



Paula Alegria Bento

**Sexualidade, política e juventude: uma etnografia das
configurações de experimentação da sexualidade e do
movimento estudantil entre alunos de uma escola pública**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^a Maria Sarah da Silva Telles
Co-Orientadora: Pro^a Maria Isabel Mendes de Almeida

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2016



Paula Alegria Bento

**Sexualidade, política e juventude: uma etnografia das
configurações de experimentação da sexualidade e do
movimento estudantil entre alunos de uma escola pública**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Maria Sarah da Silva Telles

Orientadora

Departamento de Ciências Sociais – PUC-Rio

Profa. Maria Isabel Mendes de Almeida

Co-orientadora

Departamento de Ciências Sociais – PUC-Rio

Prof. Raphael Bispo dos Santos

UFJF

Profa. Sonia Maria Giacomini

Departamento de Ciências Sociais – PUC-Rio

Profa. Mônica Herz

Coordenadora Setorial do Centro
de Ciências Sociais – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 26 de fevereiro de 2016.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Paula Alegria Bento

Graduou-se em Comunicação Social/Jornalismo na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Tem interesses em Antropologia, com ênfase nos seguintes temas: gênero e sexualidade, pensamento social brasileiro, antropologia urbana.

Ficha Catalográfica

Bento, Paula Alegria

Sexualidade, política e juventude: uma etnografia das configurações de experimentação da sexualidade e do movimento estudantil entre alunos de uma escola pública / Paula Alegria Bento ; orientadora: Maria Isabel Mendes de Almeida.– 2016.

174 f. : il. (color.) ; 30 cm

Dissertação (mestrado) -Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, 2016.

Inclui bibliografia

1. Ciências Sociais - Teses. 2. Sexualidade. 3. Gênero. 4. Política. 5. Juventude. 6. Movimento estudantil. I. Almeida, Maria Isabel Mendes de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Ciências Sociais. III. Título.

CDD: 300

Agradecimentos

A minha gratidão às alunas e alunos que me receberam na sua “segunda casa”, a escola, e toparam seguir comigo nesta empreitada é imensa. Às professoras e professores que me auxiliaram no caminho, sou profundamente grata.

A Maria Isabel, minha orientadora, devo o “despertar” para a Antropologia. Que agradecimento seria o bastante? No percurso de cumplicidades, afetos e generosidades, agradeço pela valiosa oportunidade da nossa convivência e pelas inspiradoras discussões em sala de aula, sem o que não seria quem sou hoje.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio, em especial, ao professor Roberto DaMatta, professor Valter Sinder e à professora Maria Alice Rezende de Carvalho, muito obrigada por contribuírem tão genuinamente na minha formação.

À professora Sonia Giacomini, a minha enorme gratidão pelas preciosas trocas em sala de aula, no curso de Antropologia do Gênero e da Sexualidade, e pela receptividade com que acolheu o meu trabalho e por ter me lançado desafios tão pertinentes, durante o exame de qualificação.

Ao professor Raphael Bispo, que, com tanta competência e generosidade, me abriu novos caminhos para esta dissertação, descortinando possibilidades e afinidades, no momento do exame de qualificação, sou imensamente grata.

Aos amigos de PUC, Rafael, Camila, Caíque, Taísa, Fabi, Vanusa, Guilherme(s), Janderson, Anderson, Marcos: vocês tornaram os meus dias mais alegres e especiais.

À professora Olivia, pelo acolhimento, receptividade e trocas, durante o estágio de docência, muito obrigada.

Às secretárias Ana Roxo, Eveline e Mônica e ao secretário Felipe, muito obrigada pelo bom humor, pela proatividade, pelo socorro. À Iracema, com quem compartilhei cafés, almoços e histórias, obrigada também.

Fora do universo acadêmico, durante todo o meu percurso, pessoas muito importantes estiveram ao meu lado, incansavelmente.

A minha melhor e mais presente amiga, Paula, cruzou o meu caminho há mais de dez anos e, desde então, caminhamos de mãos dadas. Com você, a vida é muito melhor.

Ao Dudu, amigo-irmão de todas as horas, obrigada por me apoiar e por tornar o meu caminho muito mais divertido. Pela paciência, cumplicidade e amor, serei eterna e profundamente grata.

Thaís é como um farol. Ilumina o meu percurso, me mostra o caminho, me acende o amor mais genuíno que eu tenho para dar. Mas o que é o amor? Esse indizível, esse poderoso. A nossa amizade é cultivo e cuidado. Caminhar ao teu lado é alegre e inspirador.

Larissa, Rufus, Caio, Dani, Juliana, Isabella: pelas longas conversas, pelos abraços apertados, pela preciosidade da nossa amizade, muito obrigada.

Por fim, agradeço à minha família, aqueles a quem devo tudo o que sou e a razão por que vivo mais feliz:

À minha mãe, Andréa, pelo amor infinito e pela inestimável dedicação a mim e aos meus irmãos, jamais poderia agradecer o bastante. Obrigada por iluminar os meus caminhos, sempre e tanto.

Aos meus irmãos, Daniel e Rafaela, pela alegria, cumplicidade e amor, muito, muito obrigada. Sem vocês, a vida não teria graça nenhuma.

Aos meus avós, pelo apoio, pelo carinho e por tornarem o percurso mais ameno, agradeço profundamente.

Ao meu pai, Paulo, Débora e Duda, pela disponibilidade de sempre, pelas palavras de apoio e de afeto, pelas tardes divertidas e histórias engraçadas, obrigada.

Resumo

Bento, Paula Alegria; Telles, Maria Sarah da Silva (Orientadora); Almeida, Maria Isabel Mendes de (Co-Orientadora). **Sexualidade, política e juventude: uma etnografia das configurações de experimentação da sexualidade e do movimento estudantil entre alunos de uma escola pública**. Rio de Janeiro, 2016. 174p. Dissertação de Mestrado — Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O campo de trabalho desta dissertação baseia-se em uma pesquisa etnográfica realizada entre os alunos de uma escola pública federal do Rio de Janeiro. Buscou-se privilegiar o olhar sobre as configurações de experimentação da sexualidade e das identidades de gênero e do movimento estudantil, bem como as suas relações com a tradicional instituição, professores, servidores e técnicos, e com o mundo para além dos seus muros. O eixo central desta investigação colocou-se no desafio de acompanhar e perceber as diversas formas de expressar-se, mover-se e afirmar-se através das performances de gênero, das práticas sexuais e das primeiras experimentações participativas de construção da ação política no âmbito escolar e nas suas relações com a realidade da sociedade contemporânea. Esta dissertação dedica-se a descrever antes territorialidades do que identidades, diferenças do que diversidade, singularidades do que totalidades. Ressalta-se também a percepção da ação como uma multiplicidade de outras ações entrelaçadas, atualizando o que vem a se chamar o “ator-rede” e operando conceitos *in-discindíveis*, como sociedade e indivíduo, natureza e cultura, humano e não-humano.

Palavras-Chave

Sexualidade; Gênero; Política; Juventude; Movimento Estudantil; Antropologia.

Abstract

Bento, Paula Alegria; Telles, Maria Sarah da Silva (Advisor); Almeida, Maria Isabel Mendes de (Co-Advisor). **Sexuality, politics and youth: an ethnography of the configurations of the experimentation of the sexuality and the student movement among students of a public school.** Rio de Janeiro, 2016. 174p. MSc. Dissertation — Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The field of work that generated this dissertation is based on an ethnographic research conducted among students from a public school in Rio de Janeiro. It focuses on the configurations of the experimentation of the sexuality and the student movement, as well as its relations with the traditional institution, teachers, servants and technicians, and with the world beyond its walls. The central axis of this investigation was placed in the challenge to follow and understand the various ways to express themselves, to move and to assert itself through the gender performances, sexual practices and the first participatory trials construction of political action within school and in their relations with the reality of contemporary society. This dissertation is dedicated to describe before territorialities than identities, differences than diversity, singularities than totalities. We should point out the perception of the action as a multitude of other interwoven actions, updating what comes to be called the "actor-network" and operating concepts "un-discernable", as society and the individual, nature and culture, human and non-human.

Keywords

Sexuality; Gender; Politics; Youth; Student Movement; Anthropology.

Sumário

| | | |
|----|--|-----|
| 1. | Introdução | 12 |
| 2. | “Jornadas de Junho”, multidão e o lugar da diferença: as minhas motivações | 23 |
| | 2.1. A potência da multidão | 27 |
| | 2.2. “Eu: um cosmos em mim só” | 30 |
| | 2.3. “Habitar a trajetória”: desejo, território e diferença sexual | 35 |
| 3. | Da pesquisa à escola e da escola à pesquisa | 39 |
| | 3.1. Os meus atores: quem são? | 39 |
| | 3.2. Eu, “ <i>stalker</i> ”: caminhos, desencontros e inspirações metodológicas | 46 |
| | 3.3. Estar no campo: experimentações, rastros e afetos | 60 |
| | 3.4. O Colégio e a História | 62 |
| | 3.5. O Colégio hoje: recentes transformações | 66 |
| | 3.6. Aspectos institucionais: seleção e disciplina | 69 |
| 4. | A “politização da sexualidade” e a “sexualização da política” | 78 |
| | 4.1. “Por uma política institucional de gênero e diversidade sexual”: a “diversidade sexual” como uma questão dentro da escola | 79 |
| | 4.2. “Viu por que ninguém vem?”: experiências e formas de organização | 86 |
| | 4.3. “O grêmio é todo mundo”: o modo de fazer política como ação coletiva | 90 |
| | 4.4. Redes de enfrentamento: as dinâmicas de organização dos “coletivos” do movimento estudantil | 96 |
| | 4.5. “Vai ter viado se beijando, sim!”: micropolíticas e resistências | 106 |
| 5. | Desestabilizações e afirmações: ressignificações <i>queer</i> , “identidades” e narrativas sexuais | 121 |
| | 5.1. “Eu sou Estrela e gosto de pessoas lindas!” | 121 |
| | 5.2. “Aqui só tem sapatão”: as reafirmações <i>queer</i> e as diferenças em composição | 133 |
| | 5.3. Narrativas sexuais: “A minha mãe é homofóbica. É velha, é foda” | 141 |
| | 5.4. As movências ininterruptas das corporalidades e das narrativas de si | 146 |
| 6. | Inspirações finais | 153 |
| 7. | Referências bibliográficas | 166 |

Lista de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Foto retirada do site do jornal O Dia sobre o ato em Copacabana. | 14 |
| Figura 2 – Foto retirada do site do jornal Extra sobre o ato em Porto Alegre. | 14 |
| Figura 3 – Foto retirada do site do portal de notícias UOL sobre o ato em Brasília. | 15 |
| Figura 4 – Foto retirada do portal de notícias UOL sobre o ato em São Paulo. | 15 |
| Figura 5 – Foto retirada do portal de notícias G1 sobre o ato no Rio de Janeiro. | 15 |
| Figura 6 – Foto retirada do site Rede Brasil Atual sobre o ato em São Paulo. | 16 |
| Figura 7 – Foto retirada do site do jornal O Globo da manifestação popular de 2013. | 23 |
| Figura 8 - Foto retirada do portal IG, da manifestação popular de 2013. | 23 |
| Figura 9 – Sala do grêmio estudantil. | 58 |
| Figura 10 - Tabela de Normas de Conduta Discente. | 74 |
| Figura 11 - Foto das meninas do coletivo “Feminismo de ¾”. | 98 |
| Figura 12 - Foto do dia do “Caso Realengo”. | 99 |
| Figura 13 - Foto de alunos do coletivo “Retrato Colorido”. | 103 |
| Figura 14 - Foto do dia do protesto “Saiato”, em 2014. | 121 |
| Figura 15 - Foto que ilustrou o evento criado pela página oficial da festa “V de Viadão” no <i>Facebook</i> . | 136 |

*“Ê vida, vida, que amor brincadeira, à vera
Eles se amaram de qualquer maneira, à vera*

*Qualquer maneira de amor vale à pena
Qualquer maneira de amor vale amar*

*Pena, que pena, que coisa bonita, diga
Qual a palavra que nunca foi dita, diga
Qualquer maneira de amor vale aquela
Qualquer maneira de amor vale amar
Qualquer maneira de amor à pena
Qualquer maneira de amor valerá*

*Eles partiram por outros assuntos, muitos
Mas no meu canto estarão sempre juntos, muito*

*Qualquer maneira que eu cante este canto
Qualquer maneira me vale cantar*

*Eles se amam de qualquer maneira, à vera
Eles se amam é pra vida inteira, à vera*

*Qualquer maneira de amor vale o canto
Qualquer maneira me vale cantar
Qualquer maneira de amor vale aquela
Qualquer maneira de amor valerá”*

Milton Nascimento, “Paula e Bebeto”

1. Introdução

O correr do rio e o fluir da rua: gênero, sexualidade e políticas da subjetividade

He don't plant tatos / Don't plant cotton / Them that plants them is soon forgotten / But old man river he just keeps rollin along (letra da música "Old man river", de Jerome Kern e Oscar Hammerstein, citada por Deleuze e Guattari, 1995, p. 37).

que tudo flua: o rio e a rua! (poeta André Vallias, em 20 de junho de 2013, no Twitter).

O relato de quem pretende dar a conhecer, em perspectiva cartográfica, algumas das costuras que teceram jovens entre o universo político do movimento estudantil e as questões de gênero e sexualidade: faço ver o que vi, em etnografia inacabada, feito rascunho, em um registro de percurso, de mapa em movimento. “É ao mesmo tempo o que foi possível e o que foi preciso, é movimento ao mesmo tempo antientrópico e entrópico; é o que foi investido e também o que foi dispensado. Talvez penda mais ao que foi dispensado para cavar à superfície a viabilidade de investir, flerte com a loucura lampejante que é o *agravamento* do pensamento” (Eugênio, 2006, p. 19) e isto que falta é também o que compõe por descarte, pelo que estava *lá* e não se encontra aqui, pela urgente viabilidade de *existir* – porque perdi, porque desencontrei, porque não poderia ser inteiro. Expressam-se em texto somente as partes, camadas, fragmentos; a narrativa de uma viagem em *linhas*, “de um desencontro preciso, indiscretamente vivo” (Eugênio, 2006, p. 19). A dissertação, ela mesma, está *lá*, está *fora*; o que trago fala mais da minha relação com ela, o que surgiu desse encontro em escritura com o campo e com as questões.

Antes de se pretender escrita, a viagem já começava: em 20 de junho de 2013, uma enchente na rua fez correnteza para um rio que veio desaguar aqui. Era uma quinta-feira de manifestação, na Cinelândia, no Rio de Janeiro. Estima-se que mais de 1,25 milhões de pessoas tenham ido às ruas, naquela quinta-feira de junho, no Brasil. Os protestos se espalharam por mais de

100 cidades do país e representaram uma das mais amplas e numerosas mobilizações populares da história. Só no Rio, foram 300 mil manifestantes, segundo dados da Polícia Militar do Estado. A pergunta que ficou, diante da agonia em não distinguir muito bem as vontades e as motivações para sair às ruas, esbarrava na urgência da classificação desses eventos: O que foram? A que vieram? “Que nome dar à legião, quando legião é o seu nome?” (Nunes, 2013). Não se trata, aqui, de reconhecê-la como uma identidade, mas de identificar um desejo: o que queria a multidão? “Embora os fatores desencadeadores mais evidentes (violência policial, aumento do custo de vida, impactos dos megaeventos esportivos) sejam relativamente generalizados, o movimento se manifestou por razões variadas, algumas até contraditórias; mais que uma diversidade de vozes, uma diversidade de vontades” (Nunes, 2013). Na outra ponta, partidos, sindicatos e grande imprensa perdiam o posto de “intermediários privilegiados” e o monopólio da interpretação e da informação para um agregado indiferenciado e disforme de manifestantes. Pensar “um movimento de massa sem organizações de massa” (Nunes, 2013) seria colocar em suspensão uma ideia “essencial” de sociedade organizada para dar lugar àquilo que só viria a se descobrir no caminho.

No meio daquela explosão, quando tudo o que poderia fazer era me contorcer, inverter as perspectivas de observação, aposentando velhos conceitos e buscando descrever os acontecimentos com o “espírito aberto”, uma garota jogou sobre mim as faíscas que me fariam manter aceso todo aquele fogo. Eu, me formando na faculdade de jornalismo. Ela, com o uniforme da escola. Eu, sozinha. Ela, com um grupo de amigos que vestiam o mesmo uniforme colegial. Puxei conversa, gostava do que a menina trazia escrito:

- Ei, que é isso que diz no seu cartaz?
- Mais amor, menos Feliciano.
- Legal. Você é gay?
- Mais ou menos [e riu].
- Como assim, “mais ou menos”?
- Ah, depende, ué.

Trocamos essas palavras e ela seguiu com os amigos pela manifestação. Andavam com os rostos pintados, broches e cartazes a postos. Eles se afastavam e eu também ia longe: “mas, afinal de contas, depende de quê?”. O encontro com

ela, até hoje, me faz pensar naquela coisa que havia ali, tanto fluida quanto dinâmica, aquilo que a gente não conseguiria agarrar, que não tinha nome, que era uma coisa *e* também outra.

No momento mesmo em que me dedicava às observações no campo de pesquisa, o país parecia dar uma guinada à direita, pós-2013, na forma de uma oposição popular recheada de conservadorismos e gritos extremistas. Não raro, nas manifestações contra a presidenta e o seu partido, as bandeiras que pediam por intervenção militar e pela “privatização de tudo” embaçavam os olhos de quem via de fora e também provocavam tensões entre os que acompanhavam a mesma caminhada. Desta vez, os partidos e líderes políticos se integravam publicamente aos movimentos (como o PSDB e a bancada evangélica, de um lado, e o PT e a UNE, de outro), em um gesto de tomar e unificar as vozes, tanto as que gritavam pela saída de Dilma quanto as que faziam ecoar pelos eleitores petistas mais engajados e combativos.



Figura 1 – Foto da matéria publicada no site do jornal O Dia sobre o ato em Copacabana (anti-Dilma).



Figura 2 - Foto retirada da matéria publicada no site do jornal Extra sobre o ato em Porto Alegre (anti-Dilma).



Figura 3 - Foto retirada da matéria publicada no site do portal de notícias UOL sobre o ato em Brasília (anti-Dilma).



Figura 4 – Foto retirada da matéria publicada no site do portal de notícias UOL sobre o ato em São Paulo (anti-Dilma).

Nesta disputa, quantos fossem os atos pró-Impeachment, quantos seriam os protestos pela permanência da presidenta.



Figura 5 - Foto retirada da matéria publicada no site do portal de notícias G1 sobre o ato no Rio de Janeiro (pró-Dilma).



Figura 6 - Foto retirada da matéria publicada no site Rede Brasil Atual sobre o ato em São Paulo (pró-Dilma).

Simultaneamente ao engajamento popular e partidário das ruas, a luta das mulheres na “Marcha das Vadias” ou a ocupação dos alunos nas escolas em São Paulo identificavam também velhos “vilões”, embora, ao contrário das outras manifestações, não apontassem para nenhum “mocinho” entre a classe política. Abriam-se, antes, ao “respirável”, ao “desejo de rua”, ao ensejar de “situações de encontro ou fricção, (...) na cólera ou na alegria” (Pélobart, 2015). Para esses movimentos, contavam eles com eles próprios, mais no gesto de abrir-se ao que estava em vias de ser e menos no fim político-partidário antecipado pelas suas reivindicações.

Seguindo a correnteza do rio e o vibrar das ruas, em 2015, como os alunos paulistas, eu também ocupava uma escola pública. Escolhi me deter aos espaços e aos alunos de um colégio público federal para empreender o trabalho de campo para a investigação etnográfica do mestrado. Não era professora, não era ex-aluna ou funcionária. Chegava de *fora* e pelas beiradas. E eu, mesmo no olho do furacão da efervescência política e representativa, não imaginava encontrar o movimento estudantil, contudo, me senti irreversivelmente engolida e conduzida por ele.

À época, me interessava somente (e tanto!) pensar os motivos e as motivações para uma juventude transitar por entre o “mais ou menos *gay*”, como dissera a garota com quem me encontrei na manifestação de junho de 2013; aspirações políticas não me eram mais primordiais do que a produção das novas subjetividades sexuais e de gênero, ainda que estivessem implícitas ali. Porém, o entrelaçar entre as questões de gênero e de sexualidade com o mundo da política, de forma tão direta com as ações do grêmio e a criação de “frentes” e “coletivos”

feministas e LGBTs, que agiam dentro e fora da escola, me levava inevitavelmente a um movimento estudantil vivo e vibrante. Se fora a desestabilização das categorias de identidade e o lugar da diferença e das suas elaborações nas experimentações sexuais o que me levou até o campo de pesquisa, foi o campo de pesquisa que me levou até o movimento estudantil e o engajamento político dos alunos que acompanhava. E eu, que me abria para esse alargamento, articulava os deslizamentos e os “borramentos” das identidades com a luta pelas suas afirmações, pela efetivação e promoção de direitos. Para tanto, era preciso, eu também, na atitude etnográfica, fazer habitar o olhar entre o “ter” em vez de “ser”, “Des-cindir em vez de decidir” (Fiadeiro e Eugenio, 2012): pois não se tratava, também aqui, de polarizações, de maniqueísmos simplistas e exclusões por oposição - decidir entre uma coisa *ou* outra –, mas, antes sim, de um desestabilizar-se nas (re)afirmações e de um (re)afirmar-se nas desestabilizações, da conjugação dinâmica e variável entre as performances de gênero, as práticas sexuais e o corpo político.

Durante a pesquisa etnográfica, busquei desfazer as fronteiras entre o que era de “dentro” da escola e o que acontecia “fora”, borrando os limites entre o macro e o micro, para pensar essas perspectivas em co-influência. Ao mesmo tempo em que problemáticas mais amplas da sociedade borbulhavam nas ruas e nos jornais, costuravam-se tramas em todo canto da escola capazes de ultrapassar os muros do colégio e de ativar a sua relação com o mundo, atualizando as interações com o país e a cidade, como em uma construção de realidade vulnerável ao outro; um campo em que forças vivas se afetavam mutuamente, formando um espaço micropolítico em que se faziam agitar dimensões macroestruturais e vice-versa.

Nesta perspectiva, as lutas pela afirmação de identidades minoritárias (homo, bi, transexual) e também as suas constantes reinvenções lançavam luz sobre uma cena juvenil e contemporânea de ressignificações e novas apropriações, de termos e de comportamentos, no interior de uma dinâmica crescente da produção de discursos conservadores, hierarquizantes e normalizantes – também variáveis nas suas diversas configurações internas. Assim, tanto quanto afirmar-se “lésbica”, “gay” ou “homossexual” quanto aliar-se a uma “performatividade *queer*” significava instaurar uma força política. Pelas desestabilizações das categorias de identidade, pautadas na fluidez e na ambiguidade de quem rejeita

estereótipos “impermeáveis” (Eugênio, 2006) – como jovens que transitam no *entre*, em um gesto des-essencializador das performatividades de gênero e de práticas sexuais e afetivas -, ou pela citação descontextualizada do que seria um insulto homofóbico e machista (“viado”, “sapa”, “sapatão”, “vadia”), uma nova onda contemporânea propunha a abertura de brechas para a produção e a afirmação de subjetividades e também o deslocamento (ou a “confusão”) das posições de enunciação hegemônicas que uma palavra ou um comportamento outrora poderiam provocar.

Quando, no “BeijATO”, alunos se reuniam para um protesto em retaliação às intimidações do setor pedagógico em uma “manifestação de beijos gays”, as afirmações das categorias identitárias, as suas ressignificações e deslizamentos pareciam ainda mais evidentes. Ao mesmo tempo em que lutavam contra a perpetuação de discursos preconceituosos e estigmatizantes pela via da afirmação identitária (“vai ter beijo lésbico, sim!”, “eu sou gay e não vou me esconder atrás da pilastra”), a presença de alunos que desamarravam as suas performances dentro de uma perspectiva *queer* (como os não-binários e a aluna que se dizia “lindassexual”) abria o caminho para uma observação que considerasse não a “forma pronta”, o “modelo generalizante” daqueles alunos, mas a *composição* recíproca das suas diferenças. Além disso, os usos de expressões ressignificadas (como quando ouvi uma amiga encorajar o colega a entrar na roda para beijar também: “Vai, viado!”) e as pichações que enfeitavam e politizavam o grêmio (“Aqui só tem sapatão”) faziam dos insultos pronunciados por heterossexuais, para conter lésbicas e homens gays nas amarras da sua abjeção, um discurso contestador e produtivo por parte de “um grupo de ‘corpos abjetos’ que, pela primeira vez, tomavam a palavra e reclamavam sua própria identidade” (Preciado, 2014, pg. 28). Da mesma forma, a abjeção de certos tipos de corpos, “sua inaceitabilidade por códigos de inteligibilidade” (Butler, 2002), manifestava-se em políticas e na política, como nas reivindicações do uniforme não-binário para contemplar não só alunos transexuais, que já haviam garantido este direito por lei, mas também aqueles que flutuavam e se compunham por *entre* as classificações generificadas.

Desmantelar, bagunçar os referentes normativos do gênero e da sexualidade para, então, reinseri-los em um novo círculo de ressignificações e afirmações, no sentido da operação ontológica e da performance no mundo,

“mesmo que apenas para apresentar a própria ontologia como um campo questionado” (Butler, 2002), fazia-se, então, crucial. A estratégia não parecia impor uma ruptura ou uma plena e total continuidade de determinados comportamentos ou classificações identitárias, mas, ao contrário, usá-los mais, contorcê-los, subvertê-los, explorá-los e resgatá-los, “submetê-los ao abuso” (Butler, 2002), de modo que não conseguissem mais operar com o que normalmente operavam, fazendo saltar “corpos que importavam” em meio a toda a sua abjeção nos esquemas de inteligibilidades e de experimentações disponíveis e aceitas no pátio do colégio.

Tampouco a característica contestadora e progressista dos alunos da escola poderia ser encarada pelo viés da generalização. Durante o mesmo “BeijATO”, a título de exemplo, o grupo de estudantes mais conservadores do colégio, alinhados, muitas vezes, às noções religiosas de moral e família, passou a jogar água nos colegas que se manifestavam beijando, como forma de atacá-los pela “promiscuidade” e “imoralidade” na atitude de beijar pessoas do mesmo sexo. Depois, passaram a lançar restos de comida e, assim, os gritos contra a homofobia, proferidos pelos manifestantes, se intensificavam. Ateavam feijão, arroz, carne ensopada e todo resto de comida que encontravam pelas mesas do pátio diretamente nos alunos que protestavam. Via também voarem sachês de ketchup e mostarda, a manchar o uniforme dos alunos e a deixá-los cada vez mais constrangidos. Ajudavam-se limpando uns os uniformes dos outros, tirando os restos de alimentos do cabelo e esfregando as manchas de ketchup na camisa, se encorajando a não interromper o ato. A reação da parcela mais conservadora e agressiva de alunos remetia às motivações do setor pedagógico para a perseguição aos estudantes que mantinham práticas homo e bissexuais nos limites da escola, bem como aos impulsos para a conduta machista e homofóbica de certos professores e inspetores, e também à guinada à direita extremista de determinados setores da sociedade.

É nesse jogo de multiplicidade de subjetividades que vão compondo as suas cenas e, através destas, possibilitam a produção, a composição ou o atrito entre as diferenças. A pergunta que formulei para mim, desde o impacto das primeiras visitas, se colocou como campo central da investigação: Como articular os deslizamentos e as ressignificações das identidades, na experiência sexual e de gênero, e a luta pelas suas afirmações, na efetivação de direitos, articulada pelo

movimento estudantil? É possível conjugar o uso estratégico da política das identidades (Hall, 1997) com as minhas motivações de pesquisa, que pretendem pensar, justamente, pela via das suas desestabilizações e reinvenções? Para isso, analisar como e em que circunstâncias as decisões e experimentações sexuais e afetivas destes jovens, as negociações implicadas nessas dinâmicas e as preocupações ou não com a definição e consolidação de orientações sexuais e performances de gênero, seus momentos de “deslizamento” e afirmação, transformava-se no eixo central da pesquisa etnográfica empreendida aqui. Buscava, assim, uma leitura sobre as narrativas juvenis da sexualidade e do gênero que trouxesse para o debate a valorização da produção de ressignificações, subjetividades e outros processos de subjetivação e as suas dimensões e efeitos micropolíticos nos espaços da escola e as suas relações com o mundo fora. O desafio de acompanhar e perceber as diversas formas de expressar-se, mover-se e afirmar-se através das performances de gênero, das práticas sexuais e das primeiras experimentações participativas de construção da ação política no âmbito escolar e nas suas relações com a realidade da sociedade contemporânea expôs, então, as suas estruturas, rachaduras, continuidades e tensões caracteristicamente urbanas.

Esta dissertação dedica-se, simultaneamente, a traçar um mapa vivo da cena enquanto força movente e zona de intensidade e a descrever antes territorialidades do que identidades, diferenças do que diversidades, singularidades do que totalidades, aproximando-se da dinâmica acionada pelos atores tanto na produção de novas subjetividades e modos de subjetivação sexuais e de gênero, quanto na construção coletiva e aberta das suas ações e reivindicações políticas. Ressaltou-se também a percepção da ação como uma multiplicidade de outras ações entrelaçadas, atualizando o que vem a se chamar o “ator-rede” e operando conceitos in-discindíveis, como sociedade e indivíduo, natureza e cultura, humano e não-humano. Neste sentido, foi mister, ao seu menor sinal, perseguir e problematizar as linhas que fugiam ou perpetuavam estruturas hegemônicas de corpo, sexo, sexualidade, gênero e política; alongando, prolongando, revezando as linhas de fuga e as de segmentaridade dura e molar, para tornar possível o conjugar das suas rerritorializações e desterritorializações no nível das experimentações subjetivas, bem como os seus efeitos (micro)políticos nos espaços.

A trajetória metodológica, portanto, seguiu não um roteiro elencado *a priori*, mas um mapa que foi se fazendo e refazendo no movimento das observações, rodas de conversa aberta e entrevistas. Dispensei formulários fechados ou questionários previamente esboçados para dar lugar a bate-papos abertos e coletivos e a abordagens que favorecessem a participação espontânea e ativa dos alunos, ao longo dos meses de investigação no campo. Deste modo, só foi possível delinear o escopo desta investigação *no percurso*, à medida que a pesquisa etnográfica foi se desenvolvendo.

A experiência como guia

A experiência, quando na condição de abertura, faz do pesquisador alguém que atua junto, no interior da trama dos acontecimentos. “Alguém que, ao ousar lançar-se em cartografias estrangeiras na condição de viajante, torna-se um instigante contador de histórias de outros mundos. Para compreender a experiência dos nossos ‘informantes’ - categoria que sempre considerei um tanto quanto instrumental e burocrática - é necessário que estejamos atentos às nossas próprias experiências” (Diógenes, 1998, p. 26). As tramas da subjetividade que teimo compreender têm início no complexo e desconhecido terreno da minha própria subjetividade. É ela, “essa eterna desconhecida” (Diógenes, 1998), quem se desvendou para mim, ao longo de todo o processo de investigação, como matéria-prima para os esforços de apreensão das experiências daqueles atores, através dos quais pretendia desenhar um mapa possível. Minhas convicções, minhas resistências, minhas repulsas, excitações e empatias sinalizavam o campo imaginário que construí na minha trajetória pessoal sobre as relações de gênero e das diferenças sexuais, incluindo as suas estruturações na sociedade, suas tensões, preconceitos e devires. Aprofundar convicções e resistências tornou-se, assim, o caminho para a entrada e para a imersão no complexo e diverso campo que escolhi para esta pesquisa etnográfica. Aprendi *lá*, sobre minha história e subjetividades, mais do que poderia contar aqui.

Sendo assim, cada campo de análise desta dissertação vai se construindo a partir das experiências tão deles, meus atores, quanto minhas, pesquisadora; aquelas que considerei dignas deste relato, modesto e curioso, fragmentado e preciso. As tramas, aqui, foram se delineando no interior dos vários campos de

significação recorrentes no campo: as configurações da ação política, a idéia de resistência, as dinâmicas de enfrentamento, as organizações do movimento estudantil, os terrenos do conservadorismo, o lugar da diferença, os devires de gênero, as afirmações e as desestabilizações das categorias de identidade sexual, as intervenções no espaço, as relações com a instituição e as vizinhanças e também as movências das corporalidades e os usos das vestes e dos adereços para as apresentações de si.

A discussão do primeiro capítulo tomará como referência as observações durante a grande manifestação de 20 de junho de 2013, tomando como perspectiva a potência da multidão e o lugar da diferença nas experiências tanto políticas quanto subjetivas destes atores.

Na seção seguinte, o capítulo II, refarei o caminho para a chegada ao campo, a partir dos motivos e das motivações de 2013, e as descrições sobre a entrada, a imersão, meus obstáculos, desafios e perspectivas metodológicas.

No capítulo III, me dedico às configurações de “politização da sexualidade e de sexualização da política” (Bispo, 2015, comunicação) percebidas durante esta investigação etnográfica. Neste momento, vem à tona o tema da “diversidade sexual” como uma questão dentro da escola, para a instituição e para os alunos, bem como as suas experiências e formas de organização distintas. O modo de fazer política como ação coletiva, as redes de enfrentamento do movimento estudantil e as reações a episódios de conservadorismos e preconceitos, tanto entre os alunos quanto deles para com a instituição e seus professores e as suas relações com a sociedade *fora*, são também aprofundadas ao longo do capítulo.

Na quarta e última parte, busco tematizar as narrativas *queer* observadas dentro do colégio, as desestabilizações das categorias das identidades sexuais e de gênero, as suas ressignificações ao mesmo tempo que as suas afirmações, seus usos e apreensões na convivência escolar. A forma como os jovens narram as suas experiências sexuais, em interação com a família, a escola e a sociedade, e o *desroteirizar* das vivências na sexualidade, concebendo linhas de fuga e outros arranjos para o que se espera hegemonicamente deste tipo de experimentação na juventude, além das movências ininterruptas das corporalidades e das apresentações de si, são também questões analíticas e descrições etnográficas desenvolvidas neste capítulo.

2.

“Jornadas de Junho”, multidão e o lugar da diferença: as minhas motivações

20 de junho de 2013. Quinta-feira. Cinelândia, Rio de Janeiro. Era mais um dia de manifestação. Estima-se que mais de 1,25 milhões de pessoas tenham ido às ruas, naquela quinta-feira de junho, no Brasil. Os protestos se espalharam por mais de 100 cidades do país e representaram uma das mais amplas e numerosas mobilizações populares da história. Só no Rio, foram 300 mil manifestantes, segundo dados da Polícia Militar do Estado. Ainda assim, até hoje, não se sabe ao certo o que aconteceu ali.



Figura 7 - Foto retirada da matéria no site do jornal O Globo, da manifestação popular no dia 20 de junho de 2013.



Figura 8 - Foto retirada da matéria no portal IG, da manifestação popular no dia 20 de junho de 2013.

Quem sabe para reuni-los confortavelmente em algum lugar no passado, muitos deram a esses eventos o nome de “Jornadas de Junho”. Alguns ousam falar em “Inverno Brasileiro”, em referência à “Primavera Árabe”. Há até quem fale em “Revolta do Vinagre” (usado para diminuir a sensação de ardor nos olhos e na garganta, provocado pelas bombas de gás lacrimogênio) e “Revolta da Tarifa” (em alusão ao aumento no preço das passagens de ônibus, estopim dos protestos). Fato é que, ao contrário da Primavera Árabe, do *Occupy Wall Street*, do 15M espanhol, do *YoSoy132* mexicano e do *Diren Gezi* turco, nenhum desses nomes pegou e o movimento brasileiro, se é que podemos chamá-lo assim, segue sem nome. E a pergunta que fica, diante da agonia em não saber como classificá-lo, é: “que nome dar à legião, quando legião é o seu nome?” (Nunes, 2013).

Não se trata, aqui, de reconhecê-los como uma identidade, mas de identificar um desejo: o que quer esta multidão? “Embora os fatores desencadeadores mais evidentes (violência policial, aumento do custo de vida, impactos dos megaeventos esportivos) sejam relativamente generalizados, o movimento se manifestou por coisas variadas, algumas até contraditórias; mais que uma diversidade de vozes, uma diversidade de vontades” (Nunes, 2013). Na outra ponta, partidos, sindicatos e grande imprensa perderam o posto de “intermediários privilegiados” e o monopólio da interpretação e da informação para um agregado indiferenciado e disforme de indivíduos. Se, há alguns anos, partidos, sindicatos e outras lideranças organizadas se julgavam detentores exclusivos do poder de mobilizar multidões, naquele momento, estas mesmas forças da democracia representativa viram decair, em queda livre, a sua potência mobilizadora. Pensar “um movimento de massa sem organizações de massa” (Nunes, 2013) seria colocar em suspensão uma ideia “essencial” de sociedade organizada para dar lugar àquilo que só viria a se descobrir no caminho.

O que eu e aquelas um milhão de pessoas vimos passar diante dos olhos foi uma verdadeira “máquina de guerra”, no sentido deleuziano da expressão. Fomos testemunhas e agentes de “uma certa maneira de ocupar, de preencher o espaço-tempo, ou de inventar novos espaços-tempos” (Deleuze, 1992, pg. 212), em relação com o outro, em choque contínuo com o diferente, no encontro entre multidões, crentes e desejanτες, afins e conflitantes. Uma multidão de singularidades fugia e se esparramava por todos os lados. Linha de fuga, surpresa, explosão. Potência, devir, revolução. Mais do que falar nos processos de

subjetivação que se interpenetravam ali, se poderia falar principalmente sobre o novo tipo de acontecimento que se elevou por um instante e que, ainda hoje, teimamos em agarrar.

No meio daquela explosão, quando tudo o que poderia fazer era me inverter, contorcer e observar, uma garota jogou sobre mim as faíscas que me fariam manter aceso todo aquele fogo. Eu me graduava na faculdade de jornalismo, estava ávida por notícia e por um registro - quem sabe, para produzir uma nota ou publicar uma matéria em um portal na internet -, olhava, apurava, escrevia. Do que eu gostava mesmo era de seguir os grupos, observar as pessoas, falar com elas, anotar o que diziam os cartazes. Vez ou outra, fotografava. Mas também fazia coro aos gritos, acompanhava a multidão. Preferia ir com amigos e, às vezes, ficava sozinha: parava, ia, voltava ou desviava. E anotava as minhas conversas:

- Ei, que é isso que diz no seu cartaz?
- Mais amor, menos Feliciano.
- Legal. Você é gay?
- Mais ou menos [e riu].
- Como assim, “mais ou menos”?
- Ah, depende, ué.

Era uma menina. Parecia ter dezesseis ou dezessete anos. Trocamos essas palavras e ela seguiu, rindo. Não sei se de mim, talvez fosse. Estava com um grupo de adolescentes. Andavam com o uniforme de uma escola que não pude identificar, com os rostos pintados, broches e cartazes a postos. Eles se afastavam e eu também ia longe: “mas, afinal de contas, depende de quê?”.

Quanto mais eu pensava, menos estava perto de encontrar uma resposta. Mais do que uma multidão de vozes e bandeiras em composição política, havia outra coisa ali, tanto fluida quanto dinâmica, que também me escaparia por entre os dedos e não me permitiria nomear. Pensava até que ponto as pautas dos movimentos feminista e LGBT, como as que sugeriram a “Marcha das Vadias” e o “Beijaço LGBT”, nos episódios de junho, poderiam ser exemplos da impossibilidade de se pressupor um *script* pronto para esses eventos, tanto quanto a ação dos *black blocs*, cujas performances, em viva constituição, se percebiam ausentes de mapas que pudessem defini-los. Não se tratavam de manifestações entendidas à luz de classes ou lideranças organizadas; antes sim, de movimentos

que se deram em ato, cujos atores sociais, em sua extensa maioria, não se permitiram rotular pela via da classificação estável ou totalizadora. À época desses eventos, a avalanche de publicações em redes sociais (como *Twitter*, *Instagram* e *Facebook*) com a *hashtag* “#nãomerepresenta” pode suscitar interpretações para além da crise de uma representatividade exclusivamente política e provocar reflexões do ponto de vista da identidade e da autoafirmação: “afinal, o que me representa?” ou “eu quero ser representado?”.

E eu aceitava o convite de Luiz Eduardo Soares (2015) para me deter menos ao que tudo aquilo poderia *deixar de ser* e mais à experiência da rua, caminhando, parando, vendo e ouvindo “com o espírito aberto”:

Melhor aceitar com humildade e paciência a perplexidade ante aquele estado de coisas formidável, inédito, inquietante e vibrante, do que projetar sobre o fenômeno velhas categorias, as quais apenas nos faziam ver aquilo que as manifestações não eram: não eram organizadas, não tinham liderança nem pauta unificada, não estavam ligadas a partidos ou sindicatos nem se orientavam estrategicamente para alcançar resultados claros, bem definidos e consensualmente aprovados pelos manifestantes. Qual o sentido de listar o que os eventos não tinham e não eram? Afinal, as manifestações existiam e, existindo, haveriam de ter algumas propriedades, certas características, um modo de ser. Era hora de virar o discurso de cabeça para baixo e inverter a perspectiva. Era tempo de descrever o que acontecia com o espírito aberto, observando antes de julgar, aposentando velhos conceitos (Soares, 2015, pág. 193).

Conceber o movimento do mundo em uma perspectiva que não se dá a partir do sujeito e do preestabelecido é compreender que a agência dos corpos pode, em alguma medida, mudar a estrutura. Um novo campo de possíveis se abre na contemporaneidade: infelizmente ou felizmente, não há pressuposto confortável ou tranquilizador. Nesse caso, importa menos o destino, estrutural e burocrático, dos acontecimentos de 2013 do que a potência irreversivelmente transformadora da multidão mobilizada, que ainda sente as reverberações daqueles dias. “Diz-se que as revoluções têm um mau futuro. Mas não param de misturar duas coisas, o futuro das revoluções na história e o devir revolucionário das pessoas. (...) A única oportunidade dos homens está no devir revolucionário” (Deleuze, 1992, pg. 211).

2.1.

