um grupo geral com todes/as/os es/as/os alunes/as/os. Assim foi feito. No formulário, solicitava as seguintes informações: nome completo, e-mail, idade, contato, sexo/gênero, orientação sexual, raça/etnia, religião e quatro questões: Você se sentiu acolhida/e/o pelo curso de Pedagogia? Você acha que o curso de Pedagogia, em seu objetivo de formar pessoas que formarão outras, dar conta das discussões que envolvem gênero e sexualidade? Você acha importante

que o curso de Pedagogia aborde as questões que atravessam gênero e sexualidade?

Como objetivava ter o maior contato possível com as turmas de Pedagogia, decidi enviar esse formulário apenas na perspectiva de conseguir algumas informações básicas, criar um grupo de whatsapp para contatá-las/es/os, fazer os nossos combinados e seguir o fluxo das conversas cotidianas on, offline e presencialmente. Por isso, não me dedicarei aqui em esmiuçar os resultados dele e nem discutir/refletir sobre as respostas das questões feitas, elas podem aparecer em artigos e produtos outros desse manifestotese a posteriori. Mas cabe sinalizar algumas questões que inquietaram e me foram relevantes:

a) O curso de Pedagogia, segundo relatório enviado pela coordenação, no momento de geração de material empírico desta tese tinha cerca de mil e duzentos estudantes ativos/as/os. Dos turnos da manhã e tarde, que eram do meu interesse, uns mil. De todes/as/os esses/as, apenas 87 responderam o questionário. Vale sinalizar que ele foi enviado mais de uma vez pelo sistema da universidade e em grupos de whatsapp. Fora isso, também passei em todas as turmas, presencialmente, dialogando sobre a pesquisa, questionando se haviam recebido o formulário etc.;

b) Des/as/os respondentes, 80% foram mulheres, 15% foram homens cisgênero e 5% foram de homens trans. A maioria das mulheres, alegaram ter prestado atenção nos avisos e estavam decididas a contribuir com a pesquisa. Outres/as/os narraram que alertades/as/os por colegas/as, perceberam o envio do formulário e resolveram participar. Quando passei nas salas dialogando sobre a pesquisa, senti uma grande resistência de alguns nichos de alunes/as/os em participar. Na sua maioria, homens. Alguns deles comentavam entre si que não via muita importância em uma pesquisa que tratava de assuntos que eram da ordem familiar e, portanto, privada. Que temas como “querer saber o que o cara curte”, “o que a gente faz em casa”, “com quem a gente faz as coisas” se referindo às práticas sexuais, que se distanciam da concepção de sexualidade e dos objetivos desse manifestotese, me deixaram pensativo do quanto falar sobre gênero e sexualidade durante o curso se faz importante para desmistificar algumas questões, sobretudo, sobre a diferença entre sexo, práticas sexuais, gênero e sexualidade. A fala deles me reportou, imediatamente, aos investimentos dos discursos (neo)conservadores, que bradam em prol da “defesa de nossas crianças e da família” e tentam, por meio de falácias (Junqueira, 2007), confundir, ludibriar e aniquilar qualquer discussão em torno das temáticas de gênero e sexualidade.

c) Sobre orientação sexual, a grande maioria, com 50% foram héteros, 10% bissexuais, 30% homossexuais e 10% foram lésbicas. Quando acessei as turmas, tive uma maior chance de diálogo com homossexuais. Eles estavam mais abertos ao diálogo e com a socialização no formulário do meu contato como uma das pessoas responsáveis pela pesquisa, de forma espontânea, alguns deles me procuraram para conversar (o que eu discorrerei adiante).

d) Sobre a questão racial/cor, 50% se reconhecem como pessoas brancas e 50% como pessoas pardas. Nenhum estudante que respondeu o questionário se reconheceu como negra/e/o ou indígena. Em uma turma, ouvi uma das meninas comentarem: “Eu não sou negra. Sou parda. Minha mãe diz que eu sou negra, porque ela e a minha família é. Mas, eu não me reconheço como negra”. É importante destacar que pretos e pardos são, para o IBGE, negros/as. O posicionamento dela sobre a questão racial me reportou a um tom de negação da própria raça/racialidade. Como se se reconhecer ali como uma pessoa negra, fosse algum demérito, algo menor. Olhando para as raízes da colonialidade e dos regimes escravocratas, naturalizou-se o sentimento de inferioridade da pessoa negra e o não reconhecimento de sua representação ali, naquela fala. Segundo Gomes (1995), a questão racial está entremeada por relações de poder. Há uma sensação de apagamento de sua representação como negra e isso me fez pensar que “reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (Gomes, 1995, p. 41).

e) Sobre a questão da religião, 40% responderam que se identificam como evangélica/o, 20% como católica/o, 20% candomblecista e 20% alegaram não se vincular a nenhum tipo de religião.

f) Sobre as questões feitas, vale ponderar alguns pontos: a maioria respondeu que se sentiu acolhida/a/o pelo curso, apenas uma respondeu que não. Em contato com a estudante, que foi uma das que se identificou como lésbica, ela narrou que “os olhares de algumas pessoas da minha turma, pela minha forma de se vestir, que destoa da forma das outras meninas, me incomoda profundamente. Mas, eu tenho tentado dizer para mim mesmo que a opinião dos outros não me importa”. A arbitrariedade de um corpo que rasura a norma e vive no descentramento, causa espanto a quem se alinha a normatividade. Afinal, a universidade é um dos locais privilegiados (Louro, 2018) de reificação da norma e da hierarquização dos saberes. Sobre a questão que se referiu ao curso dar conta das discussões que envolvem

gênero e sexualidade, por unanimidade, a resposta foi não. Como uma pessoa que já passou por esse processo e nessa mesma instituição, em tempos diferentes, obviamente, percebi que algumas coisas permaneceram sem grandes avanços. Não quero dizer com isso que não haja investimentos com essa temática, mas que eles ainda são rarefeitos. Sei das iniciativas de algumas/alguns docentes em torno dessa problemática, sobretudo agora com a criação de um Laboratório de Educação, processos de subjetivação e sexualidades coordenado por um docente recém-chegado na instituição. Mas, penso que essas questões precisam ser mais bem geridas no contexto do curso. Afinal, para mim, essas são questões de devem estar no decorrer do curso, já que invadem às escolas e os lugares outros de atuação da Pedagogia – e a nossa própria vida. Sobre a última questão, que diz respeito à importância de que o curso aborde questões que atravessam gênero e sexualidade, todas as pessoas, com exceção de uma delas, respondeu que sim. Na busca por entender a única resposta negativa, o retorno que tive se assemelhou a discussão feita no começo desta seção. A estudante que fez questão de narrar que “de acordo com os meus princípios familiares e religiosos, não é uma discussão que deve interessar à escola”, se reconheceu como evangélica e pouco aberta ao diálogo sobre gênero e sexualidade. Com isso, lembrei que a religião se coloca de maneira forte, ditando os preceitos morais de uma ordem que precisa transformar o corpo em um lugar viável e de vivência privada de sua sexualidade. Compreendo que

em toda sociedade toda produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (Foucault, 2000, p. 9)

O que posso perceber com a resposta e a justificativa que encobre a moral dos ditames da religião é que há, por trás dela, o funcionamento de uma maquinaria de investimentos objetivada a dar conta da moral dos comportamentos e direcionar a prática sexual aos preceitos reprodutivos cristãos também na esfera privada. Relegando, assim, a temática do gênero e da sexualidade de seus processos educativos e a possibilidade de reprodução de um discurso arraigado de moral em detrimento da célebre frase que acompanha o (neo)conservadorismo: “Pelo bem de nossas crianças e da nossa família”.

Quanto à questão da religião, é importante justificar que não parto dos

generalismos na perspectiva de afirmar que toda e qualquer pessoa que se vincule à uma religião cristã, vá assumir a postura de negação, apagamento e distanciamento das questões que envolvem temáticas com gênero e sexualidade. Há casos e, certamente, exceções à norma que enquadra os corpos, gêneros e sexualidades, ao lugar da moralidade. Contudo, essas exceções não foram encontradas entre es/os/as participantes desta pesquisa

Os dias seguiam no Centro de Educação e a agitação continuava. Vozes vinham de longe, em um tom alterado. Uma delas dizia: “bixa, me conta essa história direito: elas não quiseram que a gente ficasse no grupo delas, foi? E o professor falou o quê? Você foram lá dizer para ele que isso é grave? Nós estamos sofrendo preconceito, gente! Não querem fazer o trabalho em grupo com a gente porque nós somos viados (afeminados), vocês não entenderam que o problema é esse?” Eu cheguei junto para ver o que acontecia e um dos meninos me abordou e disse “é preconceito ou não é? Pois nós vamos mostrar para elas que viado não deita, meu amooor! Vamos fazer um grupo só com as bixas, só com as perigosas e vamos dar o nome nesse trabalho. Vamos mostrar que viado não é bagunça. Se nos fecham uma porta, a gente pula pela janela!”.

Entender o corpo para além da matéria e do conjunto de músculos, articulações e sistemas é primordial para vê-lo em sua complexidade. Compartilhamos do pensamento de Goellner (2008) quando ela diz que

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam. Enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (Goellner, 2008, p. 28).

O corpo é entendido aqui como um conjunto de sentidos sociais, culturais, afetivos e políticos (Le breton, 2006) que se coloca em um território de intensas disputas discursivas. O corpo é um jogo performático, assim como o *gênerosexualidades*. A performatividade aqui é vista como um processo que “às vezes oscila entre entender a performatividade como algo linguístico e apresentá-la como teatral” (Butler, 2007, p. 31). Entendo esse processo de performatividade encostado a “uma teoria linguística do ato discursivo com os gestos corporais” (Butler, 2007, p. 31),

pois, se entrelaça aos olhos da sociedade que pode entendê-lo e compreendê-lo como processos que acontecem e se desdobram de muitas formas. Não podemos pensar na performatividade “nem [como] um livre jogo nem a autorrepresentação teatral; nem pode ser simplesmente equiparada com a noção de performance no sentido de realização” (Butler, 2002, p. 145). Desse modo, parto do pressuposto que se esse processo se imbrica a um movimento de construção de modos de ser, estejam eles implicados com a norma ou não, posso pensar também nas rupturas das desmontagens e em como os *gênerossexualidades* também podem ser desfeitos, no sentido de serem produzidos de outros modos, que fujam da coerência que possa existir entre corpo-gênero-sexualidade.

É isso que acontece com o episódio, um estranhamento como um corpo biológico masculino, que performatiza o seu *gênerossexualidade* e nesse por-fazer, se desvia ao sentido construído pela sociedade, que é centrado nos ditames da heteronorma, aqui entendida como “um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle” (Miskolci, 2009, p. 7), e conseqüentemente, das relações de poder (Foucault, 1996) que estão sendo exercidas na tentativa de controle dos *gênerossexualidades*. Afinal, podemos atentar que é por meio da linguagem e dos símbolos, que “o poder se consolida e se perpetua, porque ele cria o conceito de verdade, naturalizando determinadas situações ou questões e repugnando outras” (Caetano, Júnior e Goulart, 2016, p. 131). As repugnações e as condições que legitimam ou não uma vida, passam pelas relações de poder e pelos limites estabelecidos pela modernidade que nomeiam e rotulam o que cada um/a é. Como Trevisan (2018) aponta

[...] a polivalência humana acabou sendo comprimida em categorias compartimentais como hetero, homo e bissexualidade, a partir de definições dualísticas que se baseiam no certo e errado, natural e antinatural, etc. Ora, tais categorias seriam dispensáveis se o macho hegemônico não precisasse se defender tanto de si mesmo [...] a sexualidade humana floresce como uma vivência policrômica, sem necessidade de categorias escritas, nem muito menos juízos morais daí derivados, valendo apenas os limites do convívio social. (Trevisan, 2018, p. 200).

Tenho observado que a preocupação em torno do *status* da heterossexualidade como uma norma tem se dado pela inquietação com o possível alargamento das possibilidades dela própria. Afinal, o que seria a heterossexualidade? Quais os cânones, os limites que estão encrustados nela? Quando pensamos nessas questões,

compreendemos que a homossexualidade seria um contradiscurso que resiste a centralidade da heteronorma. Logo, visualizamos a heterossexualidade como a coerência do corpo-sexo-gênero-desejo. Esse é o ponto nodal da cena, a inversão da norma, o perigo da fronteira e a deslegitimação de corpos e dos *gênerossexualidades* que vão sendo colocados a margem, mas que, mesmo da margem, reagem e por meio do manifesto e do barulho, denunciam a névoa tóxica conservadora.

É interessante sublinhar que a partir dos tensionamentos narrados na cena, um sentimento de revolta paira. Mas, ao mesmo tempo, de vitalismos e de resistência, criam-se laços afetivos de união e força que fazem ‘os viados’ pensarem em se unir e em pular a janela normativa para esgarçá-la. Uma outra questão que se coloca nesse entremeio, é: será que o desvio da norma precisa sempre provar que, (mesmo) carregando um *genêrossexualidade* desviante, é possível conseguir realizar certas coisas, e às vezes com mais esforços para que haja um diferencial superior, para que não reste dúvidas da possibilidade de realização de certas questões? Nos aliamos a Foucault para pensarmos em “Quais relações podem ser estabelecidas, inventadas, multiplicadas, moduladas através da homossexualidade?” (Foucault, 1981, p. 1). Nesse sentido, acredito, juntos com Ortega (1999) que

A luta homossexual deve (nisto consiste seu poder transgressivo ampliável a outros tipos de conflitos sociais: movimentos antirracistas, ou feministas etc.) aspirar à criação de um novo “direito relacional”, que permita todo tipo possível de relações, em vez de impedi-las ou bloqueá-las [...] A possibilidade de constituir formas novas de sociedade é também possível para a comunidade heterossexual, que tem de ser incluída na luta por um novo “direito relacional” (Ortega, 1999, p. 170)

Talvez o afeto e a amizade sejam boas companhias para repensarmos “uma prática sexual que, enquanto tal, é combatida, barrada, desqualificada. (Foucault, 1996, p. 268). Partindo desse primeiro momento de contato, quer seja online ou presencial com es/as/os estudantes, segui o fluxo dos cotidianos e passei a frequentar o Centro de Educação com mais afinco, a fim e disponível para beber em todas as fontes (Alves, 2008), assim como a emprestar meus sentidos ao que se desvelaria nos dias intensos em campo.

As minhas idas ao campo aconteceram de maneira aleatória e não tinham uma fixidez quanto aos dias. Mas, tentei privilegiar contato com todas as turmas em todos os dias da semana nos períodos da manhã e da tarde. Com o passar do tempo, fui mapeando os dias e horários de maior e menor fluxo de aulas e de movimento e passei

a ir, mais pontualmente, nesses dias e horários.

A praça Mariele Franco, que está ligada ao Centro de Educação, está sempre fervilhando. Há alguns anos, ela era ocupada, majoritariamente, pelo público do curso de Pedagogia. A parte na qual ela ficava localizada era rodeada de pontos de lanchonete e isso dissipava a comunidade acadêmica que se espalhava. Hoje em dia, com o fechamento de muitos desses locais que faziam o movimento gastronômico lá, a praça Mariele Franco é frequentada por uma infinidade de pessoas dos mais variados cursos. Com o meu contato mais frequente com as turmas de Pedagogia, já reconhecia o seu público e isso me facilitou a vida.

As salas do Centro de Educação seguem com a mesma estética. Houve o melhoramento de algumas cadeiras e o sistema de ar-condicionado passou a funcionar em algumas salas. Com o movimento das práticas diárias, acabava por acompanhar os acontecimentos, que ora eram da ordem daquele dia e outros eram memórias que iam sendo reavivadas à medida que as conversas entre eles/as aconteciam.

Certo dia, percebi um movimento de uma conversa de um grupo de estudantes do curso de Pedagogia sobre o caso de uma aluna trans que foi posta para fora do banheiro feminino, no ano de 2022, pelos seguranças que ficam nos corredores. Contavam que a menina trans usava o banheiro feminino e foi expulsa de lá. O grupo comentava o absurdo que é, em pleno século XXI, ter que presenciar a desumanização de um corpo que vive na fronteira (Louro, 2018) exatamente pela desconformidade as práticas normativas. Narravam da truculência e da exposição desse corpo trans que foi retirado do banheiro aos gritos: “Esse não é o seu lugar”. Podemos pensar sobre essa cena a partir de Miskolci (2019):

Se todos nós deparamo-nos cotidianamente com espaços arquitetonicamente planejados segundo um binário de gênero, que classifica e define os corpos de forma rígida e impositiva, tal rigidez tende a ser aceita pela maioria, frequentemente de maneira impensada e automática, enquanto gera percalços para pessoas trans e travestis, que buscam usar o banheiro com o gênero com o qual se identificam, ao invés do que lhes foi assignado ao nascer. (Miskolci, 2019, p. 335)

Um corpo que manifesta o descontentamento da normatização em sua materialidade corporificada é posto à prova sempre que as evidências confrontam a norma. O corpo que gritava “Me deixe, eu sou uma mulher”, tentava legitimar o seu estatuto de verdade por meio da personificação de sua transexualidade que estava

ali, exposta. Entendo que a autorização para circular e utilizar banheiros “são concedidas mediante o enquadramento do sujeito em uma ordem generificada binária, que prioriza o gênero atribuído ao nascer e não a sua autoidentificação” (Miskolci, 2019, p. 338).

A polícia na norma que escancara em mais alto grau a ignorância da heterossexualidade em sua prática de escorraçar o corpo, dono de uma sexualidade subalterna, sai dessa situação como pessoas que estão ali para manter a ordem e a segurança de todes/as/os. Ou seja, se ousamos passar a perna na norma, somos uma ameaça e somos ameaçades/as/os a todo tempo. Com isso, podemos perceber “as diversas opressões que acarretam a vida da população de travestis e transexuais” (Odara, 2020, p. 13). Um corpo violentado pela heterossexualidade e reiterado pela prática da exclusão é, no fundo, o que tem restado para quem arrisca subverter o primado da norma. É preciso dizer que há exceções. Mas, nesse caso, nada escapou a norma. Pelo contrário.

Em outra ocasião, era um dia de chuva e dois meninos do 3º período chegavam, como se fossem abraçados, dividindo um mesmo guarda-chuva. Ao passar pela praça movimentada, logo se largaram. Mas o ato não passou despercebido aos olhos da norma e do seu próprio escrutínio. Logo vieram os comentários: “Tão casazinho as duas (risos)”, “Se dividem o guarda-chuva, também dividem e trocam o aro” (o menino fez o gesto com as mãos como que indicavam que estavam falando do cú), “Oxente, e estão assumidos assim já, é?”. Um dos meninos retruca: “Besteira, rapaz. Se o aro dele for meu, o que é que tem?” (os dois riem). O episódio narra, mais uma vez, o diálogo que tensiona a heterossexualidade com uma outra linguagem da sexualidade que desafia a norma, qual seja a possibilidade da homossexualidade. Os dois meninos reiteram que são héteros e só estavam dividindo o guarda-chuva para não molharem as bolsas.

É preciso assumir que “com os nossos desejos, por meio deles, instauram-se novas formas de relação, novas formas de amor e novas formas de criação” (Foucault, 2004, p. 260). Há algumas décadas, a homossexualidade vem ganhando visibilidade e me parece que já desponta de um certo respeito com quem manifesta viver essa possibilidade de esgarçamento da norma. Mas, não é de todo verdade que isso tenha se naturalizado e as pessoas encarem como algo que se pode aceitar sem questionamentos e sem olhares tortos. A prática que desperta o desejo e, nesse caso, particularmente do desejo por pessoa do mesmo sexo, é também posta à prova. No

caso dos meninos, a norma automaticamente já reage falando de si. Quando há qualquer indício que possa ameaçá-la, ela precisa falar de si por meio de estratégias por repetidas vezes e todo o tempo a fim de lembrar aos corpos e aos gênerossexualidades que é preciso seguir o manual de fábrica e operar segundo as configurações iniciais. Por exemplo, quando era aluno do Curso, já me reconhecia como gay, e sempre sofri muitas perseguições derivadas sobre a minha sexualidade. Na época, eu acabava por performatizar uma identidade que servia de cortina de fumaça para tentar esconder as minhas vontades inconformes. Todos os dias eu era questionado sobre a pessoa com quem eu tinha um relacionamento e as perguntas eram as mais variadas.

A cena dos dois meninos no guarda-chuva me fez pensar em algumas questões: os meninos são tomados como casal e diante disso, é colocado em dúvida no seu estatuto da heterossexualidade, em vista de uma sociedade que prima pela constituição do casal heterossexual reprodutivo como norma biológica, moral e jurídica, ou seja, a normalização do corpo heterossexual (Carrara, 2015). A ousadia em conjurar uma performance rara entre homens, em uma sociedade centrada na heterossexualidade, fez com que um abraço entre amigos seja compreendido como uma carícia que rasura a norma, desmantela e esgarça os limites da normalidade e da moralidade. Vale sinalizar que a produção da normativa da normalidade realiza “um exterior constitutivo” da anormalidade, nomeia tais vidas excluídas do espaço normal de “corpos abjetos” (Butler, 2007; 2011).

Nos comentários referentes à cena, toca-se no cu como um mecanismo envolvido num jogo de poder que pode alimentar o desejo da homossexualidade e pelo visto, fala-se do cú como uma moeda de troca. No olho do furação, o cú entra no jogo como uma moeda desvalorizada e uma troca que vai “enviadecer”, no sentido de tornar viado, um homem pelo simples fato de abraçar um amigo. Compreendendo com Saez e Carrascosa (2022) que

o cu é o grande lugar de injúria, do insulto. Como vemos em todas essas expressões cotidianas, a penetração anal como sujeito passivo está no centro da linguagem, do discurso social, como o abjeto, o horrível, o mal, o pior. Uma das primeiras coisas que aprende um menino ou uma menina é que ‘tomar no cu’ é algo terrível. Ainda que o pequeno sujeito não saiba o que é exatamente esse “tomar”, o tom insultante cria uma aprendizagem, uma prevenção. (Sáez; carrascossa, 2016, p. 27).

Preciado (2020) escancara a discussão sobre o cú e o coloca como um órgão que causa terror em meio às normas sexuais prescritas e pela subalternização sexual na qual ele é conhecido. Se bem que isso tem se modificado e muitas relações tidas como heterossexuais tem passado pelo cú como uma via de prazer e realização sexual. Mas isso, muitas vezes, é mantido na esfera daquilo que não se pode comentar ou que ‘não é preciso que as pessoas saibam’. O medo da publicização do uso do cu como uma prática sexual legítima, pode naturalizá-lo e, aí sim, confirmar o medo de quem se esforça para se alinhar as normas: o receio de que o cú seja valorizado e estandardizado como um privilégio, um *plus* no exercício das práticas sexuais heterossexuais, gays e de todas as outras. O receio é que ele deixe de ser deslocado para a margem e ganhe estatuto de normalidade.

A seguir, passeando pelo prédio da universidade, lembrei de um local que era frequentado por poucas pessoas, mas sempre habitado por quem vive e tensiona as trincheiras da norma, os corpos e gênerosexualidades que se desviam: o Diretório Acadêmico, o tão famoso e conhecido como DA de Pedagogia, ou mais conhecido como DAPED. O Diretório era o lugar em que es/as/os estudantes representantes do Curso de Pedagogia, tinham para fazerem suas reuniões, ouvirem es/as/os estudantes e se organizarem em seus movimentos políticos em busca de garantir os direitos daquela população acadêmica do Curso. Por incrível que pareça, as pessoas que sempre assumiam esse local eram gays, lésbicas, pessoas bissexuais, enfim, gente que causava alguma desobediência ao que se esperava socialmente.

Para minha surpresa, o DA estava completamente abandonado. Há algum tempo, quando passeava pelo Centro de Educação, já o tinha percebido como relegado, descuidado e a gestão reclamava da falta de cuidado das próprias pessoas que frequentavam o local, como também da própria direção de centro em investir em um lugar digno para o desempenho das atividades daquela comissão. Cadeiras e computadores quebrados, mesa em péssimo estado, poeira e descaso. A gestão do DA comentava, na época que eu entrei e acabei conversando com as pessoas que lá estavam, que não havia investimento porque era um local gerido por “viado e sapatão”. E assinalavam que quando era uma gestão “certinha”, que assumia aquele local, a assistência era outra. Pela fala dessa pessoa que conversei comigo, ela já se reconhece, de maneira muito automática, como uma pessoa “errada”. E eu suponho que o lugar de “uma pessoa errada” se dê pela negação e inconformidade social da vivência de sua sexualidade disparatada.

As reflexões que tenho feito aqui, vão na contramão do que o autor diz, na perspectiva de denunciar as ausências e transformá-las em presenças, mesmo que incômodas, barulhentas, desobedientes, fora dos enquadramentos (Butler, 2015), fora do centro e nos movimentos das margens.

O cotidiano como um mecanismo de inúmeras possibilidades de vivê-lo, nos faz possível a utilização de variadas formas de registro de nossas artes de fazer (Certeau, 1994). Nas minhas andanças pelo Centro de Educação e, mais especificamente, focado no DA, me deixei afetar e versentir pelo seu cenário e me utilizei das imagens para conversar (Sussekind, 2019) com as práticas microbianas dos cotidianos do curso. A primeira imagem que consigo capturar do local em construção, estava registrada na parede branca da sala.