A potência da multidão

Há algum tempo, desconfiava de que meus “personagens” não cabiam nas minhas matérias. A notícia estava dada e ainda havia muito mais para contar. O jornalismo, eu aprendi. O que me faltava bruscamente era o mundo que via pulsar sem manchete, nem vinheta. Era como as palavras daquela menina: elas não serviriam para o editor. Mas não saíam da minha cabeça: “como assim ‘depende’?”.

Depende de quê ser um e, então, ser outro? Dependem dê que as minhas transformações? Em que parte de mim estão todos os outros? Em que parte deles, sou eu também? A nossa relação, transformação e desembaraço, dependem de quê? Se não pelos pares opostos - nem “mais”, nem “menos” - como nos reconhecemos? Se não se tratarem de identidades lógicas e elementares, opostas e estanques, quem sou eu e quem é o outro? Se não sou heterossexual *ou* homo *ou* bi *ou* plenamente mulher *ou* homem, em que parte da luta eu luto? Como pensar uma “política das identidades” (Stuart Hall, 1997) sem identidade que me marque? Como reconhecer as ressignificações identitárias a partir de modelos hegemônicos?

Ao conceber a sexualidade e o gênero como experiências dotadas de sentido cultural e socialmente, ou seja, como um “dispositivo histórico” (Foucault, 1980), uma “invenção social” (Louro, 2000), que sugere normas, saberes, rituais, linguagens, representações, símbolos, por meio de discursos, anula-se completamente o suposto caráter “natural” das suas convenções e regulações. Tomar a sexualidade e o gênero como algo “dado”, inerente ao ser humano, é supor “que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma” (Louro, 2000, pgs. 5). Separar o que é ou não “natural” é, pois, de antemão, a própria concepção de natureza aplicada por determinado contexto cultural e histórico. Neste sentido, as “identidades sexuais e de gênero” - as diferentes formas de expressar as corporalidades, os desejos e os prazeres - carregam consigo as marcas e os códigos de uma sociedade.

É, então, no âmbito do social, da cultura e da história, que se definem, compõem e contrapõem todo o jogo das identidades, sejam elas de cor, de classe, de gênero, sexuais etc. Com a suposição de pleno pertencimento a certo grupo

identitário social, presta-se lealdade em reverência e se busca irrevogável alinhamento às causas e perfis propostos. Assim, vão se encaixando atores sociais em fôrmas fixas como se fosse possível estancar, medir e sintetizar as suas diferenças:

Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há nada de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais. Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de "marcas" biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados (Louro, 2000, pg. 6 e 7).

Se os atores, por vezes, ressignificam, deslizam e escapam às classificações em que anseiam por localizá-los, como articular, então, as lutas no campo social? Como garantir e promover direitos? “Como fixar os pontos comuns” (Louro, 2000, pg. 22), quando não estão dados? Quantas vezes eu mesma me fiz essas perguntas, sem a pretensão de esgotá-las em minhas análises, até chegar a uma (dentre as tantas!) interpretação possível. Para tanto, foi preciso aceitar o convite de certos autores e caminhar com eles até perceber que, de tudo, a primeira intuição estava, desde o início, bem ali: a multidão.

Com Antonio Negri e Michael Hardt, em “Multidão: Guerra e democracia na era do Império” (2005), a imagem da “multidão” é a multiplicidade de infinitas diferenças internas, inconstantes e irreduzíveis a uma unidade ou identidade única. Alternativa viva para a lógica das hierarquias e divisões, a multidão é onde as “diferenças sociais podem permanecer diferentes”; onde há a criação de novos circuitos de cooperação e colaboração a se propagar, local e globalmente, facultando uma quantidade inumerável de encontros e de relações, com o objetivo de descobrir e por em composição os pontos em comum (Latour, 2014), para que haja comunicação e para que todos possam agir coletivamente. O desafio, no entanto, é tornar viável a composição entre os diferentes, fazer com que uma multiplicidade social seja capaz de se comunicar e agir em comum, “amando

certos monstros¹” (Negri e Hardt, 2005, pg. 256) (como os que lutam pela democracia e pela inclusão social) e “combatendo” outros (a exemplo dos que defendem o ódio e a violência contra pessoas LGBT, na Câmara, no Senado ou nas ruas).

A dimensão política da multidão, aquela que se ordena para descentralizar, ou seja, que põe em rede o jogo da democracia e desloca a autoridade – de resistências, revoltas ou revoluções – para relações colaborativas, viu correnteza nos movimentos sociais dos últimos anos, como a Primavera Árabe, o *Occupy* e – por que não? – os eventos de junho de 2013 no Brasil.

No livro, a noção de “Império” se instaura em um constante estado de guerra para manter a “ordem” social e a paz global, em um contexto de medo e insegurança após os atentados de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos. É justamente contra essa configuração que o conceito de “multidão” vem à tona e atravessa a idéia de “povo”, historicamente associada a um contingente de massa amorfa e disforme, onde as diferenças se apagam e se desfazem, para dar lugar a uma unidade sem voz e sem desejo. Ao conceber o conceito de “multidão”, os autores dão lugar à coexistência viva e plural das diferenças, sem que um Império global as hierarquize por critérios marcadamente etnocêntricos.

A partir dos pressupostos teóricos de Negri e Hardt, é possível conceber uma política da multidão que não sintetize e reduza as diferenças a uma única e imóvel “identidade” que se preste a governar ou partidizar. A condição para ação da multidão, ao contrário, está na diferença. As diferenças existem, coexistem, se atravessam e não há nada o que possa detê-las na sua agência, social ou politicamente. E, como propõe Bruno Latour, “se nós colocamos de lado o que nos separa, não há nada que nos resta para colocar em comum” (Latour, 2014), ou seja, se hierarquizamos ou eliminamos o diferente, acabamos por completo com a possibilidade de compor um comum, de entrecruzar as diferenças e fazer desse entrecruzamento um efeito micropolítico sensível, mas arrebatador. É justamente o que nos difere, a nossa diferença, que é sempre ela inconstante e plural, o que é posto em jogo para compor um mundo comum. Para ele, “O pluralismo fere muito

1 Pode-se associar o conceito de “monstro” a um “corpo sem órgãos”, tal como o definiam Deleuze e Guattari: não tem estrutura ou funções orgânicas definidas. É uma intensidade, mas não necessariamente uma intenção. Para Hard e Negri (2005), o monstro é a forma politizada da multidão.

profundamente. O universo é um pluriverso” e é preciso deixar de lado a idéia de uma natureza unificadora, a concepção de unidade, de identidade, de “uni”verso, para se pensar um “pluriverso ou naturezaS” (James, 1996; Latour, 2014), entre humanos e não-humanos; a fim de que se chegue a tal ponto de não tolerar o outro, mas de compor com ele, associar-se em multidão para um comum.

(...) é importante ter sempre em mente que um outro mundo é possível, um mundo melhor e mais democrático, e promover nosso desejo desse mundo. A multidão é um símbolo desse desejo. (...) Quando dizemos que não queremos um mundo sem diferenças raciais ou de gênero, mas sim um mundo no qual a raça e gênero não importem, ou seja, um mundo no qual não determinem hierarquias de poder, um mundo no qual as diferenças possam expressar-se livremente, estamos exprimindo um desejo da multidão. E, naturalmente, no que diz respeito às singularidades que compõem a multidão, para acabar com o caráter limitador, negativo e destrutivo das diferenças e transformá-las em nossa força (diferenças de gênero, raça, sexualidade e assim por diante), precisamos transformar radicalmente o mundo. (Hardt e Negri, 2005, pg. 141)

Acreditar no poder transformador da multidão não significa, portanto, despolitizar as diferenças. Ao contrário, compõe o desejo pela política da multidão um mundo de multiplicidades das singularidades ativas e não-hierarquizantes. Em vez de ceder aos efeitos normalizadores e disciplinares do projeto identitário da política das identidades e conceber uma “base natural” para legitimar a ação política, opta-se por pensar “uma multidão de diferenças, uma transversalidade das relações de poder, uma diversidade das potências de vida” (Preciado, 2011), diferenças essas irrepresentáveis, uma vez que são “monstruosas” (Hardt e Negri, 2005) e põem em questão, por isso mesmo, “não apenas os regimes de representação política, mas também os sistemas de produção de saber científico dos ‘normais’”, (Preciado, 2011).

2.2.

“Eu: um cosmos em mim só”

Pensar as possibilidades de se construir *na* e *pela* relação com o outro provoca uma diferente percepção sobre o gênero e a sexualidade. Ao tomar a “identidade” como ponto mínimo, ou seja, encará-la em seu caráter múltiplo, imprevisível e variável, percebem-se as singularidades como tipos infinitamente

raros de diferença que podem seguir diferindo. Ao conceber tal potencial mútuo e múltiplo na relação pela diferença, permito-me pensar jovens, como a menina com quem me encontrei na manifestação, que tão eventualmente transformam a si e aos outros e favorecem as instâncias maleáveis do “haver/ter” sobre a dura irreversibilidade do “ser”, ou até mesmo jovens que fazem das fôrmas das oposições hierarquizadoras e hegemônicas de classificação um discurso identitário positivamente afirmativo, contestador e produtivo diante de toda a abjeção dos seus corpos (como as auto-declaradas “vadias”, as “sapas” e o “viadões”).

A ressonância destas questões sobre o tema da sexualidade, do gênero e da produção de subjetividades orienta para uma teoria social atenta às dinâmicas relacionais da vida cotidiana e às suas conexões com as instituições molares, mais especificamente, neste contexto, às gestões do corpo e da sexualidade. Sem dúvidas, o tema desperta também para uma reflexão essencialmente política, que vá além – ou que caminhe junto – das questões de orientação sexual e das performances de gênero.

Neste sentido, abordar os conceitos de produção de subjetividades e novos modos de subjetivação pode sumariamente contribuir para uma análise que permita pensar o gênero e a sexualidade como construções vivas e em processo, e que sejam, a um só tempo, tanto individuais quanto sociais, nos contextos que rondam as experiências da juventude.

Quando Gabriel Tarde, ainda no século XIX, sugeriu que pensássemos a diferença pela via da relação entre todos, tudo e por cada um, as Ciências Sociais produziam imagens marcadamente identitárias, às custas de uma sociologia da unidade e da igualdade, quase sempre coesas e previsíveis. Para Tarde, “o que conta não são os indivíduos, mas as relações infinitesimais de repetição, oposição e adaptação que se desenvolvem entre ou nos indivíduos, ou melhor, num plano onde não faz sentido algum distinguir o social e o individual” (Vargas, 2010).

Foi refletindo sobre o que move os homens em suas “diferenças diferentes e universais” que Gabriel Tarde convocou a imagem das mônadas para ilustrar o seu pensamento:

As mônadas são esferas de ação que se interpenetram e cujo centro é um ponto singularizado por suas propriedades, mas, ainda assim, um ponto como outro qualquer, de modo que as mônadas não têm outra essência senão as atividades

que exercem uma sobre as outras. Cada mônada, portanto, está inteiramente lá onde age. É um universo para si (Vargas, 2010, pgs. 14 e 15).

Ao conhecer a monadologia tardeana, inevitavelmente, fui levada à desconfiança de que alguém já havia me dado essa pista antes. O confronto entre o macro e o micro, o que há entre mim e o outro, entre as possibilidades infinitas da experiência, da relação e da transformação e o destino irreversível do infinitesimal da existência: isto, Gilberto Gil já tinha me contado.

Entre a célula e o céu
O germe e Perseu
O quark e a Via-Láctea
A bactéria e a galáxia

Entre agora e o eon
O íon e Órion
A lua e o magnéton
Entre a estrela e o elétron
Entre o glóbulo e o globo blue

Eu, um cosmos em mim só
Um átimo de pó
Assim: do yang ao yin

Eu e o nada, nada não
O vasto, vasto vão
Do espaço até o spin

Do sem-fim além de mim
Ao sem-fim aquém de mim
Den de mim

(Canção “Átimo de Pó”, de Gilberto Gil, em parceria com Carlos Rennó, do CD “Quanta”, 1997).

Os versos inscrevem a poesia de Gil na reflexão tardeana ao partir da noção infinitesimal para cantar uma imensidão de possibilidades. Ao pensar sobre o título da canção, me pego contrapondo as palavras que o poeta escolheu para compô-la: “átimo”, que vem de “átomo”, pode representar um instante de tempo; já “pó”, de viés bíblico, tem a ver com matéria. “Átimo de pó” me leva a pensar na materialização do tempo. Na canção, é um instante de matéria que vai “do sem-fim além de mim, ao sem-fim aquém de mim, den de mim”, a formar um cosmos inteiro dentro e fora de cada um.

Se eu sou “um cosmos em mim só” (Gil, 1997) e também “um universo inteiro” (Vargas, 2010), constituída por instantes materializados ou por mônadas que não têm outra essência, no tempo e no espaço, senão agir umas sobre as outras, sou eu mesma - e cada um – multidão. E o que eu senti, naquele 20 de junho de 2013, foi o efeito devastador daquela menina, que é multidão, sobre o meu universo inteiro.

A atualidade da perspectiva monadológica reacendida por Tarde, a partir da filosofia de Leibniz², está, justamente, na contramão do que propunha o pai fundador da sociologia científica, Émile Durkheim: as individualidades e as coletividades não são o ponto de partida, mas o ponto de chegada. O ponto de chegada “de um processo aberto, imprevisível, arriscado, que deve ao mesmo tempo criar e reinventar estas mesmas individualidades e coletividades” (Lazzarato, 2006, pg. 28). Isto é, o universo e tudo o que o constitui (sociedades, instituições, classificações, identidades...) não é o resultado coeso e previsível de uma combinação de movimentos mecânicos, de onde se podem extrair todas as produções de individualidades, antes sim o resultado de um vitalismo imanente de cada ínfima partícula da natureza.

Tarde explora a monadologia para desfazer os entes identitários com o intuito de dar lugar às potências e virtualidades sacrificadas pelos binarismos sociais e “restituir a cada mônada sua própria potência de invenção e resistência. (...) Um mundo é uma multiplicidade de relações que não dependem de uma essência, mas de um acontecimento”, (Lazzarato, 2006, pg. 30).

Dessa maneira, a monadologia permite conceber um universo povoado por uma multiplicidade sem número de singularidades e também por uma multiplicidade infinita de mundos possíveis - como o “nosso” mundo. E a explosão desses diferentes mundos, convém lembrar, é o sinal dos tempos atuais e atualizados.

Falar de “mundos possíveis”, em termos de sexualidade e de gênero, é encarar os dualismos como dispositivos de captura e codificação de múltiplas combinações, que ativam não só os sexos masculino e feminino, como infinitos outros sexos, ou seja, os sem número de devires (potências de transformação) possíveis. A conversão dos “n” sexos em heterossexualidade e na dualidade

² Gabriel Tarde se inspira na monadologia do filósofo e matemático Gottfried Leibniz (1646-1716) para pensar a sua teoria aplicada à sociologia.

“homem x mulher”, entretanto, funciona como constituição de tipos e limitação dessa multiplicidade, como constituição e codificação da “norma”, neutralizando as virtualidades de tantos outros devires possíveis.

As sociedades disciplinares exercem seu poder neutralizando a diferença e a repetição e sua potência de variação (a diferença que faz diferença), subordinando-a à reprodução. A docilização dos corpos tem a função de impedir qualquer bifurcação, roubando dos atos, das condutas, dos comportamentos qualquer possibilidade de variação, toda a sua imprevisibilidade. Em páginas magníficas, Foucault fala das disciplinas como um poder que se lança sobre as virtualidades mesmas do comportamento, que intervém no momento em que a virtualidade está se tornando realidade. As instituições disciplinares são certamente produtivas, não se limitam a reprimir: constituem os corpos, os enunciados, os sexos. Mas, ao mesmo tempo, é preciso reconhecer, para além de Foucault, que elas operam uma repressão mais profunda, não por negar uma natureza humana que já está lá, mas porque as disciplinas e o biopoder separam as forças do fora, do virtual, separam as forças da dinâmica da diferença que vai diferindo (Lazzarato, 2006, pg. 69).

Para Gabriel Tarde, o ser humano não se define por nenhuma essência. O que o define, segundo ele, é uma posição ou perspectiva – “no fundo de cada coisa, há toda coisa real ou possível” (Vargas, 2010, pg. 26). Não há nada o que defina, em essência, o homem ou a mulher. Tampouco há o que defina, em essência, o heterossexual, o bissexual, o homossexual ou qualquer uma das “n” orientações sexuais possíveis. Somos nós próprios, por nós mesmos, que vamos dizer quem somos ou como somos. Há, no fundo de cada ser humano sexual, toda a sua coisa “real ou possível”, que é infinitesimalmente diferente de toda e qualquer outra coisa tão “real ou possível”.

Nascidos de um encontro, que nos fez diferentes de todo o resto do Universo, vamos nos esbarrando e nos alterando até a morte; e tudo isso é justamente chamado fortuito, pois os seres que assim se cruzam não se buscavam, mas nem por isso seu cruzamento foi menos necessário e fatal (Vargas, 2010, pg. 26).

Diferença é o que todos temos em comum. Se “existir” é igual a “diferir”, assumimos que é pela diferença, e não pela semelhança, que existimos e fazemos existir. Os nomes que damos aos devires sexuais que conhecemos – e concebemos – são apenas “tipos”, como leis que desaceleram a diferença que somos capazes de produzir. Esses “tipos” não estão em nível de hierarquia ou linha evolutiva, não se opõem a nada, tampouco são semelhantes a outros ou assimiláveis. O devir sexual deambula, não precisa se estabilizar ou se fixar em jogos de identidade.

Considerar a diferença como relação, como o dinamismo de uma potência em ato, é afrouxar o colete apertado do “eu sou”, teimando ressignificá-lo e pensando uma juventude, também, do “eu estou”.

É poder compreender a sexualidade e o gênero, portanto, a partir da noção de “rizoma” (Deleuze e Guattari, 2002), inspirada na estrutura de algumas plantas, cujos brotos podem se ramificar e atravessar qualquer ponto. O rizoma da botânica ilustra um sistema onde as raízes brotam a partir de diferentes pontos; caracteriza-se, assim, pela não-linearidade. Aplicar tal conceito ao tema da sexualidade e do gênero é resgatar a dimensão das multiplicidades do corpo e do desejo e conceber diferentes variações rizomáticas para a sua produção no campo social.

Tal exercício, porém, se choca com a percepção que muitos jovens têm sobre si mesmos, correspondendo a uma exigência quase crucial nas relações sociais de se identificarem como uma coisa *ou* outra, reproduzindo ainda as classificações hierárquicas e totalizadoras das instituições. Gabi, uma menina com quem conversei para coletar dados para este trabalho, enquanto contava sobre como começou o relacionamento com o namorado, deixou escapar: “Quando ele se interessou por mim, achou que eu era lésbica. Tipo, até pego mulher às vezes. Mas eu sou heterossexual”. Apesar de conceber, na relação e nas práticas discursivas, uma não-essência dessa ou daquela “orientação sexual”, ao se identificar, traz fortemente o peso da identidade como uma, fixa e absoluta. Certo constrangimento às performances homo e bissexuais e a pressão pela identificação totalizante, neste caso, parece ter levado Gabi a recorrer à norma para fugir do rótulo do “desviante” e repousar segura na heterossexualidade.

2.3.

“Habitar a trajetória”: desejo, território e diferença sexual

Levar a sério a ordem do desejo é entender que ele é parte constitutiva da realidade, isto é, algo experimentado socialmente. Pensá-lo como produtor de sentido e encará-lo como uma instituição que dá consistência à experimentação da realidade é conceber, por exemplo, que ele não se encerra na realização do ato

sexual, nem na idéia romântica de uma “energia íntima e específica” que vem não se sabe de onde.

É possível fazer a leitura do social desde o desejo, fazer a passagem aos níveis macro e micropolíticos, nos quadros dos modos de subjetivação – uma leitura para além da noção psicanalítica de inconsciente do desejo, e que caminha junto das dimensões do prazer e do corpo, em uma rede de relações que vai do individual até o social.

Desta forma, pode-se concluir que o desejo *produz* território:

O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (Guattari e Rolnik, 1986, p. 323).

Embora vivido individualmente, o que o desejo produz – o território criado, por exemplo, no espaço-tempo de uma relação sexual – está no registro do social e é composto a partir de componentes heterogêneos da subjetividade. Entre estes componentes, figuram não apenas o que o indivíduo traz em termos de memória e intimidade, ou seja, a sua história pessoal, mas os processos sociais e materiais por que fora atravessado – seja por relações de intensidades e fluxos de experiências com outras pessoas, com a mídia, com a cidade, com o corpo, com a linguagem etc.

Falar em “reterritorialização” e em “desterritorialização”, nesta perspectiva, tem a ver com a construção, com a ressignificação ou com o abandono de um conjunto de representações. Jovens que se situam *entre* os pontos, ou seja, jovens que “habitam a trajetória” (Deleuze e Guattari *apud* Almeida, 2006), que estão no “entre-território”, que habitam o movimento, que não se direcionam a pontos de partida ou de chegada previamente definidos. Como as meninas que gostam de meninos, mas também de meninas, ou às vezes só de uns, outras só de outras; e tal qual a estudante, na manifestação popular, que se declarou “mais ou menos homossexual”, ou a Gabi, que “não é lésbica só porque pega mulher às vezes” e o Loirinho, que era gay e namorava um garoto, mas também pegava mulheres... e “ah, isso não conta!”. Já a Estrela, bom, para ela, “esse negócio de rótulo ‘não me representa’. Eu sou Estrela e gosto de pessoas lindas. Sou ‘lindasexual’. É só isso!”. É como revela Cris: “Uma vez, eu contei a um amigo que estava gostando de uma menina. Sentia tesão, carinho... Ele perguntou se eu tinha virado ‘ex-viado’. Não sei nem se um dia eu fui viado, quem dirá ‘ex-viado’”. Ou até mesmo as garotas que reivindicam para si uma classificação outrora estigmatizante e ofensiva, em um gesto de ressignificar positivamente a identidade de um grupo de corpos abjetos e marginalizados:

“Aqui, só tem sapatão”. Concebem eles mesmos, no encontro, no movimento, as suas brechas e diferenças; reterritorializam as suas próprias desterritorializações e seguem promovendo, assim, novas (re)composições afetivas e reinvenções de si, ainda que não saibam, sempre, qual nome dar a essa multiplicidade sexual.

A nossa questão é sempre a identidade. (...) Ser franco-magrebino, sê-lo ‘como eu’, não é, não é sobretudo, sobretudo não é, um acréscimo ou uma riqueza de identidades, de atributos ou de nomes. Trai antes, em primeiro lugar, uma perturbação da identidade (Derrida, pgs 27 e 28, 2001).

Para Derrida, não há ponto de partida que não seja atravessado pelo rastro.

Como sugere, aliás, a própria forma como optou por escrever, no seu francês, “*différance*” (Derrida, 1991) – a letra “a” atravessa o meio da palavra, rompendo qualquer vestígio de essência ou de identidade que lhe pudesse restar. A “*différance*”, que “não tem nem existência nem essência” (Derrida, 1991, pg. 37), pois não pode ser entendida pelo sistema da filosofia de identidade entre palavra e conceito ou pela correspondência entre significado e significante proposto pela gramática estruturalista, é “a ‘origem’ não-plena, não-simples, a origem estruturada e *diferante* das diferenças. O nome de ‘origem’, portanto, já não lhe convém” (Derrida, 1991, pg. 43).

Como para Tarde (Lazzarato, 2006), o que se quer “origem” ou “essência” remete, na realidade, a “um processo aberto, imprevisível, arriscado, que deve ao mesmo tempo criar e reinventar” (Lazzarato, 2006, pg. 28), isto é, a concepção de estruturas originárias que façam desembocar em processos coesos e previsíveis, de onde se possam extrair todas as produções pré-concebidas de individualidades e totalidades, não encontra correnteza nas formulações desenvolvidas por estes pressupostos teóricos. Trata-se, ao contrário, de um vitalismo imanente de cada ínfima partícula da natureza, em cada mônada dotada de irreduzível “*différance*”; o mundo visto como uma multiplicidade de relações que não dependem de uma origem ou de uma essência, mas de um rastro, de um acontecimento, (Lazzarato, 2006).

Neste sentido, a identidade sexual, diz Spivak (1993, pg. 32), “é a *différance* sexual, não a diferença sexual; ela produz a diferença sexual”. Se pensada antes ou a partir da diferença sexual, a *différance* produz as diferenças sexuais; secciona, corta, multiplica os sexos. Para Derrida (apud Prikladnicki, 2007, pg. 64), não há por que pensar a *différance* sexual como o que produz apenas dois sexos binários: flerta ela, ao contrário, com o inumerável. “além da diferença binária que governa o decoro de todos os códigos (...) gostaria de

acreditar na multiplicidade de vozes sexualmente marcadas” (Derrida apud Prikladnicki, 2007, pg. 64).

Em um contexto pós-colonial, é, segundo Spivak (2003), justamente esse inumerável, esta “planetaridade”, o que irá reinscrever um movimento político para dentro da luta, e não o desejo de sexualidades e gêneros dicotômicos. Alteridades por vir, coletividades por vir: um inumerável de gêneros e sexualidades, em vozes incontáveis, marcadas pela diferença e pela reflexão “nós quem?”.

O “planeta” é, aqui, como sempre talvez, uma catacrese para a inscrição da responsabilidade coletiva. (...) Sua alteridade, experiência determinante, é misteriosa e descontínua – uma experiência do impossível. São tais coletividades que devem ser abertas com a questão “Quantos somos nós?” (Spivak, 2003, pg. 102).

Os processos múltiplos, instáveis e variáveis por que passam Gabi, Loirinho, Estrela, Cris, a estudante e outras dezenas de jovens acompanhados até o momento desta pesquisa têm menos a ver com uma suposta “verdade sexual” anterior a um conjunto de normas ou acordos sociais, e mais com uma perspectiva que é acionada em uma rede de relações capazes de compor um sem número de fluxos de sexualidade e devires sexuais.

A realização desses processos nos grandes centros urbanos e as recentes lutas dos movimentos sociais incentivam o debate nos diferentes setores da sociedade e abrem caminho para uma reflexão que pense as multiplicidades não pela via das “identidades” sexuais e de gênero, mas justamente pelas suas diferenças, pelos devires que permeiam os diferentes modos de subjetivação e suas ressignificações discursivas.

Que esses jovens estavam por aí, eu já sabia. Cuidava de observá-los e conversava com eles, em diferentes cantos da cidade. O próximo passo seria encontrar um espaço, dentre todas as possibilidades abertas, delimitar o campo para a etnografia e focar nos atores sociais que inspirariam o meu trabalho de pesquisa. Por onde começar?

3.

Da pesquisa à escola, da escola à pesquisa

“Pê!!!”. Eu olhei. E o Pê surgiu. De dentro do banheiro masculino. Vestindo uma saia. “O que é, Borboleta? Já vou”. Eu os reconheci da página do coletivo “Retrato Colorido”, no *Facebook*. E quando olhei para o lado, Pê não era o único menino com a saia do uniforme do colégio. “Tem alguma coisa muito interessante aqui”, pensei. E fiquei.

3.1.

Os meus atores: quem são?

Há muito tempo, a questão do campo me afligia. Eu sabia onde estavam os meus atores. Fiz uma lista e poderia encontrá-los em qualquer lugar. Nas escolas da Zona Sul, da Barra, da Baixada, nas praças, em algum condomínio, em shoppings, na Quinta da Boa Vista, na praia... Por onde começar? Que rota traçar? Que critérios usar para a minha escolha? Por que esses e não aqueles? Pensava que só tinha um ano para a etnografia e sequer havia escolhido o campo! E eu paralisava.

A única coisa que não me saía da cabeça era que se eu queria atores, se o trabalho de campo era importante para mim, eles precisavam fazer algo de diferente, não bastava que os escolhesse aleatoriamente ou que os justificasse com embasamentos sócio-geográficos, como se eu fosse encarregada do Instituto Pereira Passos a cumprir alguma espécie de censo. Não seriam os meus atores meros fantoches, ocupantes de um espaço. Se eles não marcassem alguma diferença, jamais poderia justificar a minha escolha e eu os poderia substituir por qualquer outro. E isto eu não queria. Colocava-me como o “aluno” no diálogo de Bruno Latour (2006) e repetia como um mantra:

“Se eu quero ter atores em meu relato, eles têm que fazer algo, não serem apenas ocupantes de lugar; se eles fazem algo, eles marcam uma diferença. Se eles não fazem diferença, abandone-os e recomece a descrição. Um ator, se as palavras têm algum significado, é exatamente o que não é substituível. (...) É um evento

único e totalmente irreduzível a qualquer outro, exceto se você o torna comensurável com outro através de algum tipo de padronização – mas mesmo isso requer um terceiro ator, um terceiro evento. (...) Ou você tem atores que realizam potencialidades e eles não são atores de fato, ou você descreve atores que estão atualizando virtualidades” (Latour, 2006, pgs. 349 e 350).

Operar uma descrição etnográfica sob os princípios da teoria do ator-rede (TAR) fazia imenso sentido para mim e essas palavras martelavam na minha cabeça enquanto eu não elegia um campo para a minha pesquisa. Para Latour, pensar um ator social é conceber, por ele, uma rede em atuação a formar uma “teoria da agência”, que não é exclusivamente humana, mas entra em relação com o espaço, as instituições, os regulamentos, a tecnologia, o meio ambiente, os objetos. É imaginar, em termos de agência, como um elemento poderá incidir no curso da ação, o que um ator – humano ou não humano – poderá fazer o outro fazer em um contexto relacional. Desta forma, ele propõe tratar, de forma simétrica, a “ação intencional humana” e o “mundo material de relações causais” (Latour, 2005). Partia eu, então, do pressuposto de observar a ação como uma multiplicidade de muitas outras ações entrelaçadas, atualizando o que vem a se chamar o “ator-rede” (Latour, 2005).

Os atores de Bruno Latour não são definidos como unidades objetivas, mas instituídos, essencialmente, como relações: “um ‘ator’ na TAR é uma definição semiótica - um actante - isto é, algo que age ou que permite a ação de outros” (Latour, 1996). Para a TAR, não há actante em si. “Objetos como o martelo podem ser entendidos como um actante em um ator-rede, e a maneira como o martelo é utilizado na rede de atores constitui o actante dentro de todas as maneiras possíveis que um martelo possa ser utilizado” (Bastos, Recuero e Zago, 2014). A porosidade e a elasticidade desses actantes resultam da tentativa de Latour de transcender as hierarquias e os dualismos (como sujeito e objeto ou sociedade e natureza) da ordenação do mundo social e rejeitar qualquer definição do corpo social em relação a um grupo de indivíduos (Latour, 1999, p. 19). Com isso, o conceito de ator latouriano assume um papel diferente do ator social na sociologia tradicional (Freire, 2006 apud Bastos, Recuero e Zago, 2014). Um ator passa a ser, de acordo com a TAR, qualquer ente que faz diferença numa ação: “para Latour, ator é tudo que age, deixa traço, produz efeito no mundo, podendo se referir a pessoas, instituições, coisas, animais, objetos, máquinas”, (Freire, 2006, pg. 55 apud Bastos, Recuero e Zago, 2014).

Inspirado na sociologia de Tarde, Latour (2007) revela o equívoco da sociologia ao pressupor a existência de um corpo social *a priori*, a partir do qual seria possível elencar conclusões sociológicas. Assim como na teoria tardeana (Vargas, 2010), ele acredita que o social é o resultado de um processo *relacional* em constante variação e usa o termo “sociologia das associações” em contraste com o que chamou de “sociologia do social” para se referir aos tradicionais. Encarar o social como o produto de interações e associações, como um movimento em contínua transformação, é concebê-lo, por fim, como “aquilo que emerge dessas ações, associações e redes, e não algo que paira sobre ou sob elas”, (Bruno, 2012, pg. 693, apud Bastos, Recuero e Zago, 2014).

Neste sentido, tampouco o conceito de “rede” na TAR coincide com a acepção comumente utilizada nas ciências sociais. Neste caso de análise teórica, a rede é entendida como uma “cadeia de ações em que cada participante é tratado como um mediador completo” (Latour, 2007, pg. 128), não havendo diferença fundamental entre o ator e o todo. Aqui, também, uma mônada é um universo inteiro; uma rede é afetada por seus actantes na mesma medida em que um actante é afetado por sua rede. Tal qual o choque entre mônadas, cuja única essência é agir umas sobre as outras (Vargas, 2010), a constituição da rede tem caráter dinâmico e variável. Para Lemos (2013), ela “não é o que conecta, mas o que é gerado pelas associações. Não é algo pronto, por onde coisas passam, mas o que é produzido pela associação ou composição de atores humanos e não humanos”. Conceber, então, pela ideia de “rede” segundo a TAR, uma “relação de relações”, isto é, “uma tendência, um percurso, um acontecimento que só dura enquanto não ‘é’” (Eugênio e Fiadeiro, 2002, pg. 68) – chega, epistemologicamente, não como o que se quer “ser”, mas agindo lá onde se quer demorar no “haver/ter” (Tarde) dos encontros, das associações.

Ao trazer à baila uma certa concepção de movimento e de relação, para a qual a realidade é devir, fluxo, continuidade e variação, a TAR torna dispensáveis os sistemas classificatórios formulados por um aparato teórico preconcebido para analisar o social. Interessa, antes, atentar ao movimento, perceber como as estruturas são engendradas por atores, e não como os atores se encaixam em um sistema estruturante. Pensar o social não como o que abriga as associações, mas como o que é concebido por elas, como uma rede que se faz e se desfaz continuamente. “Fazemos nossos próprios fatos e estes nos fazem em retorno’

(Latour, 2002) – de maneira que podemos e devemos nos responsabilizar por nossos modos de viver juntos e nossos modos de criar mundo. Não há espectadores; (...) somos todos (quer assumamos a responsabilidade ou não) artesãos do nosso próprio convívio” (Eugênio e Fiadeiro, 2002, pg. 64). E, assim, pelo caminho, “encontrar aquilo que não se buscava, que não se sabia, que não se desejava, que não foi criado por nenhum autor em particular, mas que é feito dos encontros em rede de ilimitados contributos anônimos (sem nome, sem Eu). Encontrar aquilo que ‘calhou’ ou aconteceu”, (Eugênio e Fiadeiro, 2002, pg. 65), como “serendipidade”. Em uma perspectiva mais localizada, este seria o meu desafio ao encarar e definir o meu campo de pesquisa.

A TAR, eu pensava, me permitiria vê-lo não como determinando um lugar independente do contexto ou como um mero refém da História, mas fazendo coexistir um vai-e-vem entre diferentes mediadores capazes de tornar o campo o resultado de um atravessamento de fluxos e agenciamentos. Para Latour (2005), nenhuma interação é “*isotopic*”, “*synchoric*”, “*synoptic*”, “*homogeneous*” ou “*isobaric*”. Isto é, tudo o que age não se situa somente no espaço e no tempo em que age, é, antes sim, o resultado dos outros espaços-tempos por que já foram os atores atravessados. Da mesma maneira, não é possível ter uma visão totalizadora das relações, uma vez que estas não são permeadas das mesmas qualidades, em todo lugar/o tempo todo/por todos os atores, e esses são capazes de diferenciar-se a cada vez que se colocam “como intermediários ou como mediadores”³ – nesta perspectiva, alguns atores se impõem com mais força do que outros, porém, no momento em que um interfere decisivamente para mudar o curso da ação, ele tem o poder para manter, interromper ou modificá-la. Esse poder, longe de estar concentrado em alguns, apresenta-se como uma resultante da concentração de forças em determinados nós da rede e é sempre aberto e passível de mudanças, uma vez que pode revezar-se nas mãos de vários atores (nem sempre presentes, ao mesmo tempo, no mesmo lugar). Não se trataria, então, de “globalizar o lugar nem de localizar o global” (Lemos, 2011), mas de pensar em uma reorganização do campo, na perspectiva do contexto local, e do mapa global, agindo em relações de composições recíprocas.

³ Um intermediário é um elemento cujos efeitos já são conhecidos, ao contrário dos mediadores de quem não podemos prever os efeitos (Latour, 2005).

O que queria encontrar, eu já sabia. Faltava - justamente - encontrá-lo. Alinhava referenciais teóricos a afinidades metodológicas e tentava refinar a minha busca por um campo de pesquisa e por atores. Pensei que um shopping na Barra pudesse ser um bom lugar, depois imaginei que os encontraria em um pólo de bares na Zona Sul, depois, cheguei a visitar duas escolas públicas, na Zona Oeste. Nada que me fizesse despertar para um olhar mais antropológico - é claro, a esta altura, pensava que o problema pudesse estar justamente nesse “olhar”, que era meu e não poderia não ser. A imprecisão do campo começava a me incomodar profundamente. Olhava e não sabia ao certo para onde ir. E eu precisava começar. De algum jeito, tudo o que eu precisava era começar.

Há algum tempo, seguia a página do coletivo “Retrato Colorido” no *Facebook*. Era só mais uma das mil páginas de coletivos, ativistas, grupos de pesquisa, tirinhas, intelectuais, militantes, pensadores etc etc etc que eu acompanhava sobre o tema da minha dissertação nas redes sociais. Pois bem. Vi que o “Retrato Colorido”, coletivo formado pelos alunos de um colégio público federal, organizava um debate sobre visibilidade trans na unidade Tijuca, com a ativista Maria Clara Araújo e João Nery. Pouco me importavam os palestrantes; deles, já sabia o que esperar. O que eu queria ver estava do outro lado, e fui. Não conhecia a unidade Tijuca. Sabia que iria até a estação do metrô São Francisco Xavier e, de lá, pediria informação até o colégio. Desci do vagão e logo vi um grupo de alunos. Aprendi, ali, como é fácil reconhecê-los, não é preciso uniforme para sabê-los. Lembrei-me, então, de Nelson Rodrigues, em uma de suas muitas crônicas sobre os alunos do colégio:

Um aluno do [nome do colégio], mesmo sem uniforme, mesmo sem nada, é inconfundível. Pode ser identificado a olho nu, no meio da multidão. Ele não é parecido com ninguém. (...) chove, troveja, relampeja (Rodrigues, 1963).

(Per)segui-os sem medo, tinha certeza de onde estavam indo. Notei que reparavam nos broches da minha mochila enquanto falavam do vestibular do Enem 2014 e resolvi puxar assunto. Prometi para mim mesma que experimentaria o espaço e a troca antes de formalizar a relação “pesquisador-informante”, ainda que tivesse alguma intenção de eleger aquele como meu campo de pesquisa. Assim fiz. Estudavam na unidade Realengo. Já estavam de férias e saíam de lá

para a Tijuca exclusivamente para assistir ao debate sobre visibilidade trans. Perguntei se faziam parte do coletivo e disseram que sim.

Chegamos ao colégio e nos separamos. A escola mantinha antigas estruturas, mas reformas aparentes e um pátio ao ar livre deixavam os estudantes bem à vontade. Logo na entrada, dois bonecos: uma menina e um menino, vestindo cada qual o modelo de uniforme ideal para a sua identidade de gênero. Feitos de material que lembra o mármore, os bonecos parecem servir para lembrar os alunos, todos os dias ao entrarem na escola, as convenções que não podem – e nem poderiam – esquecer. Havia cartazes que indicavam como chegar ao auditório e fui me aproximando. Caminhava devagar e olhava tudo, como se desejasse pegar cada detalhe... até que um grito interrompeu meu estado de transe. “Pê!!!”. Eu olhei. E o Pê surgiu. De dentro do banheiro masculino. Vestindo uma saia. “O que é, Borboleta? Já vou”. Eu os reconheci da página do coletivo “Retrato Colorido”, no *Facebook*. E quando olhei para o lado, Pê não era o único menino com a saia do uniforme do colégio. Naquele momento, pensei no que poderia acontecer se alguém trocasse as roupas dos bonecos. Pê abriu a mesa e foi o mediador do debate. Ele explicou que o “Retrato Colorido” é um coletivo em rede, há representantes de quase todas as unidades do colégio e a gestão é horizontal.

O auditório estava completamente lotado. Gente de dentro e de fora da escola. Era tudo integralmente organizado por eles, da produção ao planejamento, das improvisações às demandas técnicas, passando pela divulgação, recepção dos convidados e palestrantes, montagem, filmagens, fotografia, tudo produzido e decidido autonomamente. Contavam apenas uns com os outros. Sem professores, coordenadores ou qualquer autoridade por perto para orientar ou dizer o que podia ou o que não podia.

“Oi, a gente tá recolhendo dinheiro para ajudar o coletivo”. Era Elis. Enquanto isso, o evento encerrava e outros alunos colavam em mim tatuagens, como aquelas que encontramos em sacos de biscoitos e saem com água, de corações com as cores da bandeira gay, dizeres como “direitos humanos” e “beijaço gay”. Resultado: saí toda enfeitada. No final, eles cantaram, empolgados, o tão tradicional “grito de guerra” do colégio e se cumprimentaram com o entusiasmo de quem não se encontra há anos. Alguns estavam de férias porque

havia “passado direto” e outros ainda faziam as provas finais. Por conta da greve de 2014, o calendário havia sido alterado.

Percebi, ali, um profundo orgulho em ser aluno daquele colégio e em fazer parte da sua história. Era também impressionante como se conhecem. Alunos de Realengo conheciam os de Caxias, que conheciam os do Engenho Novo, que conheciam os do Centro. O coletivo promovia uma extensa rede entre as unidades e eram eles que faziam a ideia acontecer.

Neste dia, quando percebi o que acontecia naquele auditório, e em algumas visitas subseqüentes, vi que as dinâmicas de organização e de experimentação do coletivo “Retrato Colorido” poderiam me ajudar a pensar os jovens que o compunham, aliado às configurações das diferenças e da sexualidade e à bagagem da personalidade do aluno daquele colégio: militante e heterogêneo. Não é possível dar conta do “perfil” daqueles estudantes, senão pela sua própria multiplicidade; cor, classe, gênero, sexualidade, religião. Do Centro a Realengo, passando por Caxias, Engenho Novo, São Cristóvão, Tijuca, Humaitá e Niterói: mais do que estudar em uma escola pública federal com ensino de qualidade (como muitos me disseram), ser aluno lá era conviver com uma multidão por trás de um uniforme, todos os dias.