IMAGEM 1



Fonte: Acervo pessoal (registro do Diretório acadêmico de Pedagogia)

De início, o que me chamou atenção, nem foi a imagem em si. Mas, a palavra que acompanha a mensagem escrita em sua parte superior: **revolução**. Tal palavra não poderia aparecer ali por acaso. Quando a vi registrada na parede, lembrei-me da fala da pessoa que apareceu e conseguimos travar um diálogo sobre a gestão de “pessoas erradas” que ali estavam. A revolução vem causar e desestruturar aquilo que se entende por norma. Na imagem, uma mulher carrega o peso de inferir um

movimento revolucionário que fricciona os gênerossexualidades que povoam aquele território. Uma mulher que assume as rédeas de fazer o meio de campo e armar uma revolução que visibilize o seu lugar de uma mulher que vai à luta, que revoluciona, que grita e que não se conforma.

Insistentemente falando ainda sobre os registros do DA, registrei duas imagens que sublinham questões que estão atreladas a discussão de gênerosexualidades e dizem sobre o que nós podemos encontrar na reflexão feita a partir da imagem 1, sobre a revolução, e que caminha por dialogar com as outras duas que estão a seguir:

IMAGEM 2



Fonte: Acervo pessoal (registro do Diretório acadêmico de Pedagogia)

IMAGEM 3



Fonte: Acervo pessoal (registro do Diretório acadêmico de

A imagem 2 traz um apelo à liberdade daquilo que se convencionou chamar de pansexualidade. A pansexualidade seria a expressão da sexualidade das pessoas que sentem atração sexual por uma outra pessoa, independente da sua identidade de gênero. São sujeitos/as/os que não restringem o seu desejo sexual a nenhuma prerrogativa da sexualidade e assumem uma sexualidade escorregadia, que foge de qualquer padronização. Se as linguagens da sexualidade que mexem com o *modus operandi* da sociedade, mas carregam em suas identidades um direcionamento de se identificar com pessoas do mesmo sexo e/ou do sexo oposto, por exemplo, compreender que existem pessoas que alargam esse universo, dando conta de não se deixarem rastrear pela norma, é ainda mais perturbador para a própria norma que enlouquece com toda as incógnitas dos gênerosexualidades que não se deixam decifrar. Ou seja, são corpos indecifráveis, indecidíveis e que ateiem fogo nos jogos de poder que se apresentam nas vivências das sexualidades. É preciso admitir que “os corpos [e os gênerosexualidades] não são mais dóceis” (Preciado, 2011, p. 28, grifo meu) e que dia após dia as possibilidades de vivência das sexualidades se multiplicam.

Na imagem 3, há controvérsias, ao menos para mim, quanto à percepção imagética capturada. Na imagem, em sequência, está posto > viado > ‘maxu’ > ‘mulé’ > lésbica. Não está compreensível para mim se a imagem narra uma sucessão de possibilidades de vivência da sexualidade “independentes” entre si, por assim dizer, ou se quem escreveu tentou dizer das relações que essas possibilidades podem ter entre si. Por exemplo, pode haver um ‘viado maxu’ que se distancie dos modos de um ser viado afeminado, pintoso, que dar pinta. Um ‘viado maxu’ que desorganize a lógica de um viado que entregue em sua representação a identificação e os trejeitos de uma bicha (Zamboni, 2016) pintosa, caricata. Seria um ‘viado’ que passe despercebido que é viado e se utilize de uma passabilidade que o faça se aproximar de uma heterossexualidade redesenhada, reconfigurada? Uma outra forma de ser ‘viado’? Seria “uma figura problemática, uma personagem incômoda, corruptiva das imagens estáveis e confortáveis que criamos para nós mesmos (Zamboni, 2016, p. 12). Seria uma contravenção daquilo que estamos acostumades/as/os a conceber.

Na segunda parte da imagem 3, ela retrata > ‘mulé lésbica’ e compreendo que busca retratar o universo da montagem do corpo feminino lésbico e sua problemática por viver a desconformidade da coerência entre corpo-sexo-gênero-sexualidade. Uma mulher lésbica aposta na lesbianidade como um discurso que desestabiliza o

binarismo de gênero, as identidades e a política sexual e se coloca como um corpo marcado pela mácula e, mais uma vez, pela imoralidade que foge da legalidade da norma e fala da clandestinidade de suas vivências perigosas. Segundo Mary Douglas (1991) “no domínio sexual, estas noções de perigo são a expressão de uma simetria ou de uma hierarquia (Douglas, 1991, p. 08). Pautando-se sobre a régua da norma, ser lésbica se configura de um perigo, já que se trata de um desvio da curva, mas que não se coloca no ponto cego da normatividade, pelo contrário, alardeia e sinaliza que há perigo por aí.

As imagens que pude capturar com as minhas vivências e experiências, traduzem a teimosia de um cotidiano (Certeau, 1994) que se arrisca em escapar daquilo que é convenção social, cultural, econômica, estética, sexual e generossexualizada. Há uma relação de tensionamento, de escapes, de vivência da norma e de trapaceio dela. Adiante, sigo me movimentando com essas aventuras perigosas e contarei de minhas conversas e aproximações com o curso de Pedagogia e suas brechas.

## 6.0 “MILAGRE É ESSE ALGUÉM QUERER CONVERSAR COM ‘NOIZ’, HEIN? O QUE FOI QUE A GENTE FEZ?”: quem conversa, conversa com...

Segundo Sussekind (2019, p. 99) “quem conversa, conversa com”. Assim, o ato de desafiar e ser desafiado pelas conversas que ocorreram com o Curso e com es/as/os estudantes de Pedagogia, se configuraram em um movimento importante para mim, como pesquisador na construção deste manifestotese. Para além disso, as conversas tidas aqui como complicadas (Pinar, 2012; Sussekind, 2014) porque se configuram de emaranhados que instauram o dissenso e não o consenso, o que para mim é ainda mais produtivo, me fizeram aprender sobre a dor do outro (Faveiro, 2020), sobre a precariedade (Butler, 2022) da vida desviada e desviante, sobre os dilemas de um currículovida que lida com acontecimentos e, portanto, são improgramáveis, sobre os ineditismos da vida cotidiana (Sussekind, 2012), mas, também sobre os prazeres de desobedecer, de protestar e de se aventurar contra a mesquinhez da norma.

As conversas que aconteceram e são narradas aqui se deram de várias formas: programadas, inesperadas, on e offline. E foram acontecendo... Acontecendo... Acontecendo... Mas, para chegar no acontecimento e não na descoberta, porque aqui, eu não buscava descobrir nada, houve nada mais que uma (longa) preparação para isso. Era preciso ter cuidado com algumas questões que, porventura, poderiam ser dilemas a enfrentar.

Primeiramente, me dei conta do dilema ético do manifestotese que era o de conversar com as pessoas e não saber como se daria o processo identificatório delas. Por mais que eu estivesse anuído pelo Comitê de ética, me embrulha o fato de haver uma autorização de terceiros para falar sobre mim e me expor, por exemplo, sem que eu tenha autorizado. Isso para mim, me pegou como um dilema ético. Diante disso, a ética foi um balizador que me provocou a pensar sobre

os modos como nos conduzimos na relação com outrem, na experiência de produção do conhecimento. Seja esse outrem um indivíduo, um coletivo, seja uma instituição, a perspectiva ética mobilizaria espaços-tempos de reflexão e disposição sobre regras e condutas precípuas nessa relação (Bruneto, Pochay e Dal'Igna, 2023, p. 190)

Tive um cuidado redobrado em não violentar os limites de possibilidades de diálogos com as pessoas com quem conversei e foquei na forma de como elas

gostariam se ser apresentadas, representadas e mencionadas, aqui, nesse manifesto. Conversei, antes de qualquer coisa, sobre os protocolos éticos, pois entendo que eles

Não podem ser decidid[o]s e resolvid[o]s, portanto somente por códigos e dispositivos de regulação protocolares ou documentos de referência, sendo que, quando corresponde ao domínio singular da experiência mais horizontal e cuidadosa possível, possamos estabelecê-las. (Bruneto, Pocahy e Dal'Igna, 2023, p. 190).

Diante desses acordos, combinei com minhas (des)orientadoras que, antes de qualquer coisa, sempre pediria que as pessoas cujas quais eu conversaria, que ela/e se identificasse, explicasse como queria ser chamada/a/o e perguntaria como queria ser identificada, dando o direito de decidir se e como deveria aparecer aqui. Adianto que todes/as/os preferiram se identificar com seus próprios nomes e quando expliquei que essa forma de identificação-representação apareceria em uma pesquisa que seria divulgada amplamente, não houve nenhuma preocupação sobre essa questão. Mas, o receio com a segurança da imagem, da exposição dos processos identificatórios e as questões éticas me colocavam a espreita todo o tempo, por mais que elas/eles alegassem que não haveria nenhum problema em utilizar seus nomes reais. Depois de muito refletir, mesmo tendo sido anuído pelas pessoas com as quais conversei, decidi não publicizar os nomes reais das pessoas e atribuir nomes fictícios a elas/eles a fim de não correr riscos e nem ser passado para trás por questões éticas.

A frase que descortina essa seção, se configura de um desses momentos de espanto em “perder meu tempo”, segundo elas/es, conversando sobre a vida de quem não presta. Essa era a fala de muitas das pessoas com as quais eu pude conversar. O estatuto de uma vida não vivível (Butler, 2019) e não dizível estava estampado e cravado em seus corpos e em seus gênerosexualidades. Mas, é preciso ressaltar que aqui “os praticantes mais do que objetos de análises, são, de fato, também, protagonistas e autor[as]es das [nossas] pesquisas” (Ferraço, 2008, p. 13).

Para iniciar as conversas, na perspectiva de deixá-las fluírem, acontecerem e tentar, só tentar mesmo, não manobrar a fala, o movimento foi de me aproximar, como quem não quer nada (querendo), e ir encontrando um espaço para que a conversa acontecesse. De início, a timidez era responsável pelo monólogo de conversas monossilábicas, mas, depois elas foram se soltando e acontecendo. Com o passar dos dias, fui percebendo que as conversas se avolumavam e que seria humanamente

impossível dar conta de refletir com todas elas. Não pensava e não pretendia escrever um manifestotese que se alongasse. Para isso, decidi trazer as conversas que mais me chamaram atenção e resolvi colocá-las em tela e trazer os excertos delas para registrá-las aqui.

**Conversa 1:** Tendo criado o grupo do whatsapp, consegui dialogar com Carla, que se identifica como lésbica. Ela é natural de Brasília e veio morar em João Pessoa para estudar. Carla, que tem cabelo curtinho, narrou: “Minha vida nunca foi fácil, Rodolfo. Fui expulsada da casa dos meus pais por ser lésbica, me assumi desde pequena, fui levada para a igreja assim que me descobri lésbica. Foi mó difícil para mim, viu. Cheguei no curso de Pedagogia e me senti uma estranha, deslocada. A impressão que tive é que nunca haviam dividido o mesmo lugar com uma sapatão”. Eu questionei: e como é a convivência com a turma? Ela me responde rapidamente: “Fico na minha. Eles fingem que a gente não existe e a gente também! O que me deixa mais tranquila aqui são as redes de apoio, as amizades que a gente vai fazendo e os ‘trampos’ que a gente vai desenrolando. Sobre o curso de Pedagogia, não me senti muito acolhida não. O corpo docente é bem antigo, sabe.” Eu questionei: e o currículo, e as discussões de gênero e sexualidades, aparecem? Ela respondeu: “as disciplinas são bem complicadas, algumas a gente se identifica mais, né. Outras são puxadas! Sobre essas paradas de gênero e sexualidade, não aparecem. Agora chegou o professor que está criando um grupo de estudos sobre essas questões nossas e tem sido muito massa se aproximar dele, da galera e das discussões.”

A conversa com Carla me fez pensar em algumas coisas, quais sejam: a expulsão de Carla de casa é sintomática de uma realidade despreparada para lidar com a quebra do sistema normativo. É preciso perceber que a sexualidade é “um modo de experiência historicamente singular a partir do qual o sujeito é objetificado (por si mesmo e pelos outros) através de procedimentos precisos de governo e assujeitamento” (Pocahy e Dornelles, 2010, p. 126). Os procedimentos que são pedagógicos, sociais e culturais inculcam na sociedade valores que se voltam para o uso e abuso da norma. É preciso problematizar “como os jogos de poder que se agenciam a partir da vida ‘gerada’ e sexualizada estão imbricados com a constituição dessa organização social” (Pocahy e Dornelles, 2010, 126) que escorraçam os desvios dos processos que generossexualizam os corpos.

Na história de Carla, a religião aparece como um divisor de águas que

impulsiona a sua família a levá-la para a igreja na perspectiva de tentar desfazer o pacto diabólico que foi feito nesse entremeio, fazendo-a lésbica e carregando, assim, uma sexualidade que manchava a moralidade e a dignidade de sua família. A religião que se pautava nas escrituras e nos desígnios de um Deus que castigava qualquer ato libidinoso que estivesse fora do esquema de sexo como objeto de reprodução alegava que “por causa desses crimes, ocorrem fomes coletivas, terremotos e pestes” (Richards, 1993, p. 136). Os escritos da Bíblia colocam em pauta as estratégias de controle da vida e as políticas discursivas normativas colocam em vigilância a vida como um dispositivo que precisa ser sempre objeto de cuidado, retidão. Com o estatuto das condições de uma vida precária decorrentes do contragosto da norma, a própria Butler (2018) narra que

a precariedade só faz sentido quando somos capazes de identificar a dependência e a necessidade corporal; a fome e a necessidade de abrigo; a vulnerabilidade às agressões e à destruição; as formas de confiança social que nos permitem viver e prosperar; e as paixões ligadas à nossa persistência como questões claramente políticas. [...] a nossa precariedade depende em grande medida da organização das relações econômicas e sociais, da presença ou ausência de infraestruturas e de instituições sociais e políticas de apoio (Butler, 2018, p.80).