Percebi, então, que seria preciso eleger um ou dois integrantes do coletivo para falar sobre a pesquisa. A idéia era explicar um pouco sobre a minha intenção, o meu campo de estudo e a metodologia etnográfica para, então, perguntar se topavam ser meus atores. Escolhi a Borboleta. Percebi, no dia do evento e na página do *Facebook*, que era uma das mais ativas e assumia uma certa postura de liderança no coletivo. Como não tínhamos amigos em comum e nenhum tipo de relação que permitisse o contato por outra via, contactei-a por *Facebook*, pela página do “Retrato Colorido”, e pedi que expusesse a proposta ao grupo e me retornasse. Caso todos topassem, poderíamos conversar melhor e os acompanharia durante algum tempo com o meu diário de campo. A Borboleta me respondeu dizendo que gostou da idéia, mas que seria difícil me dar algum retorno naquela semana porque estavam em período de provas e envolvidos também com a Bienal da UNE (União Nacional dos Estudantes). Antes que ela me retornasse, percebi que os jovens me adicionavam no *Facebook*. Três ou quatro alunos do colégio me adicionaram como amigos sem que eu esperasse antes mesmo de nos conhecermos pessoalmente. Bom, interpretei como um “sim”.

Dias depois, procurei a Borboleta e perguntei quando poderíamos nos encontrar. Ela me convidou para a reunião do coletivo, na Biblioteca Parque, no Centro. Antes de a reunião começar, um grupo já estava concentrado em uma das mesas da Biblioteca. Aproveitamos para conversar e o Grande, aluno do Centro, muito extrovertido, tratou logo de me apresentar. Ele foi um dos que já haviam me adicionado no *Facebook*. Lá, conheci o Loirinho, aluno de São Cristóvão, que teve a idéia de fundar o coletivo. Ele me contou que, até pensar em criar o “Retrato Colorido”, achava que não havia homofobia na escola. “O [nome do colégio] sempre foi conhecido por ser um colégio que estimula o senso crítico dos alunos. Achava que essas coisas não existiam lá. Mas teve um dia que fui a uma festa de formatura do 3º ano e tinham duas garotas se beijando. Começaram a filmar e a fotografar! Fui perguntar o que estavam fazendo e pedi para pararem. Aí, vi que tínhamos que fazer alguma coisa”, contou.

Depois da reunião, me apresentei mais formalmente, expliquei exatamente o que estava fazendo ali e os propósitos de uma pesquisa etnográfica. O fato de cursar o mestrado em Ciências Sociais despertava nos alunos um enorme interesse sobre o que eu fazia e, de antemão, me concedia o status de “aceita” no grupo. “Aqui, todo mundo quer fazer Ciências Sociais!”, brincou Sereia. A afinidade com a disciplina faria com que conferissem a mim certa admiração e confiança. E eu pensava no quanto os professores, na escola, eram capazes de influenciar aqueles alunos, no sentido de seduzir-lhes pela teoria sociológica e de fazer-lhes aguçar o pensamento crítico sobre o social e o político por razões e operações que eu viria a conhecer meses mais tarde.

3.2.

Eu, “stalker”: caminhos, desencontros e inspirações metodológicas

“Ih! Chegou a nossa *stalker!*”, gritou Sorriso, quando me viu, vestido de cigana, no bloco de Carnaval formado por alunos e ex-alunos do colégio. *Stalker*, que tem a ver com “perseguidor” em inglês, se tornou uma gíria no mundo virtual sobre aqueles que sabem tudo o que uma pessoa faz e, é claro, virou também o meu “apelido” entre os alunos. Tinha mesmo razão o Sorriso, eu era a *stalker* da galera. Rapidamente, me vi sabendo mais da agenda dos estudantes do que eles

próprios, o que tinham feito, o que estavam pensando em fazer, seus gostos, seu jeito, sua fala... Na “desarrumação” inicial, tudo importava; o que via, o que ouvia, as conversas abertas, os sussurros, até ir encaixando, aos poucos, os pontos e os percursos em uma lenta “arrumação” lógica e coerente.

Poucos antes de as aulas começarem, a escola divulgou o tema da aula inaugural do ano letivo de 2015. Coincidência dos astros, pressão das lutas dos movimentos sociais ou moda temática, não se tarda a adivinhá-lo: o assunto seria “diversidade sexual”. “Cara, é foda. Só agora que a gente sabe que a aula inaugural vai ser sobre o que a gente já fala há séculos dentro do colégio. Por que ninguém chamou a gente pra organização? Alguém conhece esse cara que vai falar?”, contestou Grande, no ônibus, a caminho do evento.

Desde 2013, os alunos traziam à tona os temas da sexualidade e da diferença em intervenções e debates promovidos pelos coletivos, grêmios e suas Frentes LGBTs. No Engenho Novo, por exemplo, meninas já espalharam pelo pátio cartazes com falas de cunho machista e homofóbico de professores e servidores do campus. “Um dia, eles chegaram no colégio e estava cheio de cartaz com coisas que eles dizem em sala e que ofendem os alunos, sabe. Tipo, piadinha homofóbica que não tem graça nenhuma. É claro que a direção não gostou e mandou tirar tudo e ficou por isso mesmo”, contou Borboleta. Em São Cristóvão, um protesto conhecido como “Saiato” ganhou repercussão e levou o debate a todas as unidades – ainda que a direção jamais tivesse se manifestado sobre o caso. Em um sábado de aulas, Divo foi à escola com a saia do uniforme que uma amiga havia esquecido em sua casa. No final do dia, ele foi chamado à sala do setor pedagógico, onde estavam o coordenador e a diretora, e orientado a trocar as peças pelas “mais adequadas” à sua identidade de gênero. Dias depois, 30 alunos foram ao colégio vestindo saias, em retaliação à postura da coordenação e da direção.

Quanto mais os via e ouvia fora da escola, mais eles me levavam lá para dentro. E eu, que pensava ser possível me restringir ao grupo do coletivo “Retrato Colorido”, que não mantém vínculos formais com a instituição, já imaginava ser incontornável a minha entrada na escola. Se fora a desestabilização das categorias de identidade e o lugar da diferença e das suas elaborações nas experimentações sexuais o que me levou até o campo de pesquisa, foi o campo de pesquisa que me levou até o movimento estudantil e o engajamento político desses alunos. E eu,

devo confessar, não negaria convite tão arrebatador. Para circular dentro do colégio e dar conta desta abertura do meu problema de pesquisa, seria preciso, no entanto, percorrer um longo caminho e formalizar a atividade etnográfica com os órgãos competentes.

Não era sem conflitos, contudo, que eu fazia esse alargamento. Como articular os deslizamentos e os “borramentos” das identidades, na experiência sexual, e a luta pelas suas afirmações, na efetivação de direitos no âmbito escolar? Era possível conjugar o uso estratégico da política das identidades (Hall, 1997) com as minhas motivações de pesquisa, que pretendiam pensar, justamente, pela via das suas desestabilizações? Aceitar o movimento do campo me abria um leque de possibilidades e de inseguranças. Era preciso, eu também, na atitude etnográfica, fazer habitar o olhar entre o “ter” em vez de “ser”. “Des-cindir em vez de decidir” (Fiadeiro e Eugenio, 2012). Não se tratava de uma coisa *ou* outra. Mas os modos como essas configurações se desamarrariam pelas minhas percepções, como pesquisadora, eu só viria a perceber no processo.

Neste caminho, nada estava dado. Nem mesmo o percurso para chegar à autoridade que me concederia autorização para a atividade de pesquisa dentro do colégio. O primeiro passo seria escolher as unidades para onde pretendia direcionar as minhas observações. Depois, pensava ser indispensável a apresentação aos colegas da equipe de Sociologia, quem imaginei que pudessem ser grandes aliados na imersão no campo e no contato com maior número de alunos (participantes ou não dos coletivos com que já havia estabelecido contato), além do engajamento nos grupos de estudos e laboratórios de ações e pesquisa. Com o apoio dos professores, chegaria, então, à direção e, para mim, o caminho estava traçado e encerrado.

O trabalho na unidade de São Cristóvão me parecia indispensável. Além de abrigar os mais altos postos de dirigentes do colégio, era onde se discutiam e se encaminhavam as decisões institucionais. Com isso, o histórico de engajamento político e de enfrentamento dos seus alunos era evidente. Lá, também, os estudantes se encontravam para reuniões gerais de todos os grêmios dos campi, realizavam atos que envolviam demandas de toda a escola, como os que dizem respeito à Reitoria, Pró-Reitorias e Conselhos, e era onde havia o maior número de alunos, em quantidade e em diversidades social e econômica. Como muitos dos estudantes envolvidos com o coletivo “Retrato Colorido” vinham do campus São

Cristóvão, isto favoreceria também a minha imersão. Mas, pensava, porém, que limitar as minhas observações a uma única unidade poderia restringir e empobrecer a análise, diante de um universo tão plural como aquele colégio. Escolhi, então, a unidade Caxias como um outro campo de pesquisa, não necessariamente comparativo àquele, mas complementar, por somar características do aluno da baixada fluminense, que poderiam me trazer mais nuances do ponto de vista social e cultural.

Segui, então, à procura de alianças com professores que pudessem me apoiar nesta atividade, no sentido de auxiliar a minha imersão no campus, e, principalmente, indicar caminhos para a autorização deste desejo. De um em um, entre “vamos marcar um dia para conversar” que nunca chegava, “vamos esperar passar o Carnaval”, “essa semana está muito corrida para mim”, e-mails ignorados, telefonemas não atendidos, cheguei, enfim, mais de um mês depois, ao professor Fred, da equipe de Sociologia da unidade Caxias, por indicação de uma amiga. Neste momento, as portas começaram a se abrir. E a se fechar ao mesmo tempo. Não seria tão simples, como já temia. “Então, não basta a autorização do diretor?”. “Não...”, lamentou Fred, muito gentil. Havia burocracias para além da direção. Ele sugeriu que eu procurasse a “Comissão de Ética”. Mas onde? Como? Com quem? Não havia dúvidas de que houvesse uma Comissão de Ética na instituição, eu apenas não consegui encontrá-la em lugar nenhum, nem a seus conselheiros. Fui à secretaria no prédio da Reitoria, liguei para o número informado no site, perguntei a outros professores, todos já ouviram falar, mas, a esta altura, não encontrei quem soubesse me informar onde ficava ou quem trabalhava lá.

Busquei referências de trabalhos acadêmicos realizados no colégio e o que li foram pesquisas da área de Educação, realizadas por professores da própria instituição. Eles, pensei, saberiam que caminho traçar. Eu não era professora, nem servidora, nem ex-aluna. Não conhecia ninguém. E, com tantas instâncias, tratei de solicitar ao departamento a que sou vinculada quatro vias de cartas de recomendação: uma endereçada à direção, uma à Comissão de Ética, uma à Pró-Reitoria e outra à Reitoria. Assim, não correria o risco de passar batida por nenhuma autoridade, imaginei.

Paralelamente, continuava a me encontrar com os alunos com que já havia estabelecido uma relação, em ocasiões fora do espaço da escola, como piquenique

e sarau, ou em eventos abertos ao público, como os debates promovidos pelo coletivo na unidade Tijuca.

Apesar de ainda não ter formalizado a minha entrada, o professor Fred havia me convidado para conhecer a equipe da unidade Caxias. Nesta ocasião, Fred e outra professora me contavam sobre as particularidades dos alunos de lá. Levantaram a hipótese de o “Saiato”, em São Cristóvão, apenas fazer sentido lá por conta de todo o histórico de lutas característico da unidade. A direção em Caxias, por outro lado, “é menos marcada, é mais família, aqui é todo mundo professor, inclusive o diretor, então, era capaz de ele sair e botar uma saia também”, disse Fred.

Nas tentativas frustradas de buscar caminhos para a autorização, desabafei com a minha mãe sobre as dificuldades. Ela, que é professora, se indignou por eu não tê-la procurado antes. Rapidamente, contactou o professor Gentil, ex-diretor de uma das unidades e ex-conselheiro. Ele sugeriu que eu procurasse a professora Mônica, da Pró-Reitoria, que “agora é quem cuida das solicitações de atividades de pesquisa”, ele disse. Sugeriu que dissesse que ligava por indicação dele e que buscava informações para a formalização. Ela não me eximiria de nenhuma etapa do processo, mas só a chance de saber exatamente o caminho já me animava. A professora Mônica orientou que eu submetesse o projeto de pesquisa ao Protocolo da Reitoria e preenchesse um formulário. Pois bem. Assim o faria.

A “professora minha mãe” comentou sobre o trabalho também com o Paulo, seu colega e professor da unidade São Cristóvão. Ele me indicou pessoalmente à professora Gata, com quem me encontrei dias depois e quem me ajudaria na imersão no campus. Ela me convidou para as discussões da reunião do grupo de estudos de gênero, de que era coordenadora, e se predispôs a me apoiar no que fosse possível - e assim foi até o final das observações.

Voltei, então, a contactar o professor Fred. Haveria a exibição do filme “Orgulho”, de temática LGBT, como parte das atividades do Laboratório de Humanidades da unidade Caxias. Ele me chamou para participar, como convidada, do debate do dia. Assim, conheceria os alunos e começaria a estabelecer relações, mesmo que ainda não tivesse consumada a autorização formal de pesquisa. Estava empolgada com a idéia e com a disponibilidade do professor em me integrar à escola. Porém, quando cheguei, ele contou que havia uma movimentação dos alunos para a aula de reforço de matemática. Os

estudantes teriam prova na segunda-feira e a concorrência era desleal, ele comentava. A atividade foi, então, cancelada.

Fiquei no pátio para não perder a viagem e encontrei o Magro, do grêmio estudantil, que me contou algumas histórias e do interesse do grupo em promover atividades e debates sobre gênero e sexualidade. Conversamos sobre um menino trans que passou pela escola em 2013/2014: “Foi só o menino querer usar o banheiro masculino que pipocou transfobia aqui no colégio!”, disse. Depois, mais estudantes iam chegando e conversando. Eles contavam sobre os “Penas de Ouro”, eleitos os melhores alunos da escola, e brincavam: “A gente tem pena do ‘Pena de Ouro’”.

Aproveitamos a não-exibição do filme e a ida dos alunos para a aula para falarmos com a coordenação sobre a minha ida à escola. O coordenador disse que “tudo bem” sobre a atividade de pesquisa no campus, mas precisávamos falar com a Morena. Que Morena? - pensei. Para a minha surpresa, nem o Fred sabia. Descobrimos que Morena era, além de professora de Educação Física, representante da Pró-Reitoria na unidade Caxias. Não sabia que havia esse cargo. Nem o Fred. Ela me explicou que, além do projeto de pesquisa, eu precisava encaminhar o formulário e anexar documentos comprobatórios de matrícula da universidade ao Protocolo da Reitoria. Aí, então, eles avaliariam o material e encaminhariam um parecer favorável (ou não) às unidades competentes para receberem a minha solicitação. Em caso positivo, o parecer seguiria para as mãos do diretor. Se o diretor também aprovasse, o documento chegaria até ela, Morena, que estaria, então, apta a me receber formalmente como pesquisadora no campus. Ufa. Voltava eu às burocracias, que, a cada dia, pareciam se somar diante de mim.

Deixei o campus atordoada. Estava com a sensação de que tudo poderia ir por água abaixo a qualquer momento. Meus planos de pesquisa, as expectativas com o campo, os atores, tudo. E pensava também que a exibição do filme poderia ter acontecido. De uma forma ou de outra, poderia ter acontecido. Alguns alunos chegaram a procurar o professor Fred, na minha frente, para perguntar a que horas começaria, se ia mesmo ter laboratório naquele dia, que estavam esperando a hora do filme, e ele dizia que não ia rolar mais a atividade e, então, justificava. Eu me culpava por pensar que o professor poderia ter tido outras razões, além das aulas de reforço, para o cancelamento. Afinal, havia sido dele o maior apoio até ali. Por que eu pensaria isso? Mas não poderia conter os pensamentos que me vinham.

Teria desistido da idéia? Se sentia coagido por me convidar a interagir com os alunos sem antes a autorização da instituição, considerando as minhas intenções ao aceitar o convite? Mas isto não era sabido? Por que não dizer? Ter alguma relação comigo, enquanto pesquisadora, e com o tema da pesquisa lhe causava algum constrangimento? O que terá sido? Não sei. Poderiam ser apenas as aulas de reforço. Fato é que aquela foi a última vez que estive em Caxias.

Era dia da reunião do grupo de estudos de gênero, em São Cristóvão, para a qual a Gata havia me convidado no nosso primeiro encontro. Aproveitei para ir à Pró-Reitoria ver como estava o processo de solicitação da atividade de pesquisa. Como se já não bastasse a cansaça dos trâmites institucionais, tive de ouvir “gracinhas” do servidor. Quando perguntei como poderia saber sobre o encaminhamento do processo, ele me pediu o número do protocolo e confirmou o título do projeto de pesquisa: “Diversidade sexual: as novas configurações de experimentação da sexualidade na juventude” (vale dizer que fiz certas adaptações às categorias nativas no projeto de pesquisa, como o uso da expressão “diversidade sexual”, no sentido de torná-lo mais adequado aos leitores diretores e pró-reitores da escola – o conteúdo e os objetivos de pesquisa, no entanto, foram mantidos, ainda que eu viesse a revê-los posteriormente). Confirmei o título, e o servidor me respondeu, dando o parecer sobre o andamento: “Está no Protocolo, ainda não subiu, não”. Perguntei se havia algum número de telefone para onde eu pudesse ligar para me informar depois. Ele negou e completou: “Ah, mas se você quiser ficar com meu telefone para me ligar...”, e riu. A servidora que estava ao lado também achou graça. Me senti como diziam se sentir as meninas quando me contavam sobre o que ouviam na escola, de professores ou funcionários. O que o teria deixado confortável a fazer tal tipo de insinuação? Que estruturas firmam a base para essa enunciação com tamanha petulância e liberdade? Uma garota, nova, estudando sexo... “Quer o quê?” Os pequenos machismos de cada dia vieram afetar a mim também e agora era eu quem pensava sobre eles, sem uniforme, nem crachá, dentro do colégio.

Segui para a reunião. Era o segundo encontro das professoras com os alunos participantes do grupo. Estudavam um texto da Adriana Piscitelli. A reunião estava um pouco esvaziada por conta das movimentações para a eleição das chapas que concorreriam ao grêmio. Comentavam que havia bem menos meninos do que na outra reunião: “Eles devem ter ficado com medo!”, brincavam.

Falavam sobre a questão dos feminismos socialista e radical e o campo da teoria e da prática feministas. “Como constituir um sujeito político, portador de demandas específicas, diante de tantas singularidades? Onde estão as continuidades das discontinuidades para se pensar a luta política?”. De certa maneira, eu embarcava nas reflexões e me sentia parte do grupo também.

A professora Gata, no meio da aula, pediu que me apresentasse. Depois da minha fala, a professora Rainha ressaltou a importância do trabalho de campo: “Vocês viram? Isto é fazer pesquisa. Não é mandar formulário pela internet, não. Tem que ir para onde estão as pessoas que você está estudando, conversar com elas, estar entre elas”. E eu me questionava por que a aceitação das professoras, diante da minha presença, tema e atitude, foi tão rápida. Em primeiro lugar, no caso das professoras Gata e Rainha, elas também são pesquisadoras. A identificação com o fazer acadêmico e o trabalho de campo pode, talvez, ter despertado uma afinidade pela minha disposição em realizar pesquisa etnográfica em um momento em que as questões que eu pretendia investigar pulsavam tão fortemente no colégio. A professora Rainha é doutora e também fez campo na escola. Realizamos entrevistas, trocamos e-mails e eu aprendi muito com ela, academicamente, profissionalmente e pessoalmente. A professora Gata tem se dedicado aos temas do gênero e do feminismo mais recentemente, é socióloga e realizamos o mestrado e o trabalho de campo no mesmo momento, em áreas diferentes. Foi ela quem me levou ao grupo e me apresentou às outras professoras. Com o tempo, ganhei mais uma grande aliada, a professora Sol. Ela já escreveu em blogs feministas e também se dedica à vida acadêmica. Na escola, ela faz parte do Laboratório da Diversidade, que elevou ao topo das prioridades o tema do gênero e das sexualidades em 2015, o ano do seu lançamento.

O envolvimento das professoras no movimento estudantil ligado aos temas, nas tensões e nas tramas moleculares que se formavam por entre o cotidiano e a vida dos alunos, para além das suas claras convicções pessoais e escolhas acadêmicas, parecia fazer correnteza ao tipo de investigação que eu me propunha a realizar. Quando passava muito tempo longe, como no momento em que me dedicava à escrita do projeto de qualificação, pude perceber que a minha falta era notada. “Nossa, você sumiu!”, disse Sol, ao nos revermos em um dos eventos do laboratório. Ou quando a professora Rainha me escreveu um e-mail para contar um caso que estava acontecendo na escola porque não me via mais lá.

A minha entrevista com a professora Sol, aliás, foi sugerida por ela. Nos encontrávamos em conversas abertas e em reuniões dos grupos, metodologia que preferi adotar para as minhas observações e anotações de campo, apesar de ter feito também algumas entrevistas marcadas, como com as professoras aqui destacadas. Já pensava mesmo em me encontrar particularmente com ela, quando disse: “Vamos conversar?”.

A princípio, me fixar somente na unidade São Cristóvão não era um desejo ou uma escolha. Já passava pela minha cabeça que o “pluriverso” (James, 1996; Latour, 2014) que encontrei ali me renderia reflexões suficientes para mestrados e doutorados, mas fato é que, primeiro, o professor Fred, sutilmente, passou a evitar a minha presença, em Caxias, e, só depois, cheguei à conclusão, independente e definitiva, com minha orientadora, de que São Cristóvão já seria um campo e tanto para a pesquisa etnográfica pelas dinâmicas de organização política dos seus alunos, pelos seus enfrentamentos mais evidentes e pela diversidade interna na retórica das discussões sobre gênero e sexualidade no campus, entre estudantes, professores e órgãos da instituição, as tensões e seus casos mais específicos - como a receptividade do aluno transexual do 9º ano, a repercussão sobre a inclusão do “x” em “Alunx:” no cabeçalho das provas de Biologia, o “racha” entre meninas feministas e pessoas LGBTQs e garotos da “Frente Machista” e as reações, discente e docente, aos encaminhamentos da equipe de supervisão pedagógica. Neste sentido, comparar multiplicidades, aqui, será outra coisa que estabelecer analogias formais entre as diferenças, onde “não são as semelhanças, mas as diferenças que se assemelham” (Lévi-Strauss, 1962, apud Viveiros de Castro, 2015), mas, antes sim, perceber e determinar as suas configurações específicas de divergências, “suas distâncias internas e externas” (Viveiros de Castro, 2015).

No que concerne às multiplicidades, não são as relações que variam, são as variações que relacionam: são as diferenças que diferem. Como escrevia há mais de um século o sociólogo molecular Gabriel Tarde: “A verdade é que a diferença vai diferindo, e que a mudança vai mudando, e que, ao se darem assim como fim de si mesmas, a mudança e a diferença atestam seu caráter necessário e absoluto” (Tarde [1895], 1999, pg. 69, apud Viveiros de Castro, 2015).

“Leia com atenção. Olha aqui: tem o parecer do Reitor, da Pró-Reitora de Pós-Graduação, da Diretora Geral, da Pró-Reitora de Ensino e do Diretor de Pesquisa”, me indicava o professor Fernando, da Diretoria de Pesquisa, apontando

sobre os escritos em uma pasta de arquivo que lembrava aquelas de tribunais. “Tá, tá bom. Só isso? Cinco pareceres para a minha solicitação?”. “Só. Assine aqui. Ande sempre com uma cópia da autorização com você quando estiver na escola”, sugeriu. Papel timbrado pelo Ministério da Educação. E, assim, em um dia abençoado e ensolarado, eu recebi, em mão, a autorização oficial que confirmava o parecer favorável à minha atividade de pesquisa, três meses depois de muito caminhar.

Stalkear aqueles alunos, no sentido da palavra como o menino Sorriso bem lhe conferiu, ter estado lá (Geertz, 2002), entre e no meio deles, e, ao mesmo tempo, ter estado cá, em casa (Strathern, 2014) todo o tempo, entre e no meio dos “eus” (Strathern, 2014) que acompanhei durante a pesquisa, me faz pensar um “dilema doméstico” (Strathern, 2014) não da ordem da distância, do “estar longe o suficiente” ou “perto o bastante”, mas em uma questão que traz à tona o que Strathern chamou como a “nossa própria atividade produtiva” (2014), aquilo que serviu de base para relações como as que puderam existir entre “mim”, como antropóloga, e aqueles “eus” que estudei. Fixar o olhar para a própria sociedade, uma sociedade dita mais “complexa” do que outras, a urbana, e a um grupo com quem partilhava convicções e interesses, levanta, é claro, questionamentos de como *se conhece* quando se está em casa, entre os “meus” e os “eus”. “Saber mais sobre nós mesmos como objeto do que sabemos sobre nós mesmos como sujeitos⁴” (Strathern, 2014, pg. 137).

A suposição é que nos tornamos mais conscientes – tanto de nós mesmos convertidos em objeto de estudo, ao aprendermos sobre nossa própria sociedade, como de nós mesmos realizando o estudo, ao nos tornarmos sensíveis ao método e ferramentas de análise. (...) O objetivo é aumentar a consciência crítica. Assim como os antropólogos se aprimoram no registro de culturas estrangeiras, eles são convidados a registrar os fundamentos de sua própria prática (Scholte, 1974). Como indicado por Marcus e Cushman, não surpreende que seja difícil fazer as duas coisas ao mesmo tempo (Strathern, 2014, pg. 135).

Quando os “eus” se misturam, o lidar com as vozes e com as multiplicidades da pesquisa etnográfica pode ser ainda mais relevante, nas interações, na forma e no conceito. O desafio da antropologia feita em casa,

⁴ Vale chamar a atenção para a referência que faz a própria autora sobre a apropriação da dicotomia sujeito-objeto, em certos trechos, como “uma fórmula culturalmente adequada (‘positivista’) para contemplar as nossas atividades” (Strathern, 2014, pg. 137), como antropólogos.

segundo Strathern (2014), é que ela sustenta uma estrutura de distinções diferente. Ao contrário de “escritor”, o etnógrafo torna-se um “autor” para aqueles que estuda, no sentido de concordarem com o ponto de partida de que a “sociedade” ou a “cultura” podem ser, elas próprias, objetos de estudo. As análises, porém, podem ser sempre contestadas. “Se os autores suplantam, também podem ser suplantados” (Strathern, 2014, pg. 150).

A boa diferença, ou diferença real, é entre o que pensa (ou faz) o nativo e o que o antropólogo pensa que (e faz com o que) o nativo pensa, e são esses dois pensamentos (ou fazeres) que se confrontam. Tal confronto não precisa se resumir a uma mesma equivocidade de parte a parte - o equívoco nunca é o mesmo, as partes não o sendo; e de resto, quem definiria a adequada univocidade? -, mas tampouco precisa se contentar em ser um diálogo edificante. O confronto deve poder produzir a mútua implicação, a comum alteração dos discursos em jogo, pois não se trata de chegar ao consenso, mas ao conceito (Viveiros de Castro, 2002).

Neste sentido, não se toma, aqui, a etnografia como uma interpretação *sobre*, mas evidenciam-se as marcas da pesquisa antropológica como uma “produção coletiva” (Caiafa, 2007) das diferenças, “multiplicando o nosso mundo”, “povoando-o de todos esses exprimidos que não existem fora de suas expressões” (Deleuze 1969, pg. 335, apud Viveiros de Castro, 2002). O exercício etnográfico, desde o trabalho no campo à concentração na escritura, empreende, aqui, um esforço de ouvir e fazer ouvir, na expressão das trocas entre uma multiplicidade de vozes. Aceitar, contudo, o convite para a reflexão de Strathern (2014) à forma e à intenção ao “dar voz” ao outro, pela relação e pela escritura, é que será - não se pode negar - o meu maior e mais constante desafio. Para a autora (2014), para além de se preocupar “com ‘vozes’ e ‘falantes’, ou com a cumplicidade com os ditos informantes” (Strathern, 2014, pg. 137), é preciso conceber a idéia da atividade produtiva que está por trás do que os atores sociais dizem e, portanto, da própria relação entre eles e o que foi dito. “Sem saber como suas palavras lhe ‘pertencem’, não podemos saber o que fazemos ao nos apropriar delas” (Strathern, 2014, pg. 137). Será possível, entretanto, a plena segurança no gesto da apropriação?

Com esta reflexão, não pretendo chegar à máxima “somos todos nativos” (Geertz), tampouco render-me à contrapartida “somos todos antropólogos” (Wagner, 2010), em uma tentativa complacente de resolver tal dilema. Significa,

por outro lado, à luz de uma antropologia simétrica (Latour, 1991) ou pós-social (Viveiros de Castro e Goldman), não distinguir sujeito de objeto, tanto quanto operar, em rede, conceitos *in-discindíveis*, como sociedade e indivíduo, natureza e cultura, humano e não-humano. Isto é, ao aplicar a noção de antropologia simétrica (Latour, 1994) à antropologia, ela própria, faço passar uma linha de fuga (Deleuze, 1992) por entre as dicotomias - como a instaurada sobre a concepção de sujeito, de um lado, e objeto, de outro - que os muros da prisão epistemológica construíram sobre a teoria antropológica no último século.

Natureza e Cultura, de um lado, Indivíduo e Sociedade, do outro, os “quadros mentais últimos” da disciplina, aqueles que, como se costuma dizer, não podemos considerar como falsos, pois é por meio deles que distinguimos o verdadeiro do falso. Mas não podemos realmente? Esses quadros mudam, e com eles as possibilidades de pensamento; muda a idéia do que é pensar, e do que é pensável; muda a idéia de quadro junto com o quadro das ideias (Viveiros de Castro, 2015).

“O conceito de multiplicidade talvez só tenha se tornado antropológicamente ‘pensável’ – e, portanto, pensável ‘antropológicamente’ – porque ingressamos em um mundo não-merológico e pós-plural, um mundo em que jamais teremos sido modernos” (Viveiros de Castro, 2015): o mundo que deixou para trás a alternativa entre o Um e o Múltiplo – e incorporou o “n-1”, de Deleuze e Guattari (2002). Pensar o meu campo de pesquisa, uma instituição federal, pela via das diferenças e da antropologia simétrica, era conceber multiplicidades planas lá onde se valorizavam as totalidades hierárquicas e realidades dicotômicas, em uma instituição onde a conexão transversal entre elementos heterogêneos via-se todos os dias confrontada à correspondência das séries que se faziam ser e pertencer internamente homogêneas entre si. “A partição molar entre as duas séries internamente homogêneas do significante e do significado, por um lado – elas mesmas em descontinuidade estrutural -, e a série fenomenologicamente contínua do real, por outro, se resolve em descontinuidades moleculares” (Viveiros de Castro 2015), que desafiavam, dia após dia (nas corporalidades, nas sexualidades, nas movências ininterruptas de corpos e espaços), a continuidade como se pretendendo intrinsecamente indiferenciada e homogênea, em um cenário que estava longe de apagar certas nuances de uma sociedade disciplinar.

“Anjinho... o que aconteceu aqui?”, perguntei sem conseguir esconder minha indignação. “Repressão. Repressão aconteceu aqui”, disse. As paredes da sala do grêmio estavam azuis. As paredes da sala do grêmio foram pintadas de azuis. Estava tudo completamente azul. “Mas, Anjinho, quem pintou?”. “A direção”.



Figura 9 – Sala do grêmio estudantil da unidade São Cristóvão antes de ter as paredes pintadas de azul. Na página do grêmio no *Facebook*, a legenda da foto é: “Por uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer”.

Uma das primeiras coisas que a chapa e outros alunos da escola fizeram quando venceram as eleições foi pintar a sala do grêmio. Anjinho me contou que gostariam de entrar ali e sentir que as paredes falavam por eles, afinal, “isso aqui é nosso, é o *nosso* espaço”. Nem tanto. “Na verdade, a nossa sala mesmo virou o almoxarifado. Tem um monte de coisa lá agora, até gente trabalhando, sabe. E a direção não tem previsão para tirar o almoxarifado de lá e aí a gente tá aqui”, explicou. Anjinho me contou que a direção decidiu eliminar as pichações porque não houve diálogo na hora de personalizar o espaço. “E houve diálogo na hora da decisão da diretora?”, perguntei. Ele me disse que não. A chapa que perdeu as eleições tirou fotos da sala do grêmio e enviou para a direção do Ensino Fundamental e para a direção do Ensino Médio, a quem responde institucionalmente o grêmio, com o intuito de provocá-los. O diretor do Fundamental, quem os alunos consideravam um aliado, - “Ele tá do nosso lado”, confessou Anjinho - informou aos integrantes da chapa da oposição que não havia nada a se fazer sobre as pichações. Já a diretora do Ensino Médio, achou por bem eliminar a discussão e também as pinturas. De um dia para o outro.

Ressignificar as paredes da escola, que serviriam para cerceá-los e controlá-los, inscrever-lhes dizeres como “Podemos tudo”, “Todas as formas de amor”, “Amor livre”, “Desmilitarização da PM”, “Machistas não passarão”, “Revolução da Buceta” e “Redução não é solução”, ao mesmo tempo em que

tornava profano o espaço divinamente institucional, sacralizava uma reapropriação coletiva dos estudantes. Para Agamben (2007), a dinâmica de consagração ou sacralização e o seu movimento oposto, a profanação, é a devolução ao “mundo dos homens” a partir da liberação do uso de elementos até então consagrados ou sacralizados. De um lado, a força que exercia a autoridade para a normatização dos usos dos espaços da escola e a manutenção do seu sagrado institucional. De outro, as releituras profanas que lhe devolviam a quebra dessa unidade, com a sua ressignificação “mundana”, de onde faziam emergir novos processos de subjetivação e pontos de resistência. Isto é, o espaço agia sobre os alunos e os alunos agiam sobre o espaço. Ao mesmo tempo em que aqueles estudantes se inscreviam sobre as paredes, as paredes devolviam para aqueles estudantes a sua incorporação. “(...) o agente criativo contemporâneo emerge em relação com o entorno – o lugar, a máquina, o outro, a tecnologia – distribuindo-se em seus predicados” (Eugênio, 2012, pg. 215).

Pensar o espaço, portanto, pela via da relação faz retomar a teoria do ator-rede, quando esta me lembra um jovem capaz de acionar novas conexões e interações, “prolongando a sua rede” (Strathern, 2014) e desterritorializando o seu lugar para carregá-lo e expandi-lo consigo. Tal dinâmica da juventude, segundo Eugenio (2012), serve a uma “criatividade situada”, que não ocorre no sujeito, mas a partir de um desdobramento de relações, “na própria ação de distribuir-se no mundo, espalhar-se nos espaços ocupados (...). Criar é algo que acontece no *desinsularizar-se*” (Eugenio, 2012).

Bruno Latour, que destaca a dívida da teoria do ator-rede com o conceito de rizoma, de Deleuze e Guattari (2002), sugere que uma rede não seja “uma coisa”, porque qualquer coisa pode ser descrita como uma rede (Latour, 2005). Uma rede se configura, aqui, então, como “*perspectiva*, um modo de inscrição e de descrição, o movimento registrado de uma coisa na medida em que ela vai se associando com muitos outros elementos’ (Jensen 2003, pg. 227)” (Viveiros de Castro, 2015).

3.3.

Estar no campo: experimentações, rastros e afetos

Construir uma vida no campo, ficar, deter-se ali, estabelecer alguma intimidade com aquelas pessoas, fazia parte, para mim, de um aprendizado da antropologia não como uma disciplina teórica, mas como um campo produtivo de trabalho e uma forma de pesquisar, uma atitude, um jeito de olhar, uma inquietação intelectual e afetiva. “Estamos nós como mediadores e a nossa vivência como mediação” (Silva, 2012, pg. 4), irreversivelmente.

Caminhar, portanto, com os autores do pensamento contemporâneo estimula o exercício teórico para uma reflexão que vá além das fórmulas interpretativas e excessivamente explicativas de se fazer antropologia e etnografia, e alcance a perspectiva de uma produção hibridizada e da via da experimentação, dos agenciamentos no campo e com os atores, de uma antropologia que se quer “não explicar, nem interpretar: multiplicar, e experimentar” (Viveiros de Castro, 2002). Uma observação intensiva e participante, envolvendo um conhecimento em profundidade, pode revelar também nuances e conflitos que evitem o risco das explicações totalizantes e o perigo das generalizações.

Estar em campo, esta experiência que é, ao mesmo tempo, imprevisão e desarrumação, envolve, para mim, uma disposição para afetar e se deixar afetar não no sentido “da emoção que escapa da razão, mas de afeto no sentido do resultado de um processo de afetar, alguém ou além da representação” (Goldman, 2005, pg. 150).

Basta que os etnógrafos se deixem afetar pelas mesmas forças que afetam os demais para que um certo tipo de relação possa se estabelecer, relação que envolve uma comunicação muito mais complexa que a simples troca verbal a que alguns imaginam poder reduzir a prática etnográfica (Goldman, 2005, pg. 150).

Ver e fazer ver, afetar e se deixar afetar. A tentativa de empreender uma etnografia em que se permita falar mais “com” e menos “sobre” atores sociais aponta para agenciamentos que operam por multiplicidades sempre em conexão, me fazendo renunciar ao papel de “decifradora” ou “autoridade”. Não se trata, assim, de “estar longe o suficiente” ou “perto o bastante” para compreender o outro ou para tomar-se por ele e dar-lhe a voz; mas de ter algo a ver com ele,

“alguma coisa a agenciar com ele” ou, como diria Bruno Latour, “algo para colocar em comum”, para colocar em composição (Latour, 2014).

Neste caso, são mais ainda investidos por microprocessos os fluxos por que podem atravessar este esforço etnográfico e, na mesma medida, mais ainda tento agarrá-los ao rigor de uma coerência analítica possível – que considere a diferença, o *entre*, o rastro e o contraponto inerentes a este esforço teórico.

Aos antropólogos soa familiar a observação de Ítalo Calvino a respeito da exatidão na linguagem. Para ele, a adequação do escrito ao não-escrito é problemática porque, de um lado, as línguas naturais dizem sempre algo mais em relação às linguagens formalizadas, comportam sempre uma quantidade de rumor que perturba a essencialidade da informação; de outro, porque ao se dar conta da densidade e da continuidade do mundo que nos rodeia, a linguagem se revela lacunosa, fragmentária, diz sempre algo menos com respeito à totalidade do experimentável (Calvino 1988: 88). Some-se a essas características das línguas naturais a preocupação com a diferença (que frequentemente se transforma no ‘exótico’) e haverá sempre mais informações que as necessárias para um relato etnográfico apenas correto (Peirano, 1995, pg. 57).

“Mas não seria todo etnógrafo (...) um reinventor e ‘recombinador’ de realidades?” (Clifford, 1988, pg. 147, apud Strathern, 2014, pg. 321). Strathern (1999) sugere que as relações no campo devem ser valorizadas em si mesmas, pois delas deriva o conhecimento que o etnógrafo produz. Neste sentido, pode-se afirmar que as relações sociais constituem, elas próprias, o conhecimento antropológico – e esta constituição é anterior à busca e à sua codificação escrita e organizada. Isto é, o trabalho de campo, em seus dois momentos – o de campo e o da escritura – desenvolve-se no sentido da relação com o conhecimento para percorrer o caminho que se dá *a posteriori*, de retorno do conhecimento às relações que o antropólogo descreve. Assim, a minha experiência no campo e a reterritorialização nos escritos etnográficos pôde se tornar mais produtiva na medida em que me permiti tanto “afetar” quanto “ser afetada”, no sentido de Favret-Saada (1990). “A autora concebe este estado como uma modalidade de experimentação de intensidades específicas (os afetos), somente possível a partir da ocupação e do acesso a determinados lugares a partir dos quais se estabelece uma comunicação com os sujeitos estudados que não é passível de representação” (Benites, 2007). Não se trata, portanto, de uma pretensa “transformação” em “nativo”: o que está em jogo é situar-me, ter ocupado um lugar em que pudesse ter sido afetada pelas mesmas forças que incidiram sobre os atores. É justamente o

gesto de ser afetado que abre a comunicação específica de que fala a autora: “comunicação ao mesmo tempo involuntária e sem intenção, verbalizável ou não, com o outro” (Favret-Saada 1990, p. 6).

A descrição do concreto, do que pulsa e vibra no campo de pesquisa, a experiência local e particular, pode ter repercussões e conexões com a vida social e trazer à luz agenciamentos concretos – fazendo ressoar, ao mesmo tempo, problemáticas mais amplas. É também essa inteligibilidade mais abrangente, essa investigação das tramas moleculares que tecem tantos os pequenos, quantos os grandes conjuntos que, cuidadosamente, tentei perceber ao longo dos próximos capítulos.

3.4.

O Colégio e a História⁵

A memória do colégio se confunde e se mistura, muitas vezes, à história do Brasil, imperial e republicano. E, como qualquer leitura, permite várias interpretações e inúmeras narrativas. Neste caso, o entrelaçamento inevitável das duas histórias ajuda a entender a trajetória de um empreendimento tanto acadêmico quanto político e pode trazer à luz aspectos institucionais marcados por uma herança intrinsecamente relacionada aos diferentes momentos históricos do Brasil e a compreender a formação e a relação dos alunos com os seus espaços.

A Ditadura Militar: efeitos e heranças

Recuperar, ainda que brevemente, os tempos e a luta de professores e alunos do colégio contra a ditadura militar e em defesa da escola pública ajuda a pensar uma história de mobilização e de resistência política que nasceu e cresceu ali. Essa memória, que traz à tona não só os episódios mais opressivos, mas também as suas vitórias, tem repercussão ainda hoje. No âmbito nacional, o período era de repressão; tendo como marco inicial o golpe militar e, como marco

⁵ O compromisso ético firmado entre mim e a instituição, sobre resguardar o nome do colégio ao longo desta Dissertação de Mestrado, obrigou-me a cortar boa parte do texto da seção “O Colégio e História” (3.4./Capítulo 2), em virtude da publicação final, elencando somente trechos mais recentes da sua história e que não fossem tão facilmente vinculados à sua identidade.

final, a anistia e a retomada dos movimentos populares de redemocratização. No âmbito interno, destacaram-se “o medo e a apatia, com repercussões administrativas e pedagógicas negativas” (Hauer, 2007).

O [nome do colégio] que foi sendo revelado pelas investigações é um estabelecimento de ensino inserido na realidade imposta por aqueles anos de chumbo. É um [nome do colégio] inserido no contexto do Brasil sob a ditadura militar, que nos primeiros anos sofreu com as imposições de atos institucionais, com as imposições da Lei Suplicy, em um contexto educacional sob interferência dos acordos MECUSAID. Nos anos seguintes, o Ato Institucional no 5 e o Decreto-Lei 477 tiveram bastante repercussão no [nome do colégio], fazendo com que os anos subsequentes fossem caracterizados pelo controle ideológico da doutrina elaborada pelos detentores do poder por meio de políticas educacionais impostas (Hauer, 2007, pg. 260).

Desde o crescimento dos movimentos sociais no Brasil, no início da década de 1960, os alunos já se organizavam para ir às ruas. Envolviam-se tanto nas questões políticas e econômicas da sociedade, quanto nas decisões educacionais. No âmbito interno, em 1963, fizeram manifestações por maior participação nas deliberações administrativas do colégio e por um ensino mais voltado para a realidade brasileira.

Nessa época, a organização e a atuação do grêmio também ajudavam no desenvolvimento de uma consciência crítica (estimulada por grande parte dos professores) e o respeito pelo colégio (Hauer, 2007). Começava-se a notar um olhar crítico e um engajamento às questões de transformação social por via do grêmio e das manifestações organizadas para a luta política. “Tudo isso demonstrava a força da organização de massa dos alunos do Colégio e ajudou a consolidar uma tradição de luta dos alunos e o grêmio como entidade representativa” (Hauer, 2007, pg. 263).

Não diferente dos passados momentos históricos, o novo regime percebeu, desde o início, a importância da educação como um elemento fundamental para o desenvolvimento do novo modelo econômico que se expandia no país a partir de 1964. Em termos de repressão, o período foi caracterizado pelas perseguições políticas a estudantes e servidores, sobretudo com a Lei Suplicy e o Ato Institucional nº 5, o AI-5. “A educação brasileira passou a sofrer interferência direta do governo dos Estados Unidos, por meio dos acordos entre o MEC e a *Agency for International Development* dos Estados Unidos (USAID). As reformas do ensino empreendidas pelo regime militar estavam vinculadas às

recomendações de agências internacionais” (Hauer, 2007, pg. 263). Esses acordos se tornaram possíveis com a Lei Suplicy, que desarticulou os movimentos de educação e de cultura popular e facilitou a entrada das concepções educacionais economicistas e produtivistas, enfatizadas pela racionalidade e pela eficiência dos acordos MEC-USAID nas instituições de ensino.

A lógica de repressão da ditadura militar invadiu os círculos interiores do colégio. O controle político e ideológico se realizou por interferências diretas no setor administrativo, e, de forma indireta, nas relações interpessoais e nas concepções pedagógicas. Diferentes formas de controle, vigilância e repressão, a professores, servidores e alunos que se opunham ao regime ou se engajavam nas lutas contra a ditadura do movimento estudantil, foram relatadas em pesquisas. Nos primeiros anos de ditadura, “a reorganização administrativa e o processo de operação limpeza seguiram determinações de acordo com o primeiro Ato Institucional” (Hauer, 2007, pg. 265). Muitos diretores foram substituídos, assim como coordenadores e membros da Congregação, além das perseguições políticas. De acordo com o primeiro Ato, a direção recebeu um aviso do Ministério da Educação e Cultura que comunicava a necessidade de se instalar uma Comissão de Inquérito na escola.

Muitas vezes, professores e alunos eram retirados de sala e submetidos a interrogatórios. Investigar os servidores tornou-se corriqueiro. Desde os primeiros meses, o Serviço de Segurança Nacional do MEC (SSN) enviava ofícios aos diretores, solicitando informações sobre servidores suspeitos de subversão. Um Inquérito Policial Militar (IPM), de nº 43/64, foi instaurado pelo DOPS em 3 de junho de 1964, com o objetivo de apurar ações subversivas dos dirigentes do Sindicato dos Professores do Ensino Secundário, Primário e de Artes do Rio de Janeiro. De acordo com o relatório referente a esse IPM, o professor Helio Marques da Silva, presidente do sindicato dos professores, e os professores Bayard Demaria Boiteux e Robespierre Martins Teixeira foram acusados de subversivos. Em virtude dessa acusação, eles foram atingidos pelo Ato Institucional, sendo alguns meses mais tarde demitidos ou afastados de seus cargos. O professor Hélio Marques da Silva foi cassado em agosto de 1964, depois de ter ficado detido durante um mês no III Batalhão da Polícia Militar. O professor de Matemática Bayard Demaria Boiteux foi demitido do [nome do colégio] em 1964. Outros foram impedidos de ministrar suas aulas, principalmente professores das disciplinas relacionadas às humanidades (Hauer, 2007, pg. 267).

Entre 1964 e 1969, pouco mudou em relação ao ensino. Porém, a arbitrariedade, a vigilância, o controle e as punições foram intensos e os efeitos à tradição humanista da escola, desastrosos. O resultado foi o esvaziamento

progressivo, combinado com o desânimo e o medo generalizado, compensado pela resistência, sem visibilidade, de professores, servidores e alunos. A repressão era amortecida pela cumplicidade entre os que buscavam resistir e contornar as repressões, apesar de o diretor geral (substituído por forças da ditadura) ter estado fortemente alinhado às posturas autoritárias do regime.

Com o AI-5, os grêmios foram irreversivelmente fechados, os jornais foram proibidos de circular e mais de cem alunos foram impedidos de prosseguir seus estudos no colégio por causa de atividades políticas. Alguns professores, que haviam permanecido após a “operação limpeza” (promovida logo após o golpe, em 1964), dessa vez, foram afastados. Ex-alunos foram perseguidos por sua atuação política, alguns foram presos e outros viveram na clandestinidade ou foram obrigados a se exilar. “O fato de alunos participarem dos movimentos estudantis dentro do colégio, nos grêmios e fora do colégio, nos movimentos estaduais e nacionais, levou-os, no momento de maior repressão, após o AI-5, a tomarem a decisão de fazer parte das outras formas de resistência à ditadura militar que se organizaram a partir de então” (Hauer, 2007, pg. 270). Engajaram-se numa luta mais radical, fosse diretamente na luta armada ou como simpatizantes de movimentos revolucionários que visavam, além da luta pela democratização, à revolução socialista. Em muitos casos, era o próprio diretor geral ou os diretores das unidades que comunicavam à polícia ou denunciavam, por meio de boletins informativos, os alunos, ex-alunos, professores e servidores que estavam envolvidos em ações supostamente subversivas (Hauer, 2007).

Apesar das intensificações das repressões e da vigilância, as reivindicações do movimento estudantil por direito à liberdade, melhorias das condições de ensino e contra todo tipo de violência continuavam, com a participação nas “Passeatas dos Cem mil”, por exemplo. Nesse clima, os alunos participavam de protestos e manifestações organizadas pelos grêmios, em conjunto com outras entidades estudantis, com o intuito de reivindicar melhores condições de estudos, qualidade de ensino e mais verbas para a educação.

Nota-se, portanto, o pleno envolvimento com o contexto sócio-político do seu tempo, fosse por ventura dos efeitos negativos da repressão e da vigilância ou da brava resistência da sua comunidade escolar. As marcas da ditadura, ainda hoje, imprimem na história do colégio as chagas de um tempo sombrio e de lutas inspiradoras.

Em 19 de novembro de 2014, o colégio homenageou os alunos que protestaram contra o regime militar. Helena Godoy⁶, professora de Português, disse o nome dos nove estudantes do colégio que receberam o título de aluno eminente *In Memoriam* pelo envolvimento na luta contra a ditadura. Os nove foram assassinados pelo regime. “Essa é a chamada mais dolorosa que faço em 47 anos”. Na ocasião, Nadine Borges, membro da Comissão da Verdade do Rio, chamou a atenção para as fotos dos presidentes do período militar, que ainda figuravam expostas na parede do colégio: “Já passou da hora de retirar esses quadros das paredes. Eles foram torturadores e não podemos emoldurá-los”⁷.

3.5.

O Colégio hoje: recentes transformações

Após o processo de redemocratização, os grêmios e a luta política do movimento estudantil secundarista se fortaleceram no colégio. Depois de um longo período de silenciamento, repressão e vigilância, alunos e professores retomavam o debate aberto e a tradição da formação do pensamento crítico do seu corpo discente.

Nos anos 2000, no governo Dilma, o colégio incluiu um programa de integração da educação profissional ao Ensino Médio, abrangendo as atividades para o ensino técnico e atendendo às demandas de investimento em escolas *profissionalizantes* do atual Governo Federal. O colégio passou, então, a formar alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio Regular e Integrado, além da Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Há três anos, a instituição foi equiparada aos Institutos Federais (IFs). Isto significa que as unidades escolares passaram, de forma automática, à condição de campi da instituição, com plena autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Assim, o colégio passou a ser “uma instituição de educação básica, profissional e superior, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação básica e licenciaturas, com

⁶ Fonte: Portal da CEV-Rio, disponível no site: <http://www.cev-rio.org.br/noticias/>. Acesso em julho de 2015.

⁷ Fonte: Portal da CEV-Rio, disponível no site: <http://www.cev-rio.org.br/noticias/>. Acesso em julho de 2015.

base na conjugação de conhecimento com sua prática pedagógica”, como diziam. Hoje, a instituição pode oferecer cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* na área de educação e formação de professores, além de desenvolver programas de extensão e de divulgação social, científica e cultural e realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, a criatividade e o desenvolvimento social e científico dos seus alunos, continuando a oferecer educação profissional técnica de nível médio, integrada à educação básica e ao ensino fundamental, para jovens e adultos, tudo isto “preservando o perfil de ensino humanístico da Instituição”.

Vê-se, hoje, formarem diferentes grupos, laboratórios e núcleos de pesquisa e extensão, com direito a alunos-bolsistas, em diversos campi da instituição. Há estudos afro-brasileiros, sobre o meio-ambiente, sobre diversidade e até sobre gênero (sobre o qual, especificamente, trataremos mais adiante).

Para dinamizar estas mudanças, segundo o Estatuto, foi preciso alterar profundamente a estrutura organizacional da escola, as competências e as atribuições dos seus dirigentes. Além de uma complexa estrutura, foi preciso formar um Colégio de Dirigentes e dois Conselhos.

Desde o início de 2015, os grêmios se uniam para lutar pela participação discente tanto em um quanto em outro Conselho. Para eles, era insuficiente que estivessem incluídos apenas em um dos dois, uma vez que as fases da elaboração do novo Código De Ética Discente (conjunto de direitos e deveres dos estudantes) ocorreriam onde não tinham voz ou voto. Segundo os alunos, todos os outros IFs tinham participação em ambos os Conselhos. O MEC solicitou essa reivindicação e o colégio não havia cumprido, pois o grupo de trabalho que se uniu para redigir o Estatuto em 2012 sugeriu que os alunos não tivessem formação acadêmica e idade adequadas para participar.

Porém, os estudantes argumentavam: “Se o Código de Ética é para a gente, a gente quer ter voz e não depender da boa vontade de quem está lá”, justificou Kika. “Nós somos os mais afetados com as decisões tomadas. Precisamos ter cada vez mais voz na nossa escola”, disse Borboleta. Segundo eles, havia muito que se debater: “Ontem a gente teve uma reunião sobre o Código de Ética Discente e, a cada três tópicos, um a gente tinha que mudar. Os alunos também devem ser incluídos nessa discussão”, completou Anjinho.

Em um encontro que reuniu todos os grêmios dos campi, os alunos se preparavam para organizar um ato em frente à Reitoria. Seria em um dia de

paralisação em virtude da Assembléia dos servidores pelas agitações quanto aos atrasos e demissões de terceirizados. Levariam bateria, cartazes e faixas e chamariam o Reitor à rua para pedir que participassem da próxima reunião do Conepe para reivindicar permanente participação. Nesta reunião, o Conselho trataria, justamente, da pauta sobre o Código de Ética Discente. O dia chegou e assim fizeram. Fecharam a rua e teve confusão com a polícia, duas viaturas pediram para que saíssem e não bloqueassem a passagem dos carros, mas se recusaram. Faziam bastante barulho em frente à Reitoria, e pediam para o Reitor descer do gabinete para falar com eles. Brincavam: “Bota a cara no sol, Reitor!”, até que ele, finalmente, desceu e prometeu que faria uma votação para a participação discente no tal Conselho e que votaria a favor. “Ele é muito político. Mas já foi diretor da minha unidade, gosta de mim. Sei como lidar com ele”, disse Peter.

Por estudarem em um colégio público federal, o único de educação básica vinculado ao Governo Federal, sentiam-se com grande responsabilidade nas mãos. Tinham convicção de que poderiam mudar os rumos da escola para as próximas gerações e promover avanços na luta por uma educação pública de mais qualidade. Depois do ato, cansados, comentavam sobre o protesto e o histórico de silenciamento dos alunos na escola, apesar da forte tradição do seu movimento estudantil. “É muito autoritarismo dessa escola. A gente fala, fala, fala e ninguém ouve. A nossa falta de voz, às vezes, desanima”, lamentou uma das alunas. “Que a gente tenha quatro cadeiras no Conselho. A gente vai continuar sendo voto vencido. Isso é *um* caminho para mudar dentro da escola”, disse Hermione.

No dia da votação pela participação dos estudantes, eles fizeram um novo ato. Concentraram-se em frente à sessão de votos e interpelaram conselheiros a apoiarem a inclusão de discentes no Conselho. Ao contrário do que desejavam, porém, a participação foi negada. Sob contestações dos alunos, que permaneciam reunidos do lado de fora da sessão, uma diretora adjunta chegou a comparar: “Da mesma maneira que nós não participamos dos grêmios de vocês, vocês não têm que participar das votações do Conselho”. Os estudantes reagiram, questionando se as decisões dos grêmios interferiam tão diretamente na vida escolar dos servidores quanto o Código de Ética Discente e outras deliberações viriam a interferir na deles e disseram que as pressões não paravam por ali. “Até o MEC acha que deve ter representação discente”, diziam.

Pensar o que coibia esta instituição da participação dos seus alunos nas decisões que também lhes cabiam, como demandas básicas do Código de Ética Discente, que lhes serviria para punir e proteger, remetia a um passado imperial que a guardava e contradizia o “perfil humanístico” que desejava promulgar. Se, dentro de sala de aula, alguns dos seus professores aguçavam o faro pelo senso crítico e pela luta no campo político pelos seus direitos - como uma vez disse Sorriso: “É por isso que a maioria sai daqui e vai fazer Ciências Sociais. Olha para essa mesa. Ninguém é de Exatas. Acha que é coincidência?”-, fora dela, muitas vezes, os alunos encaravam um terreno de arbitrariedades, em complexas burocracias e duros instrumentos de normatização, como se verá na seção a seguir.

3.6.

Aspectos Institucionais: seleção e disciplina

Trazer à luz a memória de uma instituição profundamente marcada pelos momentos históricos e pelas transformações sociais da história recente do país é conceder à análise um esforço interpretativo das mediações, das relações e dos conflitos que se podem sugerir entre os diferentes projetos políticos que se ergueram e os efeitos que se poderiam perceber, nos momentos de investigação etnográfica, nas dinâmicas pedagógico-institucionais e nas adequações, ressignificações e resistências dos seus alunos.

Seleção: corpos discente e docente

Por décadas, os estudantes que se formavam no colégio estavam automaticamente habilitados a entrar na Universidade, sem prestar exames. A prática se justificava por ser “referência nacional para outros estabelecimentos de ensino secundário, assim como também pela exemplar manutenção da disciplina entre o corpo discente”. Além disso, a instituição era a única a conferir o grau de Bacharel em Letras a seus formandos. “A exemplar manutenção da disciplina” entre os alunos era um dos atributos garantidores da entrada automática no mundo

universitário. A “disciplina” como algo que se poderia “manter” de forma “exemplar” pela instituição e, assim, premiar, reivindicava a realização de um controle a partir de uma técnica de poder que tomava os alunos, ao mesmo tempo, como objetos e como instrumentos do seu exercício; para além do caráter quase militar da sua atuação e da forte influência desta lógica na tradição do colégio. “(...) O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (Foucault, 1999, p.143).

A seleção rigorosa para entrar no colégio, nos tempos primórdios, levava em consideração “a idade, o mérito adquirido e habilidades inatas”. “Mérito adquirido” e “habilidades inatas”, aqui, entendidos como o que o aluno revelaria no decorrer dos exames de seleção. Isto é, os conhecimentos demonstrados por um talento supostamente inato ou acumulados até a data, tomados por meio de leituras ou seminários ministrados por mestres pagos por famílias abastadas. Nota-se, sobretudo, o caráter contraditório dessas habilidades, tanto inatas quanto adquiridas, em um tempo em que “adquiri-las” era privilégio de poucos e o que se percebia de “inato” poderia ser profundamente contestável. Durante o período imperial, o ensino não era gratuito, os alunos admitidos pagavam honorários, que se caracterizavam por matrícula anual e pensões trimestrais. Tempos mais tarde, apesar de haver reserva de vagas para alunos gratuitos em quase todas as reformas, era possível notar ainda seu caráter elitista e elitizante (Andrade, 1999).

Os primeiros docentes foram indicados por autoridades políticas. Anos depois, foram instituídos os concursos para ingresso de docentes, avaliados por uma comissão formada por professores da instituição. Em geral, os professores eram escolhidos entre profissionais que se destacavam na “sociedade letrada da época”: advogados, médicos e escritores consagrados, ou seja, uma elite intelectual educada na Europa.

Hoje, diferente das escolas públicas comuns, os processos de seleção para os alunos continuam, por meio de concurso público. Há sorteio de vagas para o Ensino Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental (1º e 2º anos). Para as demais séries, a seleção é por meio de provas.

Assim como selecionavam quem entrava, escolhiam quem saía. O jubramento foi uma prática do colégio criada na ditadura e durou até 2015, ano das observações etnográficas investidas para o presente trabalho, quando o Reitor,

“na canetada”, como disse o professor Fred, publicou, no Diário Oficial da União, Portaria que extinguiu a medida. Com a decisão, alunos que reprovavam a mesma série duas vezes não eram mais obrigados a deixar o colégio. “Eu concordo com o fim do jubramento. Mas o Reitor acabou com isso ‘na canetada’, sem consultar a comunidade escolar. Foi lá e assinou. Aí, quando você abre brecha para isso, pode abrir para outras coisas perigosas também”, argumentou o professor Fred.

Segundo ele, havia controvérsias em relação ao assunto. Professores, pais e alunos criticaram e chegaram a falar que a medida poderia baixar a “qualidade do ensino” da escola. “A gente vive um período de contradições muito grande. Mesmo com as mudanças recentes, as cotas, o fim do jubramento... O peso das tradições é forte aqui”, disse Fred. A instituição reservava 50% das vagas para cotistas. Desse total, um percentual era para as cotas étnicas (negros, pardos e índios) e o restante para as sociais, alunos cuja família tem renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. O então Reitor queria aumentar também o número de alunos advindos das escolas da rede pública de ensino, sobretudo das municipais e estaduais. Para tanto, destinou, nos últimos editais, parte das vagas àqueles que cursaram integralmente todos os anos do Ensino Fundamental nas escolas municipais, estaduais, distritais ou federais.

O mito da “qualidade do ensino” atingia diretamente os alunos que entravam pelos diferentes critérios de seleção e os rumores diante da decisão pelo fim do jubramento na escola. Era comum, por exemplo, comparações entre aqueles que estavam no colégio desde a Educação Infantil e os que chegavam nas séries mais avançadas. Entrar por sorteio, na Educação Infantil, ou seja, não fazer prova, também poderia servir de instrumento para deslegitimar o ingresso e a permanência do aluno na escola, caso ele não tirasse boas notas. Da mesma maneira, com o fim do jubramento, alguns temiam que o “nível” das aulas fosse rebaixado para atender a todos, aprovados e reprovados. Dentre estes, vale destacar, havia pais e alunos e também professores. De ambos os lados, partes fundamentais da comunidade escolar tentavam compor uma escola comum para todos; rebatendo ora monstros que abalasses a sagrada “qualidade”, ora monstros que ameaçassem as diferenças dos que a tornavam possível.

A disciplina na escola: normas e vigilância

“Isto, Paula, é muito simbólico de como esta escola trata o diferente. Pra quê levar isso para o [abreviatura do nome do setor pedagógico]? Por que a professora simplesmente não deixou o garoto usar o banheiro?”, contestou a professora Rainha sobre a conduta da colega ao levar um aluno transexual à supervisão porque ele havia pedido para ir ao banheiro. “Me dá a impressão de que para os ‘normais’, tudo. Para os diferentes, a lei. Eu já cansei de ver aluno sem uniforme direito na aula de Educação Física. Por que se ele quer usar sunga, e não maiô, vira caso de Direção?”, completou.

Há que se compreender, ainda que brevemente, a relação dos alunos com seus setores de supervisão e orientação pedagógica, uniformes, regimento e outros símbolos da instituição que lhe são caros ou privativos antes de nos determos, mais especificamente, ao tema deste trabalho. Não diferente de outras escolas de porte semelhante, como o tradicional Colégio Militar, mesmo com o passar dos anos, persistiam os mecanismos clássicos de atuação das instituições disciplinares (Foucault, 1999), neste caso, atuando, direta e indiretamente, na produção de subjetividade desses estudantes.

Para Foucault, as instituições – a escola, a fábrica, o exército, o hospital e as prisões – emergem como uma rede de coerções exercidas pela sociedade disciplinar sobre si mesma, num imenso e complexo projeto de controle social que visa encaixar “cada indivíduo no seu lugar; e, em cada lugar, um indivíduo” (Foucault, 1999, p. 118).

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (Foucault, 1999, p. 118).

Nas instituições disciplinares, vê-se, em confluência, a reprodução de três lógicas que, segundo o autor, ajudam a pensar a disciplinarização do corpo e a padronização do que se configura “normal”: 1) a “vigilância hierárquica”; 2) a “sanção normalizadora”; e 3) a noção de “exame” (Foucault, 1999).

Nesta perspectiva, vale lembrar também a noção de “panóptico”, aplicada essencialmente ao sistema prisional, mas usada como metáfora para toda a

sociedade disciplinar. O “panóptico”, torre de onde tudo se observa, constrange o “detento” (ou, metaforicamente, o aluno) por não saber se o “guarda” (ou, neste caso, o setor pedagógico e seus inspetores) está ou não na torre, devendo, assim, se comportar como se a vigilância fosse constante, infinita e absoluta – o poder é, dentro de cada um dos espaços, ininterrupto (Foucault, 1999).

O corpo humano foi, então, submetido a uma "anatomia política" e igualmente a uma "mecânica do poder" capaz de desarticulá-lo e recompô-lo. “Uma ‘microfísica’ do poder produz um investimento político e minucioso do corpo, tendendo, desde o século XVII, a cobrir todo o âmbito social” (Benelli, 2004).

A leitura de Goffman (1987), a partir das análises de Foucault, pode ajudar na compreensão dos processos de produção de subjetividades na sociedade contemporânea e, de modo mais específico, no contexto das instituições totais. Para ele, as práticas não-discursivas articulam interações aparentemente insignificantes do cotidiano institucional ao plano das relações de poder, com que se confunde, mistura e pode produzir saberes e sujeitos.

Neste sentido, pensar o uso do uniforme escolar, por exemplo, abre caminho para uma interpretação dos diferentes modos de subjetivação, no contexto de uma análise institucional, a partir de uma lógica disciplinar, que estava longe de ter desaparecido naquela escola. Não era preciso longas observações para notar, a despeito do que esperavam as normas e os procedimentos discentes, conforme regimento, usos distintos da camisa, da saia, da calça, do sapato e dos agasalhos. Era muito comum vê-los enfeitados com broches coloridos, adesivos e outros adereços de personalização no uniforme. Por parte dos meninos, não raro, via-os andar com camisas de cor, por baixo da blusa da escola, que ficava desabotoada. Por parte das meninas, calças mais e menos justas e *shorts* fora do dia de aula de Educação Física também eram comumente vistos.

| FEMININO | MASCULINO |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Camisa branca com viés azul, conforme modelo oficial | <ul style="list-style-type: none"> • Camisa branca tradicional, conforme modelo oficial |
| <ul style="list-style-type: none"> • Saia de seis machos, de tergal ou gabardine azul marinho, admitindo-se o uso da calça azul | <ul style="list-style-type: none"> • Calça azul marinho, modelo oficial |
| <ul style="list-style-type: none"> • Meias brancas | <ul style="list-style-type: none"> • Meias brancas ou pretas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sapatos TOTALMENTE pretos, admitindo-se o uso de tênis, desde que sem adereços ou desenhos de outra cor | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Emblema da série em curso PRESO AO BOLSO | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Agasalho liso, nas cores azul marinho, preta, branca ou cinza, preferencialmente ABERTO, de forma a não ocultar o uniforme diário, | |

Figura 10 – Tabela de Normas de Conduta Discente.

Ao mesmo tempo, a instituição responsável por preservar este código agia, junto com os alunos, nos seus diferentes processos de subjetivação ao permitir que alguns pudessem, mais livremente do que outros, ressignificar certos usos. “Um mecanismo penal autônomo funciona no interior das diversas instituições disciplinares, possuidor de um privilégio auto-outorgado de fazer justiça, de impor leis próprias, elaborar catálogo de delitos específicos, criar instâncias de julgamento e formas particulares de sanção” (Benelli, 2004).

Dessa forma, uma ordem jurídica própria se inscrevia no interior do colégio e os regulamentos obrigavam a sanção pedagógica na escola e o exercício dos direitos e deveres por parte da comunidade escolar. Todo um conjunto de processos sutis era organizado num plano que ia da exclusão, passando por privações até as pequenas humilhações. Aquele que se afastava ou não se submetia à norma receberia a sanção que se destinava a fazê-lo retornar ao seu interior. Goffman (1987, p.24) apresenta os "processos de mortificação do eu" como processos padronizados capazes de expressar e exemplificar o funcionamento da sanção normalizadora.

O setor pedagógico era o órgão responsável por acompanhar e supervisionar a vida do estudante e a orientá-lo pedagogicamente. Oficialmente, o discurso era de acolhimento e apoio psico-pedagógico aos alunos e aos pais. Entre os estudantes, porém, as histórias eram conflitantes. A solução dada à professora que encaminhou o aluno transexual ao setor foi que o orientasse a usar o banheiro para deficientes, assim “não ficaria constrangido”. “Uma vez, eu fui ao [abreviatura do nome do setor pedagógico] e me disseram que eu era tão bonitinha,

por que não raspava a perna e tinha tatuagens tão feias?”, contou Sereia, em uma das reuniões do Coletivo “Feminismo de ¾”. Para ela, que estava passando por um momento de descobertas na adolescência, “aquilo foi como um soco na cara, eu estava me achando justamente mais bonita”. “O [abreviatura do nome do setor pedagógico] é um órgão nojento e opressor. Muitos alunos têm medo de ir lá quando acontece alguma coisa, tipo homofobia, por exemplo. Tem gente que parece que tá lá para desmerecer o aluno e fazer a gente se sentir mal, só pode”, desabafou Pietra. O "circuito", descrito por Goffman (1987, p.40) "como uma perturbação na relação usual entre o ator individual e seus atos", permite penalizar os aspectos mais tênues do comportamento e inserir o indivíduo num universo punitivo e persecutório. As menores partes de sua atividade ficavam sujeitas a regulamentos e a julgamentos de uma equipe dirigente eleita para essa função.

Além desta equipe, aqui representada pelo setor pedagógico, existia um “sistema de autoridade escalonada” (Goffman, 1987, p.45), em que outras pessoas tinham o direito de impor disciplina, o que aumentava claramente a possibilidade de sanção, neste caso, em um convívio ainda mais próximo: os professores. Para além dos instrumentos essencialmente punitivos, vale chamar a atenção para um outro fato da realidade escolar deste colégio. Caxias, um novo campus, era a única unidade onde os alunos ainda se levantavam quando o professor entrava em sala de aula e só se sentavam quando este autorizava.

Uma aluna, que havia mudado de unidade há pouco tempo, se recusou a levantar-se e foi expulsa de sala pelo professor. Segundo Fred, que lecionava no campus, a opinião estava dividida entre os colegas e os estudantes: “Tem aluno que fala: ‘Ah, chegou agora e já quer mudar tudo’. E boa parte dos professores acha que tem que expulsar de sala mesmo para garantir a disciplina, mas o diretor já avisou que não tem nada no regimento que obrigue o aluno a se levantar. Então, não pode expulsar”. A polêmica continuava e a pergunta que fica é: o que, de fato, regia aquelas relações de poder? A quebra de usos repetidos do que era “normal”, antes mesmo de virar a “norma” propriamente dita, produziu um circuito de julgamentos sobre a reprodução de um gesto até então inabalado. Na mesma medida, os defensores da “ordem”, vendo ameaçadas as suas posições na hierarquia de autoridade, agarravam-se no instrumento que detinham para resguardá-las: a expulsão de sala de aula.

Pode-se trazer à luz ainda “uma microeconomia baseada no sistema de gratificação-sanção: uma qualificação dos comportamentos e desempenhos como bons ou maus, positivos ou negativos, que passam a ser mensuráveis por notas ou pontos, quantificados, contabilizados” (Benelli, 2004). O passo seguinte era a integração dessa microeconomia no saber e no conhecimento dos estudantes: as notas passavam a indicar se os alunos eram “fortes” ou “fracos”, num processo de diferenciação individualizante (Pompéia apud Benelli 2004), tomando o seu comportamento como indicador de patologia ou de convalescença (Goffman, 1987). Como se já não bastasse a (des)qualificação por nota de tal ou qual aluno, o julgamento se estendia às “más” ou “boas” companhias, em discursos generalizantes. “No COC [Conselho de Classe], teve professor dizendo que se aluno ‘X’ continuasse andando com ‘Y’, ia pelo mesmo caminho”, contou uma professora de Educação Física. “Eu já ouvi professor dizendo no COC que ia reprovar aluno que tirava nota baixa porque estava andando ‘com quem não devia’”, disse outra professora.

Ao conceber uma dimensão produtiva do poder, pode-se percebê-lo, substancialmente, como relação. Por toda parte, uma multiplicidade de relações de forças integrava um jogo de enfrentamentos, declarados ou velados, que transformavam, reforçavam, invertiam ou faziam surgir novos pontos de resistência.

No regime disciplinar, o objetivo da *punição* não é obter a expiação nem promover a repressão, afirma Foucault. Ela produz sujeitos normalizados ao relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto normativo ideal que funciona ao mesmo tempo como parâmetro de comparação, espaço diferenciador e princípio de uma regra a seguir. (...) O parâmetro normativo funciona coagindo a uma conformidade a realizar, traçando limites, estabelecendo diferenças, criando fronteiras entre o normal e o anormal. Assim, o poder da norma se baseia em um conjunto de fenômenos observáveis, na especificação de atos em um certo número de categorias gerais, fazendo funcionar a oposição binária do permitido e do proibido, produz diferenciação e classificação, hierarquização e distribuição de lugares. A regulamentação normalizante não produz homogeneidade, ela individualiza, mede desvios, determina níveis, fixa especialidades, torna úteis as diferenças, ajustando-as entre si, introduz toda a gradação das diferenças individuais (Benelli, 2004).

Neste colégio, se, por um lado, toda a complexa configuração estruturante das forças disciplinares fez surgir poros revitalizadores, por outro, todo esse impulso normatizador e normalizante encontrava pontos de enfrentamento e fazia

emergir redes de resistências por toda parte, a produzir rodas de debate, coletivos, frentes, intervenções nos espaços e mais uma série de ações e reações que permitiam conectar essa juventude a um desejo de ver e fazer ver as diferenças que pulsavam naqueles espaços ao mesmo tempo em que preservava um anseio de luta e formas “horizontais” de experimentação política, como veremos na seção a seguir.

4.

A “política da sexualidade” e a “sexualização da política”

“aula inaugural sobre diversidade sexual, reitoria? e o pronunciamento sobre o saíto que nunca foi feito? e a preparação aos servidores e ao [abreviatura do nome do setor pedagógico] para atender casos e não reproduzir homofobia? uniforme não binário? ein? legal a iniciativa, pena que é só fachada”, denunciou Borboleta, nas redes sociais, sobre a Aula Inaugural que o colégio produzia para receber os alunos, marcando o início do ano letivo de 2015.

Eu já pensava em quando os veria de novo, quando Borboleta publicou a nota no seu perfil, direcionando para o evento no *Facebook*, na unidade São Cristóvão. O assunto não poderia ser melhor, para mim e para o grupo de alunos que acompanhava. “Por que ninguém chamou a gente pra organização? Alguém conhece esse cara que vai falar? Queria entender por que a gente não foi convidado, sabe? Afinal de contas, o coletivo [Retrato Colorido] é um grupo organizado na escola e todo mundo reconhece o que a gente faz”, contestou Grande, no ônibus, a caminho do evento.

Não tardei a perceber que o tema das diferenças e das sexualidades, no colégio, pulsava intensamente. Em todo canto, ele estava. Nos corredores, no pátio, nas salas de aula, nas paredes, nos muros. Nas atividades de professores, nas ações dos grêmios, nos eventos dos coletivos. Na roupa, na fala, na pele, no corpo, nas experimentações dos alunos. A novidade era o engajamento do alto corpo dirigente nos foros de debate.

Em alguma medida, viam-se espriar as tensões que estas questões impunham aos alunos na realidade escolar. Pelos gritos de alguns e sussurros de muitos outros, os desafios chegavam à Reitoria e passavam a merecer certas formalidades nos mais altos patamares da instituição. Demandas e vivências, que antes circulavam apenas no movimento estudantil e entre os professores mais engajados, ganhavam espaço na agenda institucional. Localmente, as unidades já mobilizavam, de forma autônoma, algumas ações neste sentido, incentivadas por seus corpos docente e discente, como as atividades promovidas pelos coletivos e

grêmios (debates sobre visibilidade trans e homofobia e rodas de conversa entre estudantes feministas, por exemplo) ou os projetos de Iniciação Científica (como os encontros do grupo de estudos de gênero) e as iniciativas individuais dos professores em suas salas de aula (seminários nas aulas de Educação Física e História, entre outros).

No entanto, no âmbito institucional, os primeiros passos vieram com a Aula Inaugural (“Diversidade Sexual - Cotidiano escolar, currículo e heteronormatividade: desafios para uma educação de qualidade para todos”) e, em seguida, com a formação de um Núcleo de Pesquisa destinado à criação de uma política institucional de gênero e diversidade sexual na escola. Há quem diga que esse “rito de passagem” tem nome: Rodrigo, aluno transexual da unidade São Cristóvão.

4.1.

“Por uma política institucional de gênero e diversidade sexual”: a “diversidade sexual” como uma questão dentro da escola

Para além das mobilizações estudantis em torno das situações de vulnerabilidade a que eram expostos os alunos que expressavam as suas diferenças em termos de gênero e sexualidade nos espaços escolares, a presença de um aluno transexual no campus-sede da instituição abalou antigas “estruturas” e diferentes níveis da organização do colégio. Rodrigo não era o primeiro aluno trans da instituição. A unidade de Caxias, por exemplo, já havia tido essa experiência no ano anterior. Porém, São Cristóvão, além de abrigar os mais altos postos de dirigentes, era onde se discutiam e se encaminhavam as decisões institucionais.

Além disso, houve uma concomitância de tempo importante aí. No mesmo ano, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e promoções dos direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT) publicou no Diário Oficial da União a Resolução de número 12, que estabelecia parâmetros

para “a garantia das condições do acesso e da permanência”⁸ de travestis e transexuais nas escolas. As resoluções formularam orientações para que se fizessem reconhecer, institucionalmente, “a identidade de gênero de todos aqueles cuja identificação civil não a refletisse adequadamente”⁹, sem que fosse necessária a autorização prévia do responsável. Isto significa dizer que, a partir de janeiro de 2015, os alunos travestis e transexuais teriam o direito, garantido por lei, a: adoção do nome social mediante solicitação do próprio interessado, “tratamento oral exclusivamente pelo nome social, em qualquer circunstância, não cabendo qualquer tipo de objeção de consciência”¹⁰, campo “nome social” inserido em todos os formulários burocráticos e sistemas de informação e, é claro, garantia do uso de banheiros e uniformes de acordo com o gênero declarado.

Art. 1º Deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado; Art. 2º Deve ser garantido, àquelas e àqueles que o solicitarem, o direito ao tratamento oral exclusivamente pelo nome social, em qualquer circunstância, não cabendo qualquer tipo de objeção de consciência; Art. 3º O campo "nome social" deve ser inserido nos formulários e sistemas de informação utilizados nos procedimentos de seleção, inscrição, matrícula, registro de frequência, avaliação e similares; Art. 4º Deve ser garantido, em instrumentos internos de identificação, uso exclusivo do nome social, mantendo registro administrativo que faça a vinculação entre o nome social e a identificação civil; Art. 5º Recomenda-se a utilização do nome civil para a emissão de documentos oficiais, garantindo concomitantemente, com igual ou maior destaque, a referência ao nome social; Art. 6º Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito; Art. 7º Caso haja distinções quanto ao uso de uniformes e demais elementos de indumentária, deve ser facultado o uso de vestimentas conforme a identidade de gênero de cada sujeito; Art. 8º A garantia do reconhecimento da identidade de gênero deve ser estendida também a estudantes adolescentes, sem que seja obrigatória autorização do responsável (Diário Oficial da União, Resolução Nº 12, 16 de janeiro de 2015).

Com as resoluções, era preciso adequar não só sistemas de informática, banheiros e fichas de frequência dos alunos, mas, principalmente, tornar aquela

⁸ Diário Oficial da União, Resolução nº 12, disponível no site: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=12/03/2015>. Acesso em julho de 2015.

⁹ Diário Oficial da União, Resolução nº 12, disponível no site: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=12/03/2015>. Acesso em julho de 2015.

¹⁰ Diário Oficial da União, Resolução nº 12, disponível no site: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=12/03/2015>. Acesso em julho de 2015.

uma realidade escolar de construção e promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de enfrentamento de preconceitos e de discriminações tanto por questões de gênero quanto por orientação sexual, além de desestabilizar sistemas de representações que hierarquizavam e estigmatizavam pessoas trans e práticas sexuais.

De alguma forma, estudantes e alguns professores mais envolvidos pessoal e academicamente com o tema, individual e coletivamente, já agiam, com mais e menos força, diante dos pólos conservadores, nessa direção. Com resoluções que garantiam os direitos de Rodrigo na escola, não haveria Reitor, setor pedagógico, segurança, inspetor ou Papa que o impedisse de seguir em frente. A não ser que a convivência escolar fosse torturante. A não ser que ele tivesse vergonha de ir para a escola. A não ser que ele tivesse medo de ir para a escola. A não ser que ele, na verdade, não se sentisse confortável de usar o banheiro com os meninos. A não ser que houvesse professores que o humilhassem em sala de aula. A não ser, a não ser, a não ser...

“Gente, tem um professor na turma que chama o Rodrigo de ‘Pepê e Neném’”, contou uma aluna em uma das nossas rodas de conversa na sala do grêmio. Não costumava demonstrar, claramente, as minhas reações diante do que os jovens contavam. Mas, desta vez, eu não entendi nada. Respirei fundo. “Branca, como assim, ‘Pepê e Neném’?”. “Sabe a dupla?”. “Sei”. “Elas são lésbicas”. “E...”. “É... e elas são negras”. “E...”. “... E o quê?”. “E o que isso tem a ver com o Rodrigo?”. “O professor chama o Rodrigo de ‘Pepê e Neném’”. “Mas o Rodrigo não é uma dupla. E também não é lésbica. Ele é um menino transexual. Não é? O que isso tem a ver com ‘Pepê e Neném’?”. “Ah, isso ninguém sabe! Mas tem umas pessoas que ficam rindo. Ele fica se referindo ao Rodrigo assim. Ele fica falando: ‘Ah, eu vi o ‘Pepê e Neném’ no corredor!’, ‘Ah, olha o ‘Pepê e Neném’ aí!’”. Ainda que não tivesse podido entender propriamente o conteúdo da “piada”, pude supor os seus propósitos hostis, camuflados por um suposto “humor”, perverso e agressivo.

O Laboratório da Diversidade, formado por professores, servidores e alunos, já se mobilizava para pensar uma forma de “tornar essa escola um lugar melhor para as pessoas trans”, como disse Sol, em uma das reuniões do grupo, “problematizando sedimentações muito fortes e estruturadas na sociedade” - como completou a professora Rainha -, onde “qualquer mudança pequena já é muito

boa”. O objetivo era propor intervenções diretas na escola sobre os temas da diversidade, de forma que passassem a fazer parte do cotidiano.

A professora Sol acompanhou de perto o ano de Rodrigo. Apesar do engajamento dos colegas, diretor e professores, o processo de transição transexual não foi uma experiência fácil. Piadinhas transfóbicas, restrições disciplinares, violência moral e psicológica fizeram parte de um momento da vida de Rodrigo que, certamente, despertou afetos e fez atravessar uma gama de agenciamentos até então não conectados naquela escola. Fosse pela potência afirmativa do aprendizado coletivo (como no laboratório e no núcleo de pesquisa), da curiosidade pelo estranhamento, do ódio ao impostor, do nojo ou da repulsa pelo que parece “abjeto”, no sentido butleriano da palavra, dentro do contexto escolar, a simples presença e a experiência de um aluno trans no colégio acionou debates até então adormecidos no nível institucional.