O que Butler (2018) chama de vida precária faz sentido para pensar a dureza da construção da vida de Sofia e seus atravessamentos como também a sua existência, que é política, e a sua existência em resistir. Quando perguntada sobre a convivência com a turma, ela responde que “fingem que elas não existem e elas também”, mas me pego pensando, será que a tentativa de apagamento e a proliferação de ausências naquele local não é incômoda? Será que é simples ‘superar’ a tentativa de aniquilação da presença de um corpo que materializa um gênero sexualidade que se desvia? É simples não ligar para um bloqueio do direito de aparecer? Na fala de Sofia me pareceu simples, mas, no fundo, é preciso admitir que

quando os corpos se reúnem em assembleias nas ruas, praças, ou em outros lugares públicos é o exercício – que se pode chamar de performativo – do direito de aparecer, uma demanda corporal por um conjunto de vidas mais vivíveis. (Butler, 2019, p. 31).

Os corpos unidos se materializam para dizer que “ainda estamos aqui, persistindo, reivindicando mais justiça, uma libertação da precariedade, a possibilidade de uma vida que possa ser vivida” (Butler, 2019, p. 32) e que seja

valorizada. Carla ainda toca em dois pontos que, para mim, carecem de reflexão: as redes de apoio e as amizades que vão sendo feitas ao longo do caminho e depois fala do currículo como disciplinas. Sobre as redes, Alves (2012) vai nos dizer que esses emaranhados de vivências/experiências que são as próprias redes são construídas nos cotidianos com os seus praticantes. Aquelas/es que estão ali fazendo com que os cotidianos aconteçam. Sobre a amizade, inicialmente, vi muito mais uma ideia de corpos aliados ou corpos em aliança (Butler, 2019) que estão ali para juntos lutarem por uma causa que é a condição de aparecimento de seu estado dissidência. Depois, fui enxergando que havia algo mais do que corpos unidos com a sensação de luta, de visibilidade. Segundo Foucault (1948), devemos pensar na

criação de novas formas de vida, de relações, de amizades nas sociedades, a arte, a cultura de novas formas que se instaurassem por meio de nossas escolhas sexuais, éticas e políticas (Foucault, 1948, p. 26)

Devemos nos preocupar em “inventar de A a Z uma relação ainda sem forma que é a amizade: isto é, a soma de todas as coisas por meio das quais um e outro podem se dar prazer” (Foucault, 1981, p. 35). Além disso, Ortega assinala que

A amizade supera a tensão sobre o indivíduo e a sociedade mediante a criação de um espaço intersticial (uma subjetivação coletiva) suscetível de considerar tanto necessidades individuais quanto objetivos coletivos e de sublinhar sua interação (Ortega, 1999, p. 171).

Podemos, ainda, pensar a amizade como uma comunidade de afetos, de comunhão de coletivos (bell hooks, 2023) e da criação de um amor mundi (amor do mundo), no sentido de “criar e recriar formas de relacionamento voltadas para o mundo, para o espaço público, tais como a amizade, a cortesia, a civilidade, a solidariedade, a hospitalidade e o respeito” (Ortega, 2004, p. 09).

Quando perguntada sobre o currículo e as discussões de gênero e sexualidades, ela respondeu: “as **disciplinas** são bem complicadas, algumas a gente se identifica mais, né. Outras são puxadas!”. A compreensão de currículo como disciplina ainda é bastante difundida pela sociedade que tarda a perceber que esse conceito se metamorfoseou. Nas escolas, nas universidades, na sociedade como um todo, ainda é comum falar em currículo e pensar em disciplinas, muitas vezes, “grade curricular”. O problema não é pensar, é resumir e deduzir que o conceito de currículo

parou aí, apenas nas disciplinas. O conceito de currículo passou por descentramentos e bifurcações. Da perspectiva com a qual opero, o pós-estruturalismo, o currículo diz respeito a toda as práticas que acontecem no cotidiano das escolas, das universidades, da sociedade. Alves (2012) nos diz que 'currículo' foi um termo:

[...] forjado para explicar, de modo variado é verdade, as articulações possíveis, considerando tanto os modos de agir de *praticantespensantes* envolvidos em processos escolares, em suas relações *dentrofora* das escolas, sejam culturais econômicas, políticas ou outra natureza qualquer, como conteúdos propostos ou desenvolvidos nesses mesmos processos. (ALVES, 2012, p. 234)

Oliveira (2012) complementa para pensarmos nos espaços dentrofora (Alves, 2012) das escolas

entendo que é possível pensar em currículos para além dos espaços escolares, na perspectiva das redes educativas nas quais nos inserimos e que nos formam, nos múltiplos enredamentos que nelas se tecem e que nos permitem tecer múltiplas e diferenciadas redes de conhecimentos. (OLIVEIRA, 2012, p.175)

O currículo por ser um território polissêmico que foi aglutinando saberes de tantos outros lugares, não se destina a um pensamento unívoco. Ele vai de hibridizando, se transformando e se embriaga de muitos outros campos do saber. O currículo é uma manobra cotidiana infiel e busca corromper os laços matrimoniais com uma teoria única. Prefiro acreditar em sua multiplicidade a correr o risco de sofrer de paralisia epistêmica.

**Conversa:** Em um dia ensolarado, na praça Mariele Franco, converso com João (que se identifica como gay), Duda (como bissexual), Erico e Robéria (que preferiram não se pronunciar quanto à sexualidade). Apresento a ideia da pesquisa e logo a conversa flui. O grupo narra que: “Não vemos conflito grave de gênero e sexualidade a não ser uma docente que tenta incluir um aluno trans e acaba sendo preconceituoso em suas falas.” Pela fala do grupo, há um movimento de inclusão de uma pessoa transexual na turma e o despreparo da docente acentua um processo de in/exclusão, como pontua (Veiga-Netto, 2011). O grupo narra que: “Há um lugar de privilégio de algumas linguagens da sexualidade em detrimento de outras”. Fico pensativo e compreendo que querem dizer, por exemplo, que uma pessoa trans é muito mais violentada que um gay. Mas, tendo a discordar fortemente do grupo em vista de que, com o tempo,

tenho percebido que cada linguagem da sexualidade lida com embates contingentes da sociedade em questões específicas e pontuais. Ademais, não acho simples para ninguém, independente da linguagem da sexualidade, assumir quem nós somos todos os dias. Há processos de reificação da norma heterossexual em detrimento de quem a fragmenta, assim, assumir o pedestal da norma, coloca as demais pessoas a ocupar o lugar do outro, que é subalternizado. Afinal, ao que tenho compreendido, a própria heteronorma se organiza em níveis e ganha reconhecimento e legitimidade, aquele que for mais obediente aos seus princípios. Por exemplo, um homem que abraça outro publicamente, já tem seu lugar no privilégio da heteronorma contestado. E aí temos outra questão que precisa ser pontuada, a relação entre público e privado tem relevância nessa pirâmide hierárquica da sexualidade. Se dois homens, que publicamente anunciam que são héteros mas, em *off*, trocam carícias, tem seu lugar mantido no estatuto da heteronorma. O sigilo, nesse caso, é a “garantia” da heterossexualidade. Mas, se os rumores de uma possível ruptura dessa norma são soltas no ar, a desconfiança não hesita em questionar e testar a veracidade e os limites, que para mim são frágeis, da norma. É preciso diante disso, provar que não se corrompeu por meio de sucessivas práticas que podem garantir novamente o seu lugar no centro da norma. Quando perguntades/as/os sobre o currículo e se as discussões de gênero e sexualidades aparecem no curso, respondem: “Aparecem quando são provocadas por nós. E nós percebemos a insegurança da professora em lidar com as diferenças”. A diferença como um marcador que faz vacilar a norma e qualquer estrutura que se tenha quanto às questões de gênerosexualidades que apareçam, confunde, amedronta e não se acovarda. A diferença é pensada

não como uma característica relativamente geral a serviço da generalidade do conceito, mas sim como puro acontecimento. Em vez do uno, do todo, da origem, valoriza a multiplicidade, a diferenciação, a repetição e a improvisação. (Paraíso, 2010, p. 588)

O que importa para nós na diferença “é a singularidade, o fluir de forças, a transgressão” (Paraíso, 2010, p. 589). Algo que acontece quando a diferença chega e encara à normalidade de frente, sem ficar cabisbaixa. Como diria Veiga-Neto “em termos temporais, o currículo engendrou – e de certo modo ainda engendra – rotinas e ritmos para a vida cotidiana de todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm algo a ver com a escola” (Veiga-Neto, 2002, p. 164). Mas, quando a diferença chega, ela, como uma espécie de contágio, desmantela a maquinaria da ordem. O caos reina e

às diferenças imperam.

**Conversa 3:** Passava pelos corredores do Centro de Educação e percebia olhares retorcidos e uma cadeira, quase sempre, vazia em uma determinada turma. O vazio de uma sala lotada me inquietou. Conheci Raí, um homem transgênero, com o qual pude aprender (mais) sobre a transgeneridade, como ele prefere se identificar. Começamos a conversar pelo whatsapp e Raí sempre me foi imensamente solícito, aberto ao diálogo. Começamos conversando pela Praça Mariele Franco, mas o barulho do movimento cotidiano tornou a nossa conversa ruidosa e, portanto, partimos para um lugar mais sossegado. Inquieto com seu nome, já comecei a perguntar do porquê do nome Raí. Ele: “Rapaz, é uma questão delicada para mim e não sei se gostaria de falar sobre isso”. Eu retruquei dizendo que não queria causar nenhum constrangimento e que ele não precisaria falar sobre isso, se não estivesse à vontade. Ele: “Que isso, não é nenhum constrangimento. É só uma questão de afeto mesmo, sabe. O meu nome tem a ver com a minha mãe, a minha ligação com ela (pausa)”. Respiramos, juntas, porque nesse momento, ambos de nós já estávamos comovidos com a situação. Ele tinha uma ligação afetiva com a mãe que a fazia recordar o seu processo de vivência da transgeneridade como um corpo que já havia sido muito machucado socialmente. Questiono sobre a universidade e ele narra: “Ih, Rodolfo, as relações são quase inexistentes. Sou meio fechado, sabe. Não fico batendo muito papo”. O Raí, pelo menos até onde pude perceber, vive isolado e também se isola. Sobre as relações do currículo com as discussões de gênero e sexualidade, ele reage: “ele sorri e responde que a discussão é inexistente. Ainda mais quando se trata das pessoas trans. Dos gays, das lésbicas e afins, até se fala, mas gente trans, não”. Raí se reconhece como um corpo trans que é dissidente da norma e pontua: “Sempre me tratam no feminino aonde eu chego e preciso ficar corrigindo as pessoas. Eu penso que tudo bem, a gente explica e ensina, né. Mas, chega uma hora que a gente cansa!” No final de nossa conversa, ele me interroga: “mas, me fala de você, o que você faz, como você se identifica, como é a tua vida”. Me perguntou se eu teria interesse ou algum problema em transar com um homem de boceta... E, assim, saímos conversando.

A cena de Raí foi a que mais me deixou anestesiado entre as pessoas que pude conversar. Raí é, para mim, um corpo político e teórico e que o sentido dele está atrelado a uma máquina de guerra. Com Raiz, pude perceber que nós somos

diretamente afetades/as/os pelas nossas pesquisas e atravessades/as/os por elas. Raiz traz algumas questões que valem a discussão. A primeira delas, diz respeito ao enfrentamento da problemática de ser um corpo na fronteira (Louro, 2018) para sua família. As minorias sexuais têm que multiplicado, ganhado visibilidade e, certamente, tem acordado o sono leve do gigante conservadorismo. Raiz se identifica como uma pessoa transgênero e não como pessoa transexual. Ele narra que “o meu problema é na inconformidade com o meu gênero. Não com o meu sexo”. Entendo que a transgeneridade está apresentada na explicitação dos limites das normas de gênero (Bento, 2008). Nesse caso, pelo que pude compreender com Raí, ele se refere ao termo transgênero por pessoas que procuram se adequar ao sexo oposto, que seria a sua identidade de gênero.