“Gente, o Rodrigo quase saiu da escola. Foi um trabalho nosso e da mãe dele pra ele ficar. Existe uma relação entre homofobia e transfobia e evasão escolar. Uma vez, eu estava trabalhando esse tema com os meus alunos e um aluno disse: ‘Claro, né, professora, quem é que vai querer ficar na escola e ser agredido?’. O Rodrigo tem direito de ficar aqui nessa escola. O Código de Ética não serve pra muita coisa, mas tem uma cláusula lá que diz que nenhum aluno pode ser discriminado por raça, gênero, nem coisa nenhuma. Ele não pode ser usado só para oprimir funcionário, não. Ele tem que ser usado para proteger esses meninos”, afirmou a professora Sol, em uma das reuniões do laboratório.

Para o diretor do campus do Ensino Fundamental, sobre quem Anjinho disse: “Ele está do nosso lado!”, no caso das paredes da sala do grêmio, era preciso não incorrer no erro de discutir o assunto como se estivessem em uma universidade. “Temos que discutir isso de forma objetiva e clara, com coisas que façam parte do dia a dia da escola: o uniforme, o nome social... A minha proposta é começar pequenas discussões sobre pequenos casos do dia a dia”, disse. “É preciso também que os inspetores e que os funcionários estejam envolvidos e saibam que a escola respeita as diferenças para eu não ouvir os absurdos que ouço nos Conselhos de Classe. Como quando um colega disse sobre uma aluna: ‘essa coleguinha do Rodrigo vai pelo mesmo caminho...’”, contou um dos professores que participava da reunião. “Mas na medida em que esse debate começar a circular institucionalmente na escola e a se consolidar, as garras homofóbicas vão precisar se conter”, completou.

“Garras” que podem ser mais sutis e simbólicas, pelo silêncio cúmplice, pelos olhares desviados ou de repulsa e até pelas “boas intenções” social ou pedagogicamente difusas, como a sugestão do setor pedagógico de orientar esse aluno a usar o banheiro exclusivo para deficientes, enquanto não se sentisse à vontade em dividir o mesmo vestiário dos meninos, por desconforto, insegurança ou vergonha – sentimentos compreensíveis para a fase da sua transição e para o contexto de vulnerabilidades a que era exposto todos os dias.

Para além da problemática patologização da transexualidade ao associar o aluno a um deficiente, orientando-o a usar o seu banheiro exclusivo e a bani-lo do convívio com os outros estudantes em vestiário, a facilidade com que o setor não ponderou tal orientação me fez lembrar todo um arsenal de preconceitos difusos e intenções ambíguas. Ao pretender “proteger” esse aluno, incidiram-se estratégias discursivas que, mesmo sem fazerem nítidos discursos transfóbicos ou assumindo posturas francamente heterossexistas, retomaram representações estigmatizantes e elaboraram mecanismos de discriminação – ambos geradores não apenas de ambientes desfavoráveis à visibilização da diferença, mas também produtores de uma espécie de “condenação moral”, capaz de pairar como uma ameaça a todos.

“A gente vai construir aqui e a Igreja e a família vão desconstruir lá fora. Tem que ter uma estratégia pensando na desconstrução”, contestou um professor, durante a reunião. “A escola não existe no vácuo. Nós vamos trabalhar para formar cidadãos críticos. Não tenho a ilusão e nem a pretensão de desconstruir tudo o que está lá fora. Estamos falando de uma questão de direitos”, rebateu a professora Sol. “E eu não acredito no discurso à adequação religiosa. Temos que ter cuidado com isso. Acho que a escola tem que ter um discurso dissonante mesmo. A gente acredita é na mudança”, disse o diretor, antes de precisar deixar a reunião. “A questão dos direitos só vai funcionar quando a coisa do ‘o que é humano’ for trabalhada. Os trans não terem direitos, para algumas pessoas, não tem problema nenhum. Porque eles nem são pessoas ou estão lá embaixo na hierarquia de gente. E isso vai ser mais difícil com os professores do que com os alunos”, ponderou a professora Rainha. “Nós vamos constrangê-los a constranger os nossos alunos”, afirmou um dos professores presentes.

O Ciclo de Debates promovido pelo laboratório entendeu que os alunos não poderiam ser apenas espectadores, alguém de quem pudessem tomar a voz. Participariam no antes, no durante e no depois do processo de construção do ciclo

e das discussões. A participação ativa do corpo docente, do grêmio e dos coletivos nos debates, assim como dos feminismos da juventude, interessava e merecia ser ouvida. Era como se dissessem “temos a aprender e a compor com vocês”; os alunos fizeram parte da organização e integraram tanto plateia quanto parte da mesa, ao lado de professores, acadêmicos e militantes.

Antes dos debates, o grupo de estudos de música popular brasileira fez uma apresentação musical. Animaram quem chegou para participar do evento e fizeram todos cantarem juntos algumas canções da MPB e do *rock* nacional. As meninas do “Feminismo de $\frac{3}{4}$ ” (o coletivo de alunas feministas que carregava no nome uma referência à meia $\frac{3}{4}$ do uniforme) abriram a mesa com intervenções sobre a “História dos Feminismos”, desde o seu surgimento à Marcha das Vadias, e falaram sobre o feminismo negro e a sua marca de resistência e de luta. Sereia chamou a atenção para a “falta de representatividade na escola”. “Durante todo o tempo que aprendi sobre o movimento negro era de professores brancos e de forma eurocêntrica ou na semana da consciência negra, e sempre foi a equipe de sociologia que organizou, mas eu nunca tive um professor de sociologia negro. Eu amo a equipe de sociologia, eu quero ser socióloga. Mas por eles não saberem o que as pessoas passavam, apareciam coisas bizarras, coisas que nós não queríamos reforçar. Eu nunca ouvi falar em resistência negra no colégio. Eu tenho muita raiva por nunca ter ouvido falar da minha história aqui”, disse Sereia que, além de integrar o coletivo e a frente feminista do colégio, lidera também a frente negra do grêmio, como militante ativa. No fim, as alunas que integravam a mesa convidaram as colegas para a reunião das meninas feministas, às quintas-feiras. “Mesmo que você não concorde ou ache que não concorde, vai lá, vamos conversar, vamos construir isso juntas”.

Quando começou o debate aberto, alunos do Ensino Fundamental perguntavam por que haver feminismo se se suponha a igualdade entre todos e por que algumas meninas eram tão radicais. “Todo mundo sofre opressão machista do patriarcado. Tá todo mundo junto. Machismo não é o oposto de feminismo. Feminismo não é a suposição de que a mulher vai dominar o homem, é justamente querer que a gente seja igual. Mas as mulheres também reproduzem o machismo e aceitam a opressão, assim como todo homem é um machista em potencial. Tá todo mundo junto mesmo, por isso que a gente tá na luta feminista. É pela igualdade, não para mulher dominar homem. Não é isso, tem gente que entende errado”,

explicou uma das meninas. “O nosso colégio não aceitava mulheres. Barata Ribeiro queria colocar as duas filhas para estudar aqui e elas foram expulsas, mas não havia nenhuma lei. Aí, criaram uma lei para que nenhuma menina viesse para cá. Só em 1927, as portas se abriram para as mulheres e isso só foi possível por causa do feminismo”, completou a professora que mediava o debate. As alunas foram convidadas pela blogueira e militante Luciana Nepomuceno, que também participou do ciclo, para escreverem uma coluna no seu blog. Elas aceitaram o convite e irão, junto com outras meninas da escola, escrever sobre o tema “Por que/o que é ser feminista dentro do [nome do colégio]?”.

No final do ano letivo, me encontrei com a professora Sol para uma entrevista e não pude evitar perguntar sobre o Rodrigo. Ela me contou que ele não estava mais frequentando o colégio e lamentou: “A escola não soube lidar com isso... Espero que a gente tire uma lição disso tudo. Quando eu o convidei para o debate do [nome do laboratório], em novembro, ele disse que não viria e falou: ‘espero que as pessoas aprendam alguma coisa...’”, contou a professora. Ninguém precisou dizer a ele, claramente, que estava impedido de estar ali, que ele estava “fora do padrão”, que a sua transexualidade o excluía absolutamente da estrutura, ainda que resistisse e que tivesse alguns aliados: sua mãe, amigos, professores, diretor. A sua transição o invisibilizava estruturalmente, o humilhava, o subalternizava à condição de um corpo abjeto e marginalizado. “Ele tem o direito de estar aqui”. “Olha o Pepê e Neném aí”. “Qual é o meu banheiro?”. Rodrigo deixou a escola antes de o ano letivo terminar.

Diante deste cenário, a pergunta que fica é: o que fazer? No nível da instituição, isto é, como medida que envolve todos os campi do colégio, entendeu-se que a criação de uma política de gênero e diversidade sexual era primordial para avançar não só na “garantia” dos direitos dos alunos, mas nos “meios” fundamentais para que o seu exercício fosse pleno e possível. Daí, a formação de um Núcleo de Pesquisa, uma iniciativa da Reitoria e da Pró-Reitoria.

4.2.

“Viu por que ninguém vem?”: Experiências e formas de organização

No início do ano, a primeira reunião promovida pela Reitoria e Pró-Reitoria para a “construção de uma política institucional de gênero e diversidade sexual”, como costumavam dizer, não incluiu os alunos. Mas eles ficaram sabendo e foram mesmo sem terem sido convidados. Chamaram a atenção para o indispensável envolvimento do corpo discente, dos grêmios e dos coletivos na condução do delineamento das políticas e das atividades que viessem a desenvolver com os estudantes, uma vez que eram os mais afetados e maiores interessados.

Entre docentes e servidores, estavam também o Reitor e a Pró-Reitora. “Nossa ignorância atinge o outro. Ela exclui, humilha e torna pessoas infelizes, por isso precisamos nos rever sempre. A diversidade sexual e de gênero tem sim que ser discutida pelo colégio”, afirmou o Reitor. Pelo colégio e *com* os estudantes, como frisou Hermione, depois do pronunciamento. “Se vocês estão aqui discutindo sobre isso é porque tem uma demanda estudantil e porque a gente já se mobiliza sobre esses temas. É muito bonito fazer esses discursos e não incluir os alunos. Tá muito excludente”, disse a aluna.

Neste sentido, propôs-se a criação de um núcleo de trabalho “para amadurecimento do debate e condução de estudos” e “realização de oficinas voltadas para servidores e a inclusão das famílias nas ações e atividades pedagógicas, buscando sensibilizar aqueles que reproduzem as LGBT fobias”. Daí, a formação do Núcleo de Pesquisa, composto por professores, coordenadores pedagógicos, técnicos e alunos de diferentes unidades em um esforço coletivo de fazer essas propostas se tornarem possíveis na realidade escolar.

O próximo desafio, então, seria: como fazer? Antes de qualquer coisa, é fundamental destacar que, como as formações ainda estavam no seu início, tudo o que se podia dizer tem a ver com o período embrionário das suas experimentações, não sendo possível, em hipótese alguma, uma análise mais densa ou conclusiva sobre as suas ações. Assim, as informações coletadas para esse processo interpretativo, sendo um dentre muitos possíveis, referem-se às

etapas primeiras da criação do Núcleo de Pesquisa, cujo nome despertou a curiosidade de Anjinho, aluno e membro do coletivo “Retrato Colorido”.

- Por que “[nome do núcleo]” - perguntou Anjinho à representante da Pró-Reitoria.
- É o nome do grupo - respondeu.
- Mas é alguma sigla? – perguntou ainda curioso.
- Não, é “[nome do núcleo]” de ligar, de criar laços mesmo - disse.
- Ah tá... Mas por quê? Quem escolheu esse nome? - indagou.
- Nós... – respondeu.

Podia entender como não fazia sentido para Anjinho. Na sua experiência de criação, o nome que dava corpo e personalidade a um grupo não seria decisão de um indivíduo ou de uma parte interessada. Para ele, as perspectivas eram de um aprendizado e de uma criação sempre coletiva, na composição e na ação dos coletivos, do grêmio e das suas frentes. Mas isto perceberemos melhor mais adiante.

As reuniões do núcleo eram lideradas por uma representante da Pró-Reitoria, que mediava as discussões e orientava as pautas. Os primeiros encontros foram no auditório, depois, passaram para uma sala de reunião. As propostas, apesar de tangenciarem questões relativas a possíveis ações, ficavam em segundo plano. Ao longo dos encontros, era notável a reincidência de falas sobre a vida pessoal dos membros do grupo (“eu tenho um primo gay que...”, “o meu irmão, uma vez...”) ou das experiências acadêmicas fora da escola (seminários, produção de artigos etc). Neste sentido, mais do que se ouviam as vivências e as demandas dos alunos ou se faziam encaminhamentos práticos para as pautas, girava-se em torno de assuntos que pouco faziam avançar as propostas do núcleo. E além: conferiam às reuniões um vocabulário “academicista” e uma ambiência de diálogo que não era favorável à participação ativa dos alunos.

Apesar da inegável “boa intenção” dos docentes e dos servidores presentes nas reuniões, recaía-se sobre a condição de “coadjuvante” do corpo discente, provocada por algumas pessoas, ao não promoverem um espaço de troca suficientemente amigável e condizente com a realidade dos alunos a ponto de intimidá-los, fosse pela força da autoridade institucional, já embutida ali, na figura da representante da Pró-Reitoria à frente de um auditório, ou no linguajar essencialmente acadêmico de alguns. Além disso, desestimulava-os muitíssimo

desconfiar de que as propostas, conduzidas sem um encaminhamento mais prático, não teria, tão cedo, fortes efeitos na vida escolar.

“Viu por que ninguém vem?”, disse Borboleta ao sairmos de uma das reuniões, referindo-se ao baixo quórum de discentes. “Nós não falamos como eles. Nós não somos daquele jeito. Eles ficam só falando coisas aleatórias ou nos assuntos burocráticos, discutindo, discutindo, discutindo... Assim, não dá certo. Ninguém vem e nem vai vir”, completou. Neste encontro, por exemplo, mais da metade da reunião foi dedicada a deliberar sobre se o grupo seria um “Núcleo de Pesquisa” ou um “Fórum Permanente”. Em um certo momento, Anjinho foi “esquecido” da lista de inscrição para as falas. O deslize (para a psicanálise, quem sabe, um “ato falho”?) chamou a atenção para a proporção de participação de professores e servidores *versus* alunos e o quanto, talvez, os seus depoimentos pudessem parecer descartáveis. Mas Anjinho insistiu no seu momento de fala e não aliou ao consenso, ele se posicionou contra a formação de um Núcleo de Pesquisa: “Eu prefiro ter um fórum que também faz pesquisa do que ter um núcleo de pesquisa que às vezes abre para ações e para a discussão política”, disse. Ele foi o único aluno a se manifestar durante esse momento de deliberações, que rendeu mais da metade do encontro, e foi voto vencido.

Em último lugar da pauta, estavam as demandas LGBT pela reforma do Código de Ética Discente, ponto que estava na ordem do dia. Faltando 20 minutos para acabar a reunião, Sorriso, aluno, recusou-se a tratar do tema porque acreditava que um assunto tão importante merecia maior tempo para debate. No momento de decidirem a hora do próximo encontro, quando tratariam do assunto, houve um embate. As professoras da unidade Realengo só poderiam na parte da noite, mas esse horário era muito ruim para os alunos, uma vez que voltavam tarde, sozinhos, para casa. Isto já havia acontecido outras vezes: reuniões marcadas à noite e até em semana de prova. “Você viu? Se eu não levantasse a voz para falar, mais uma vez, eles iam marcar reunião em um horário mega ruim para a gente. Não fazem de propósito, eu sei. Mas não percebem que assim só esvaziam a participação dos alunos”, disse Borboleta. “A discussão sobre o Código de Ética Discente tem que ser em um horário bom para a gente, isso não é óbvio?”, completou. “É, é óbvio”.

Desta forma, é imprescindível pensar a qualidade da participação estudantil nesses espaços institucionais. “Depois querem dizer que abrem para os

estudantes. A gente reivindicou esse espaço e olha no que está se tornando... Eles até querem fazer ações, legal. Mas sabemos no que isso vai dar: mais um grupo de pesquisa. E os alunos não vão vir, como não estão vindo”, afirmou Borboleta.

Para a professora Rainha, que preferiu não participar do grupo por incompatibilidade de horários, simbolicamente, não promover um espaço de acolhimento e troca favorável ao engajamento e à participação ativa dos alunos era como dizer “você estão aqui porque a gente chamou e somos bonzinhos”. Segundo ela, algumas vezes, mesmo sem querer, o núcleo recaía sobre tendências estigmatizantes, ainda que tivessem “as melhores das intenções”, como a proposta de se criar um glossário para compreender as questões LGBT:

“As pessoas estão ali de boa vontade, mas não entendem onde estão se metendo, exceto um professor de Educação Física. Essa idéia de glossário já demonstra a idéia de tabu que têm sobre essa questão. A gente não tem glossário para entender melhor a questão dos alunos, não tem glossário para entender o [abreviatura do nome do setor pedagógico]. Por que glossário para entender os alunos LGBT? Vão ficar batendo cabeça sem tomar ação nenhuma”, disse.

Recentemente, o núcleo esteve voltado para a elaboração de uma cartilha LGBT destinada a docentes, servidores e técnicos. Para a professora Sol, como o grupo se propunha a ter uma voz mais horizontal, “é difícil mesmo”. “Aqui nunca foi assim. Sempre foi de cima para baixo, então, é difícil fazer agora. Ninguém sabe muito como agir. E como tem que ser uma fala mais institucional, tá demorando mais um pouco... É mais difícil. No [nome do laboratório], a proposta é mais pedagógica mesmo, tem que envolver diretamente os alunos. No [nome do núcleo], não sei se tem isso. Mas estão fazendo algumas coisas...”, falou. Quando perguntei sobre a participação dos alunos nas últimas reuniões, ela disse que já fazia um tempo que não os via. “Esse período de prova é complicado”.

Dois alunos se envolveram mais diretamente, apesar de terem deixado de ir aos últimos encontros. Muitos outros ainda não sabiam da existência do núcleo ou não acreditavam no seu poder real de ações e transformações no espaço escolar. “Quando a gente começou a participar, a gente sabia como ajudar porque eles estavam muito perdidos... Não sabiam puxar debate, não sabiam fazer um evento... E o horário era muito ruim pra quem estuda à tarde. Aí, só quem era de São Cristóvão mesmo que vinha. Ninguém mais de outros lugares veio”, disse Sorriso.

Enquanto isso, os grêmios e os coletivos avançavam local e globalmente por intervenções concretas nos espaços e produções coletivas dos estudantes. “Nossa... Vocês já estão fazendo um Encontro LGBT Estadual em Caxias? Pô, estão muito mais a frente do que nós”, constatou a representante da Pró-Reitoria, em uma das reuniões. Na ocasião, os alunos riram. Pois é... Eu ri também.

4.3.

“O grêmio é todo mundo”: o modo de fazer política como ação coletiva

Já ouvia falar do engajamento político dos alunos daquele colégio, antes de imaginar que, um dia, seria o meu campo para a pesquisa etnográfica do mestrado. Ouvia falar, historicamente, da força dos grêmios na escola e que o movimento estudantil contava com a forte participação dos “secundas”¹¹ nas suas mobilizações. O que eu não esperava era ver o gosto pela política de forma tão arrebatadora.

Os grêmios e, conseqüentemente, suas frentes (como Frente LGBT, Frente de Mulheres e Frente Negra), despertavam os alunos para um encantamento pela política e pelo fazer coletivo. Nesta oportunidade para o debate e para a mobilização, discutiam, propunham e promoviam ações sobre questões do cotidiano escolar e da sociedade. Assim como o grêmio do campus de São Cristóvão, grêmios de outras unidades pautavam a sua organização não na representatividade, mas na via da construção “participativa” por uma “gestão horizontal”, como anunciou a chapa, quando venceu as eleições, em 2015:

A [nome da chapa vencedora] foi eleita oficialmente Grêmio do[nome do colégio], Campus São Cristóvão. Agradecemos a todes que nos apoiaram e que acreditaram em nós. E aos que não votaram em nós, convidamos para construir esse grêmio conosco também. Nosso grêmio é PARTICIPATIVO, não representativo! Todes vocês podem construir o movimento com a gente! (Fonte: Página oficial do Grêmio do campus São Cristóvão no *Facebook*).

Em uma abordagem geral e canônica, esta noção de política se aproxima daquela estabelecida por Arendt (2007), segundo a qual “a política surge no entre-

¹¹ “Secundas” vem de “secundarista”, estudantes do Ensino Médio.

os-homens; portanto, totalmente fora dos homens” (p. 23), o que equivale a dizer que não existe uma essência política original do homem. Segundo a autora, “a política surge no intraespaço e se estabelece como relação” (p. 23), é, portanto, compreendida como a ação dos homens *entre* os homens e, nesse sentido, realiza-se no espaço a partir do uso da palavra no seu sentido mais amplo. A política, se compreendida como uma atividade para além da esfera do Estado e das suas instituições, não se configura apenas como a disputa pelo poder, mas como a manifestação das ações que os homens desenvolvem entre si, mesmo que tais ações não tenham um *status* essencialmente político. Falar em política e movimento estudantil, neste sentido, não significa privilegiar exclusivamente uma narrativa sobre o poder, mas, sobretudo, um estudo sobre as relações sociais dentro das primeiras experimentações participativas de construção da ação política destes atores.

A chapa que compunha o grêmio foi eleita pelos alunos após uma intensa e calorosa campanha eleitoral. Eles promoveram eventos com debates, música, dança, poesia, filmes, confeccionaram cartazes, distribuíram folhetos, criaram *jingles*, passaram nas salas de aula, movimentaram as redes sociais... Enfim, envolveram a comunidade estudantil com as suas propostas e forma de atuação tentando convencê-la de que eram a melhor opção entre as chapas. O grêmio que venceu as eleições tinha, além de um espaço cedido pela escola, uma via direta de acesso aos órgãos deliberativos da instituição. Assim, junto com todos os outros alunos, passavam a propor mudanças, sugerir novos rumos para certas demandas, promover intervenções nos espaços da escola, produzir eventos artísticos e festivos, além de campanhas políticas para determinados interesses, como a participação discente direta em um dos Conselhos do colégio.

Compreender como esses jovens se apropriam dos elementos que constituem o universo da política parece ser uma perspectiva promissora para entender suas motivações para a ação. Neste sentido, ao lidar com a pluralidade da gestão horizontal e da construção participativa, “o que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (Bhabha, 1998, pg. 20).

Se a experimentação política é, essencialmente, ação coletiva, seus efeitos de subjetivação, no sentido dos processos de singularização, como o que se opera

em relação a um outro, podem se tornar evidentes. Mas “O que é um processo de subjetivação? É a formação de um que não é um eu, mas a relação de um eu a um outro” (Rancière, 1998, pg. 118 apud Moreno, 2014). “Os processos de subjetivação nada têm a ver com a ‘a vida privada’, mas designam a operação pela qual indivíduos ou comunidades se constituem como sujeitos, à margem dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, podendo dar lugar a novos saberes e poderes” (Deleuze, 1992, pg. 217).

As reuniões locais dos grêmios de cada campus ou os encontros gerais, que reuniam os grêmios de todos os campi, aconteciam regularmente. Todos os alunos da escola, dos Ensinos Fundamental e Médio, eram convidados a participar. Geralmente, havia um evento no *Facebook*, o que facilitava a comunicação, e os próprios alunos se encarregavam de espalhar a notícia pela escola. Os encontros gerais abordavam pautas mais urgentes, como o tema de uma greve ou a organização de um ato, por exemplo. Esses podiam acontecer dentro ou fora da escola, como na Biblioteca Parque Estadual ou no IFCS/UFRJ, por exemplo. Sempre sentados em roda, a mesa era composta por alunos de diferentes campi. As unidades decidiam entre si quem iria integrar a mesa e, então, começavam a reunião. Tudo era definido coletivamente, das pautas à minha presença, inclusive. Como havia comumente alunos novos para mim, costumava me apresentar e, então, perguntavam se havia alguém que se opunha ao fato de haver uma pesquisadora ali, observando e anotando. Nunca se opuseram. Mas essa decisão não era individual ou da parte de alunos mais próxima a mim. Era do coletivo.

Os alunos se reuniam para debater os problemas da escola e, comumente, se envolviam com os conflitos dos servidores. Em 2015, por exemplo, a questão das terceirizações gerou demissões, atrasos de salários e, conseqüentemente, paralisação das atividades, como nos serviços da merenda e da limpeza. Houve uma reunião geral para tratar exclusivamente deste assunto e pensar ações de solidariedade aos terceirizados. “A terceirização não é o modelo de escola que a gente quer. Somos contra a terceirização, é esse modelo que faz gerar abusos como os que a gente está vendo”, disse uma das estudantes da unidade Humaitá. “Não é só porque a merenda voltou a funcionar que o problema se resolveu. O salário de junho na minha unidade não saiu e em muitas unidades tem outros atrasados”, contou.

A idéia era promover um ato em frente à Reitoria a favor da luta dos terceirizados e contra a precarização da educação pública e o então recente corte de verbas do Governo Federal. Na hora de definir a organização do ato (a melhor data, se aconteceria na rua ou dentro da Reitoria, como seria a disposição das faixas e dos cartazes, se haveria carro de som, se receberiam ou falariam com a imprensa etc), cada campus daria o seu voto, ou seja, os alunos de cada unidade se reuniriam para alinhar coletivamente a sua posição. Assim, o campus que, por ventura, dispusesse de menos alunos não sairia prejudicado e vice-versa, pois havia questões particulares a cada unidade que poderiam influenciar nas decisões. Neste caso, por exemplo, os alunos da unidade Humaitá tinham um teste no dia 17, o que não os fariam optar pelo ato no dia anterior, quando deveriam se concentrar para estudar. No entanto, o ato já havia sido desmarcado da primeira vez e a maioria temia uma possível desmobilização se adiassem para muito tempo depois.

Antes da votação, cada ponto foi democraticamente discutido, desde o dia do ato às bandeiras (enquanto causas) e os dizeres das faixas. Falavam também sobre como incluir questões sobre a Redução da Maioridade Penal, que estava na ordem do dia, e o uniforme não-binário, que era uma das demandas das Frentes LGBT dos grêmios.

O ponto de discussão mais intenso do encontro foi sobre o pedido de um jornalista da TV Record para acompanhar o ato. A princípio, com exceção de um aluno, todos concordaram em não receber o repórter. “Cara, a última coisa que a gente quer é matéria para manipular o que a gente está fazendo, né? Para aparecer na televisão que os alunos do [nome do colégio] estão reclamando porque tá faltando *Toddynho* na escola não custa”, disse Peixinha. Porém, havia um aluno que discordava, apesar do aparente consenso. “Galera, eu acho que quanto maior a visibilidade para o nosso ato, melhor. Manipulação sempre vai ter. A gente não tem como controlar isso”, rebateu. “Hoje em dia, o que mais tem é mídia alternativa. A gente quer visibilidade? Beleza, a gente quer. Mas a gente tem que pensar em que tipo de visibilidade a gente quer”, completou uma das alunas. Com o embate, um dos integrantes da mesa abriu a pauta para a votação, sob a justificativa de ser uma “falsa polêmica”, já que, na sua opinião, a maioria era contra a entrevista à TV Record.

No entanto, com o decorrer das falas, depois das votações, chegaram à solução de orientar a Comissão de Comunicação a se preparar para receber a imprensa. Não deixariam de dar as entrevistas, diante da possibilidade de ganharem maior visibilidade e apoio para o ato, mas não estariam despreparados para esse momento. Além disso, preparariam uma carta, como uma nota oficial dos alunos, com as motivações para o ato político e entregariam aos repórteres, assim como divulgariam na página do *Facebook*. Desta maneira, tentariam minimizar o risco de manipulações ou equívocos.

Vale dizer que a formação das comissões dos grêmios, ou dos “grupos de trabalho”, como também costumavam chamar no grêmio de São Cristóvão, não estavam pré-concebidas. Os integrantes de cada comissão não atuavam como em “diretorias”, não estavam inscritos em nenhuma Frente específica *a priori*, nem eram levados a se integrar em uma comissão obrigatoriamente. Os grupos de trabalho eram formados no processo, no movimento de cada pauta e produção, de acordo com as demandas que iam surgindo. Por exemplo, para a organização da festa junina em São Cristóvão, era preciso que as comissões para questões de finanças, comunicação e produção se mobilizassem mais diretamente. Estas composições não estavam pré-estabelecidas, os alunos se mobilizariam para integrar tal ou qual grupo ao longo das reuniões e poderiam se mover de um para outro (como também deixá-los ou passar a integrá-los no meio do caminho) – o que importava era que, a cada reunião do grêmio, as demandas fossem cumpridas: que o dinheiro estivesse administrativamente seguro, a decoração providenciada, a divulgação sempre atualizada, na escola e nas redes sociais.

Tal modo de configuração do fazer coletivo atenta para a virada do “o grêmio é você” (como costumavam dizer inicialmente), carregado de si, para “o grêmio é todo mundo”, cheio de nós. Não há “os alunos do grêmio” – artigo definido - porque o grêmio é, na sua forma de existir e de se configurar como um espaço de construção da ação política e de ativação da potência coletiva, todo mundo que quiser sê-lo, rizomatica e indefinidamente. O grêmio constituía, em si, um contínuo processo de subjetivação, a formação de “um que não é um eu, mas a relação de um eu a um outro” (Rancière, 1998, pg. 118 apud Moreno, 2014) – uma vez que estava sempre aberto às diferentes possibilidades de criação de novos agenciamentos; era *n-I*. A materialidade desta dinâmica pegava a mim de surpresa, que às vezes me percebia confundindo a experiência real com um *slogan*

romantizado. Quando já me despedia das alunas que acompanhei na Marcha das Vadias, vi três meninas da escola no calçadão, descansando depois da caminhada e dos gritos de luta. Decidi parar para conversar com elas. Quando me aproximei, duas das garotas me reconheceram. Uma delas, ao contrário, perguntou às outras quem eu era. “Ela está sempre lá na sala do grêmio. Nunca viu?”, ao que a aluna responde: “Não...”. Eu também não me lembrava dela. Era de fato provável que nunca tivéssemos nos esbarrado. Eram tantos alunos, eu só estava por lá há alguns meses. Com a intenção de forçar alguma lembrança do fundo da memória, inutilmente, perguntei sem pensar: “Mas você é do grêmio?”. Rapidamente, ela retrucou: “Como assim se eu sou do grêmio? O grêmio é todo mundo”.

Percebia, nas reuniões gerais dos grêmios e da chapa em São Cristóvão, um nível muito apurado de reflexão e escuta, além da alta capacidade de organização e solidariedade. Apesar das diferenças internas e das discordâncias, o debate fluía e as pautas avançavam com encaminhamentos práticos em reuniões que abrigavam, não raro, aproximadamente 50 jovens adolescentes.

Em uma reunião de grêmios, com alunos cujo perfil se dava pela sua própria pluralidade - cor, classe, gênero, sexualidade, religião -, do Centro a Realengo, passando por Caxias, Engenho Novo, São Cristóvão, Tijuca, Humaitá e Niterói, as diferenças existiam, coexistiam, se atravessavam e não havia nada o que pudesse detê-las na sua agência, social e politicamente. E, como propõe Bruno Latour, “se nós colocamos de lado o que nos separa, não há nada que nos resta para colocar em comum” (Latour, 2014), ou seja, era justamente o que os diferia, a diferença, que é sempre ela inconstante e plural, o que era posto em jogo para a composição. Ter algo a ver com o outro, “alguma coisa a agenciar com ele” ou, como diria Bruno Latour, “algo para colocar em comum” era também fazer entrecruzar as diferenças e fazer desse entrecruzamento um efeito micropolítico sensível, mas arrebatador - foi um pouco do que vi desse agir coletivo de se fazer política.

Ao pensar uma forma de configuração política que se constrói pela via da participação coletiva e que tem no espaço não a sua apropriação, mas a abertura ao “uso comum” (Agamben, 2007), torna-se possível conceber todo um campo de possíveis, no momento mesmo em que outras formas de experimentações políticas se abrem no mundo, para além da forma-partido (como no Brasil, na Grécia e na Espanha, hoje).

4.4.

Redes de enfrentamento: as dinâmicas de organização dos “coletivos” do movimento estudantil

Quando esse vigor político encontrava as tensões e os desafios das questões de gênero e de sexualidade, via emergir, em todos os cantos da escola, pontos de resistência mais e menos luminosos. Fosse no casal de meninas que se recusava a se esconder atrás da pilastra para se beijar, na intervenção feminista que espalhou cartazes com frases de professores “machistas” ou na luta pelo uniforme não-binário.

Como diria Pélbart (2003, pg. 142), “a resistência se dá como a difusão de comportamentos resistentes e singulares. Se ela se acumula, ela o faz de maneira extensiva, isto é, pela circulação, a mobilidade, a fuga, o êxodo, a deserção: trata-se de multidões que resistem de maneira difusa e escapam das gaiolas sempre mais estreitas da miséria e do poder”, neste caso, do poder normatizador do currículo, do regimento da escola e dos conservadorismos e dissonâncias não só entre professores e servidores, mas também entre os alunos. Para Pélbart, não há necessidade de uma tomada de consciência para tanto, “o sentido da rebelião é endêmico e atravessa cada consciência”. É o efeito do comum, do percorrer dos espaços e da “explosão dos comportamentos das singularidades que é impossível conter” (Pélbart, 2003, pg. 142).

E era justamente quando se explodiam as singularidades e já não era possível contê-las, que os atos de resistência ganhavam força e voz dentro do movimento estudantil, pela Frente LGBT ou pela participação de alunos independentemente, e através dos coletivos “Retrato Colorido” (LGBT) e “Feminismo de ¾”. Neste sentido, a subjetividade já não era alegoria ou “superestrutura etérea” (Pélbart, 2003), mas “força viva, quantidade social, potência psíquica e política” (Pélbart, 2003, pg. 139). Assim, o que vinha à tona era a “biopotência do coletivo”, a sua riqueza biopolítica. Era esse “corpo vital coletivo” (Pélbart, 2003), cada cérebro-corpo como fonte de valor e “força-invenção”, o que iria tornar cada parte da rede “vetor de valorização e autovalorização”.

Desta maneira, as dificuldades da luta no campo político esbarravam, primeiramente, em um senso comum que hierarquizava “problemas reais” em

níveis de prioridade, o que obrigaria a adiar o enfrentamento das pautas principais destes alunos, como a homofobia, o racismo e o machismo, tanto por parte de alguns integrantes do movimento estudantil (os grêmios) quanto do lado de outros alunos, professores e servidores da instituição. “O meu professor já me perguntou por que eu não me preocupo com coisa mais importante do que defender viado e lésbica. Ele é um sem noção”, contou uma das alunas em uma das rodas de conversa. O adiamento da escola em abrir o debate, no âmbito institucional, para o tema da diversidade sexual e das identidades de gênero também denotavam, em certa medida, a preocupação com outros temas, que não este. “Por que você acha que eles só foram se preocupar com uma política institucional de gênero depois que um aluno transexual entrou na escola e começou a exigir os seus direitos? Isso simplesmente nunca foi importante aqui, tinham assuntos mais urgentes para lidar”, disse uma professora mais engajada com o tema.

A hierarquização tende a se (re)definir com base em um mosaico de disputas (sociais, simbólicas, econômicas, políticas etc), que, por sua vez, se desdobram ao sabor de limitações objetivas das estruturas, da fluidez das conjunturas, das capacidades de articulação, pressão e cálculo de cada indivíduo ou setor envolvido (Diniz, 2009). No entanto, é menos óbvio que, por vezes, tais disputas se façam acompanhar da produção de uma moralizadora “matemática da culpa ou do horror” (Zizek, 2003, pg. 68), por meio da qual o foco não é o da construção de indicadores sociais que orientariam medidas específicas, mas o da competição em torno da demarcação de quem seria a maior dor e a maior urgência ou quem deveria esperar, permanecer fora, ser abandonado. A pergunta que fica é: seriam essas agendas inconciliáveis?

Durante uma reunião dos grêmios do colégio, entre os alunos, o mesmo embate surgiu. Anjinho, que fazia parte do coletivo “Retrato Colorido”, sugeriu que a luta pelo uniforme não-binário fosse uma das bandeiras do ato que reivindicaria participação dos estudantes em um dos Conselhos da escola. Uma das alunas que integrava a mesa rebateu, dizendo que esse debate não estava suficientemente esclarecido em todas as unidades, então, seria tempo de trabalhar o tema primeiro e depois levantar bandeira, já que havia outras mais urgentes naquele momento. Integrantes do coletivo “Retrato Colorido” se colocaram dizendo que não, o momento de visibilizar era justamente aquele.

“A gente tem um coletivo LGBT aqui, estamos numa reunião de grêmio e essa questão faz parte da nossa escola. É aqui que a gente tem que fazer valer essas demandas e visibilizá-las. A gente tem essa demanda e a gente tem que resolver. Ela é para pessoas trans e é para pessoas não-binárias. Ontem a gente teve uma reunião sobre o Código de Ética discente e, a cada três tópicos, um a gente tinha que mudar”, disse Anjinho.

Peixinha se lembrou do que aconteceu com o colega Divo, no ano anterior. Ele, um aluno que se declarava “agênero”, foi à escola de saia e a coordenação e a direção mandaram que tirasse o uniforme feminino. “Não é possível que ninguém saiba o que aconteceu com o Divo. Até hoje isso não passou no Código de Ética Discente”. Outra aluna completou: “No ano passado, não houve unidade que não tenha falado sobre isso. Concordo que tenha que ter mais debate. Mas é um retrocesso a gente, como grêmio, vetar um tema como esse”.

A questão do uniforme não afligia apenas os alunos não-binários e transexuais. As meninas do “Feminismo de $\frac{3}{4}$ ”, cujo nome, aliás, já fazia alusão a uma das peças do uniforme (a meia $\frac{3}{4}$), também tinham histórias para contar. “É nosso uniforme, não seu fetiche!” era uma das bandeiras do coletivo, que ficou famoso na internet por causa do seu ativismo.



Figura 11 - Foto das meninas do coletivo “Feminismo de $\frac{3}{4}$ ”. Nas placas: “Nosso uniforme é uma das maiores fantasias sexuais que existem. Suas cantadas na rua não são elogios e nem aumentam a nossa auto-estima. Você sabe qual é o peso de vesti-lo todo dia? #nãomerecemoserestupradas”.

Nas rodas de conversa, as alunas contavam que o assédio por causa do uniforme “colegial” não era só fora da escola. “Tem professor que acha que a gente não repara, faz piadinha, achando que a gente vai levar na boa. Mas a gente entende, né”, contou Bia. Neste dia, duas alunas perceberam que um só professor fazia o mesmo tipo de “brincadeira”. “Toda vez que eu chego na sala, o [nome do professor] manda eu abaixar a saia”, disse Caroline. “É!!! Pra mim também! Ele

pergunta se eu quero pegar um resfriado!”, completou Kika. “No ano passado, eu tive aula com um professor de matemática que acariciava as alunas. No início, eu não via maldade, depois, todo mundo começou a comentar que ele fazia carinho nas alunas e eu achei bem estranho”, contou uma estudante do Engenho Novo, em uma reunião do coletivo dedicada a comentar um caso de assédio entre aluna e professor, em São Cristóvão. “Já é de praxe essa postura de carinho não consentido aqui em São Cristóvão”, completou a colega. “Eu não sei quem foi o professor que assediou a menina que vocês falaram, mas eu posso supor porque sei que professor faz esse tipo de coisa”.

Na unidade Realengo, dez alunas foram levadas para o setor pedagógico porque, segundo as avaliações da inspetora, não estavam usando a calça padrão do colégio. O setor entendeu que elas deveriam ser punidas por advertência por não estarem uniformizadas corretamente. As estudantes argumentaram que havia colegas com o mesmo tipo de calça, mas, mesmo assim, a punição não foi aliviada. As alunas contaram também que receberam a seguinte recomendação: “O que compõe melhor [para as meninas], na verdade, é a saia. Agora que a gente permite que use calça”. O desejo do coletivo era “que o sexismo não reine sobre o nosso uniforme” e questionavam: “uniforme dita gênero?”.



Figura 12: Foto do dia do “Caso Realengo”. Na perna da aluna: “Compõe melhor”.

Tanto o coletivo “Feminismo de $\frac{3}{4}$ ” quanto o “Retrato Colorido” funcionavam como lugares de acolhimento, conforto, amizade, confiança e diálogo entre os estudantes das unidades. Os alunos LGBT e as alunas que se dispunham a dividir as suas vivências tinham ali dois espaços de segurança e despreendimento. Eram também, sem dúvidas, lugares que se abriam para as

descobertas. As “redes de vida” (Pélbart, 2003) que emergiam dessas relações, tanto afetivas – no sentido de afetar e ser afetado -, quanto cooperativas, faziam ampliar um sentimento de solidariedade e um poder de agir comum, mobilizado por esses encontros na aposta da “potência coletiva” (Pélbart, 2003).

Neste sentido, mobilizavam ações, intervenções, debates, saraus e incentivavam a reação e o “empoderamento”, como costumavam dizer, em momentos de homofobia ou transfobia e machismo, dentro e fora da escola. A resistência dos alunos que integravam os coletivos se dava também não pela via do protesto ou do grito, mas, além, de modo mais subjetivo e espreado e, ao mesmo tempo, de maneira mais irreverente e avassaladora - como nos meninos que vestiam saias depois do horário da aula, nas meninas de cabelo curto e bagunçado que escondiam o uniforme feminino atrás do casaco ou nos casais de garotas que insistiam: “me recuso a me esconder atrás da pilastra”. É como diria Pélbart (2003, pg. 142) sobre a “época pós-moderna”, a resistência passava também pela “difusão de comportamentos resistentes e singulares”.

Diferentemente da experiência dos grêmios - cuja atuação ainda remete ao movimento estudantil dos anos 60/70, de caráter mais tradicional, ainda que, neste caso, não fossem pautados na “representatividade” de um líder eleito (ou de alguns poucos) -, a força dos coletivos estava, também, no poder de reinserir a política da sexualidade e a sexualização da política no cotidiano da escola. A sua força combativa, é claro, permeava as atividades e os debates que promoviam. Porém, a potência das micropolíticas fazia extrapolar o espaço dos coletivos para as tramas mais moleculares tecidas no dia a dia do colégio, em um processo de constante aprendizagem, alimentado pelo coletivo, e do que chamavam “empoderamento”, no seu sentido transformador, ou seja, na capacidade de tomar ações e decisões proativas para provocar desde as pequenas mudanças, de cunho político e social. Isto significava “empoderar” meninas, pessoas negras e LGBT, por exemplo, para que detivessem maior controle sobre as suas vidas e corpos, participassem democraticamente no cotidiano de diferentes arranjos deliberativos do colégio e compreendessem criticamente seu ambiente e o seu lugar no mundo para que pudessem abrir novos espaços, ampliar o acesso às ferramentas da instituição e equilibrar as relações de poder. Assim, o processo de “empoderamento” fazia ir além, fazendo descobrir sobre as suas histórias e

criando vozes para uma narrativa coletiva, capaz de sustentar as experiências LGBTs e feministas em termos positivos.

Toda semana, as garotas feministas se encontravam para uma roda de conversa na unidade São Cristóvão. O horário era sempre o mesmo: entre os turnos da manhã e da tarde para todo mundo poder participar. O bate-papo acontecia na sala do grêmio e era aberto a qualquer menina dos Ensinos Fundamental e Médio que quisesse entrar e contar a sua história ou desabafar sobre algo que tenha se desenrolado na escola ou na vida pessoal – poderia ser um caso mais grave, como um assédio, ou algo corriqueiro, como um corte de cabelo ou conversas em família. Nestas oportunidades, não raro encorajavam umas as outras a reagir quando ouvissem uma “piada” ou sofressem uma atitude mais agressiva de fundo machista, fosse de algum professor/servidor ou colega dentro da escola. Era quando organizavam, também, material de leitura para discussão sobre um assunto de interesse, como os atuais movimentos feministas. Todo o suporte afetivo, acúmulo de conhecimento teórico e histórico e diálogos sobre estas experiências as levavam, cada vez mais, a desenvolver um grau apurado de reflexão sobre as situações de opressão que viviam no dia a dia, em maior e menor escala (na sala de aula, no caminho para a escola, dentro de casa, na igreja etc), fazendo aumentar a auto-estima e a autoconfiança para reagir e participar em decisões que afetassem a sua vida e a sua autonomia. Desta forma, os coletivos iam lá onde agiam as micropolíticas do cotidiano, no sentido de transformar, pouco a pouco, a realidade local daquelas meninas, em um processo lento, contínuo e intencional. “Agora, toda vez que eu entro na sala, o ilustre [sobrenome do professor] já pensa duas vezes antes de fazer uma brincadeira comigo”, disse Hermione, depois de contar que reagiu seguidas vezes às piadas de um professor sobre a saia do seu uniforme e das suas colegas.

Não foi difícil perceber que as tensões não estavam só da sala do grêmio para fora. Um dia, entrei e vi um mural: era o “Mural da Vergonha”, um cartaz verde com pequenos papéis colados. Em cada papelzinho, tinha uma frase, entre aspas, e o nome de um aluno, como uma assinatura para aquela fala. Perguntei para o Anjinho o que era aquilo. “Cara, isso é um mural pra representar o quanto ainda tem garoto machista aqui dentro. Teve uma vez que uma garota entrou e viu uma menina limpando o chão daqui da sala enquanto tinham três meninos sentados. Tipo, um tava estudando, outro ouvindo música e outro tava com o pé

em cima da mesa tocando violão. A garota entrou, viu a cena e perguntou por que ninguém tava ajudando a menina a limpar o chão”, contou. Essa garota era Sereia, que explicou: “Teve o lance do grêmio, que é muito lindo, a gente pinta tudo até o teto ‘contra o machismo’ e tal. Aí, um dia, eu cheguei e tinha uma menina de quatro, limpando o chão. Ficam lá ‘ah, vamos fazer a revolução, tamo aqui tocando violão e tal’. Ah!!! E nós somos as *feminazi*¹²? Só assim para algumas pessoas se darem conta...”. Anjinho também questionou se esse tipo de atitude não contradizia um monte de coisas que os próprios garotos do grêmio defendiam. “Dizer que o grêmio ‘é todo mundo’ e ser de esquerda na hora de pegar o violão para fazer sarau é muito bonito, né, mas aí na hora de ver uma menina agachada, limpando o chão que todo mundo pisa, ninguém estranhou, nem parou pra ajudar”, falou. Os meninos reagiram à intervenção da aluna dizendo “ah, não exagera”, “ela tá limpando porque quer” e essas falas foram as primeiras frases a estampar o “Mural da Vergonha”, pendurado na parede da sala do grêmio, por iniciativa do coletivo das meninas feministas, em uma demonstração de que reconheciam e mediavam os próprios conflitos também. “Paula, teve garoto chorando quando viu o mural aqui, dizendo que não acreditava que tinham feito isso com eles, que não tiveram a intenção, bizarro! Mas é aquilo, né... Taí pra todo mundo agora pensar no que reproduz”, alertou Anjinho. Mais do que estar *contra* um ou outro professor, a instituição ou o setor pedagógico, colocam-se *junto com*, em debate e em atrito; as composições, no colégio, estavam em jogo por toda parte.

O “Retrato Colorido”, coletivo LGBT, também era muito ativo na escola. Em pouco mais de um ano, realizaram o “Saiato”, um protesto de que irei falar melhor no próximo capítulo; um debate com dois palestrantes e a presença de mais de 200 pessoas sobre visibilidade trans; um “Sarau Revolucionário” com exibição de curtas em comemoração ao Dia da Mulher; uma mesa-redonda com três palestrantes no Dia Internacional do Combate à Homofobia; e, recentemente, produziram o I Encontro Estadual LBGTI Secundarista, um final de semana com palestras, mesas-redondas, debates e uma festa (“A Destruidora”), além do ato “Por uma Educação sem Opressões” perto da escola. Com exceção do Encontro

¹² “Feminazi”, resultado da aglutinação entre as palavras “feminista” e “nazista”, era um termo popularmente usado para se referir às feministas radicais. Recentemente, tem sido uma forma depreciativa para descrever feministas militantes.

Estadual, que aconteceu na unidade Caxias, todos os outros eventos foram no campus Tijuca, onde a relação com o diretor era mais amigável.

Para além das ações mais diretas, os alunos dos coletivos reivindicavam participação nos grêmios (com a criação das Frentes LGBT e de Mulheres, por exemplo), nas articulações institucionais (como na reivindicação da participação discente no atual debate sobre a criação de uma política institucional de gênero e diversidade sexual) e, a partir da “potência coletiva” do grupo, se uniam para reagir tanto às problemáticas mais moleculares quanto às tramas mais complexas do cotidiano escolar, como a “Frente Machista”, criada para reagir às intervenções das meninas feministas, como falarei melhor na próxima seção, as “brincadeiras” de professores e as condutas do setor pedagógico, como a advertência ao casal de alunas lésbicas que foi chamado seis vezes à supervisão.

“Eu namorei um garoto no ano passado e nunca tinha sido chamada no [abreviatura do nome do setor pedagógico]. Em quatro meses de namoro com uma menina, fomos chamadas seis vezes. Da primeira vez, fomos logo na Direção. Disseram que a escola não era lugar pra isso. Ah tá, no ano passado era? Beleza. Depois foi porque um pai foi reclamar porque não queria que o filho convivesse com esse ‘tipo de coisa’. A gente não vai se esconder, não”, contou.

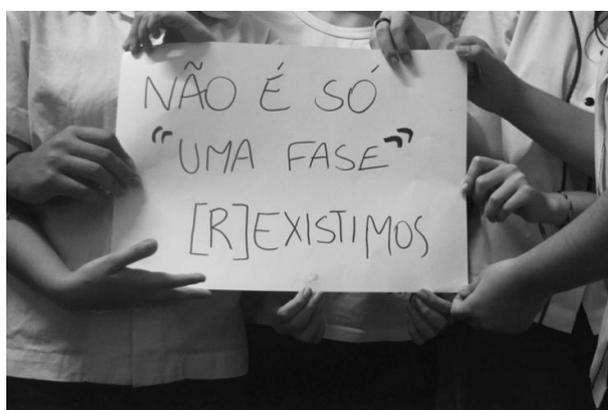


Figura 13 - Foto dos alunos do coletivo “Retrato Colorido”.

Em uma das rodas de conversa da Frente LGBT, na sala do grêmio de São Cristóvão, Anjinho chamou a atenção também para a qualidade da convivência escolar dos alunos transexuais e perguntou por que, de 13 mil alunos, só havia dois no colégio. A Frente e o coletivo “Retrato Colorido” tentavam se aproximar desses estudantes. “É complicado a gente falar e reivindicar as demandas deles quando nós não temos as vivências trans”, comentou. “Imagina você estar sozinho, se sentir excluído, hostilizado, usar até o banheiro diferente dos outros

alunos... A gente tem que tornar esse espaço, que é a extensão da nossa casa, um lugar melhor para eles e ajudar a combater esses atos de preconceito”, disse outra aluna.

Neste mesmo encontro, os alunos falavam de experiências pessoais, como a relação com os pais e a sexualidade, quando Isabela entrou na sala e foi recebida com “ah, não, Isa, você não pode!”, “você é hetero!”, “sou ‘heterofóbica’”. Cachinho reagiu à atitude dos colegas: “Galera, preciso falar uma coisa. Achei sacanagem expulsar a garota hetero da reunião. Acho que qualquer apoio de uma pessoa *nice*, simpaticante, é muito legal”. Sereia se contrapôs à amiga e disse: “Você ser homo, hetero ou bi, aqui, não é só uma orientação sexual. É uma posição política também. Eu tenho experiências de opressão de heterossexuais, um hetero aqui vai me inibir a falar, mesmo que ela não compartilhe dessas ideias”. “Eu te amo, Sereia”, brincou Anjinho, concordando com a amiga, “A partir do momento que a Isa tem um espaço aqui dentro e fala alguma coisa que ofende alguém, a gente ainda perde tempo explicando isso”. Cachinho retrucou: “Mas isso é combater fogo com fogo. Eu já sofri preconceito de bi, de homo... Não estou dizendo que vocês estão errados, eu só não concordo. Foram meus amigos heteros que me apoiaram quando me assumi lésbica. Inclusive, minha primeira namorada era hetero e isso é complicado...”, contou, rindo. “Cachinho, mas se a gente abrir, daqui a pouco, vai ter mais hetero do que LGBT nas nossas reuniões, imagina!”, disse Loirinho, em tom de brincadeira.

Ainda que os grêmios não operassem pela marca da representatividade, era pela via dos marcadores sociais da diferença e do reconhecimento que se integravam as suas Frentes (LGBT, Negra e Feminista). Quando Cachinho propôs a abertura ao dissenso, contestou a ordem das disputas naquele espaço e a radicalidade dos lugares de quem fala, de quem pode ter voz e de quem escuta. A fala, que rejeita aquele que pode ou não ouvir, para ela, parecia ferir a empatia da colega que foi expulsa e a possibilidade de sensibilizar o outro. Não seria “combatendo fogo com fogo”, de forma autoritária, que se abririam a novos atravessamentos e a construções políticas de transformação.

A marca deste ativismo “dogmático”, no entanto, não parece ser exclusiva das Frentes do grêmio de São Cristóvão. Posturas que não se abrem ao outro, o “símbolo do opressor”, remetem a formas de militância mais radicais dos períodos históricos de lutas e têm sido mais comuns também em outros espaços, sobretudo

no ativismo da Internet (“É omi, cis, hetero e branco¹³? Não pode falar”, “Quando o assunto é este, você cala a boca e escuta”, “Seu papel na nossa luta é só ouvir”, “Não me questione, você devia era aprender”). Para Helena Vieira, nos casos do “mediativismo”, esta seria a marca do “ativismo narcisista”, quando o que importa é se auto-promover, como militante (“Você lacra!”), e atacar (“Aqui, você não fala”): “não há desconstrução, mas destruição” (2016). Pensar a desconstrução, no sentido de Derrida, é conceber um processo de deslocamento dos sistemas de pensar, permitindo que se abram, continuamente, e que não se enclausurem em verdades violentas. Em Gramatologia (1973), o questionamento é: como escapar a verdades violentas? Desconstruir seria, pois, provocar um movimento de alteridade, e não a imposição de uma nova verdade violenta como forma de substituir as antigas. A pergunta que se pode colocar, neste caso, é: como produzir deslocamentos ao partir de uma fixidez de si e do outro?

A contestação de Cachinho levantou a reflexão entre os alunos que compunham a Frente LGBT, mas a idéia de que as rodas de conversa deveriam oferecer um momento de conforto e confiança favorável para as trocas de experiências entre os que se reconheciam como um grupo era uma premissa, aparentemente, inabalável. Assim como no coletivo “Retrato Colorido”, os encontros promoviam um lugar de acolhimento e segurança para jovens que, nem sempre, teriam tal oportunidade em outro espaço. Por isso, preservar a qualidade do diálogo, o bom entrosamento e bem-estar de todos os que se propunham a participar era, naqueles instantes, mais importante do que abrir o debate a todos da escola, ainda que reconhecessem a relevância do envolvimento da comunidade escolar com o tema. Como disse Sereia, “Eles já têm a página, o grupo no *Facebook*... E a gente faz eventos abertos também. Nas nossas reuniões, acho que não, gente”.

As experimentações políticas tanto dos grêmios quanto dos coletivos fazem pensar uma juventude que não opera politicamente pelas vias tradicionais, que não têm como base a estrutura e as formas de apresentação das entidades estudantis e dos partidos políticos para o encaminhamento das pautas e a tomada

¹³ Termo usado comumente por feministas ativistas, sobretudo na internet, para designar “homem” (“omi”), “cisgênero” (“cis”, aquele que, diferente do transgênero ou transexual, declara o gênero em conformidade à designação atribuída desde o nascimento), “heterossexual” (“hetero”) e branco. O perfil generalizado pela expressão “é omi, cis, hetero e branco” compõe as atribuições hegemônicas simbólicas da “opressão” que hierarquiza e submete os seus “pares opostos”, sob a perspectiva dualista das identidades (mulheres, transgêneros, não-heterossexuais e negros).

de decisões. Faziam ressurgir seus movimentos de resistência em uma velocidade impressionante, superando suportes burocráticos e abarcando temas e vozes, muitas vezes, conflitantes. A fluidez das suas lutas e a construção coletiva das suas ações despertavam para movimentos políticos que se fazem e refazem em um processo constante de composição e recomposição (Latour, 2014). Aqui, percebo “o comum mais como premissa do que como promessa, mais como um reservatório compartilhado, feito de multiplicidade e singularidade, do que como uma unidade atual compartilhada, mais como uma virtualidade já real do que como uma unidade ideal perdida ou futura” (Pélbart, 2003, pg. 30).

Desta forma, as resistências surgiam não como simples “oposição direta das forças em jogo” (Pélbart, 2003, pg. 142) no colégio, mas como força viva que joga e compõe com ela o tempo todo, como quando grêmios e coletivos reivindicaram participação ativa na construção de uma política de gênero e diversidade sexual *junto com* a Reitoria e a Pró-Reitoria, ao lado de servidores, técnicos e professores, no âmbito do Núcleo de Pesquisa. Chegaram sem terem sido convidados, não levantando a bandeira do “contra”, mas criando “outros traçados de conflitualidade, uma nova geometria da vizinhança ou do atrito” (Pélbart, 2003, pg. 142), a partir da proposição de um diálogo mútuo e da tentativa de uma composição recíproca das diferenças para a construção do debate na escola.

4.5.

“Vai ter viado se beijando, sim!”: micropolíticas e resistências

Eu já me preparava para a reunião das meninas, na quinta-feira, em que falariam sobre a participação na Marcha das Vadias, quando Magro, da unidade Caxias, postou um desabafo nas redes sociais. Ele contava que o setor pedagógico havia ligado para a casa dele, insinuando sobre a sua homossexualidade. A sua mãe, com quem falavam, respondia como se tratassem das relações afetivas do filho em tom de “problema”. Magro contestou fortemente a exposição a que fora submetido e o pouco cuidado do setor ao abordar o assunto com a sua mãe sem ao menos conversar com ele. E, no final da postagem, avisou: “vai ter viado se beijando, sim!”.

Aos poucos, começaram a aparecer outros relatos como o do Magro entre a minha rede de amigos no *Facebook* - parecia que ele não havia sido o único escolhido para telefonemas daquele tipo. A mobilização estudantil sobre o que fazer contra a conduta do setor pedagógico foi rápida: realizariam um “BeijATO Gay”, ao meio-dia (horário entre os turnos), no pátio da unidade São Cristóvão. A idéia era reunir os alunos LGBT de todas as unidades para um protesto em retaliação às intimidações do setor em uma “manifestação de beijos gays”: o “BeijATO” (em alusão a “beijaço”). E eu, que pensava em ouvir as meninas feministas no mesmo lugar e horário, tinha, agora, compromisso de campo ainda mais empolgante.

Quando cheguei, o pátio já estava cheio. Muito alunos se concentravam nas escadas para ver o “BeijATO Gay” “de camarote”, outros chegavam a subir nos bancos e a se pendurar nas grades para enxergar melhor. Quem foi só para assistir, andava de um lado para o outro, com o olhar atento e curioso, e cochichava com os amigos sobre tudo o que via. “Tá cheio de viado se beijando, de lésbica se beijando, vem ver, vem ver!”, “Mas eu conheço aquela garota! É lésbica?!”, “Cara, eu vi um gay beijando uma lésbica! Isso existe? Moleque, isso existe! Eles não se beijam só entre eles, não. Existe tudo, moleque, existe tudo”, era o que se ouvia entre a multidão de espectadores. Os mais novos também se aproximavam para olhar e até entrar para a roda dos “beijoqueiros”, formada, em maioria, pelos estudantes do Ensino Médio. Via de perto um aluno do 7º ano entre os colegas, concentrado, criando coragem, quando uma amiga olhou nos seus olhos e disse, firme: “Vai, viado! Vai!”. E ele, agora decidido, encheu o peito, levantou a cabeça, jogou a mochila no chão e foi para a roda beijar. Parecia, para ele e para os colegas, um momento revelador.

Três faxineiras desceram do elevador e perguntaram a uma aluna o que estava acontecendo. Ela, que tinha uma faixa amarrada na cabeça: “Beijar é bom e é de graça. Aproveitem!”, explicou que se tratava de uma manifestação contra as ações motivadas por preconceito vindas do setor pedagógico da escola. “Ah, mas a gente apóia vocês! É isso aí!”, disse uma das moças. Logo depois, chegava uma aluna cadeirante acompanhada de seu pai, que perguntou: “Isso é protesto de quê?”. “É um beijo gay, pai”, respondeu a menina. “Beijo gay? Manifestação que não tem decência tem que ser tratada com tiro, porrada e bomba! Por isso que na

bandeira está escrito: ‘ordem e progresso’. É porque tem que ter ordem pra ter progresso!”.

Encontrei também a equipe de Sociologia. As professoras, que já haviam manifestado apoio ao ato no grupo de estudos de gênero no *Facebook*, assistiam à manifestação e se colocavam ao lado dos estudantes para dialogar com o setor pedagógico. Entre um beijo e outro, a turma do ato e a galera que os apoiava puxavam cantos de protesto: “A nossa luta é todo dia! Contra o racismo, o machismo e a homofobia!”. E o setor, é claro, não ficou de fora dos gritos: “Ei, [abreviatura do nome do setor pedagógico], vai tomar no cu!” e “Vem, vem, vem, [abreviatura do nome do setor pedagógico], vem!” era o que cantavam com o intuito de provocá-los e fazê-los descer até o pátio para conversarem.

“‘Abio, abio, abio’, vem beijar o Fabio!”, cantavam os meninos mais animados com os beijos das garotas lésbicas. Ao passo que, na hora dos beijos entre os garotos, murmuravam: “Porra, o Marco, não! Que nojo!” ou “Ai... Viado se beijando... Argh!”. O grupo de cinco ou seis alunos não se desgrudou durante o ato. De tudo, achavam graça e faziam brincadeiras. Pareciam se divertir bastante; o ato, para eles, foi um verdadeiro entretenimento. Para quem ouvia, porém, suas piadas poderiam ter conotação homofóbica e até machista, como quando abordavam as meninas que passavam: “Vem cá me beijar também!”.

Quando um casal bi ou homossexual se beijava, podia-se notar de longe. O alvoroço era geral. Os gritos eram muitos: para vibrar, para apoiar, zombar e também agredir. Não tardou para que os cartazes que fizeram para o ato e para a Semana da Diversidade fossem arrancados e rasgados e as vaias ficassem ainda mais intensas.

Em um certo momento, um grupo de alunos passou a jogar água nos estudantes que se manifestavam beijando, como forma de atacá-los. Depois, passaram a lançar restos de comida. Os gritos contra a homofobia se intensificavam. Não cederiam à humilhação. Mas a parcela de alunos mais conservadora da escola também não parecia disposta a ceder. Ateavam feijão, arroz, carne ensopada e todo resto de comida que encontravam pelas mesas do pátio diretamente nos alunos que protestavam. Via também voarem sachês de ketchup e mostarda, a manchar o uniforme dos colegas e a deixá-los cada vez mais constrangidos. Ajudavam-se limpando uns os uniformes dos outros, tirando os restos de alimentos do cabelo e esfregando as manchas de ketchup na camisa,

se encorajando a não interromper o ato. Esta, no entanto, não era a primeira manifestação de ódio dos jovens mais conservadores do colégio. A eles, diziam, o “grêmio não representa”. Anjinho me contou que tinham um líder mais agressivo e obstinado. “Tá vendo eles encostados ali na grade? Então... O Leandro fala que vai bater nos gays. Ninguém gosta dele, eu nem olho na cara dele”.

Quando o ato terminou, os alunos manifestantes penduraram de volta os cartazes, limparam a sujeira e os restos de comida do chão do pátio e conversaram sobre a possibilidade de subir até a sala do setor pedagógico para propor um diálogo. Porém, Sereia comentou que não gostaria de entrar lá porque já desgastaram muito a sua relação com a mãe neste sentido. “Gente, já ligaram pra minha casa pra dizer que a minha atividade no grêmio era subversiva!”, contou uma aluna, no grêmio, depois do protesto. “Ah, eles já falaram que a gente vende drogas aqui. Já disse que quem vende drogas é a cantina...”, brincou.

“Viva o machismo!”

Meses antes do “BeijAto Gay”, um conflito entre meninas e meninos, no Campeonato de Futebol Masculino, foi o estopim para o “racha” ganhar contornos mais nítidos. Um aluno do 6º ano foi à sala do grêmio buscar informações sobre o campeonato e, quando entrou, só havia garotas. Ele concluiu, então, que ninguém poderia ajudá-lo e foi embora. As meninas insistiram e se propuseram a responder alguma dúvida, já que também integravam a comissão da organização, mas ele se negou e disse que apenas um garoto poderia responder aos seus questionamentos. Elas tomaram a atitude do aluno como um ato machista e decidiram, então, preparar uma carta para ler no dia do próximo jogo e pedir que o garoto se desculpassem, caso contrário, seria suspenso do jogo em questão. Na ocasião, os alunos se uniram e disseram que não se desculpariam, pois não haviam feito nada de errado.

No dia do encontro do grupo de estudos de gênero, os estudantes não puderam comparecer justamente por causa do campeonato. Mas ficamos conversando sobre o desentendimento entre os alunos e a professora Rainha comentava entender “que não dá mais para agüentar certas coisas [por parte das meninas]. Agora, tem que ver como vai fazer isso para não gerar mais ódio com um combativismo radical”. Para a professora Ana, “elas se utilizaram de um

pequeno poder que elas tinham para expor um garoto do 6º ano para suspender o menino do jogo e produzir uma violência. Elas não podem usar o escracho assim”. Já a aluna Peixinha acredita que era importante reagir e que todos ouvissem o que as garotas tinham a dizer, não apenas o aluno em particular, porque “isso não é algo particular dele. Isso é algo que todos os meninos fazem. Nenhuma opressão será tolerada. Essa carta serviu pra todos os meninos repensarem”.

"Boa tarde!

A frente de mulheres do Colégio está aqui e viemos através dessa carta comunicar o que aconteceu entre mulheres do Grêmio e um jogador do [nome do time].

Ao procurar o Grêmio para tirar dúvidas sobre o campeonato, só havia mulheres na sala e elas foram tratadas como incapazes de ajudar ou de estar na organização.

Uma delas estava disposta a ajudar e foi submetida a questionamentos sobre sua posição de mulher dentro do grêmio e da organização do evento.

Estamos aqui para dizer que esse comportamento não será aceito e tomaremos as providências necessárias para que isso não se repita.

Lugar de mulher é dentro do Grêmio, dentro de campeonatos de futebol. Lugar de mulher é onde ela quiser!", dizia a carta, lida para todos os alunos que assistiam e participavam de um dos jogos do Campeonato Masculino de Futebol.

“É claro que ele ia reproduzir o machismo. Ele queria saber sobre o campeonato masculino. Foi procurar os meninos. Elas têm que se colocar pedagogicamente. Mas é isso, é acerto e erro. Elas acertam em muitas outras coisas, mas foi uma cagada dessa vez”, falou a professora Ana. Foi depois deste controverso episódio que o grupo de alunos mais conservadores se organizou, politicamente, para agir contra a parcela de alunas feministas, os estudantes LGBT e também alguns professores aliados. Chegaram a criar páginas nas redes sociais e a insultar outros alunos, além da equipe de Sociologia, que teve estampada na porta da sala o seguinte recado: “Respeitem o meu machismo!”.

Para uma aluna que não se envolve nas reuniões das meninas feministas, nem apóia as manifestações do grupo conservador, “não é que eles sejam contra o feminismo. Eles são contra as atitudes de algumas feministas daqui da escola, que são muito radicais”, como Peixinha, que acredita que criar uma página machista seja, por si só, “incitar o ódio e a desigualdade de gênero”.

Durante a Semana da Diversidade de Gênero, promovida pelo grupo de estudos, um outro mural enfeitava a escola. Desta vez, era o “Ouvi na escola”, reunindo frases que alunos haviam, pouco a pouco, depositado dentro de uma caixa no corredor do Ensino Médio. A idéia era estimulá-los a estampar, para todo mundo ver, os discursos racistas, machistas e homofóbicos que percebiam recorrentemente na comunidade escolar (entre alunos, professores e servidores) e, assim, incentivar o debate para a sua desnaturalização. As professoras que organizaram o painel contaram que a maioria das falas era de um mesmo professor, quem, por sinal, já agrediu fisicamente um aluno. “Uma das alunas que ele ameaçou agredir também entrou com um processo no [abreviatura do nome do setor pedagógico] com os pais e tá lá parado. O pai tá só esperando a filha se formar para dar seguimento a essa história. Ele faz tudo isso, fala todas essas coisas e, no máximo, tá sofrendo um processo administrativo”, disse Rainha.

As frases do mural “Ouvi na escola” deixam abertas as pistas sobre a visão de mundo de quem fala, na maioria das vezes, com o intuito de fazer “humor” e ser “irônico”, como um professor de Física¹⁴: “Os físicos de hoje em dia não fazem descobertas geniais porque as mulheres usam roupas curtas, o que distrai os físicos, antigamente não tínhamos distração”. Ou o diálogo: “Isso aqui é falta de namorado, quando ela arranjar um homem vai ficar quietinha”, disse um professor, ao que uma aluna reagiu: “Professor! Isso é machismo!”, e, então, ele comemorou, ironicamente: “Viva o machismo!”. “Tinha que ser sapatão...” e “Pintar é coisa de viado, sai daqui!” também integravam o painel como falas vindas de alunos, quem, aliás, nem sempre levou com seriedade a proposta. “Sofro preconceito porque sou puta e pego garoto que faz cu doce e não curte sadomasoquismo. #CHATEADA #CHORANDO [desenho de um emoticon chorando]” e “Sofro preconceito porque sou sadomasoquista [desenho de um chicote batendo em um coração]. 50 tons de roxo [desenho de um coração]” foram duas das manifestações enviadas com o propósito de desqualificar a iniciativa do grupo e excluídas da composição final do mural.

Não só alunos reagiram negativamente ao evento e, especificamente, ao “Ouvi na escola”. As repercussões vinham de todo lado. “Um dos professores de biologia se sentiu injustiçado com a frase ‘orgasmo masculino é mais importante

¹⁴ No mural que compôs a Semana da Diversidade de Gênero, “Ouvi na escola”, as frases não eram assinadas. Tive acesso às informações pelas professoras que organizaram o evento.

que o feminino’, e fez discurso com as turmas. Cheguei um dia no colégio e a equipe de biologia estava em reunião falando sobre isso. Me intrometi, conversei com eles, uma conversa insuportável, porque para eles se é ‘ciência’ é fato, e pareceu que esse tal professor estava sinceramente preocupado com o machismo na biologia”, contou Rainha, uma das professoras envolvidas na organização do evento e do grupo de estudos. “Só que ele chegou nas turmas depois da reunião dizendo que se era para polemizar, então, ia dizer que estupro é justificado pela biologia, e que podia colocar o nome dele e a frase no mural”. Depois do episódio, algumas alunas, preocupadas com os efeitos de um discurso como esse, procuraram as professoras que, imediatamente, levaram o caso à coordenação, à chefia de departamento e à direção. “Depois de toda essa confusão, soubemos que alguns professores foram pedir ao chefe de departamento de sociologia que impedisse a atividade, que retirasse as frases do mural. Tiramos porque algumas frases que não estavam na caixa começaram a aparecer, frases atacando o feminismo. Ficamos com receio de que aparecesse algum nome ali, por isso tiramos”, disse Rainha.

O então professor de biologia foi orientado a se esclarecer em todas as turmas do 3º ano, série em que comentou sobre estupros justificados pela ciência, respaldando o seu comentário na afirmativa de que não concorda e não se alinha ao machismo, mas que era preciso dar conta de algumas “teorias”, do contrário, “como espécies animais continuariam a se perpetuar?”, sem que o macho “estuprasse” a fêmea. Os velhos determinismos biológicos e de gênero, provocadores de antigos e duros embates (o que é social e o que é biológico? O que é da natureza, o que é cultural?), pareciam, para o professor, justificar, em alguma medida, com base em teorias científicas, um sistema socialmente opressor. Estariam as meninas determinante e biologicamente fadadas ao estupro em prol da “perpetuação da espécie humana”? Perguntavam-se as feministas. As professoras iam além: poderia o colega responder criminalmente por tais manifestações? Para elas, todo esse discurso fundamentava e fazia apologia a um crime.

Mesmo com as retratações em sala, a fala do professor de biologia concedeu base teórica e munição para um discurso profundamente conservador. A partir de então, o grupo de alunos declaradamente “reacionário democrático” (ou “masculinistas”) viu na teoria científica o respaldo que precisava para legitimar as

suas afirmações. “Não é machismo, é teoria, viu?”, “Tá vendo *feminazi?*”, diziam às meninas.

No Ciclo de Debates promovido pelo Laboratório da Diversidade, para o qual convidaram acadêmicos, intelectuais e militantes a fim de abordar questões de gênero e sexualidade que marcassem o cotidiano dos alunos, as agressões continuaram. Quando duas garotas do coletivo “Feminismo de $\frac{3}{4}$ ” foram à frente participar da mesa, ouvia vaias do fundo da sala. Os estudantes, que já haviam ameaçado invadir o grêmio e quebrar tudo, bloqueavam a passagem de certos alunos pela escola e, agora, intimidavam as meninas a falar. Quando a mesa abriu para o debate, a criação de uma “Frente Reacionária Democrática” veio à tona. “Eles criaram a ‘Frente Machista’, que depois virou ‘Frente Masculinista’, e agora é ‘Frente Reacionária Democrática’ porque já deu muito problema com o nome”, explicou Anjinho, no microfone. “Na minha época, isto seria um mico. Amigo, se você é dessa Frente, apenas pare. Tá feio”, respondeu a professora que mediava as perguntas.

Tomar a masculinidade e a feminilidade como “metáforas de poder e de capacidade de ação” (Almeida, 1996, p. 2) e a “masculinidade hegemônica” como um modelo cultural ideal (Almeida, 1996) ajuda a pensar as motivações para as ações dos garotos “machistas” ou “masculinistas” como um gesto de controle da “autoridade masculina” e efeito de um privilégio potencial no discurso sobre relações de poder e moralidade, tanto direcionado às meninas quanto às “masculinidades subordinadas” (Almeida, 1996), como dos homossexuais.

Um paradoxo deve, desde já, ser elucidado: se masculinidade e feminilidade são, ao nível da gramática dos símbolos, conceptualizadas como simétricas e complementares, na arena do poder são discursadas como assimétricas. (...) Mais: a própria masculinidade é internamente constituída por assimetrias (como heterossexual/homossexual) e hierarquias (de mais a menos “masculino”), em que se detectam modelos hegemônicos e variantes subordinadas (os termos são de Carrigan, Connell e Lee, 1985). Isto só pode significar duas coisas: que a masculinidade não é a mera formulação cultural de um dado natural; e que a sua definição, aquisição e manutenção constitui um processo social frágil, vigiado, auto-vigiado e disputado (Almeida, 1996, pg. 3).

Neste sentido, a relação entre as categorias feminino e masculino não é, a partir de uma avaliação moral, como as duas faces de uma moeda, mas uma configuração assimétrica e desigual que se reproduz nas bases de um processo de naturalização. “O corpo é o lugar investido simbolicamente para confirmar esta

ontologia. E o processo de incorporação dos significados do gênero resulta como um consenso vivido (na expressão de Bourdieu) em virtude da sua aprendizagem ser permanente, não focada, não verbal e não reflectida” (Almeida, 1996, pg. 4). Daí, então, segundo o autor, a necessidade de um estudo do corpo “socializado e subjectivado e dos processos de incorporação”, de uma forma que ultrapasse o estudo das representações do corpo ou do corpo como receptáculo passivo do poder, mas, antes sim, “como ‘base existencial da cultura’ (Csordas, 1990)” (Almeida, 1996, pg. 4). A ideia corrente de que os homens são, naturalmente, carregados de pulsão sexual (a prova da sua virilidade), o que os levaria a naturalizar e legitimar atos de abuso e assédio, por exemplo, é parte desta construção de uma “cultura da masculinidade” (Almeida, 1996). Dessa forma, “cria-se um modelo de masculinidade altamente hierarquizador, onde feminiza-se aquele que se quer humilhar e vangloria a masculinidade daquele que se deseja elogiar” (Almeida, 1996, pg. 12).

A “masculinidade hegemônica” está, pois, como elemento central nas negociações das relações sociais aqui desenvolvidas. Para Almeida (1996), “patriarcado” pode ser a definição de uma ordem de gênero específica, na qual a masculinidade hegemônica define a inferioridade do feminino e das masculinidades subordinadas. As intensas agitações sociais desde as últimas décadas para a contestação desta organização, no entanto, abrem a possibilidade para um “período de transição histórica, de transformação da hegemonia” (Almeida, 1996, pg. 4), em que as tensões, os ruídos e as disputas têm se tornado ainda mais audíveis e perturbadores.

Ao mesmo tempo em que a onda questionadora das sexualidades e dos gêneros perturbava a ordem escolar dentro do colégio, do lado de fora, toda a crítica conservadora ao “gayzismo”, ao “feminazi” e à “ideologia de gênero” fazia correnteza aos discursos juvenis inflamados que invadiam os corredores. E o contrário também acontecia: a marca à esquerda da luta do movimento estudantil e as resistências ao poder normalizador da escola e da sociedade na tradicional instituição federal incomodavam quem assistia do outro lado do muro.

O moderador da página “Eu sou de direita” no *Facebook*, que contava com milhares de curtidas e visualizações, manifestou, em vídeo, o seu repúdio ao “BeijATO” dos alunos, baseado em polarizações simplistas e até partidárias

(direita x esquerda; detentores da moralidade x “vermelhos”) e no discurso comum às bancadas religiosas e extremistas no atual cenário político do país.

Esse evento durou cerca de uma hora, um evento nada mais, nada menos do que um beijaço gay e lésbico no pátio da escola. E você, pai, você, mãe, que coloca o seu filho pra estudar acontece esse tipo de coisa. E o pior de tudo, nenhum profissional do colégio, nenhum, nem professor, nem nada, parou com a pouca vergonha, não! Muito pelo contrário, porque esse tipo de professor que ta aí, no caso, nesse colégio especificamente, são professores completamente de esquerda. São professores que apóiam ‘ideologia de gênero’, que escrevem alunos com ‘x’, brancos com ‘x’, negro com ‘x’, tudo com ‘x’. São um bando de vermelhos que estão conseguindo desmoralizar a educação nesse país, uma escola de excelência, que foi uma instituição católica. Onde já se viu numa instituição católica estar acontecendo isso? Isso é um absurdo e isso tem que acabar é agora! (...) Isso daí é uma pouca vergonha, esses vermelhos estão conseguindo destruir a educação dos nossos jovens e eu, espero que todos os meus amigos de direita e todos os companheiros de direita, façam a mesa coisa que estou fazendo: mostrem repúdio a esse tipo de ação! (Transcrição de parte do vídeo postado na página “Eu sou de direita” do *Facebook*).

O jornalista Reinaldo Azevedo, em coluna na revista *Veja*, também manifestou a sua insatisfação aos recentes episódios do colégio. Ele abordou o tema da desgenerificação dos cabeçalhos de provas e testes do colégio com a adoção do termo “alunx”, no lugar de “aluno” (2015). A iniciativa foi de um professor de biologia que, na época, não era muito engajado com os movimentos, mas, a partir das reivindicações estudantis sobre igualdade de gênero e das primeiras menções ao termo “alunx” nos informes e postagens do grêmio nas redes sociais, decidiu conversar com os estudantes. “Com isso, comecei a tratar sobre o assunto de forma interdisciplinar nas minhas aulas. Em uma prova, como resultado deste processo, coloquei ‘alunxs’ no cabeçalho. Na hora da aplicação não teve resistência, mas depois alguns estudantes riscaram o termo e colocaram ‘aluno’. Foram poucos e isto é natural”, disse o professor ao jornal *O Globo* (2015). Na entrada de uma das unidades do colégio, um coordenador de disciplina também aderiu ao uso do termo em que o gênero é suprimido, o que causou semelhante polêmica. “Ah, [nome do colégio], de tão gloriosas tradições!!! Que mal o acometeu? (...) A ideologia de gênero, que tenta se impor na porrada nas escolas, sob o patrocínio do petismo e de esquerdismos ainda mais mixurucas, é que tem de ser combatida”¹⁵, escreveu Reinaldo Azevedo.

¹⁵ Trecho retirado da matéria publicada na revista *Veja*, disponível no site: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/>. Acesso em janeiro de 2016.

Em referência à coluna do jornalista, o pastor Silas Malafaia chegou a chamar o colégio de “antro de esquerdopatas”, pelo *Twitter*. Pouco depois de a postagem “viralizar”, estudantes incluíam às suas fotos nas redes sociais o *template* com um “x” e diziam: “esquerdopata com muito orgulho!”. O Reitor da escola também se manifestou sobre a repercussão do caso e rebateu as críticas, em nota pública divulgada no site:

“Não há nenhum ato oficial do [nome do colégio] alterando a norma culta da língua portuguesa, mesmo porque isto não é da alçada do Reitor do [nome do colégio], muito menos é de sua alçada definir personalidades, gêneros, raças, credos, etc... da comunidade escolar. Existem diferenciadamente e todos precisam ser acolhidos e com tolerância. (...) O x, que em matemática retrata uma solução, vai além da questão gramatical. Ele quando não solucionado, na questão de gêneros, atinge pessoas causando sofrimento e dor às personalidades aprisionadas em moldes sociológicos ocultos de verdade. Não há soluções na omissão ou na ocultação do fato. Existem gêneros diferentes e isto é fato inconteste. Solução haverá e em prol do bem comum se estas e outras questões forem tratadas com foco na tolerância e amor ao próximo. Nada mais concreto em amar o próximo que inserir socialmente todos com justiça e igualdade. (...) Não é o x em alunos e alunas que irá reduzir a excelência de nosso trabalho. Este não é o problema. Problema há nos altos índices nacionais de analfabetismo, na má distribuição de renda, nas injustiças sociais e disto deveriam os detratores do [nome do colégio] tratar, cada um em sua área de atuação”, disse o Reitor em nota (2015).

Entre os alunos, é comum também o uso do “e”, em substituição ao “x”, de forma a tornar as palavras desgenerificadas pronunciáveis. Em rodas de conversa, comunicados escritos e postagens nas redes sociais (dos perfis pessoais e das páginas dos coletivos e frentes), eles preferem aderir ao “e” no lugar dos sufixos marcadores de gênero “a” e “o”. Assim, desfazem a suposta neutralidade e hegemonia das derivações masculinas, além de não cravarem, no discurso, as diferenças de gênero de/para quem se fala e resguardarem a não-binariedade de certas performances.

O combate a uma suposta “ideologia de gênero”, corrente que deturparia os entendimentos sobre o que é ser homem e mulher, destruindo o arranjo familiar tradicional, não é privilégio apenas do colégio em questão, aquele que devemos, sobretudo, fazer preservar as “tão gloriosas tradições”, como disse Reinaldo Azevedo. Segundo defensores da família, da religião e da natureza biológica, aqueles que lutam contra o perigo dessa “ideologia” nas escolas, o “objetivo é proteger a família, dar tranquilidade aos pais e proteger também as nossas crianças. Um menino de três anos de idade, como ele vai entender que não é menino, nem

menina, que ele não nasce homem ou mulher? Realmente traria um transtorno muito grande. É isso que nós estamos combatendo"¹⁶, disse o presidente da Câmara, Paulo Conrado (PSD), autor de uma lei que proíbe a discussão dos temas de gênero e sexualidade no plano de educação das unidades escolares de Volta Redonda, em entrevista ao portal de notícias G1 (2015). Em Minas, Leandro Genaro (PSB) afirmou que “ideologia de gênero é uma praga que veio do marxismo, passa pelo feminismo e visa destruir a família tal qual nós a conhecemos”¹⁷ (Folha, 2015). Já a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), divulgou nota em que declara que a “introdução a essa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias”¹⁸ (UOL, 2015).