Quando perguntado pelo seu processo de sociabilidade na universidade, ele segue alegando que o Curso produz e reproduz inexistências. Os corpos trans são aqueles “corpos que pesam” (Butler, 2019) e pesam demais nos processos que driblam a coerência entre corpo-gênero-desejo. Na gramática social que enquadra os sujeitos tido como normais, os “gêneros inteligíveis são aqueles que mantêm uma continuidade entre sexo, gênero, práticas sexuais e desejo, por intermédio dos quais a identidade é reconhecida e adquire um efeito de substância”. Nesse sentido, “certos tipos de identidade de gênero parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformam às normas de inteligibilidade cultural” (Butler, 2003, p.39). Nessa linha de pensamento

os efeitos de gênero, ou mesmo de corpos, entendidos como produção de subjetividades, emergem na modernidade através da reiteração da matriz heterossexual constituída ao mesmo tempo pela dominação masculina e pela exclusão da homossexualidade. (Arán, 2006, p. 52-53).

Quando a discussão sobre gênero e sexualidades no Curso, ele destaca que a pauta dos gays ainda entra em cena em algumas discussões, mas as questões trans, não. Entendo assim, que há uma hierarquização entre os mais variados e certa marginalização de uns em detrimento de outros. Ele aponta os limites de uma sociedade que por meio da repetição da norma tende a encaixotar as pessoas sempre de volta a verdade sobre o sexo e sobre as sexualidades heterossexuais em insistir em chamá-lo no feminino. Por mais que seu corpo performatize a representação de um homem, ele se vista como um homem e se represente como um, a insistência de

reconhecê-lo em seu lugar 'natural' lhe persegue. Quando ele narra que o cansaço bate em vista de ter que sempre está recorrendo ao mecanismo da correção da forma com o tratam, só vem corroborar que o desejo em lhe ver fazendo estrita correspondência entre a lógica corpo-sexo-gênero é latente. Ao final de nossa conversa, ele me desafia e me questiona se eu teria coragem em me envolver com um homem de boceta. Eu respondo que: “diante de todas as minhas experimentações em termos de contato com as sexualidades, o jogo sexual com boceta não me atrai, não me seduz”. E ele insiste: “e se fosse um cara bonitão, fortão e com pinta de homem, mas, por trás daquilo tudo tivesse uma boceta?” Eu replico: “A figura do homem me atrai, com certeza. Mas, a armadilha da boceta não me faria seguir em frente. Eu não sinto prazer”. Ele conclui: “É, se não sente prazer, não há felicidade”.

A conversa com Raí foi intensa e me desafiou, assim como tudo nesse manifestotese que me permitiu conversar com as pessoas que tem feito repensar as minhas vivências/experiências e os modos de lidar com as diferenças. No mais, esses cotidianos seguem criando, se reinventando, aprontando e me ensinando muito.

**Conversa 4:** Era pós horário do almoço. O fluxo na Praça Mariele Franco estava se esvaziando. As pessoas estavam partindo cada um para sua sala e as aulas do turno da tarde ensejavam começar. Sento-me em um dos bancos da praça e fico por ali, observando a vida e capturando os acontecimentos. Uma turma se aproxima, senta e conversa junto a mim. Duas meninas se abraçam e se sentam em cima da mesa, um menino começa a mexer no celular. As meninas se abraçam, trocam carinhos, se beijam e as pessoas que passam, olham, se olham e baixam a cabeça. Elas, as meninas que se abraçam e permanecem abraçadas, parecem não se incomodar. Eu as/es/os abordo: “oi, gente, tudo bem?” Ele/elas me olham e respondem: “tudo sim, e contigo?”. Eu pergunto: “vocês são alunas/es/os de qual curso?” Todas/es/os respondem: “somos estudantes de Pedagogia. E você?”. Eu explico que sou estudante do Doutorado e sigo perguntando: “o que vocês acham do curso?” Monossilabicamente, me respondem: “Legal!” Eu continuo: “vocês se sentem acolhidas/es/os pela universidade? Pelo curso?”. O menino me diz: “sinceramente, o curso é meio chato, sabe. A turma é parada, careta!” Uma das meninas que estavam sentadas na mesa retruca: “o curso é bom, mas a turma é sem graça! A gente não pode discordar, a gente não pode pautar outros assuntos. É sempre a mesma coisa. É proibido ser diferente”. Eu interfiro: “falando em diferença, vocês se sentem

diferentes?”. Respondem: “Claro! Me sinto ‘muuuito’ diferente!”. O menino diz: “eu também! Uma sapa e uma bicha aterrorizam o negócio”. Ela retoma: “me sinto um patinho feio para algumas pessoas, mas, muito amada por outras. Não tenho vergonha de ser quem sou e de amar quem amo, embora não sejamos respeitadas e levadas a sério por todo mundo”!

O ato de olhar, se olhar e baixar a cabeça pode dizer algumas coisas, entre as quais: entender que aquilo que acontece ali, o afeto e a troca de carinho de duas mulheres em um local público, é incômoda, reprovável. Mas, será que a reação seria a mesma se fosse um casal heterossexual? A relação conflituosa de *gênerosexualidade* que ali acontece, não seria problemática se houvesse uma coerência entre quem troca afetos? Certamente, há manifestações de poder que hierarquizam e verticalizam algumas relações em detrimento de outras, aproximando-as ou distanciando-as daquilo que pode ser considerado normal, ou seja, que dialoga com a norma sem uma relação de conflito.

Ao passo em que conversávamos, passavam pessoas que as cumprimentavam: “e aí, sapas”, “e aí, rachas”, “e aí, safadas”. Perguntei se elas não se incomodavam com aquele tipo de abordagem. Elas me responderam: “Não nos incomoda de forma nenhuma. Independentemente do que disserem, nunca vão nos fazer sermos outras pessoas e somos muitas coisas ao mesmo tempo”. Aqui, a possibilidade de ser muitas coisas ao mesmo tempo se atrela a discussão que reconhece a fluidez da vida, suas aberturas, fissuras e ratifica o seu potencial de desterritorialização, reterritorialização (Deleuze, 2003) e de multiplicidades (Corazza, 2003). Faz com que possamos sinalizar e torcer o conceito de gênero para entendermos que

o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo que “a natureza sexuada” ou ainda “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura [...] Na conjuntura atual, já está claro que colocar a dualidade do sexo num domínio pré-discursivo é uma das maneiras pelas quais a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente asseguradas (Butler, 2003, p. 25).

Quando pensamos em quem somos e partimos para uma questão que corresponde aos modos como somos produzidas/es/os, é preciso dizer das linhas de feitiçaria dos *gênerossexualidades* e dos processos que as fazem dançar, se multiplicar, sumir, reaparecer, atritar-se para refletirmos que

[...] toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não-finalizada. Como uma relação social no interior do eu e como uma relação social entre “outros” seres, a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular (Britzman, 1996, p. 74)

Essas controvérsias esbarram nos processos que nos fazem diferentes e é a partir das diferenças que somos reconhecidas/es/os, incluídas/es/os e/ou excluídas/es/os. A diferença não em si mesma, mas os movimentos de idas e vindas que nos produzem como diferentes. É preciso dizer que a diferença (nos) assusta, pois, segundo o processo de ordenamento que produz a norma e que busca a todo tempo a padronização de nossos corpos por meio de variados e incansáveis mecanismos e estratégias, há rompimentos, alargamentos, descontinuidades. A proibição narrada na Conversa 4, pensamos que é também medo do inesperado, do diferente, das rupturas. Para Deleuze (2006) a diferença é concebida como produtiva, como um mecanismo de descoberta e produção de outros possíveis de vida, como um potencial criativo de produção de multiplicidades, de novas formas de pensar, de agir e de movimentar a vida. A diferença a partir da perspectiva que compreendemos, ela

não tem um sentido identitário, estabelecido a partir da perspectiva da representação - as supostas características específicas de cada indivíduo ou grupo, que os distinguiriam de todos os outros. Ao contrário, [nos referimos] às diferenças no sentido daquilo que justamente vem abalar as identidades, estas calcificações de figuras, opondo-se à eternidade. O inatural, o intempestivo. Diferenças que fazem diferença. (Rolnik, 1994, p. 01)

**Conversa 5:** Renato, um rapaz que se reconhece como hétero, foi um dos poucos homens que se identificaram com o estatuto da heteronorma e me procurou para conversarmos. Meio sem jeito, ele narra: “Rapaz, decidi te procurar porque tenho umas paradas para conversar contigo. A primeira coisa, é que o curso é bom. Mas, esse negócio de viado e tal não aparece nas discussões. Agora, já que você estuda viado

e essas paradas de gênero aí, que eu não compreendo muito bem, me diz um negócio: sou hétero, mas, de vez em quando, sinto umas coisas estranhas e já vacilei. Já beijei um cara e já fiquei com outro. Não cheguei as vias de fato, mas, ele... (pausa acompanhada de gestos como se quisesse falar de sexo oral). Nós rimos! Vou te falar que já fui muito escroto e preconceituoso nessa vida. Mas, tô de boa para aprender mais sobre”.

Renato enfatiza, mais uma vez, que o curso não reage quanto a movimentação das temáticas de gênero e sexualidades durante o seu processo de formação. O que seria importante para desmistificar as questões de gênero e sexualidade. Quando ele afirma que sente umas coisas estranhas, eu as reconheço como desejo. Há um pânico moral (Miskolci, 2007) sobre essa questão que aterroriza aquelas pessoas que se aventuram fora dos limites da heteronorma. O vacilo que ele aponta, diz respeito a negação do seu próprio desejo em vista do reconhecimento e da manutenção do seu *status* de heterossexual. Quando ele alega que não chegou as vias de fato, ou seja, a relação sexual não foi consumada, percebo como uma espécie de recuo quanto à possibilidade de concretização de um uma experiência mais precisa e efetiva com uma pessoa do mesmo sexo. Se passa na cabeça dele: Beijei um cara, sou gay? O perigo de enfrentar a mácula construída pela homossexualidade ao longo do tempo, causou uma preocupação em Renato que não sabia dizer ao certo o que sentia. Mas, o desejo, nesse caso, era educativo. Ele sentia e entendia que não deveria. Ou seja, era ensinado pela prática como o seu corpo deveria reagir e adestrava a sua sexualidade na tentativa de que ela fosse obediente a ele. O que me chamou atenção na conversa com Renato foi o corpo-aberto para desaprender de outras formas. A cultura machista, na qual somos criades/as/os, nos ensina que homem não chora, não abraça outro homem, que jamais o beija e que devemos nos atrair pelo sexo oposto. O reconhecimento de Renato e sua disponibilidade em aprender mais sobre o assunto, e, conseqüentemente, aprender mais sobre si mesmo, é uma forma de encarar a possibilidade de ressignificação da sua heterossexualidade.

Os regimes de verdade sobre o gênero sexualidade que circulam na sociedade, tendem a subjetivar a nós todo o tempo. Encontrar alguém que reconheça o seu lugar de errante e esteja disposto a aprender, é algo que escapa pelas brechas.

**Conversa 6:** Pedro é um rapaz negro e gay. É carioca e diz já ter enfrentado “o pão que o diabo amassou e jogou fora” no Rio de Janeiro. Veio a passeio para João

Pessoa e foi ficando. Já faz sete anos que foi ficando e hoje está prestes a concluir o curso. Ele narra: “Rodolfo, a cidade é incrivelmente acolhedora. A UFPB é um lugar tranquilo, embora sinta a exclusão no olhar das pessoas aqui. Além disso, sinto que sou desejado pelos meninos que tem curiosidade de saber o que o negão carioca tem. Me parece que todo mundo tem fetiche por negro. Ao mesmo tempo que nos olha de mau jeito, nos deseja. Sobre o curso, estou prestes a concluir e sequer eu tive contato mais efetivo com os temas de gênero e sexualidade no curso. Passei por uns lances de preconceito que não foram legais. Estão todo o tempo nos desafiando como se não fôssemos capazes”.

Pedro é o retrato da interseccionalidade que articula gênero e sexualidade e dialoga com o movimento negro e sua raça. Entendo raça aqui, nos dizeres de Hall (2003)

(...) raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. (Hall, 2003, p. 69)

O movimento negro pode ser entendido como

(...) a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (Domingues, 2007, p. 102; grifo nosso)

Gay, preto, pobre e violentado, ele reage na perspectiva de visibilizar os seus conhecimentos como sendo um homem gay negro e de legitimar o direito de igualdade entre as pessoas. Para isso, precisamos descolonizar o currículo (Gomes, 2012) e compreender que “a força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos” (Gomes, 2012, p. 102). A coletividade tem assumido um lugar importante com os jovens negros e que “os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede.” (Gomes, 2012, p. 103). É preciso

destacar que, no Brasil, existe um misto de subalternização e valorização da figura do negro: de um lado, é aquele com taxas e capacidades baixíssimas de escolaridade, uma desvalorização salarial exorbitante, mas, por outro, sua sexualidade é objeto de desejo, de curiosidade, de fetiche e de realizações sexuais. O homem negro é conhecido no Brasil pelo seu tônus de virilidade e sua dotação sexual. O seu falo é um pedestal de representação da confirmação do imaginário fetichista de homens gays e de mulheres. A potência sexual do negro é imaginada por quem o vê e precisa ser confirmada por vias de fato, ao contrário disso, ele é visto como falsificado. Há um currículo fetichista por trás do negro que deve estar sempre a espreita, sempre ali.

O fato de a pessoa negra possuir baixa escolaridade, remonta aos tempos em que o acesso a educação das pessoas negras era limitada aos conhecimentos básicos e, por isso, devido à baixa formação e investimento em educação, muitos/as/os não conseguem acessar carreiras de sucesso no mercado de trabalho. As relações de poder centradas na dominação branca, hétero e rica padronizam a realidade da sociedade e apontam que

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica: o eurocentrismo. (Quijano, 2005, p. 227)

A sociedade está dividida em blocos polarizados e hierarquizados que colocam de um lado, os que ainda dominam e são sujeitos ativos, e de outro, aqueles que são dominados. Cabe ressaltar que essas posições não são fixas, elas se misturam. O olhar excludente narrado por Júnior é a atitude reativa do eurocentrismo que se sente ameaçado com a mestiçagem (Preciado, 2022) do centro, que agora se bifurca em uma relação paradoxal e desobediente.

O curso de Pedagogia é um terreno fértil e produtivo para compreendermos muitos movimentos no que dizem respeito as questões que atrelam gênerosexualidades, classe, raça. Acompanhar os movimentos cotidianos que se dão por meio das “artes de fazer” por meio de “táticas” (Certeau, 1994) perigosas são importantes para percebermos que a vida é um repente, uma improvisação, uma surpresa, um susto. As minhas vivências/experiências com o curso me fizeram aprender sobre humanidade, alteridade, diferenças e sobre afeto.

## 7.0 “SÓ DE VOCÊ TER NOS OUVIDO, JÁ VALEU, VIU”:

aprendizagens de gênerosexualidades de um manifestotese sem fim

“Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar... Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória, mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil”

(Rubem Alves, 1999)

Como aponta Rubem Alves no excerto utilizado para abrir esta parte da tese, “Todo mundo quer aprender a falar... Ninguém quer aprender a ouvir.” No caso do curso de Pedagogia, ‘o buraco é mais embaixo’. Quando iniciei a pesquisa, meu foco era conversar com todes/es/as/os estudantes do curso que estivessem de corpo-aberto (Paraíso, 2016) a falar e também a ouvir. Ouvir a si mesmo e ao coletivo, que movimentava um currículovida, incontrolável e que, por mais que se tente sufocá-lo, grita. Afinal, o currículo há de viver uma vida e “ocupar a rua [a escola e as universidades] para protestar, exigir seus direitos e cantar o hino é um ato transgressivo” (Butler e Spivak, 2018, p. 12) que se configura em uma importante iniciativa de dismantelar a ordem e apostar no caos como modo de proliferação da vida.

O ato de escutar, conversar e abrir o corpo para ouvir o coletivo do Curso, causou espanto em muitas/as/os estudantes. No início, percebi certa resistência no ato de conversar. Na primeira oportunidade, buscavam informações sobre “o menino que está pelos corredores conversando com as pessoas”. Os grupos estavam procurando saber quem era a pessoa que estava ali disposta a conversar, pois segundo elas/es, isso era coisa muito rara de acontecer.

Esse manifestotese objetivou problematizar os tensionamentos de gênerosexualidades desviantes narrados a partir das vivências/experiências pelos/as estudantes do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba. Como argumentotese, defendi que o currículovida, que borra as fronteiras entre as normativas que são prescritas e o que de fato acontece no cotidiano, se movimenta como uma tática perigosa e clandestina – mas, muito produtiva – de vivência com os mais diferentes desvios de gênerosexualidades, que (re)inventam táticas que possibilitam as vivências/experiências plurais para que os desvios sejam vistos como um meio de (des)aprendizagens, resistência e proliferação das diferenças na

universidade. Ou seja, o desvio é visto, aqui, como potência criativa de vida que escapa às normas e como um tanque de guerra político, disputa significados em busca de sua existência.

Recordo que quando conversei com uma das participantes da tese, quando nos despedimos daquele momento, ela agradeceu por ter emprestado os meus ouvidos para ouvi-la e ressaltou a importância de uma pesquisa como esta, que se preocupou em mexer em nichos sociais que são complexos, abandonados e que, mesmo assim, contra atacam. O exercício de diálogo com às diferenças e com o outro “provoca existência, sendo assim presença, voz e resistência que abalroa a ideia de nós exigindo que se posicione como “aniquilamento ou deslocamento” (p. 34). Os investimentos sobre os corpos para se eles se tornem viáveis, passa por processos incidem

a) a uma certa moral, que prescreve quais corpos e quais práticas sexuais e afetivo-amorosas são corretas, honradas, saudáveis, seguras e aceitáveis diante tanto das recomendações dos próprios movimentos sociais quanto das políticas públicas de Estado; b) a uma certa economia, que institui quais corpos e quais práticas sexuais e afetivo-amorosas atendem ao projeto de utilidade-rentabilidade que a ordem do consumo e do trabalho neoliberais apregoam como necessárias ao projeto de consolidação do sujeito de direito e de sua consequente e paradoxal exclusão pelo mesmo sistema jurídico-econômico que o criou e diz incluí-lo. (Sierra, 2015, p. 05).

A valorização do outro no exercício de uma escuta cuidadosa, ética, política e epistemológica, desvira as cartas da norma e bagunça os jogos de poder. Torna a norma um lugar contestado e os corpogênerossexualidades perigosos e o perigo se configura na possibilidade de se viver uma vida.

Entendendo que gênero se inscreve em corpos sexuados mas “não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente, marcadas e formadas por práticas discursivas” (Butler, 1999, p. 153) ele passa a regular os corpos a partir da coerência que há entre corpo-sexo-gênero-desejo. Além disso, fica evidente que o gênero “não somente funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa” (Butler, 1998, p. 153) por meio do poder “como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir –demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla” (Butler, 1998, p. 154). O gênero é um marcador social que de algum modo organiza e classifica a sociedade em blocos e desafia o que se desloca.

A sexualidade, como uma prática que se direciona para a ordem dos desejos

que é, de forma mais ampla, a subjetividade, e na qual entram a identidade e a orientação sexual, os modos de desejar, os modos de obter prazer são plásticos. E precisamente por isso estão submetidos a regulação política. Se fossem naturais e determinados de uma vez por todas, eu não a teria. (PRECIADO, 2016, p. 01)

Então, a sexualidade aqui é vista como um meio de fabricação do prazer via dispositivo que é regulado todo tempo. Via de regra, quem obedece às leis que regem a centralidade da heteronorma, tem o poder de julgamento sobre aquilo que se desvia.

O diálogo deste manifestotese também está atrelado e encostado sobre as questões raciais, em vista de que elas são estruturantes a sociedade e colocam as discussões de gênerosexualidades em uma linha de deslocamento que é móvel e, portanto, pode alcançar algumas pessoas e outras, não. É preciso dizer que não foi o foco desse manifestotese trazer de maneira potencial as questões de raça, por isso, sinalizo a fragilidade da discussão dessa temática aqui, que pode, inclusive, ser melhor abordada em artigos e em outros escritos. O diálogo de raça se imbrica diretamente com o de classe, em vista de que um gay de classe média, se insere e tem certos privilégios, mesmo sendo negro, que um gay periférico, por exemplo. Há processos de diferenciação e

Podemos dizer que onde existe diferenciação –ou seja, identidade e diferença -aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem/aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”, “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (SILVA, 2014, p. 81-82)

Quanto ao currículo, é visto aqui como uma conversa complicada (Pinar, 2012; Sussekind, 2014), um lugar de disputa, de produção da vida e de nossas subjetividades, de controle, de denúncia e também de escapes por meio de “linhas imaginárias, fluidas e em permanente processo de mutação” (FRIEDMAN, 2009, p. 3).

Um curriculovida é feito de agenciamentos, de articulações que se permitem “colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier – e contra a estabilidade da política de identidade – seja ela qual for” (Preciado, 2011, p. 14). No curso de

Pedagogia, houve pessoas que se colocaram no lado do movimento que coadunava a favor da norma e dos “conceitos estáveis de sexo, gênero e sexualidade” (Louro, 2001, p. 67) e outras/os, que a corrompiam e queerizavam a vida (Sierra, 2015). Havia um movimento de ataques e contra-ataques, de conformação e de insatisfação com a engrenagem da norma. Um processo de queerização da vida se configura em

provocar uma atitude obscena, estranha, uma atitude inconformada e disforme em que, ao queerizar-se, essa vida fosse capaz de ensaiar outros modos de viver, em que corpos e práticas fossem os elementos fundantes de novas relações entre as pessoas (Sierra, 2015, p. 01).

Queerizar a vida é se colocar nas fronteiras, é reconhecer que “as fronteiras são uma zona de contato onde convergem diferenças fluidas, onde o poder circula de formas complexas e multidirecionais, onde a capacidade de ação existe de ambos os lados desse fosso permanentemente mutável e permeável” (Friedman, 2009, p. 3).

O curso de Pedagogia muito pode me ensinar sobre muitas coisas, a saber: a) sobre as tensões dos limites discursivos dos processos que generossexualizam os corpos e tentam fazer deles algo que se possa governar, mas, como a própria Butler (2016) nos ensina, nem todos os corpos se adequam às normas; b) que os currículos cotidianos, os currículosvida estão articulados a desobediência, a desordem e as aprendizagens caóticas que não se deixam sufocar; c) que é preciso conviver com às diferenças de modo que ela seja um caminho de aprendizagens; d) que os desvios são linhas móveis que se deslocam e alcançam as pessoas em situações específicas; e) que nós precisamos criar táticas (Certeau, 1994) de enfrentamento aos mais variados tipos de violência, exclusões, silenciamentos, apagamentos e aniquilações.

Precisamos pensar em uma “convivência, respeito e ética no trato com a diferença. Tudo isso acaba por trazer uma nova leitura, outra presença e uma nova visão do corpo” (Gomes, 2011, p. 49).

## 8.0 REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALVES, Nilda. Sobre o movimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 17, n. 17, p. p. 53-62, jun. 2001. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2067>>. Acesso em: 27 jun. 2023.

ALVES, Nilda. A formação com as imagens. **Revista Arte de Educar**. v. 2, n. 2 (2016). Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25509> Acesso em: 01/05/2023

ALVES, Nilda. **Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. 2007. Disponível em: [http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso\\_trabalhosII/palestras/Nilda.pdf](http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Nilda.pdf) Acesso em: 20/02/2023

ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10/02/2023

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 8 pgs., out. 2007. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>>. Acesso em: 27 jun. 2023.

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes. OLIVEIRA, Inês Barbosa; PEIXOTO, Leonardo; SUSSEKIND, Maria Luiza. **Estudos do Cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. p.19-46

AGOSTINHO, “Só busquei registrar o meu peito, da minha maneira”: narrativas poéticas e autobiográficas na formação de professoras/es de artes visuais para questões de gênero e sexualidades”. **Dissertação**. Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, João Pessoa, 135f.

ARÁN, Márcia. A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. **Revista Ágora – Estudos em Teoria Psicanalítica**, 9(1), 2006.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos culturais: o quê e o como da investigação », 133 **Carnets** [En ligne], Première Série - 1 Numéro Spécial | 2009, mis en ligne le 16 juin 2018, consulté le 21 juin 2023. URL : <http://journals.openedition.org/carnets/4382> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/carnets.4382>

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

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

BHABHA, Homi. K. (Ed.). **National and Narration**. London: Routledge, 1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

Disponível em:

<[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL, **Base Nacional Comum curricular**. Quarta versão. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL, **Projeto de Lei complementar Nº 95, DE 26 DE FEVEREIRO DE 1998**. Reitera a importância de visibilizar a mulher em documentos oficiais. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/1998/leicomplementar-95-26-fevereiro-1998-363948-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 20/02/2023.

BRASIL, **Projeto de Lei do Senado nº 12, de 2005**. Determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau em diplomas. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/589528/publicacao/15760047> Acesso em: 05/03/2023

BRASIL, **Projeto de Lei 5248/20** proíbe o uso da “linguagem neutra” na grade curricular e no material didático de instituições de ensino públicas ou privadas no ensino da língua portuguesa no ensino básico e superior. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2265570> Acesso em: 10/05/2023

BRASIL, **Projeto de Lei 5198/20** proíbe instituições de ensino e bancas examinadoras de concursos públicos de utilizarem o gênero neutro para se referir a pessoas que não se identificam com os gêneros masculino e feminino, como a população LGBTI. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2265327> Acesso em: 01/02/2023

BRASIL, **Projeto de Lei 54/2021**. Garantia, estudante, direito, educação, diretriz, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, concurso público, vedação, currículo, material, estabelecimento de ensino, edital, penalidade, política, [ Língua

Portuguesa. Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. VOLP. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. CPLP. Linguagem neutra. ] Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-proposicoes/projeto-de-lei/54/2021> Acesso em: 17/03/2023

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22/05/2023

BENTO, Berenice. Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento. **Cadernos Pagu** (43), julho-dezembro de 2014:475-497

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Primeiros Passos). bell Hooks. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.