A polêmica, no entanto, não é tão recente. Em 2014, durante a tramitação no Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação (PNE), que traçava as diretrizes para os próximos dez anos, as questões de gênero e sexualidade foram retiradas do texto. Um ano depois, o debate voltou à tona e muitos deputados, pressionados pelas bancadas religiosas e com respaldo de igrejas evangélicas e católicas, foram orientados a fazer o mesmo, banindo as referências a identidade de gênero, diversidade e orientação sexual também dos planos de educação dos seus municípios e estados. Entre os trechos vetados estavam metas de combate à “discriminação racial, orientação sexual ou à identidade de gênero”, censos sobre educação entre travestis e transexuais e incentivo a programas de formação sobre gênero, orientação sexual e diversidade.

Durante a pesquisa etnográfica, buscava desfazer as fronteiras entre o que era de “dentro” da escola e o que acontecia “fora”, borrando os limites entre o macro e o micro, para pensar essas perspectivas em co-influência. Ao mesmo tempo em que problemáticas mais amplas da sociedade borbulhavam nas ruas e nos jornais, costuravam-se tramas em todo canto da escola capazes de ultrapassar os muros do colégio e ativar a sua relação com o mundo, atualizando as interações com o país e a cidade, como em uma construção de realidade vulnerável ao outro;

¹⁶ Trecho retirado da matéria publicada no portal de notícias G1, disponível no site: <http://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/noticia/2015/09/lei-proibe-discussao-de-ideologia-de-genero-em-escolas-de-volta-redonda.html>. Acesso em janeiro de 2016.

¹⁷ Trecho retirado da matéria publicada no portal de notícias Folha.com, disponível no site: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pessao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em janeiro de 2016.

¹⁸ Trecho retirado da matéria publicada no portal de notícias UOL, disponível no site <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/11/o-que-e-a-ideologia-de-genero-que-foi-banida-dos-planos-de-educacao-afinal.htm>. Acesso em janeiro de 2016.

um campo em que forças vivas se afetavam mutuamente, formando um espaço micropolítico em que se faziam agitar dimensões macroestruturais e vice-versa. Neste caso, o perigo era sempre eminente; a molecularização dos atos políticos para a resistência não assegurava a derrota dos conservadorismos, tampouco assegurava a total desarticulação de uma política maior. Havia sempre aí um fluxo de revides, de linhas que teimavam em fugir. Não importava se se tratavam de linhas de segmentaridades duras, ou ainda mais ou menos flexíveis, elas se movimentavam abertas e continuamente, viabilizando conexões entre as interações do mundo com a comunidade escolar, no sentido pedagógico, curricular, das relações sociais e do movimento estudantil. Micro e macro são ao mesmo tempo, se dão pela simultaneidade – para Deleuze e Guattari (2012), é a partir da coexistência dos fluxos moleculares e das segmentaridades molares que se pode falar em política.

Cada vez que se pode assinalar uma linha de segmentos bem determinados, percebe-se que ela se prolonga de outra forma, um fluxo de *quanta*. E a cada vez pode-se situar um ‘centro de poder’ como estando na fronteira dos dois, e defini-lo não por seu exercício absoluto num campo, mas pelas adaptações e conversões relativas que ele opera entre a linha e o fluxo (Deleuze e Guattari, 2012, p. 104).

Em tempos de “grande estresse social” (Rubin, 1984), a sexualidade deveria ser tratada “com especial atenção” (Rubin, 1984). Se, para alguns, o tema parecia sem importância, um desvio fútil de problemas mais críticos, como a pobreza e o analfabetismo, para outros, era em momentos de efervescência política, em que se vive a possibilidade de destruições e retrocessos, que o debate precisava vir à tona.

A esfera da sexualidade também tem sua política interna, desigualdades, e modos de opressão. Como em outros aspectos do comportamento humano, as formas institucionais concretas da sexualidade em um determinado tempo e lugar são produto da atividade humana. São imbuídas de conflitos de interesse e manobras políticas, ambas deliberadas e incidentais. Nesse sentido, o sexo é sempre político. Mas há períodos históricos em que a sexualidade é mais nitidamente contestada e mais excessivamente politizada. Nesses períodos o domínio da vida erótica é, de fato, renegociado (Rubin, 1984, pg. 1).

Para Rubin (1984), por mais de um século, nenhuma tática para “tratar da histeria erótica tem sido tão confiável quanto a proteção das crianças. A onda contemporânea de terror erótico se aprofundou ao máximo nas áreas nas quais se

faz fronteira, mesmo que apenas simbolicamente, com a sexualidade dos jovens”. Segundo a autora, o combate de políticos e partidos de direita ao “sexo não-familiar” e a sua relação com o comunismo não é novidade. “Ideologias da Nova Direita e do neo-conservadorismo atualizaram esses temas, e se inclinam na ligação entre comportamento sexual ‘imoral’ com declínios putativos no poder americano. Em 1977 Norman Podhoretz escreveu um ensaio culpando os homossexuais pela inabilidade dos Estados Unidos em se levantarem diante dos russos (Podhoretz, 1977). Ele até nitidamente interligou ‘a luta anti-gay na arena doméstica e as batalhas anti-comunistas na política internacional’ (Wolfa e Sanders, 1979)”, (Rubin, 1984, p. 9). A autora cita exemplos de lutas travadas há décadas que ainda deixam resíduos na forma das leis, práticas sociais e ideologias, nos Estados Unidos. Para ela, é imperativo entender o que está acontecendo e o que está em jogo ao tomar decisões informadas sobre quais políticas apoiar ou se opor.

Neste sentido, proteger a escola e a família parece primordial para certos grupos. A gestão da sexualidade entra aí como um poderoso instrumento de regulação e normalização dos corpos e do desejo, no espaço escolar, reforçando duramente o padrão de uma ciência sexual que diz o que se deve ou não fazer, falar ou não falar e assumir em termos de sexualidade entre meninas e meninos. Os efeitos destas inscrições morais sobre o corpo e a sexualidade - aquelas não se localizam em um único lugar, mas são capazes de passar por através dos sujeitos, como poros (Foucault, 1979) - esbarram tanto na construção dos planos de educação e currículos escolares quanto nas interações, desde a pré-escola ao Ensino Médio, a partir de interjeições como “comporte-se como uma menina!”, “você não pode se vestir assim” ou de questionamentos do tipo “os seus pais sabem que você é gay?”, “os pais do Infantil podem reclamar se as virem se beijando”, “precisamos combater o ‘problema’ do feminismo e das expressões homoafetivas na escola”.

A professora Sol, do laboratório, contou que o grupo sofria muita oposição “de gente que acha que escola é pra falar das quatro operações e do verbo *to be*. Falam que a gente está despertando a sexualidade dos alunos, como se eles já não tivessem a deles... E tem também o fato de darmos voz aos alunos e aí acharem que falar sobre isso significa que a escola vai virar um bordel”. Ela contou que um professor já agiu, pessoalmente, contra a sua postura dentro do colégio. “Fiquei

sabendo de um professor de matemática que ligou para a direção para dizer que a professora de inglês postou no *Facebook* o apoio ao ‘BeijATO’. E o diretor falou para ele não se preocupar, não, que a escola me apoiava também”. O diretor do Ensino Fundamental, aliado do movimento estudantil e das professoras mais engajadas, propõe uma importante parceria para a fluência e o respeito ao debate. “Esse professor que ligou foi o mesmo que disse que os alunos precisavam de aulas de ‘Educação Moral’, dizem que nós é que estamos inventando esse negócio de diferença. Enquanto estava todo mundo no seu lugar quietinho, estava tudo bem. Enquanto os alunos fingiam que achavam as piadas engraçadas ou ficavam calados, tudo bem”, completou. Ela contou, feliz, que o sucesso do ‘BeijATO’ indica que estão fazendo um bom trabalho, pois os alunos estão colocando em prática o que aprenderam. “A gente não sabe o que vai sair disso, o que vai acontecer. Mas isso que a gente tá vivendo aqui é histórico no [nome do colégio] e eu estou muito contente em fazer parte disso”, disse.

5. Desestabilizações e afirmações: ressignificações *queer*, “identidades” e narrativas sexuais

5.1. “Eu sou Estrela e gosto de pessoas lindas!”

Se, por um lado, a chancela identitária era profundamente marcada no movimento LGBT, por outro, as diferentes formas de viver e expressar o gênero e a sexualidade eram também abarcadas pelos grêmios e pelos coletivos. A desestabilização das categorias de identidade e o lugar da diferença e das suas elaborações nas experimentações sexuais e nas identidades de gênero encontraram correnteza no movimento estudantil. Foi o caso do protesto conhecido como “Saiato”, por exemplo.

"Não acredito nas divisões entre o masculino e o feminino e, por isso, me considero agênero. Um dia, uma amiga deixou comigo uma saia do uniforme e eu decidi ir à escola com ela. Na última aula, fui chamado à sala da gestão, onde estavam o coordenador e a diretora. Ela começou dizendo que tinha contato com as discussões de gênero desde a faculdade e que, na Escócia, era normal que homens usassem saia, mas aqui no Brasil, não. No fim das contas, eles queriam que eu tirasse a saia”, contou Divo, o aluno que motivou o protesto que levou mais de 30 estudantes a irem à escola de saia, dias depois, liderados pelo coletivo (que chamou o ato de “Saiato”). “O caso repercutiu e saiu em diversos jornais. Infelizmente, a gestão da escola decidiu não tocar no assunto”, disse.



Figura 14 - Foto do dia do protesto “Saiato”, na unidade São Cristóvão, em 2014.

“Era um sábado à tarde quando o Divo apareceu aqui de saia. Não tinha quase ninguém na escola. O [abreviatura do nome do setor pedagógico] veio se meter”, contou uma amiga que estava no dia, em 2014. “Cara, só do fato de um garoto vir de saia para o colégio já causa isso tudo. Os inspetores ficavam olhando, você tinha que ver, eles não sabiam o que fazer!”, lembrou Sereia. Ele contava que imaginou, no máximo, que um inspetor fosse comentar algo “porque já tinha trocado pela saia uma vez, na saída”. Divo acreditou que fossem pensar “ah, não tem mais o que fazer”, não que fosse começar uma luta dentro da escola.

Divo era uma pessoa bastante carismática entre os colegas. Magro, alto e irreverente, mesmo depois de formado, vestia o uniforme do colégio em atividades dentro e fora da escola. A sua presença era sempre muito bem-vinda pelos alunos e ele fazia questão de participar, como quando integrou o grupo de secundaristas que foram à Marcha das Vadias, em novembro de 2015. “Além de eu ser *queer*, posso usar o feminino e o masculino, e todo ex-aluno ama o uniforme do [nome do colégio]. Eu ainda tenho uma carga política por não ser homem e nem mulher”, disse ele, que, ao chegar à concentração do ato, despiu-se da calça jeans que escondia, por baixo, a saia do uniforme. “Antes do Saiato, eu era meio foda-se... Porque eu sou sagitariano com ascendente em câncer¹⁹, você sabe, né? Eu era foda-se pra tudo. Comecei a refletir politicamente depois. Nunca me identifiquei com nenhum dos dois gêneros, mas não refletia muito, entende? Não me reconhecia como homem, mas se era como homem que me viam, foda-se, ‘tá de *boinhas*’²⁰. Depois que fomentou uma coisa que eu já sabia, mas não problematizava. Aí, fui pensar... Sou trans mulher? Também não. Sou o quê? Descobri que tinha essa coisa do *queer*, que é o que me contempla”, contou.

¹⁹ As referências bem-humoradas à astrologia para justificar uma atitude ou determinado traço da personalidade era uma tendência tanto entre os alunos do colégio quanto nas mídias sociais. Postagens sobre o assunto “viralizavam” na Internet e eles pareciam estar atentos a esse movimento também no ambiente *offline*. Vale destacar que os alunos jamais questionaram a minha orientação sexual, o que seria razoável em vista dos assuntos que percorríamos juntos, mas, mais de uma vez, quiseram saber o meu “mapa astral”. Se Peixinha não gostava de tomar banho, era porque era pisciana (o que rendia, aliás, postagens e comentários divertidíssimos na sua *timeline* do *Facebook*). Se Sereia era convencida demais, era porque era capricorniana. E sobre eu ser escorpiana com ascendente em gêmeos e lua em virgem... “Tá. Você pode ficar” (enquanto me apresentava antes de começar uma reunião da Frente LGBT). Pelo menos, eu era não ariana, brincaram. Não é possível prever se, de fato, recusariam a minha presença em virtude do meu “mapa astral” (se eu fosse Áries, por exemplo, me expulsariam da reunião?), mas era preciso imaginar a sutil fronteira entre o risível e o jocoso, em até que ponto o nível do humor e do lúdico poderiam apresentar alguma consequência nas relações.

²⁰ Expressão comumente usada entre os jovens para designar “tá de boa”, “tá tudo bem”. “*Boinhas*”, aqui entendido, então, como o diminutivo da palavra “boas” (“tá de boas”, “tá de *boinhas*”).

Assim como Divo, as alunas Branca e Fada também se consideravam “não-binárias”. Para elas, a “caixinha do gênero: ou feminino ou masculino” não servia. Incluir pessoas que não se identificam ou escolhem não perpetuar duas opções de gênero apenas no movimento estudantil retoma para uma forma de pensar a subjetividade a partir das multiplicidades que vão se fazendo e se refazendo *nas e pelas* diferenças, assim como o modelo de participação coletiva em que acreditavam no plano da ação política.

Estrela também achava que “esse negócio de rótulo ‘não me representa’”. Em uma tarde de roda de conversa, ela invadiu a sala do grêmio, perplexa, porque precisava preencher os campos obrigatórios da ficha de inscrição do I Encontro Estadual LGBTI, promovido pelo coletivo “Retrato Colorido” na unidade Caxias, e não sabia como. “Gente, por que isso?”, questionava. O campo “orientação sexual” mexia especialmente com ela. A pressão para que se confessasse ou uma coisa ou outra a deixava inquieta.

“Essa coisa de a gente ter que dizer o que a gente é... Ai! Eu sou hetero? Não. Eu sou homo? Não. Eu sou bi? Não. Eu sou Estrela e gosto de pessoas lindas! Sou ‘lindasexual’. É só isso! Posso escrever isso aqui? Sou Estrela e gosto de pessoas lindas, sou ‘lindasexual’”, brincou. Se, de um lado, os alunos que compunham o coletivo e organizavam o evento a pressionavam a optar pela identificação totalizante, por outro, Estrela se deixava escapar por todos os lados, em uma tentativa de fuga do que a fizesse enraizar definitivamente. Era Estrela como uma “jovem radicante”, tal qual a imagem que inspiraria Nicolas Bourriaud (2011) para a formulação de uma nova concepção da diversidade na “altermodernidade” (“a modernidade do século XXI” [Bourriaud, 2011 p. 41]), cuidava de suas várias raízes e se permitia cultivá-las sempre em novos territórios, como em um gesto contínuo de reterritorialização. Com o conceito de “radicante”, permito-me pensar uma significação que “dessacraliza” completamente as raízes – alguns jovens acompanhados durante esta pesquisa simplesmente não dependem das raízes, cultivam-nas sem a pré-concepção das suas origens, tomando-as mais como “construções”, como “elaborações errantes” (Bourriaud, 2011).

Conceber sexualidades radicantes significava, para Estrela, abrir-se sem calcinar suas primeiras raízes, dando-se, ao longo de sua trajetória, a sucessivos replantios e cultivos, como em processos de reterritorializações que viessem compor a sua identidade afetiva e sexual (“‘lindasexual’ e pronto!”) -

frutificariam as suas árvores de acordo com os solos que as acolhessem, desde que fossem “lindos”. “Ser radicante: pôr em cena, pôr em andamento as próprias raízes, em contextos e formatos heterogêneos; negar-lhes a virtude de definir por completo a nossa identidade; traduzir as idéias, transcodificar as imagens, transplantar os comportamentos, trocar mais do que impor” (Bourriaud, 2011, pg. 20), como forma de articular “novos modos possíveis de habitar” o “mundo existente” (Bourriaud, 2011, pg. 111), levava jovens como Estrela, com base em trajetórias e composições através dos solos pelos quais passava, não a negar uma identidade possível, tampouco dizer-se “lésbica” em um dia e “heterossexual” no outro, mas a uma “negociação” infinita e aberta das singularidades sexuais que a atravessariam e a enraizariam ora em um solo, ora noutro.

“‘Radicante’, cabe lembrar, é a planta que possui várias raízes ou a que é capaz de produzi-las sempre que replantada; dessa maneira, (...) radicante seria, por analogia, aquele que, não fincando raízes em um só território, possibilitaria o seu nomadismo” (Bourriaud, 2011, p. 12). Se, para Deleuze (1995), o rizoma pode crescer e brotar a partir de diferentes pontos, ramificando e atravessando qualquer marco pelo meio, pelo “*entre*”, concebendo uma multiplicidade que deixa de lado a formação de um “sujeito” nomeado, para Bourriaud (2011), o radicante forma, justamente a partir desta trajetória, um “sujeito” singular, sempre em “marcha”, apresentando-se a cada vez como o resultado provisório de suas “acampadas” e insistindo no itinerário; o movimento, aqui, é o que permite a construção de uma “identidade”. O que une os dois conceitos, no entanto, é o gesto de apontar para a demolição da estrutura vertical da árvore como uma figura hegemônica, concebendo, por outro lado, a consituição de subjetividades abertas e instáveis.

Para Caroline, era difícil encontrar um lugar fixo e definitivo também. “Acho complicado me intitular ‘bissexual’. Passo e vejo meninas lindas aqui, me dá vontade de beijar... Assim como vejo garotos que eu ficaria. Se algum dia eu decidir me rotular, eu não sei... Um dia, li na internet a história de um cara que falava mais ou menos assim: ‘- E aí, quando você se assumiu?’. E ele respondia: ‘- Eu não me assumi’. E é isso, meu irmão simplesmente chegou em casa com a namorada dele, ele nunca assumiu nada pra ninguém”, contou Caroline. Já a Pietra, quando estava com alguém, só pensava que “estava apaixonada” e ponto. “Eu acho muito pesado me amarrar e dizer que eu sou hetero ou que eu sou homo ou que eu sou bi ou lésbica. Nem sou da Frente LGBT por isso”, disse.

Jovens que eram “qualquer coisa, menos heterossexuais” (Bispo, 2010); produziam eles mesmos, no encontro, no movimento, as suas brechas e diferenças, como denunciava a pichação bem-humorada na sala do grêmio: “Eu esqueci q sou hetero”. Era, porém, no limiar onde se escapavam os feixes identitários, onde as subjetividades não se permitiam envelopáveis, estáveis ou fixas, que a pergunta substancial não cessava de atravessar os conjuntos mais molares de uma instituição maior: “isso é normal?”.

Ao tomar o sexo como uma categoria normativa, de onde partem práticas essencialmente regulatórias, vêm-se acionados dispositivos de micropoderes que regulam e concebem materialidade aos corpos. Os seus efeitos investem-se na vida social destes alunos como poros: não há um lugar comum de onde emergem, espalham-se rizomaticamente por um conjunto de relações sociais e institucionais, e podem, ao mesmo tempo, tanto normalizar – no sentido de provocar uma série de citacionalidades²¹ que constroem as performances de gênero e de sexualidade - quanto fazer insurgir e rebelar corpos que escapem destes processos.

Às meninas “não-binárias”, que apostavam no borrar das fronteiras de gênero, se ouvia dizer: “que cabelo é esse?”, “abre esse casaco”. Em uma composição de visual “andrógino” – nem este, nem aquela -, adotavam recursos “estéticos e cosméticos” (Eugênio, 2006), investindo em cabelos muito curtos, com anéis de madeira ou de *rock*, alargadores de orelha, casacos compridos (para esconder o uniforme feminino) e guitarras a postos. “A ‘cena moderna’ faz-se na fronteira, lugar de sujeitos que constroem representações de si mesmos recorrendo menos à vida sexual que levam e mais à adesão estética e às musicalidades como modo de vida, a orientar todo um encarnado trabalho de incremento corporal. (...) Movem-se neste *continuum* de possíveis com proclamada destreza e volatilidade, transformando seus corpos em uma celebração hedonista do ‘ser jovem’” (Eugênio, 2006, pg. 161 e 162).

“Ser jovem”, neste sentido, investe-se na ação de deslocar-se para a zona segura de uma “individualização radical” (Eugênio 2006), suspendendo de coerências definitivas o ato de “montar-se”. Como em um terreno movediço,

²¹ Sob a guia da “citacionalidade” de Derrida (1991), a concepção da materialidade dos corpos orienta para a noção de performatividade “not as a singular or deliberate act, but, rather, as the reiterative and citational practice by which discourse produces the effects that it names” (Butler, 1993, pg.2). A autora percebe a “performatividade” como “atos repetidos”, “alterações sem origem”, “citações” - as repetições das “performatividades *queer*”, neste sentido, possibilitariam a emergência de práticas que interrompem a reprodução das normas de gênero.

promovem novas narrativas de si e recorrem, para tanto, a ambíguas combinações de imagens e discursos. A aposta em uma não retificação totalizante das identidades de gênero, a recusa em dotar a sexualidade de uma “verdade” única, recaiu não sobre uma abolição ou uma fuga absoluta das definições, mas, sim, sobre um propósito de embaralhá-las e de, vez ou outra, brincar com elas, como os garotos que vestiam saias depois do horário da aula, em atividades do grêmio ou eventos. As tensões, no entanto, que estas narrativas colocavam à militância das Frentes e dos coletivos não eram tão raras. Se era à custa de um reforço sistemático das classificações que se fazia a luta pela liberdade sexual e pela garantia e promoção de direitos, não seria pela via dos discursos fluidos e imprecisos, para alguns, que a militância política se realizaria. As reivindicações pelo uniforme não-binário na escola eram, ainda, alvos de problematizações delicadas dentro do movimento estudantil – e impensadas pelo setor pedagógico, vale destacar. Não se prestar ao diálogo aberto e ao enfrentamento dessas reivindicações, intenções institucionais evidenciadas com a orientação a Divo para vestir o “uniforme apropriado” e a partir do não pronunciamento sobre o polêmico “Saiato”, fazem lembrar as formas como as operações da vigilância e da punição, capazes de adestrar e de moldar uma “normalidade”, recaiam sistematicamente sobre aqueles alunos e alcançavam exigências de cunho profundamente antropológico. Os efeitos destas estruturações esbarravam nas relações sociais, a partir de afirmações, como “a saia compõe melhor para as meninas”, “você não pode vestir esse uniforme”, “vamos chamar os seus pais na escola”, ou de indagações do tipo “a sua família sabe disso?”, “você já se assumiu trans?”, fazendo reforçar fortemente o padrão de uma ciência sexual que dita o que se deve ou não fazer e assumir em termos de gênero e sexualidade.

Instauraram-se, neste sentido, um *poder-saber* e construções subjetivas profundamente enraizados em uma estrutura que insistia em envolver todo o corpo discente e docente em tal dinâmica operacional. Ao mesmo tempo em que esta lógica era reproduzida e reforçada, questionavam-se ainda porque, afinal, essa regulação era tão importante. Para Foucault, as instituições – como a escola – emergem como uma rede de coerções exercidas pela sociedade disciplinar sobre si mesma, num imenso e complexo projeto de controle social que visa encaixar “cada indivíduo no seu lugar; e, em cada lugar, um indivíduo” (Foucault, 1999, p. 118). Aplicar tais conceitos à ideia de “gestão da sexualidade” é, portanto, falar do

sexo como de algo que não se deve puramente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em um sistema de utilidade que permita repensar e redirecionar a forma como se configuram as relações sociais.

Nas sociedades modernas as repressões sobre o sexo não são formas essenciais de poder. Proibições fazem parte de uma economia discursiva mais ampla que visa à constituição de uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, os quais passaram a ser essenciais para o funcionamento de mecanismos de poder. Cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (Foucault, 1980, p. 27).

O ponto fundamental, neste sentido, é menos saber o que dizer ao sexo – “sim” ou “não” -, formular interdições/permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo, e mais o fato em si mesmo de se falar em sexo, considerando quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala e as instituições que incitam a fazê-lo para armazenar e difundir o que dele se diz.

A implantação perversa da regulação sobre o sexo, que determina “boas” e “más” administrações sobre ele, classificando, a partir do seu julgamento, o que é “perversão” ou “normal”, torna o critério do “escape” o critério do contraponto e da ponderação: “não posso fazer isso porque é devaneio, é louco, é obsessão”. Neste sentido, gere-se a sexualidade por oposição: “você não pode ser assim porque isso não é ‘normal’”. E isto os alunos tratam de aprender bem rápido. “Me lembro de um texto da BBC que a gente trabalhou que falava de vários grupos que são minoritários. Religiões, imigrantes, deficientes... Mas, quando chegava na parte de falar sobre a sexualidade, vinham me falar baixinho: ‘Mas, professora, isso não é normal, né?’”, contou Sol. Vê-se, desta maneira, como o fortalecimento do discurso da normalidade com base no que está *fora*, nos elementos externos – bizarros e desviantes das minorias sexuais -, eram capazes de encaixá-los à “norma” para que não saíssem deste círculo.

O casal legítimo, com sua sexualidade regular, tem direito à maior discrição, tende a funcionar como uma norma mais rigorosa talvez, porém mais silenciosa. Em compensação o que se interroga é a sexualidade das crianças, a dos loucos e dos criminosos; é o prazer dos que não amam o outro sexo; os devaneios, as obsessões, as pequenas manias ou grandes raivas (Foucault, 1980, p.39)

Ao longo dos séculos, suportou-se o estigma da “loucura moral”, da “neurose genital”, da “aberração” ou do “desequilíbrio psíquico” em favor da manutenção opressiva e silenciosa dos moldes de uma sociedade “normal”. No Ocidente, definiram-se as novas regras no jogo dos poderes e dos prazeres: desenhou-se a fisionomia rígida das perversões que desclassificou, por décadas, o que havia de mais humano no “bizarro”. Não se tolerou reconhecer o que se passava com seus corpos porque, afinal, “não poderiam ser assim”.

No campo do gênero e da sexualidade, encará-los como “devir”, em toda a sua diferença e multiplicidade, é desmanchar os embates das velhas verdades e recusar a formulação de um padrão hierárquico que se pretenda, historicamente, mais ou menos aceito socialmente. Desfazer os binarismos que rondam as relações e os discursos sobre o gênero e a sexualidade, como sanidade x loucura e normalidade x perversão, é abrir mão de moldes identitários que defininem o que se espera, irreversivelmente, de um homem, de uma mulher, do feminino ou do masculino.

Ao pensar para além da identidade, Zizek (2006, pg. 86) retoma a Teoria *Queer* para refletir sobre “reivindicações que não constituem simplesmente reclamações visando que as suas práticas sexuais e modos de vida sejam reconhecidos na sua especificidade, a par de outras práticas, mas são qualquer coisa que abala a própria ordem global e a sua lógica de hierarquização e de exclusão”. Segundo o autor, o lugar do “Universal” tem a ver, justamente, com a noção de hibridez. “Precisamente enquanto tal, ‘deslocados’ em relação à ordem existente, os *queer* representam a dimensão de Universalidade (ou, antes PODEM representá-la, na medida em que a politização nunca se encontra diretamente inscrita na posição social objetiva, mas induz o gesto da subjetivação)”, (Zizek, 2006, pg. 87).

Para Zizek (2006), Judith Butler desenvolve uma “poderosa argumentação” sobre esta teoria. Embora não se pretenda uma “fundadora” da Teoria *Queer*²², Butler é uma das suas precursoras mais lidas. Para ela (2013), o

²² A terminologia *queer*, hoje associada à ação afirmativa das diversas formas de exercer e expressar a sexualidade, começou a ser usada no final da década de 1960, nos Estados Unidos, como uma forma pejorativa de diferenciar e discriminar gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transgêneros. O maior esforço de Butler, nos estudos *queer*, é o desenvolvimento do que ela chamou de “Teoria da Performatividade”, isto é, encarar o gênero como performance, como o

corpo não é um “ser”, mas uma “fronteira variável”. E o gênero, por sua vez, um “ato” (um estilo corporal) que é tão intencional quanto performativo, na medida em que sugere uma construção dramática de sentido. Dessa forma, nem os sujeitos antecedem os discursos, nem os discursos vêm *a priori* dos sujeitos – ou seja, não há um sujeito, um corpo universal, que anteceda as relações de gênero. Os sujeitos só se tornam inteligíveis culturalmente pelos atos performativos que imitam e repetem. Pensar a performatividade de gênero do aluno Divo, a quem “a coisa do *queer*” dizia contemplar, ou das meninas “não-binárias”, por exemplo, abre caminho para refletir sobre uma juventude de arranjos identitários “errantes e intercambiáveis” (Eugênio, 2006), não por serem uma coisa e depois outra, mas por encarnarem suas subjetividades no corpo, construídas em ato, nos momentos de interação. “Corpos trabalhados e adornados segundo uma estética ‘viril’ ocupada em borrar as fronteiras do gênero; (...) corpos que recusam estereótipos, congelamentos ou qualquer espécie de identidade estanque, jogando intermitentemente entre o ‘ser’ e o ‘estar’” (Eugênio, 2006, pg. 169).

Ao trazer à tona os temas da performatividade, Judith Butler propõe ser o gênero uma identidade tenuemente constituída no tempo e instituída num espaço externo por meio de uma “repetição estilizada de atos” (Butler, 2013, pág. 200). Sendo assim:

O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero. Essa formulação tira a concepção do gênero do solo de um modelo substancial da identidade, deslocando-a para um outro que requer concebê-lo como uma “temporalidade social” constituída. Significativamente, se o gênero é instituído mediante atos internamente descontínuos, então a “aparência de substância” é precisamente isso, uma identidade construída, uma realização “performativa” em que a plateia social mundana, incluindo os atores, passa a acreditar, exercendo-a sob a forma de crença (Butler, 2013, pág. 200).

Segundo Butler, como em outros “dramas sociais rituais”, a ação do gênero requer uma performance repetida, que seria, ao mesmo tempo, “reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também a forma mundana e ritualizada de sua legitimação”

resultado de um sistema que regula, divide e hierarquiza as diferenças de gênero de forma coercitiva.

(Butler, 2013, pág. 200). A “repetição estilizada de atos” ao longo do tempo, e não a pressuposição de uma identidade estável e aparentemente sem suturas, é o que define, para a autora, as diferentes bases das identidades de gênero. Desta forma, Judith Butler sugere que os gêneros não podem ser verdadeiros nem falsos, reais nem distorcidos, originais nem derivados. “Como portadores críveis desses atributos, contudo, eles também podem se tornar completa e radicalmente incríveis” (Butler, 2013, pág. 201).

Então, o que pode significar “identidade” e o que alicerça a pressuposição de que são idênticas a si mesmo, persistentes ao longo do tempo, unificadas e internamente coerentes? Mais importante: como essas suposições impregnam os discursos institucionais sobre identidades de gênero e orientação sexual?

Levada por essas interrogações, Judith Butler antecipa a performance de gênero à questão primeira das identidades. Para ela, seria errado supor que a discussão deva ser anterior à reflexão sobre identidade de gênero, uma vez que os indivíduos só se tornam inteligíveis ao imprimi-la em conformidade com padrões reconhecíveis, ou seja, ao manterem relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Há, neste sentido, uma série de citacionalidades que constroem as performances dos dois sexos imperativos, o masculino e o feminino, em um contexto que se aplica ao conjunto de normas da heterossexualidade.

Desta forma, supõe-se que os aspectos de descontinuidade e incoerência apenas são concebíveis em relação a normas pré-existentes, ou seja, são justamente os dispositivos normalizadores que abrem brechas para a produção de novas subjetividades, como já pressupunha Foucault (2007) - e viriam confirmar os alunos acompanhados durante este esforço etnográfico, a partir das suas relações com o setor pedagógico e as expressões afetivas homo e bissexuais no pátio e nos corredores ou do regulamento sobre o uso dos uniformes. Tais desvios de norma, segundo a autora, “são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a ‘expressão’ ou ‘efeito’ de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual” (Butler, 2013, p.38).

Vale retomar referências foucaultianas para constatar que, também para Butler, a categoria “sexo” surge, desde o início, como uma categoria normativa, isto é, um ideal regulatório.

Sexo não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir — demarcar, fazer, circular, diferenciar — os corpos que ela controla (Butler, 1999, p.01).

Por assim dizer, o sexo passa a ser não um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo que torna possível a materialização das normas regulatórias, através, é claro, de uma reiteração forçada de normas. O fato de que essa reiteração seja necessária, porém, aponta para uma materialização que não é jamais completada: os corpos não se conformam nunca às normas pelas quais a sua materialização é imposta. São, por outro lado, as “instabilidades, as possibilidades de rematerialização, abertas por esse processo, que marcam um domínio no qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória” (Butler, 1999, p.02).

A materialidade, aqui, será repensada como o efeito mais produtivo do poder. O gênero, portanto, não surge como um constructo cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície do corpo ou da sexualidade. A materialidade do corpo não aparece dissociada da materialização de uma norma regulatória – passa a ser o sexo não uma descrição fria e estática do que alguém é, mas a condição normativa para que se possa existir no mundo.

A matriz excludente heterossexual, segundo a qual os indivíduos são formados, exige substancialmente a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, ou seja, aqueles que ainda não são "sujeitos", mas que, paradoxalmente, agem para reforçar a existência dos que estão *dentro* da norma. O abjeto designa precisamente as zonas "inóspitas" e "inabitáveis" da vida social, “que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do ‘inabitável’ é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito” (Butler, 1999, p.03).

O corpo abjeto de um transexual chegou para Divo quando, nas notícias de jornal sobre o “Saiato”, os repórteres preferiram classificá-lo. “Eu já falei mil vezes que não sou transexual, mas eles acham mais fácil ver tudo desse jeito. Fazer o quê?”, disse em relação à matéria d’O Globo que trazia no título e no subtítulo: “Meninos do [nome do colégio] vão à escola de saia em apoio a colega transexual / Estudante transgênero havia sido repreendida por usar uniforme feminino, e amigos decidiram protestar” (O Globo, 2014). Nem transexual, nem *drag queen*: as manifestações de Divo, na escola ou na Marcha das Vadias, atentam para uma leitura das performances de gênero como “paródias”, “desfazendo os limites e as fronteiras que separam o natural do artificial, o real do irreal, a verdade da mentira” (Bento, 2006, pg. 105).

O que diferencia as paródias é a legitimidade que as normas de gênero conferem a cada uma delas, instaurando, a partir daí, uma disputa discursiva e uma produção incessante de discursos sobre a legitimidade de algumas existirem e de outras serem silenciadas. Quando os/as transexuais atualizam em suas práticas interpretações do que seja um/a homem/mulher por meio de atos corporais materializados em cores, modelos, acessórios, gestos, o resultado é uma paródia de outra paródia, que desestabiliza a identidade naturalizada, centrada no homem e na mulher ‘biologicamente normais’ (Bento, 2006, pg. 105).

Não precisou, no entanto, que o aluno se declarasse transexual para que a paródia beirasse o ilegítimo e a sua performance, silenciada. Ao tomar a heterossexualidade como uma paródia do gênero, “na qual as posições de gênero que acreditamos naturais (masculinas ou femininas) são o resultado de imitações submetidas a regulações, repetições e sanções constantes” (Preciado, 2014, pg. 92), essencializaram-se as práticas performativas de Divo, como “cópias de uma mulher de verdade” por vestir saias (expectativa fundamentalmente baseada na idealização de uma “natureza perfeita”, em que o garoto estaria reproduzindo um modelo de gênero que supunha ser o “verdadeiro” para o qual se identificava), e desconsiderou-se a potência *queer* das suas reconfigurações generificadas, pautadas pela fluidez e pela ambiguidade de quem rejeita estereótipos “impermeáveis” (Eugênio, 2006).

Para Zizek (2006, pg. 87), enquanto a heterossexualidade representa a Ordem Global em cujo quadro a cada sexo é fixado o seu justo lugar, “a maneira como a prática política *queer* questiona e mina a heterossexualidade normativa constituiria uma ameaça potencial” e “deveríamos, sem dúvidas, avaliar

inteiramente a política *queer* na medida em que esta ‘metaforize’ a sua luta específica”, vendo nestas reivindicações a ilustração do caráter fugidio, escapatório e incomensurável das subjetividades.

5.2.

“Aqui só tem sapatão”: as reafirmações *queer* e as diferenças em composição

Nas paredes da sala do grêmio e no linguajar dos jovens acompanhados ao longo deste trabalho, a “performatividade *queer*” instaura também a sua força política. Com a citação descontextualizada do que seria um insulto homofóbico e machista (“viado”, “sapa”, “sapatão”, “vadia”), uma nova onda contemporânea propõe a inversão (ou a “confusão”) das posições de enunciação hegemônicas que um xingamento outrora poderia provocar. Quando, no “BeijATO”, a amiga encoraja um colega homossexual: “Vai, viado!”, e, nas pichações que enfeitam e politizam o grêmio, escrevem: “Aqui só tem sapatão”, o que era insulto pronunciado por heterossexuais, para conter lésbicas e homens gays nas amarras da sua abjeção, transforma-se em um discurso contestador e produtivo “de um grupo de ‘corpos abjetos’ que, pela primeira vez, tomam a palavra e reclamam sua própria identidade” (Preciado, 2014, pg. 28). Desta forma, sacodem as instituições do gênero e da sexualidade não para substituir termos hegemônicos por outros pejorativos, nem mesmo para desfazer as marcas do gênero ou as referências à heteronormatividade, mas com o intuito explícito de modificar, confundir, as suas posições de enunciação.

Para Butler (2002), a abjeção de certos tipos de corpos, “sua inaceitabilidade por códigos de inteligibilidade” (2002), manifesta-se em políticas e na política, e “viver com um tal corpo no mundo é viver nas regiões sombrias da ontologia” (2002). A autora, que diz se “enfurecer” com as reivindicações ontológicas de que códigos de legitimidade constroem os corpos no mundo, tenta trazer à tona o que “acontece no nível de um imaginário filosófico, que é organizado pelos códigos de legitimidade, mas que também emerge do interior desses códigos como a possibilidade interna de seu próprio desmantelamento” (2002). Desmantelar, bagunçar os referentes normativos do gênero e da

sexualidade para, então, reinseri-los em um novo círculo de ressignificações, no sentido da operação ontológica, “mesmo que seja apenas para apresentar a própria ontologia como um campo questionado” (2002), é, para ela, crucial. A estratégia não é impor uma proibição contra o uso de certos termos, mas, ao contrário, usá-los mais, explorá-los e resgatá-los, “submetê-los ao abuso” (2002), de modo que não se consiga mais operar com o que normalmente operam, fazendo saltar “corpos que importam” em meio a toda a sua abjeção nos esquemas de inteligibilidades disponíveis. E, para tanto, é preciso, como alguns alunos não-heterossexuais do colégio, habitar estes tipos de gramáticas pela linguagem, subvertendo as convenções de atribuição ontológica e produzindo nelas qualquer dissonância, para dizer exatamente aquilo que a gramática deveria impedir que dissessem.

A razão pela qual a repetição e a ressignificação são tão importantes para meu trabalho tem tudo a ver com o modo de eu conceber a oposição como algo que opera *do interior* dos próprios termos pelos quais o poder é reelaborado. (...) Mas também quero sustentar que a reivindicação ontológica nunca pode apreender totalmente seu objeto, visto esta que me diferencia um pouco de Foucault e me alinha temporariamente com a tradição kantiana, conforme utilizada por Derrida. O "há" aponta em direção a um referente que não consegue capturar, porque o referente não está completamente construído na linguagem, não é o mesmo que o efeito lingüístico. Não existe um acesso a ele fora do efeito lingüístico, mas o efeito lingüístico não é o mesmo que o referente que não consegue capturar. É isso que permite que existam várias maneiras de se referir a algo, e nenhuma das quais pode alegar ser aquela a que a referência é feita (Butler, 2002).

A virada para “uma singularização que se quer ativa e não hierarquizante” (Bispo, 2015, comunicação), a partir da reação às políticas centralizadoras e hierarquizadoras que chegam com o uso de uma linguagem, antes, proibida, por soar pejorativa, hierarquizada e acusatória, abre caminho para pensar as reafirmações *queer* em torno do uso contemporâneo cada vez mais intenso de expressões depreciativas e degradantes de classificação. Afirmações que, outrora, carregavam os “emblemas da normalização dos corpos, da reafirmação do binarismo sexual e da regulação discursiva dos limites da legitimidade sexual” (Bispo, 2015, comunicação), surgem como estratégias de resistência, revirando os limites das ontologias *por dentro* e acendendo a produção de novas subjetividades. Categorizações pejorativas, hoje, buscam “a coexistência viva e plural das diferenças e não para serem trincheiras identitárias e de demarcação”

(Bispo, 2015, comunicação), mas na via de uma politização das diferenças, na tentativa de reafirmar corpos que, antes, não importavam. Assim, fazem surgir “um mundo de pluralidades das singularidades ativas e não-hierarquizantes, não para estancarem identidades e essências, mas, sim, ‘posições’ e ‘perspectivas’” (Bispo, 2015), fazendo brotar corpos e formas de estar no mundo até então não aceitáveis, mesmo no âmbito das sexualidades não-hegemônicas - quando “o selo classificatório tornava-se mais importante no confronto e na afirmação de si do que no desmapeamento promovido por corpos que desejavam a inclusão de si na margem do normalizado” (Bispo, 2015, comunicação), com o objetivo identitário e político de se fazerem “importar”. Corpos que se tornam inteligíveis pela via do escracho e do pastiche (como com as purpurinas dos “viadões/bichas”) aproximam-se mais de experiências que vão para além do sentido de identidade e transitam entre as posições e as perspectivas de um mundo ainda marcado pelo classificar.