BORBA, R; LOPES, A. C. Escrituras de gênero e políticas da différence: imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. **Linguagem e Ensino**, v. 21, p. 241-285, 2018.

BUTLER, Judith. **Excitable Speech**. A Politics of the Performatives. New York: Routledge, 1997.

BUTLER, Judith. El género en disputa. **El feminismo y la subversión de la identidad**. Barcelona: Paidós, 2007.

BUTLER, J. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"**. Buenos Aires: Paidós, 2002

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é possível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In LOURO, Guacira Lopes (organizadora): **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

BUTLER, Judith. O Parentesco é sempre tido como heterossexual? **Cad. Pagu**, Campinas, n. 21, 2003.

BUTLER, Judith. Inversões sexuais. In: PASSOS, Izabel C. P. (Org.). **Poder, normalização e violência**: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 91-108.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Trad. Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BRUNETO, Dayana; POCAHY, Fernando; DAL'IIGNA, Maria Cláudia. **Ética como atitude: desafios para as pesquisas sobre gênero, sexualidade e educação**. E-book. Reunião Nacional da Anped, 2023.

CAIAFA, Janice. **Aventura das cidades. Ensaios e etnografias**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

CAETANO, M., SILVA JUNIOR., and GOULART, T.E.S. "Eu me sentia assim, meio que excluído": performances hegemônicas e as dissidências na escola. In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G., and MOUTINHO, L., orgs. **Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero** [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 127-156. ISBN: 978-85-232-1866-9

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade** (4ª ed. 8. reimp). Edusp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

CANGUILHEM, G.. **Estudos de História e de Filosofia das Ciências: concernentes aos vivos e à vida**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CANGUILHEM, Georges. **O conhecimento da vida**. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CAMERON, D. Demythologizing sociolinguistics: Why language does not reflect society. In: JOSEPH, J.; TAYLOR, T. (eds.), **Ideologies of Language**. Londres:Routledge, 1990, p. 79-93.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis, Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre os estudos culturais**. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2016

CERVERA, Julia Pérez; FRANCO, Paki Venegas. **Manual para o uso não sexista da linguagem**. O que bem se diz... bem se entende [online]. REPEM (Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina), 2006.

Disponível em <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-articles-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>. Acesso em 22/01/2023

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, p. 23-60, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma Filosofia do Inferno na Educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. **Em Tese**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 95-105, nov. 2016. ISSN 1982-0739. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/11157/9736>>. Acesso em: 21 jun. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/1982-0739.22.1.95-105>.

CORAZZA, Sandra Mara. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra M. **O drama do Currículo**: pesquisa e vitalismo da criação. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, GT Educação e Arte. Caxias do Sul, agosto de 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/tplAnped2011/eventos/anpedsul2012>. Acesso em: 01/02/2023

COSTA, C.B.da ; CORAZZA, SANDRA MARA . Paideuma quadríptico de um corpo em obra: palimpsestos, arquitetônicas. In: Sandra Mara Corazza; Máximo Daniel Lamela Adó; Polyana Olini. (Org.). **Panorama de pesquisa em Escreituras**: Observatório da Educação. 1ed.Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2016, v. 9, p. 14-25.

COSTA, M. V. **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. 2ª edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

COSTA, M. V; SILVEIRA, SILVEIRA, R. H; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10/02/2023

DELEUZE, G. **Deux régimes de fous**. Texts et entretiens, 1975-1995. In: LAPOUJADE, D. (Org). Paris: Minuit, 2003.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs** - Capitalismo e Esquizofrenia, vol. 1 / Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de janeiro : Ed. 34, 2011.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs** – Capitalismo e Esquizofrenia: vol.3. Rio de Janeiro: 34, 2012.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Tradução Peter Pal Pelbart. São Paulo: 2ª ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 1ª edição, Rio de Janeiro/São Paulo; Editora Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, G. A Imanência: uma vida. **Educação & Realidade**, 27(2). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/31079> Acesso em: 05/02/2023

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. 1ª edição (5ª reimpressão). Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã... Diálogo**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

DELMONDES, Marina de Oliveira. Sexualidades e cotidianos escolares : entre movimentosimagensnarativas curriculares transbordantes. 2018. 149 f. **Dissertação**. (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

DORNELLES, Priscila Gomes. A (hetero)normalização em práticas pedagógicas da Educação física escolar. 2013. 193 f. **Tese** (Doutorado em Educação) -Programa de pós-graduação em Educação (PPGedu), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2013.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo, 12: 100-122, 2007

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: **Método: Pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. (199-2012).

EVARISTO, Conceição. "Não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário", [Entrevista concedida a] Tv Brasil (Estação Plural), 4 set. 2021.

EWALD, François. **Foucault a norma e o direito**. Trad. Antônio Fernando Cascais. Lisboa: Veja, 1993.

Favero, Sofia. R. Pesquisando a dor do outro: os efeitos políticos de uma escrita situada. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 15(3), São João del-Rei, julho-setembro de 2020. e-3518 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v15n3/10.pdf> Acesso em: 01/04/2024

FÉLIX, Jeane. Estudos culturais e os estudos de gênero: diálogos, aproximações e distanciamentos. In: GONÇALVES, C. C; ANDRADE, F. C. **Pelas frestas – Pesquisas em Estudos Culturais da Educação**. Curitiba: CRV, 2019. (p. 19-30).

FERRACO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, C. E. Currículos e conhecimentos em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008b. p. 101-124.

FERRAÇO, C.E., SOARES, M.C.S., AND ALVES, N. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação. In: **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 89-103. ISBN 978-85-7511-517-6.

FEIL, G. S. ; CORAZZA, SANDRA MARA . Procedimento erótico na formação, ensino, currículo. In: Sandra Mara Corazza; Máximo Daniel Lamela Adó; Polyana Olini. (Org.). **Panorama de pesquisa em Escrita**: Observatório da Educação. 1ed.Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2016, v. 9, p. 204-217.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181/186> Acesso em: 10/02/2023

FILHO, Aldo Victório. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qHWH6ndpgjsskcHZ4nWcXhC/?format=pdf&lang=p t> Acesso em: 01/04/2023

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. 1954-1988. Édition de Daniel Defert, François Ewald e Jacques Lagrange. Paris: Gallimard, 1994. 4 v.

FOUCAULT, Michel. Michel foucault, uma entrevista:sexo, poder e a política da identidade. **Verve**, 5: 260-277, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/4995/3537> Acesso em: 10/04/2024

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Org. e seleção de textos. Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008

Foucault, Michel. **Segurança, território, população**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. (2008). **Segurança, território, população**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Loyola, São Paulo, Brasil, 2000.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 42ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. Da amizade como modo de vida. De l'amitié comme mode de vie. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux. Tradução:

Wanderson Flor do Nascimento. Gai Pied, [S.l.], n. 25, p. 38-39, abr. 1981.  
Disponível em: . Acesso em: 22 abr. 2005.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003. 139

FERRARI, Anderson; CAETANO, Márcio. A produção das homossexualidades nas ciências sociais e humanas, **Revista Gênero**, Niterói, v.12, n.2, p. 9-25, 1. sem. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31148/18238>  
Acesso em: 10/02/2023

GALLO, Silvio. (2002). Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, 27(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano.(org.)  
GARCIA, Regina Leite. **Método: Pesquisa com o cotidiano**.Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

GERDA, Lerner. **A criação do patriarcado: História da Opressão das Mulheres pelos Homens**. São Paulo, Editora Cultrix, 1ª edição, 2019.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2010

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti- - racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. P. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, 12: 98-109, 2012

GROSSBERG, L.; TREICHLER, P. A; NELSON; C. Estudos Culturais: uma introdução In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação**. 11ª edição, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. (p. 07-38).

GROSSBERG, Lawrence. (2009). El corazón de los estudios culturales: Contextualidad, construccionismo y complejidad. **Tabula Rasa**, (10), 13-48. Recuperado a partir de <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1474>

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

JESUS, Cassiano Celestino de. Dissidências sexuais e de gênero no medievo ibérico: um estudo sobre a sodomia no discurso jurídico de Alfonso X (1252- 1284). **Dissertação**. Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós- graduação em História. 2020, 150 f.

FROW, John, MORRIS, Meaghan, (1997). Australian cultural studies. In: STOREY, John, (ed.). **What is cultural studies? A reader**. 2ª ed. London: Arnold.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação Online**, n.10, p. 64-83, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério. 2017. “‘Ideologia de gênero’: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma ‘ameaça à família natural’?”. In: RIBEIRO, Paula R. C. & MAGALHÃES, JOANALIRA C. (orgs.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande, RS: Ed. da FURG. p. 25-52.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: uma ofensiva reacionária transnacional. **Revista Tempo e presença**, Ano 2019 - Nº 32 Junho de 2019. Disponível em: [https://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod\\_artigo=591&cod\\_boletim=32&tipo=Artigo](https://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=591&cod_boletim=32&tipo=Artigo) Acesso em: 01/04/2023

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, 22(2). 2017. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.  
KRISTEVA, Julia. **Approaching Abjection, Powers of Horror**, Columbia University Press, NY, 1982, pp: 1 – 31.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. **Cadernos De Campo** (São Paulo - 1991), 29(1), 268-277. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v29i1p268-277>.

KRENAK, A. **A Vida Não É Útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020  
LARROSA, Jorge. O Ensaio e a Escrita Acadêmica. **Educação & Realidade**, 28(2), 2003. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643>

LARROSA, Jorge. Epílogo. A Arte da conversa. In SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença – e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: D,P&A, 2003: 211 - 216.

Le Breton, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Editora Vozes; 2006. 104 pp.  
LEOPOLDO, Rafael; COLLING, Leandro. “**Pelo cu**: políticas anais: por uma ética da passividade”. Medium, 2016. Disponível em: <https://medium.com/@ralasfer/pelo-cupol%C3%ADticas-anais-por-uma-%C3%A9tica-da-passividade-884fb5cf8140>. Acesso em 14 Maio. 2023.

LEITÃO, Eliane Vasconcellos. **A mulher na língua do povo**. 2ª edição – Belo Horizonte, Editora Itatiaia, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane. Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. “**Conhecer, pesquisar escrever**”. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 25, 235-245, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007 Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/5mdHWDNFqgDFQyh5hj5RbPD/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 20/02/2023

LOURO, Guacira. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação**. *Dossie Gênero e Educação • Rev. Estud. Fem.* 9 (2), 2001.

<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>

LOURO, Guacira. **Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. 3ª. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, 7-23, nº 39, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012 Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/7DHztkgQ9vzPtSs5vR6Mh7G/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 07/03/2023

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA. **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. 1ª edição. Ed da UFPE, 2018.

LUZ, Luiz Otavio Ferreira da. Os saberes docentes sobre gêneros e sexualidades presentes nas práticas das professoras de uma escola de educação infantil. 2016. 154 f. **Dissertação** (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Revista Educação em Foco**, v. 8 n. 1, 2, mar/ago/2003, set/fev/2004: 2007.

Disponível em: <http://www.faced.ufjf.br/revista%20educa%E7%E3o/vol8n12/13.htm>.  
Acesso em: 05/01/2023

MARIANI, Bethânia. **A colonização da língua**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.  
MEYER, D. E. ; MELLO, D. F. de; VALADÃO, M. M e AYRES, J. R. M. “Você aprende. A gente ensina?” Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(6):1335-1342, jun, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/k5gxyfQdHPLf9nBv6knHRvv/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 10/04/2023

MISKOLCI, Richard. **Estética da Existência e Pânico Moral**. In: RAGO, M; VEIGANETO, A. (Ed.) Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MISKOLCI, Richard. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 01/04/2023

MISKOLCI, Richard. Estranhando as Ciências Sociais: nota introdutórias sobre Teoria Queer. **Revista Florestan Fernandes**. Dossiê Teoria Queer. v. 1 n. 2, p. 08-25, 2014.

MISKOLCI, Richard. O banheiro público como dispositivo de gênero. **Bagoas**, nº 20, 2019.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Arte & Ensaios. Revista do ppgav/eba/ufrj. n. 32 Dezembro, 2016. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169> Acesso em: 07/03/2023

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOSCOVICI, S. (1988). Notes towards a description of social representations.

**European Journal of Social Psychology**, 18, 211-250.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método In: **Método, Métodos e Contramétodo**. GARCIA, Regina Leite. São Paulo: Cortez, 2003.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da desobediência: travestilizando a educação**. Salvador, Devires, 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007 Disponível :

<https://www.scielo.br/j/es/a/z6FSLxXRZqCPMZ64hmkcnRq/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 25/05/2023

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de aprendizagemensino: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane. “Não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais”: o discurso inaugural no “desagendamento” do kit gay do mec. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.01, p. 125 – 152 jan./mar.2017 em: Acesso em: 10/04/2023

OLIVEIRA, I. B. de; SÜSSEKIND, M. L. Do tsunami conservador e resistência: a CONAPE em defesa da educação pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84868, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/w4Pq6Yrn3c8RXXQWBvVXXTk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15/04/2023

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempo do slogan “ideologia de gênero”. In: **Pesquisa sobre currículo, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2018.

PARAÍSO, Marlucy. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MnrBfYmbrZ4zfVqD3C5qkYp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07/04/2024

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. **Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PELÚCIO, Larissa. “Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil?”, **Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 68-91, 2014. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/10150>. Acesso em 19/02/2023

PELÚCIO, Larissa; DUQUE, Tiago. “Cancelando” o cuier. **Contemporânea** v. 10, n. 1 p. 125-151 Jan.–Abr. 2020 Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/859/pdf> Acesso em: 02/03/2023

PESSOTO, Ana Lúcia. Língua para todes: um olhar formal sobre a expressão do gênero gramatical no Português e a demanda pela língua(gem) inclusiva. **Revista Artemis**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 160–178, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1807-8214.2019v28n1.41827. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/41827>. Acesso em: 27 jun. 2023.

PINAR, William. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In R. L. Garcia & A. F. B. Moreira (Orgs.), **Currículo na contemporaneidade: Incertezas e desafios** (pp. 139–148). São Paulo: Cortez, 2008.

POCAHY, Fernando. Entre vapores e dublagens: dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

POCAHY, Fernando; DORNELES, Priscila. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. Instrumento: R. **Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010 Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18689/9810> Acesso em: 05/03/2024

PRECIADO, Paul B. **Eu sou o monstro que vos fala**: Relatório para uma academia de psicanalistas. Tradução Carla Rodrigues – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2022. PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em urano**: crônicas da travessia. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PRECIADO, Beatriz. Quem defende a criança queer? Tradução Fernanda Ferreira Marcondes Nogueira. **Jangada: crítica, literatura, artes**, n. 1, p. 96- 99, ago. 2013. PRECIADO, Beatriz. Multidões Multidões Multidões queer: notas para uma : notas para uma política dos “anormais”. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(1): 312, janeiro-abril/2011 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/revista/af/a/yvLQcj4mxkL9kr9RMhxHdwk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20/04/2024

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**; tradução de Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RESTREPO, Eduardo (2018). Pensar o fim do desenvolvimento sem as certezas de extremas outridades. **Revista Língua & Literatura**, 19 (33), 208- 228.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**. Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; UFRGS Editora, 2011.

ROSSATO, Bruno. Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil: apontamentos para pensar os currículos. **Dissertação**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de pós-graduação em educação, Rio de Janeiro, 2017, 158 f.

SEDWICK, Eve. Epistemologia do armário. **Cadernos pagu** (28), janeiro-junho de 2007:19-54. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hWcQckryVj3MMbWsTF5pnqn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07/03/2023

SEIDMAN, Steven. “Deconstructing Queer Theory or the Under-Theorization of the Social and the Ethical”. In: NICHOLSON, Linda; SEIDMAN, Steven. (Orgs.). **Social Postmodernism. Beyond identity politics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 116-141.

SAÉZ, Javier; CARRASCOSA, Sejo. **Pelo cu**: políticas anais. Tradução: Rafael Leopoldo. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2022.

SIERRA, Jamil Cabral. Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT. 2013. **Tese** (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SIERRA, Jamil Cabral. Entrevista: **Queerização da vida**. Revista do Instituto Humanitas Unisinos. EDIÇÃO 463 | 20 ABRIL 2015 Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5879-jamil-cabral-sierra#:~:text=Queerizar%20a%20vida%20poderia%2C%20ainda,sujidade%20e%20abje%C3%A7%C3%A3o%2C%20formular%20novas> Acesso em: 15/04/2024

SGARBI, Paulo; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Estudos do Cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.  
SOUSA, Ana Lucia de. Gênero e sexualidade na primeira infância: Representações Sociais de Professoras da Educação Infantil. **Tese**. Universidade Federal da Paraíba, Programa de pós-graduação em Educação, João Pessoa, 2019. 222 f.

SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Infâncias queer nos entrelugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados'. **Dissertação**. Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de PósGraduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, 2018, 146 f.

SOARES, C. L. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 77– 90, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643887>. Acesso em: 28 jun. 2023.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. “O ineditismo dos estudos nos/dos/com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, Brasil”. **E-curriculum [online]**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-21, ago. 2012. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/766/76623546007.pdf>. ISSN 1809-3876. Acesso em 07/03/2023.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. “O que aconteceu na aula? Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública”. **Revista Teias [online]**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 134-148, out./dez. 2017. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30506>. Acesso em 15/02/2023

SÜSSEKIND, Maria Luiza. “Educação em Pauta”. **Revista da ADCPII [online]**, ano V, n. 1, ago. 2018. Disponível em [http://adcpil.com.br/wp-content/uploads/2018/07/ebook\\_revista\\_6.pdf](http://adcpil.com.br/wp-content/uploads/2018/07/ebook_revista_6.pdf). Acesso em 20/02/2023.

SUSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980/pdf> Acesso em: 07/03/2023

SÜSSEKIND, Maria Luiza. “As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional”. **Revista E-curriculum** [online], v. 12, n. 3, p. 1.512-1.529, out./dez. 2014. Disponível em Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21667/15917> Acesso em 17/03/2023.

SÜSSEKIND, M. L.; MERLADET, F. A. D.; D’AVIGNON, M. G. S. O FIM DO MUNDO DO FIM. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 994–1008, 2023. DOI: 10.5216/ia.v47i3.74736. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/74736>. Acesso em: 28 jun. 2023.

SÜSSEKIND , M. L.; PIMENTA , A. .; FERREIRA, D. A. Da banalidade do ódio: a escuridão do espelho em que nos miramos. **Communitas**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 19–33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2792>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SUSSEKIND, Maria Luiza; PAVAN, Ruth. Outras metodologias e outras epistemologias: pesquisas com currículos a caminho de bacurau. **Revista Teias**, [S.l.], v. 20, n. 59, p. 1-7, dez. 2019. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47485>>. Acesso em: 28 jun. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2019.47485>.

SUSSEKIND, Maria Luiza; DO CARMO, Lorena Azevedo; NASCIMENTO, Stephanie Duarte Láu. ‘Alfinetar’: currículos, ódios e gêneros. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 28(3): e71684 Disponível em: Acesso em: 08/03/2023

SÜSSEKIND, M. L., & Santos, W. L. (2016). Um Abaporu, a feiúra e o currículo: pesquisando os cotidianos nas conversas complicadas em uma escola pública do Rio de Janeiro. **Momento - Diálogos Em Educação**, 25(1), 273–288. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5625>

SUSSEKIND, Maria Luiza. Quem conversa, conversa com... In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PEIXOTO, Leonardo; SUSSEKIND, Maria Luiza. **Estudos do Cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. p. 99-112

TREVISAN, J. **Seis balas num buraco só: a crise do masculino**. Rio de Janeiro: Record, 2018

PELBART, Peter Pál. **Ensaio do assombro**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e Filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINAR, W. F. **O que é a Teoria do Currículo?** Tradução: BARROS, Ana Paula; PINTO, Sandra; Porto, Portugal: Ed. Porto 2007.

PINAR, W.F. **Estudos Curriculares: ensaios selecionados**. (seleção, organização e revisão técnica: Alice Casemiro Lopes, Elizabeth Macedo) São Paulo: Cortez, 2016.

PINHEIRO, Antonio Raimundo Costa. Abrir o gás ou sair para dançar rock: o dilema de nós Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - as múltiplas redes educativas em movimentos. 2013. 159 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RUBIN, Gayle. Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. **Culture, Society and Sexuality**, 2006, Routledge, 1st Edition. 38 p.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso - A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. (4ª edição, revista e ampliada) Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 2018.

URIAS. **Diaba**. São Paulo: Coletivo Brabo: 2019. Bmt Produções (3'30 min).  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, **Projeto Político do curso de Pedagogia**, João Pessoa, 2006.

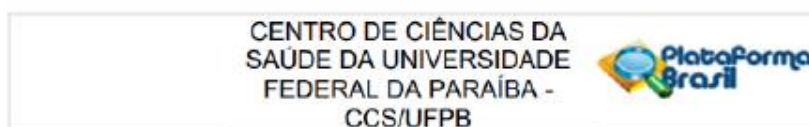
VERGUEIRO, Viviane. Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. **Dissertação**. 244 f. Programa Multidisciplinar de PósGraduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Universidade Federal da Bahia, 2015.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Caio Luidvik. 2ª edição, Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2013.

ZAMBONI, Jézio. "Educação bicha: uma ana[l]rqueologia da diversidade sexual". 2016. 115 f. **Tese** (Doutorado em Educação) -Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.

ZIGA, Itziar. **Devir cachorra**. São Paulo: Crocodilo; N-1 Edições.

## 9.0 ANEXOS/APÊNDICES



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CLANDESTINIDADES EM AÇÃO NOS/DOS/COM CURRÍCULOS COTIDIANOS: TENSIONAMENTOS COM GÊNEROSEXUALIDADES DESVIANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB

**Pesquisador:** JOSE RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 60479722.4.0000.5188

**Instituição Proponente:** CENTRO DE EDUCAÇÃO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.538.788

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de analisar o Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do título em Doutor em Educação, de José Rodolfo do Nascimento Pereira, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues e

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Principal:

Compreender os tensionamentos de gênerosexualidades desviantes narrados a partir das vivências e experiências pelos/as estudantes do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba.

##### Objetivos específicos:

- Identificar como os currículos com cotidianos (re)significam, (re)produzem e (re)(des)organizam os corpos que transitam pelo curso de Pedagogia;
- Conhecer como se movimentam os enredamentos e as discussões de gênerosexualidades nos cotidianos do curso de Pedagogia;
- Problematicar os lugares ocupados por gênerosexualidades desviantes no cotidiano do curso

de Pedagogia da UFPB.

- Perceber como os/as alunos/as pensam as questões que atravessam gênero/sexualidades em suas vivências no curso;
- Visibilizar como o PPP do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba tensionam os corpos, gênero e sexualidade dos estudantes a partir do modelo heteronormativo instituído socialmente.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O presente estudo não oferece riscos previsíveis a saúde dos/as participantes, no entanto, os mesmos poderão se sentir constrangidos/as em responder as questões que lhes foram apresentadas. Para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado sem a presença de pessoas alheias ao estudo.

Benefícios:

A possibilidade dos sujeitos repensarem suas formas de pensar as diferenças de gênero e sexualidade na sua vida e também em sua formação docente, visando a construção de um modo de sociedade, e de educação, menos desigual e que olhe para a diferença como uma forma de aprendizagem na universidade e em suas vidas.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa na imbricação do campo das Políticas educacionais, dos Estudos com Cotidianos, dos estudos de Gênero e Sexualidades, no campo do Currículo e situa-se no âmbito de uma perspectiva pós-estruturalista, com a pesquisa de alguns documentos que devem nortear a estruturação do curso e o seu fluxo na perspectiva de investigar os possíveis indícios ou/e ausência das discussões de gênero e sexualidade na organização do curso de Pedagogia, quais sejam: Projeto Pedagógico Curricular (PPC), regimento do curso e outros documentos que possam colaborar com a pesquisa. Como instrumento de coleta de dados, serão usados: pesquisa documental, registro de campo, as conversas e as entrevistas narrativas com estudantes do curso de Pedagogia. Os dados serão analisados pelo método analítico da Teoria do Cotidiano. A amostra será constituída pelos alunos matriculados no curso de pedagogia maiores de 18 anos ou com 18 anos da Universidade Federal da Paraíba.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto de pesquisa em tela se encontra bem instruído de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que rege as pesquisas envolvendo seres humanos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1978018.pdf	07/07/2022 11:37:45		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ok.pdf	07/07/2022 11:33:11	JOSE RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	07/07/2022 11:32:52	JOSE RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.pdf	07/07/2022 10:09:47	JOSE RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito
Outros	QUESTOES_ENTREVISTA_NARRATIVA.pdf	06/07/2022 08:59:34	JOSE RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_CONVERSAS.pdf	06/07/2022 08:59:15	JOSE RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_OBSERVACAO.pdf	06/07/2022 08:58:56	JOSE RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito
Outros	CERTIDAO.pdf	06/07/2022 08:58:34	JOSE RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/07/2022 08:58:07	JOSE RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.538.798

Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/07/2022 08:58:07	PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	06/07/2022 08:57:33	JOSE RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	05/07/2022 22:08:31	JOSE RODOLFO DO NASCIMENTO PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 21 de Julho de 2022

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa



### **ROTEIRO PARA AS CONVERSAS**

- 1. Você se sente acolhida/e/o pela Universidade Federal da Paraíba?**
- 2. Qual a concepção de vocês diante do currículo do curso?**
- 3. As discussões de gênero e sexualidades aparece do decorrer do curso?**
- 4. Já foram atravessados por alguma questão de gênero e sexualidade que queiram pontuar durante o curso?**

Obs: As perguntas não são fixas. Portanto, muitas vezes, as perguntas foram se modificando, a forma de perguntar foram outras e os lugares se inverteram também.