Quando alguém diz “veado” ou “sapatão” não está emitindo uma opinião pessoal; está efetivando uma operação de recorte e colagem. Ao retirar a expressão do contexto social mais amplo em que ela foi tantas vezes enunciada, realiza-se a primeira operação: o recorte. Depois, ocorre o encaixe em um novo contexto, no qual ela reaparece escamoteada como uma opinião pessoal que, de fato, é uma citação ressignificada a novos contextos. As enunciações “bicha”, “macho-fêmea”, “sapatão” são citações que têm sua origem em um sistema mais amplo de operações de recorte e cola. (...) Derrida (1991), relendo Austin (1990), apontará os jogos que se articulam para produzir as identidades na e pela diferença, mediante enunciados lingüísticos. Butler, por sua vez, apropria-se (recorta) das reflexões de Derrida (teoria da citacionalidade) e de Austin (atos de fala) e insere (cola) essas contribuições para propor uma teoria sobre as práticas de gênero. Segundo ela, são as repetições das verdades para os gêneros que criam a sedimentação das normas de gênero e uma aparente a-historicidade (Bento, 2006, pg. 91).

Se o termo “*queer*”, antes, remetia, quase generalizadamente, à fuga nos discursos juvenis de entrar na grade das inteligibilidades disponíveis, hoje, a “entrada disruptiva e paródica nesse gradeamento” (Bispo, 2015, comunicação), com uma explosão no interior das terminologias identitárias, pode significar uma reapropriação de subjetividades e termos há pouco abominados por seu caráter pejorativo e de pilhéria, como a “montação” por homens homossexuais “afeminados”, com roupas femininas e chamativas, maquiagem e purpurina, e o uso das expressões “bicha” e “viado”, em ressignificações positivas. Ao articular e

prolongar novas “redes de vida” (Pélbart, 2003), no sentido de afetar e ser afetado, de criar laços e compor um mundo comum (Latour, 2014) para a “potência coletiva” na e pela diferença (Pélbart, 2003), estes atores, muitas vezes, investem em momentos de interação social com eventos como a festa “V de Viadão”, o “Gaymado das Afeminadas”, o “Isoporzinho das sapatão” e a “Marcha das Vadias”.

Na “V de Viadão”, muito brilho, purpurina e brinquedos eróticos enfeitam a festa que recebe, além de performances artísticas e “montações” do público, DJs que vão do *rock n’roll* à música eletrônica. As redes sociais são a principal estratégia de divulgação e interação com as pessoas que freqüentam os eventos. Quando a produção das festas completou dois anos, a comemoração, que ganhou o nome de “V DE VIADÃO - Sweet 2 ânus”, teve evento no *Facebook*, com mais de mil pessoas confirmando presença, e a seguinte descrição: “MAS JÁ!? Pois é irmãos, são 2 anos de viadagem sem precedentes no Rio de Janeiro. Como já nascemos princesinhas, Mama V. produziu nosso baile de debutantes no Cais da Imperatriz. Descartamos a viagem pra *Disney* em prol da diversão dxs dissidentes locais. Então já sabe, pega o seu vestido, capricha no *gloss* e diz que é gatinha! ESSA PRODUÇÃO VAI SER MAIOR DO QUE UM **** DEPOIS DO *FISTING!*”²³. O *banner* que ilustrou o evento, além da fiel imagem de um veado, trouxe também “Bambis” (personagem de um famoso filme da Disney), em explícita ressignificação de uma imagem que se tornou insulto a homens homossexuais.



Figura 15 - Foto que ilustrou o evento criado pela página oficial da festa “V de Viadão” no *Facebook*.

²³ Descrição do evento criado pela página oficial da festa “V de Viadão” no *Facebook*: <https://www.facebook.com/events/791201614333455/>

Ao tomar a palavra “ânus” no lugar de “anos” para indicar o segundo aniversário da “V de Viadão” (“*Sweet 2 ânus*”), outras citações e referências ao termo (ânus ou “cu”) podem ser exploradas. O *fisting* (penetração do ânus com o punho), evocado no *release* da festa, é, para Preciado (2014, pg. 32), o “exemplo de alta tecnologia contrassexual²⁴”. Segundo a autora, os “trabalhadores do ânus são os novos proletários de uma possível revolução contrassexual” (Preciado, 2014, pg. 32). Isto porque o ânus apresentaria três características fundamentais que o transformam no “centro transitório de um trabalho de desconstrução contrassexual” (Preciado, 2014, pg. 32):

Um: o ânus é o centro erógeno universal situado além dos limites anatômicos impostos pela diferença sexual, onde os papéis e os registros aparecem como universalmente reversíveis (quem não tem um ânus?). Dois: o ânus é a zona primordial de passividade, um centro produtor de excitação e de prazer que não figura na lista de pontos prescritos como orgásticos. Três: o ânus constitui um espaço de trabalho tecnológico; é uma fábrica de reelaboração do corpo contrassexual pós-humano. O trabalho do ânus não é destinado à reprodução nem está baseado numa relação romântica. Ele gera benefícios que não podem ser medidos dentro de uma economia heterocentrada. Pelo ânus, o sistema tradicional da representação sexo/gênero *vai à merda* (Preciado, 2014, pg. 32).

A reconquista do ânus como “centro contrassexual” de prazer, para Preciado, tem pontos comuns com a lógica do “dildo”²⁵, em que cada parte do corpo não é somente um plano potencial no qual o dildo pode se deslocar, mas também um orifício-entrada, um ponto de fuga, um centro de descarga, “um eixo-virtual de ação-paixão” (Preciado, 2014, pg. 32).

As referências ao termo “cu” lembram também todo um arsenal politizador do seu uso em manifestações populares. “O cu é lindo”, “Meu cu é revolucionário” e “Meu cu, minhas regras” são frases que comumente figuram em

²⁴ Preciado desenvolve em “Manifesto Contrassexual” (2014) todo um trabalho de desconstrução que se apresenta fortemente alinhado com projetos alternativos de modernidade e “rompe com toda uma série de binômios oposicionistas: homossexualidade/heterossexualidade, homem/mulher, masculino/feminino, natureza/tecnologia, que serviram até agora não só de fundamento da filosofia moderna, mas também como centro de reflexão das teorias feministas” (Preciado, 2014, prefácio escrito por Marie-Hélène Bourcier).

²⁵ Na contrassexualidade, o “dildo” é o que antecede ao pênis, é “a origem do pênis”. “A contrassexualidade recorre à noção de ‘suplemento’ tal como foi formulada por Derrida (1967), e identifica o dildo como o suplemento que produz aquilo que supostamente deve complementar. A contrassexualidade afirma que o desejo, a excitação sexual e o orgasmo não são nada além de produtos que dizem respeito a certa tecnologia sexual que identifica os órgãos reprodutivos como órgãos sexuais, em detrimento de uma sexualização do corpo em sua totalidade” (Preciado, 2014, pg. 23).

cartazes de protesto como forma de reelaborá-lo discursivamente no campo da ação política e inseri-lo na performance militante.

Para as alunas da Frente Feminista que participaram da Marcha das Vadias, onde “Meu cu é laico” aparecia em alguns dos cartazes, os mesmos discursos que incluem a heterossexualidade em um esquema normativo, dizendo sobre os “corpos que importam”²⁶ e os que não têm peso²⁷ algum, podem conferir-lhes o poder de ditar o que é certo, desejável e normal para a sexualidade feminina e, também, conceder carga política à resignificação de determinados termos (como, neste caso, “vadia”). Por outro lado, ao se falar em poder, para as estudantes, era preciso alertar para quem se deixava de fora em manifestações como a marcha, no sentido de abri-la à renaturalização de certa identidade homogênea, preponderante no evento, como a de feministas universitárias, burguesas e brancas. A abjeção, lá, parecia pairar sobre mulheres pobres, suburbanas e negras. “A marcha tem um corte de cor e de classe muito visível, nunca mudou de lugar, nunca saiu de Copacabana. A gente tem que sair de São Cristóvão pra trazer a mulher negra e suburbana pra dentro da marcha também”, disse Nani. Para Peixinha, o evento era uma oportunidade para meninas terem o primeiro contato com o movimento feminista e passarem a participar mais ativamente, mas também acreditava que uma marcha que nunca saiu da Zona Sul deveria repensar as suas estratégias no sentido de renegociar com outras identidades e espaços e desfazer a referência globalizadora do “feminismo branco”. “Eu fico em cima do muro com a coisa de empoderar o termo ‘vadia’ aqui. Quando escuto mulheres negras e pobres falando da marcha, elas dizem que ninguém na marcha tá nem aí pra elas, e é só você olhar em volta. Então, eu fico pensando em quem realmente pode reivindicar libertação sexual e se chamar de ‘vadia’. Será que essas outras mulheres podem? Não sei...”, contestou Peixinha.

As palavras de Nani e Peixinha remetem ao interior de uma reflexão pós-colonialista do feminismo, que, a princípio, valia-se de tratar “as forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno. As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das ‘minorias’ dentro das divisões da geopolítica de Leste e Oeste,

²⁶ Ver “Bodies that Matter” (Butler, 1993).

²⁷ Ver “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo” (Butler, 1999).

Norte e Sul” (Bhabha, 1998, pg. 239), capazes de intervir nos discursos ideológicos da modernidade que tentavam conceder uma “normalidade hegemônica” ao desenvolvimento “irregular” e às diferentes histórias de nações, povos, comunidades e raças. Para Spivak (1994), o mundo não está dividido de maneira maniqueísta (colonizadores e colonizados). As nuances da categoria “mulher”, por exemplo, deveriam ser problematizadas no sentido das reivindicações de identidade nas representações culturais. Ainda que as mulheres tenham constituído um elemento à parte historicamente, tendo estado submissas aos seus homens, as colonizadoras da elite nativa se mostravam dominadoras em relação às subalternas mulheres colonizadas, numa perspectiva da análise das questões de gênero elaborada por Spivak (1994). Ao tomar-se como um segmento constituído da missão de forjar uma nova identidade nacional, uma elite colonizadora acaba, por fim, institucionalizando ela própria como representante do sujeito pós-colonial enquanto tal. Marginalizada, então, pelo gênero e pela dominação imperial, a mulher subalterna é descolada duplamente (Spivak, 1994): “Separada do centro do feminismo, essa figura, a figura da mulher da classe subalterna é singular e solitária” (Spivak, 1994, pg. 191). Não se trata, porém, para a autora, de criar uma hierarquia das marginalizações, mas, antes sim, de compreender certas nuances das relações sociais e culturais. Ao caminhar no sentido contrário aos essencialismos de gênero, Spivak sugere que muitas críticas feministas tratam as mulheres ocidentais e não-ocidentais, colonizadoras e colonizadas, como “blocos monolíticos”, conferindo um problema único e particular às “feministas do Terceiro Mundo”.

Para a teoria feminista, o desenvolvimento de uma linguagem capaz de representá-las completa ou adequadamente pareceu necessário, a fim de promover a visibilidade política das mulheres. Isso parecia obviamente importante, considerando a condição cultural difusa na qual a vida das mulheres era mal representada ou simplesmente não representada. Recentemente, essa concepção dominante da relação entre teoria feminista e política passou a ser questionada a partir do interior do discurso feminista. O próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis e permanentes (Butler, 2003, pg. 18).

Butler (2003) acredita que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das intersecções políticas e culturais em que, invariavelmente, era produzida e mantida. Para ela, se alguém “é” uma mulher, isto, certamente, não é

tudo o que esse alguém é – “o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da ‘pessoa’ transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas” (Butler, 2003, pg. 20). Neste sentido, haver uma presunção política de universalidade entre as mulheres para o movimento feminista acompanha uma idéia que não se materializa na realidade: a de que a opressão das mulheres possui uma forma singular, discernível e padronizada na estrutura hegemônica da dominação patriarcal no interior das diferentes culturas e grupos.

Assim como afirmavam as meninas durante a Marcha das Vadias, a imagem de uma mulher essencializada por um determinado grupo universalizado do feminismo não sustentava a percepção de uma opressão feminina absolutamente desigual, em contextos de vivências diferenciadas. Adriana Piscitelli afirma que questionamentos como esse, também nas teorias críticas feministas, foram altamente produtivos, no sentido de contestar “a tendência universalizante”, “em narrativas marcadas pelo ‘individualismo feminista’ (Spivak, 1985; Chambers e Watkins, 2012)” (2013, pg. 379). Para a autora, abordagens como essas ofereceram férteis contribuições para a teoria social, despontando articulações entre gênero, sexualidade, raça, etnicidade e estratificações baseadas na nacionalidade e uma leitura nuançada das operações das relações de poder, levando em conta dimensões macro e micropolíticas e seus efeitos na produção de subjetividades. No Brasil, a virada para um olhar interseccional para aspectos locais e globais propôs uma ampliação da noção de diferença, aparecendo como “relacional, contingente e variável”, com especial atenção para as relações entre diversas comunidades não brancas e os racismos em contextos específicos (Piscitelli, 2013). “E esses trabalhos chamam a atenção para os limites do poder, explorando tensões entre limitações sociais e atuação social em maneiras que, envolvendo diversas categorias de diferenciação, desafiam posições fixas e relações lineares entre submissão e dominação (McKlintock, 2003)” (Piscitelli, 2013, pg. 387).

Ao notar a necessidade de ampliar a definição e a ação política do feminismo para incluir todo tipo de luta pelos direitos de todo tipo de mulheres,

sem deixar de prestar atenção às diferenças e incompatibilidades internas, Nani e Peixinha provocavam o movimento feminista (“feminismo pra quem?”) e lançavam um olhar sobre a ampliação do acesso a este debate e o seu desenvolvimento alinhado a uma interpretação e a uma atitude interseccional produtiva para o avanço das discussões e reivindicações no âmbito das questões de gênero.

5.3.

Narrativas sexuais: “A minha mãe é homofóbica. É velha, é foda”

Depois da primeira reunião de 2015 do coletivo “Retrato Colorido”, na Biblioteca Parque, os alunos decidiram ir ao Habib’s da Av. Presidente Vargas para fazer um lanche. Eu também fui. Estávamos ainda nos conhecendo, e Anjinho e Peixinha se interessavam pela minha história. Fomos conversando, no caminho, sobre o que eu fazia, o que estudava e falávamos bastante sobre opções de cursos na faculdade, aproveitando o gancho do vestibular. Quando chegamos ao Habib’s, dividimos todo o lanche, das esfihas ao refrigerante.

Durante o papo, eu dividia os meus ouvidos para prestar atenção ao que se conversava na outra ponta da mesa. É que Loirinho contava que tinha perdido a virgindade no final de semana anterior, enquanto Anjinho ainda dividia comigo as suas expectativas para quando entrasse na faculdade. Loirinho foi o último do grupo a perder a virgindade e contava sobre a experiência. Ele, espontâneo e idealizador do coletivo, ainda não havia experimentado, na cama, a sua sexualidade. Perdera a virgindade com um carinha que a galera não conhecia, depois de uma festa. Os amigos, em um misto de “não acredito como você esperou até os 17 anos”, como se indignou Peter, e “que fofo”, como falou Peixinha, confortavam o colega e diziam palavras de apoio. “Ah, foi legal, gente, foi bom. Eu gostei”, respondeu quando lhe perguntaram detalhes.

Logo depois, Borboleta também se abriu. Ela confessou que estava gostando de um menino que a galera conhecia, ao que Grande reagiu: “Borboleta, ele é gay”. E Peter completou: “E daí? Eu já peguei mulher e isso não me torna menos gay. Até o Loirinho já pegou mulher [risos]. Na real, o Loirinho já pegou mulher até namorando homem!!!”. E o Loirinho respondeu: “Ah!!! Mas isso não

conta!”. E eu, que muito quis perguntar “não conta por quê?”, tive de me segurar, eles contavam histórias como se eu não estivesse ali. Logo então, que eu estava adorando o papo, eles passaram a comentar sobre a mostarda escura que estava acabando e que já ficava tarde.

Quando John Gagnon (2006) propôs uma formulação teórica sobre a sexualidade, com base na idéia de que seriam as práticas sexuais e afetivas resultados de uma “construção social” articulada por elementos corporais, mentais e culturais, ele sugeriu que fossem os “roteiros sexuais” os responsáveis por orientar e modelar as experiências dos indivíduos. Segundo ele, cenários culturais (em um domínio sociocultural mais amplo), cenários interpessoais (das relações no espaço público) e cenários intrapsíquicos (no que concerne à vida privada) estabeleceriam entre si uma interação dinâmica, de dimensões históricas, culturais e individuais (Gagnon, 2006, p. 226). Já para Heilborn (1999), inspirada no autor, são os valores e as práticas sociais que modelam, orientam e esculpem desejos e modos de viver a sexualidade, dando origem a carreiras sexuais e amorosas, de acordo com cada cultura e as suas redes de significados (Heilborn, 1999, p. 40).

Na contramão das teorias fundadas na biologia e na psicanálise, Gagnon abriu caminho para a teoria dos roteiros sexuais baseada no princípio da interação social entre os indivíduos. “Em contextos sociais específicos e por meio de suas interações, especialmente as verbais, as pessoas exercitam o autocontrole da conduta sexual, aprendem e constroem os significados atribuídos à sexualidade. Os roteiros levam ao processo final de um comportamento, o qual é dinâmico e flexível, de sorte a dar continuidade às novas atividades” (Bezerra, Garrido e Moreira, 2014). Trata-se de um processo em que as subjetividades modelam-se nas e pelas relações sociais, que, então, roteirizam as suas interações, de acordo com os sistemas de significação de determinada cultura. Assim, as práticas de “socialização de gênero” constituiriam um exemplo de aprendizagem de condutas consideradas adequadas para cada sexo, desde a infância, de forma que, para que se tivesse determinado comportamento, fosse preciso ter vivenciado ou aprendido um conjunto de roteiros capazes de provocar e concluir uma ação desejada (Bezerra, Garrido e Moreira, 2014).

Ao conceber a sexualidade como construção social e atribuir um estatuto sociológico à sua pretensa dimensão natural, Gagnon desfaz, no campo teórico, a possibilidade de existirem roteiros sexuais fixos e hegemônicos. Para ele, não há

um controle completo capaz de vedar todas as brechas e inviabilizar a explosão dos “roteiros alternativos” (Gagnon, 2006, 224). “Roteiros alternativos”, no caso do Loirinho, a uma suposta hegemonia heteronormativa e até aos roteiros sexuais pré-concebidos pela homossexualidade. “Em um mundo no qual o tempo dedicado às fantasias sexuais é maior que o consagrado à atividade sexual” (Gagnon, 2006, p. 88), esse processo de tornar alternativos os seus próprios roteiros implica em “uma constante luta entre grupos e indivíduos”, já que, no âmbito do social, para cada um dos gêneros e orientação sexual são atribuídos padrões de conduta desejáveis, conjuntos de atributos e prescrições reconhecidos e valorizados, em contraste às formas de viver e de experimentar a sexualidade tidas como desprezíveis ou desqualificáveis.

O menino Loirinho desviava dos percursos roteirizados duplamente: tanto ao não corresponder às expectativas da heteronormatividade quanto ao romper com a linearidade das práticas sexuais e afetivas previstas por um comportamento assumidamente homossexual. A idéia de que o exercício da sexualidade envolve um complexo e intenso processo de aprendizagem sociocultural, abrangendo a produção de formas roteirizadas de interação afetivo-sexual, evidencia o caráter socialmente construído das convenções, das sensibilidades, das moralidades e dos comportamentos que o exercício da sexualidade engloba. No entanto, no mesmo golpe, faz surgir atores que desafiam a premissa negativa dos efeitos desse processo - que “exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde” (Foucault, 1980) -, em um *des-roteirizar* contínuo, dando lugar à produção de novas subjetividades, a partir dos mesmos dispositivos normativos e dos mesmos roteiros pré-estabelecidos. Assim, a produção de subjetividade como efeito irreversível destas relações impulsiona o surgir de realidades que recusam perpetuar modelos hegemônicos previamente roteirizados e exprimem a sua potência avassaladora no mundo das relações sociais em fluidas narrativas.

Por outro lado, a força da construção dos significados sexuais relacionados ao feminino e ao masculino, a modelar práticas sexuais, afetivas e reprodutivas, pauta cobranças, no nível discursivo, sobre o ser e agir idealmente desejável dos jovens, sobretudo nos âmbitos escolares e familiares, no sentido da pressão por manter assegurados certos valores de prestígio, dominação e superioridade. Um conjunto de prescrições é forçadamente transmitido de pai/mãe para filho/filha e de escola para aluno, com o intuito de contê-los de qualquer impulso que fuja de

um roteiro heterossexual ou de performances socialmente idealizadas e roteirizadas para compor o que é “ser menina” ou o que é “ser menino”.

“Não tenho coragem de falar nada de sexualidade com a minha mãe. ‘Com os outros, tudo bem. Mas aqui em casa, não, você sabe que eu sou cardíaca’. Fico soltando alguns verdes, mas ela fala que é modinha, que é porque tá na novela, que na época dela não tinha isso... Claro, as pessoas tinham medo! Cara, como é que as pessoas têm isso na cabeça? Quanto mais a minha mãe fala isso, mais eu tenho medo de falar”, desabafou Sereia, em uma das reuniões da Frente LGBT. “A nossa juventude tá passando por muita coisa confusa. A gente tem muita liberdade. A minha mãe sabe da minha orientação sexual e, mesmo assim, eu namoro escondido”, completou. Já a mãe da “lindassexual” Estrela, perguntava se toda amiga que ela tinha era sua namorada ou era lésbica. “Quando eu disse pra ela que não era lésbica, que era bi, pra ser mais fácil de explicar, ela disse: ufa! Pelo menos, não é lésbica”, disse a menina, ao que Sereia rapidamente retrucou: “É!!! A sua mãe veio falar comigo no *Facebook!*”. O ato de *des-roteirizar* a vida sexual e amorosa, ao mesmo tempo em que rompe com as orientações sobre o idealmente desejável e qualificável, resulta de reterritorializações contínuas e ativas produzidas por esses atores, que, revendo prescrições normatizadas e vivências convencionadas por “guias de instrução” (Gagnon, 2006), reelaboravam as suas narrativas e atribuíam a elas novos significados.

O gesto da *des-roteirização*, no entanto, faz surgir falas homofóbicas, cotidianas e institucionais, de aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo. As dinâmicas sociais de produção do prestígio e do estigma, os modos pelos quais elementos constitutivos das singularidades são transformados em fatores de desqualificação de uns e de prestígio para outros, têm, ainda, poderosa força e inferência no social.

Como é sabido, os processos de desqualificação social constituem instrumentos de estigmatização, isto é, de exercício de dinâmicas de poder e controle que atribuem significado inferiorizante, socialmente desqualificável, a algum atributo de diferenciação. Via de consequência, por oposição, atribuem valorização positiva àquele que não o possua. Podem se expressar sobre os mais distintos individualizadores: constituição corporal, origem e posição social, raça/etnia, religião, funcionalidade corpórea, faixa etária, nacionalidade, sexo, gênero, capital cultural e econômico (Rodrigues, 2009).

O entendimento da homofobia como uma modalidade de estigmatização da diferença, de abjeção dos corpos marginalizados, que não perpetuam as normas prescritas para o gênero e a sexualidade, envolve manifestações tanto simbólicas e sutis, quanto agressivas e corporais, no sentido de tentar reinserir condutas e performances a uma gramática normativa e roteirizada, atribuindo-lhes categorias desprestigiosas e desqualificáveis (“isto é ruim, é pior, é indesejável”) e disseminando em torno de si uma valoração positiva (“isto é bom, é melhor, é desejável”) de demarcação da diferenciação entre aqueles que se desejam associados aos valores e condutas constituintes de um grupo pretensamente hegemônico e aqueles “desviantes”.

“Minha mãe é homofóbica. É velha, é foda. Ela fala: ‘Vamos sair pra comprar roupa’. Eu não gosto de vestido. ‘Vou te apresentar um menino’. Ela me nega...”, contou Cachinho, durante a roda de conversa do “Sarau Revolucionário”, em comemoração ao Dia Internacional da Mulher, promovida pelo coletivo “Retrato Colorido”. As meninas, sentadas no chão e em roda, depois de terem assistido a curtas-metragens de temática lésbica (com jovens lésbicas e os seus momentos de descoberta na família, na escola e entre amigos; sobre as intersecções feministas com o movimento negro; e também acerca das relações homossexuais entre mulheres no envelhecimento) e um breve debate sobre o silenciamento e a invisibilidade da luta lésbica no interior do movimento LGBT (que, a cada dia, ganha traços mais “GGG”, como denunciaram), elas falavam sobre as suas relações com a família, a escola e a medicalização, instituições destacadas pela dedicação à preservação da norma e da ordem. “Eu fico meio impressionada com ginecologista. A minha fica falando de gravidez e nunca me perguntou nada!”, disse Dandara.

Depois de as amigas insistirem para dar um depoimento, já que era “lésbica, negra e gorda, e tinha muita história para contar”, ela, enfim, entrou para a roda e participou: “Eu fiquei de castigo quando minha mãe descobriu que eu era gay. Eu ia de casa para a escola, da escola para casa. Foi no [nome do colégio] que as coisas melhoraram. Eu comecei a namorar a minha melhor amiga e me sinto bem comigo mesma aqui. Comecei a me aceitar no [nome do colégio]”. Já Cachinho, chamou a atenção para o modo com o qual suas amigas passaram a olhá-la depois que contou que era lésbica: “Elas acham que a gente quer pegar elas e que se trocamos de roupa juntas, eu vou virar uma ninfomaníaca!”, contou.

Depois do bate-papo, as meninas se reuniram no pátio da unidade Tijuca para tocar violão e cantar.

Loirinho, na reunião da Frente LGBT, ao comentar sobre discursos homofóbicos, traçou um paralelo entre as expressões da família e manifestações em sala de aula: “Esses professores machistas é tipo aquelas reuniões de família que você fica ouvindo um monte de merda que está te atingindo e você não é forte o bastante para reagir. Você está apenas sendo atacado em silêncio”. Para Estrela, a escola não estava preparada para lidar com alunos LGBTs e nem todos os alunos estavam preparados para ter um professor homossexual. Ela contava o caso de um docente que sofrera discriminação dentro de sala. “Ele tirou uma aula para falar o quanto era difícil pra ele, como gay, sofrer esses preconceitos, mas que também era difícil pra ele passar a usar o nome social, se adaptar à transgeneridade na escola... Agora imagina como não devem ser com os mais conservadores”.

Assim, se fazem e refazem no encontro das suas alteridades, ora prestigiosas, ora desprestigiosas, a habitar o *entre* reprimido e repressor, na composição de um território comum: a escola. Se olho de lá, desvio. Se vejo de cá, roteiro – como o professor que é gay e ainda aprende a lidar com a transexualidade, o aluno que é homossexual, mas reproduz discursos machistas, a nativa que é submissa e também colonizadora ou a garota feminista que imagina a luta pelos direitos apenas de um tipo de mulher. Perspectiva e relação. Este *entretter*, *molar-molecular*, que cresce e se manifesta no encontro e no movimento abre possibilidades para novas vias de atuação, de reflexão e fluxo de narrativas, aliando-se às diferenças e combatendo velhos monstros, como a homofobia, o machismo e o racismo, dos mais sutis aos seus mais perversos efeitos e continuidades.

5.4.

As movências ininterruptas das corporalidades e das narrativas de si

Se é pelo corpo que se pode existir e agir no mundo, é sobre este corpo que se instaurarão discursos que possam dar sentido à existência e as experiências, em uma relação continuamente renovada de si para consigo e também para com o outro. O cabelo, o broche, a tatuagem, o *piercing*, o alargador de orelha, o anel de

madeira... A apropriação e o consumo dos elementos que compõem uma “personalidade juvenil”, a partir da tensão entre os sistemas classificatórios de bens, as normas para os seus usos em diferentes espaços (como a escola) e as abordagens sexuais que embutem sobre a materialidade dos objetos, da pele e do cabelo, podem apreender, no trânsito entre essas esferas, indicadores de uma relação fluida e dinâmica com as identidades - onde a modulação das subjetividades insurgentes, a pertença a determinados grupos e a presunção de uma “autonomia” sobre o corpo (“o corpo é meu”) surgem como traços constitutivos da socialidade dos jovens e elementos estruturantes do seu modo de viver.

O ponto a ser enfatizado é o de que a estética e o gosto, para terem seus significados apreendidos, devem ser inseridos em seu contexto de produção, revelando uma imprescindível conexão entre arte e vida coletiva. Partindo dessa noção básica, o trabalho se desenvolve ao conciliar a percepção do significado do objeto a partir de sua posição em um conjunto relacional à importância que a concretude desse mesmo objeto possui para o seu usuário, de modo a ser o mesmo apreendido a partir de dois de seus aspectos relevantes: como símbolo e parte de uma totalidade englobante e como artefato (Mizrahi, 2007).

Mylene Mizrahi (2007) acompanha a proximidade conceitual de Miller (1987, apud Mizrahi, 2007) e Gell (1998, apud Mizrahi, 2007), ao colocarem a ênfase da análise sobre o objeto propriamente dito e reduzirem o papel das relações sociais, “deslocando o eixo da representação para o da presentificação”. Esse deslocamento, para a autora, torna possível compreender como uma obra de arte age no ambiente em que ela se insere. Ao tratar das qualidades representacionais de um quadro, Mizrahi (2007) discute, implicitamente, a existência de algo por trás dele como o que de fato seria preponderante, de modo que enfatize menos a obra e mais o que ela comunica, simboliza, representa. Nesta perspectiva, ao tomar um quadro como “presentificando” algo, preocupa-se menos com o que ele simboliza e mais com a sua agência sobre o espaço e as pessoas com as quais interage. Assim, o objeto, como as pessoas, passa a ser provido de intencionalidade (Mizrahi, 2007). No caso dos adereços, cabelos e tatuagens, ao tomá-los sob a perspectiva da materialidade e de uma antropologia da arte, como sugeriu Mizrahi (2007), pretende-se que não estejam apenas comunicando algo a

alguém, ou representando uma esfera outra, mas buscando “em seu significado os valores que a coisa arrasta consigo” (Mizrahi, 2007).

Assim, as tatuagens, os cabelos coloridos e raspados, os *piercings*, os anéis de madeira e os alargadores de orelha não são somente importantes para marcar a diferenciação da juventude e as “narrativas de si”, mas, carregam, efetiva e materialmente, esse poder – o poder da subjetivação, do choque, do pertencimento, da autonomia com ares de “libertação” ou da afirmação do livre comando sobre o próprio corpo (a “posse de si” [Osório, 2006]). Ainda que estes sejam processos de marcação corporal que têm atingido diferentes gerações, vale à pena demarcar os usos peculiares que fazem os grupos mais jovens (como o valor do rompimento com a tutela familiar, o pertencer a determinado grupo e a própria constituição das subjetividades).

Quando Borboleta publicou no perfil do *Facebook* a sua nova tatuagem, as amigas correram para elogiar. Era o símbolo do feminismo desenhado com um contorno de flores. “Boatos que a primavera está eternizada”, disse Dandara, ao referir-se à “Primavera Feminista” de 2015, momento de efervescência de protestos populares, protagonizados por mulheres, contra determinados projetos de lei e excessos dos parlamentares. Sereia, que tem tatuada a figura que transformo aqui no seu próprio nome, se preparava para “fechar o braço”.

Os alargadores de orelha, os *piercings* e os anéis de madeira eram também adereços corriqueiramente absorvidos para dar conta da explosão de subjetividades juvenis. Materialidade e agência, neste sentido, funcionam em simultâneo, em um registro não-dualista, pois pessoa e coisa encontram-se entrelaçadas e o resultado dessa interação é capaz de dizer sobre ela, de compor ativamente os movimentos da sua personalidade. “Humano e não-humano formam um híbrido de maneira que um precisa do outro para que se tenha o belo [ou o estranho] efeito que causam ao passar” (Mizrahi, 2007).

Se, para as garotas feministas, o símbolo da luta e da sensualidade tatuados no corpo compunham o que desejavam “parecer ser” e para o que direcionavam o seu ativismo mais contundente, para as pessoas não-binárias, os apetrechos denotavam outra função. Os alargadores de orelha e anéis de madeira nos dedos falavam, sobretudo, sobre uma performatividade de gênero que não pretendiam reforçar ou exaltar, mas *queerizar*. Ao não se identificarem com as expectativas

binárias de um gênero e outro, optavam também pelo cabelo curtinho e bagunçado.

A transformação de Tai, do Ensino Fundamental, compreendeu o tempo das minhas observações, do início ao final do ano letivo. Em março, a tímida aluna levava o violão para o “Sarau Revolucionário” das meninas e se calava, sempre de cabeça baixa. Ela parecia apreensiva e amedrontada. Na ocasião, as outras alunas diziam que era a primeira vez que ela se juntava a um evento do coletivo “Retrato Colorido”. Quando sugeri à Dandara que a convidasse a tocar e a falar, a estudante comentou que já havia feito isso, mas ela preferia se manter introspectiva - apesar da empolgação do grupo que compunha o coletivo com a sua presença, por ter sido uma das únicas esperanças da “nova geração” para dar continuidade ao coletivo quando a atual gestão se formasse (a maioria já estava no 3º ano do Ensino Médio). Meses depois, em um almoço no dia do ato em frente à Reitoria, encontrei novamente Dandara e perguntei se ela via a Tai frequentemente. Ela, então, apontou para a menina e disse: “Olha ela ali!”. Os longos cabelos deram lugar ao curtinho embaraçado e o violão, à guitarra. Eu não a havia reconhecido. “Tímida? A Tai quebrou a pia do colégio!”, dizia a amiga, rindo. Ela, que não se identificava como binária ou não-binária, parecia ter, naquele espaço de tempo, empreendido no corpo as suas transformações mais íntimas. No final do ano, os colegas me disseram que ela transitava para a transexualidade, era, agora, “o” Tai. “A gente já esperava por isso, né... Ele já vinha dando indícios disso desde o meio do ano”, disse um colega.

As diferentes cores de cabelo também, vez ou outra, me pregavam peças. Pink pintou o cabelo de rosa e a transformação me parecia tão arrebatadora que eu não fui capaz de reconhecê-la em uma das nossas rodas de conversa no grêmio. Perguntei o seu nome, como se não a conhecesse, e ela respondeu: “Eu sou a Pink!”. Brincar com as cores do cabelo parecia, além de uma moda divertida entre as adolescentes, falar sobre o seu impulso de liberdade e de “fazer o que quiser com o próprio corpo”, alheia a possíveis julgamentos, porque se sente bem assim. Fato é que, depois da exibição nos cinemas e da circulação pela internet do francês “Azul é a Cor Mais Quente” (Kechiche, 2013), tons de azul pairavam sobre as cabeças das meninas mais comumente, como forma de dizerem sobre a sua lesbianidade ou de uma personalidade contestadora.

Para as meninas negras, a relação com o cabelo também era fundamental para o “tornar-se” ou “reconhecer-se” negra. Entre *black powers*, crespos, tranças e turbantes, as histórias de transição capilar ou mesmo de resistência à possibilidade de viver uma “beleza natural”, sem os efeitos químicos do cabeleireiro ou da escova/chapinha para deixá-los lisos, mobilizavam muitas garotas. Estrela, que ostentava cachos bem cuidados, raspou a cabeça em uma radicalização desses processos, uma atitude que ia além dos debates sobre “gostos estéticos” e esbarrava na forma de se relacionar com o mundo e, neste caso, com a militância do movimento negro e a beleza negra. Ela, agora, passava a vestir grandes brincos, em um reforçar e deslocar da sua feminilidade, e desfilava, autêntica e confiante, nos corredores e no pátio do colégio.

Os broches presos à camisa do uniforme, muitas vezes, também remetiam à política e aos movimentos sociais (símbolos do feminismo e da luta contra o racismo ou dizeres como “direitos humanos”, “basta!” e “gay” eram notados com frequência), noutras, traziam o nome de uma banda ou imagens (como flores e borboletas, por exemplo). O regulamento do uso dos uniformes feminino e masculino era claro neste sentido: o uso de broches ou apetrechos quaisquer sobre as vestes não era permitida. No entanto, os estudantes teimavam em ressignificá-lo; somavam a ele, um componente indissociável da identidade do aluno daquele colégio, o gosto pela política, pela militância e outras subjetividades.

Porque a normatização precisa dos usos ainda existe – de vestes, de gestos, de falas –, no que podemos pensar naquela remoção do uso comum rumo a um contexto privilegiado (sacralização ou consagração, ainda que laica), mas, o tempo todo, seu uso efetivo – o modo como os alunos se vestem, se portam ou falam – deixa perceber releituras profanas, esvaziamentos que devolvem a prática ao prosaico (“contradispositivos”), (Freire, 2014).

Os usos distintos do uniforme - com as alunas que só vestiam a calça (e não a saia), as meninas não-binárias que escondiam a blusa feminina por trás do casaco, nos *shorts* curtos e nas bermudas de Educação Física em dias aleatórios e a customização por meio de broches e até camisas coloridas por baixo do uniforme desabotoado – e a sua relação ativa com os alunos faziam emergir, a todo tempo, novos processos de subjetivação, no interior e a partir das normatizações sacralizadas pelo regulamento e pela vigilância institucional. Entretanto, uma certa “vista grossa” por parte dos vigilantes e de quem se

pressupunha uma arbitrariedade punitiva a determinadas “releituras profanas” era comumente notada no colégio – uns podendo ressignificar mais do que outros, porém. Desde que não se tratasse de um aluno em transição para a transexualidade optando pela sunga nas aulas na piscina ou de uma aluna com o *short* curto demais fora do dia da aula de Educação Física, alguns *re-usos* seriam tolerados, em um instaurar de uma “hierarquia de ressignificações”, umas mais permitidas do que outras, a depender do quanto o estudante se aproximava do padrão aceitável e do desejável para o espaço da escola.

“Seres humanos desnudos são tão raros quanto cosmonautas desnudos”, diria Latour (2008). Neste sentido, definir-se, para o autor, significa definir as suas “envelopagens”, os “suportes de vida” que o fazem “respirar”. Para Latour (2008), a compreensão dos “suportes de vida” a partir de Peter Sloterdijk (apud Latour 2008) confere a eles o sentido de “vida”, ao contrário de suscitar um posicionamento anti-humanista, como defende a base da crítica da Escola de Frankfurt. Estamos, todo o tempo, enredados, cercados; nunca do lado de fora sem termos criado uma “envelopagem”. “Quando você confere seu traje espacial antes de sair da sua nave, você está sendo radicalmente cauteloso e cautelosamente radical... Você está dolorosamente ciente do quão precário você é, mas, ao mesmo tempo, você está completamente preparado para projetar e elaborar com detalhamento obsessivo aquilo que é preciso para sobreviver” (Latour, 2008), para existir *no mundo*.

A noção de “explicitação” (Latour, 2008), de colocar envelopagens dentro de envelopagens, fazendo-as transitar, conduz a uma forma poderosa de modificar o entendimento de uma vida “artificial” – o que é artificial e o que é natural no definir-se, no *envelopar-se*? A explicitação ajuda a compreender que é possível *rematerializar* sem carregar, junto com a noção de matéria, toda a bagagem dualista (natural x artificial, sociedade x cultura) das questões. Frágeis e ao mesmo tempo poderosos, os enredamentos nos quais estamos constantemente envelopados são tão relevantes para nós quanto as envelopagens para as viagens ao espaço sideral.

Assim, ao falar em existir e agir *no mundo pelo corpo*, pelas suas envelopagens transitórias, pelas suas movências ininterruptas, restitui-se uma reflexão sobre as ações que dão sentido às experiências e permitem-lhes o respirar. O cabelo, o broche, a tatuagem, o *piercing*, o alargador de orelha, o anel

de madeira, os elementos e as apropriações ressignificadas descritas aqui reinventam uma certa “envelopagem juvenil” e embutem sobre a materialidade dos objetos, da pele e do cabelo os indicadores de uma relação ao mesmo tempo essencial e artificial, de uma “montação” pela envelopagem que é o que os permite existir e constituir uma certa socialidade, no reelaborar constante dos elementos estruturantes dos modos de viver.

6.

Inspirações finais

O corpo-árvore e o vôo das suas folhas

Acontece tudo ao mesmo tempo agora

O trem chega à estação. Não é fim de linha, ele segue sua rota. Para mim é apenas o momento do desembarque. A viagem para o inesperado continua (Diógenes, p. 338, 1998).

Soa esquisito chegar ao fim da rota sem ter havido ponto de partida. Determinar o fim, aceitar o fim burocrático dos encontros e das experiências – parece esquisito. Haver percorrido um mapa, como quem andou de lá para cá, de cá para lá, a compor uma cartografia, um “texto-agenciamento”, por diferentes caminhos e velocidades, terá sido um constante conectar de rizomas e de multiplicidades. Nem retrato, nem *script*; mapas, linhas, processos de produção - rotas que se formavam, se enviezavam, se encruzilhavam, se aglutinavam, se separavam, se perdiam e se achavam, e eu andava como quem caminha em cidade desconhecida e não segue as placas, esbarrava em beco, rua sem saída, noite escura, mas inventava estrada, ponte, túnel. Sabendo que o mapa se movia, que não poderia *representá-lo* total e minuciosamente por cima, caminhava por dentro dele, assumia as suas curvas e tamanhos - ora umas, ora outros - e me dava ao movimento do campo. Assim nos recitava um professor de Antropologia, a mim e seus outros alunos, um conto de Jorge Luis Borges (1999):

(...) Naquele Império, a Arte da Cartografia alcançou tal Perfeição que o mapa de uma única Província ocupava toda uma Cidade, e o mapa do império, toda uma Província. Com o tempo, esses Mapas Desmesurados não foram satisfatórios e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império, que tinha o tamanho do Império e coincidia pontualmente com ele. Menos Afeitas ao Estudo da Cartografia, as Gerações Seguintes entenderam que esse dilatado Mapa era Inútil e não sem Impiedade o entregaram às Inclemências do Sol e dos Invernos. Nos desertos do Oeste perduram despedaçadas Ruínas do Mapa, habitadas por Animais e por Mendigos; em todo o País não há outra relíquia das Disciplinas Cartográficas (Suaréz Miranda: Viajes de Varones Prudentes, livro quatro, cap. XLV, Lérida, 1658), (Borges, 1999, p. 247).

Os limites das representações impõem aqui o trágico fim ao maior sucesso: o mapa que se pretende coincidir absolutamente com a realidade vira ruína, é passado. Não só as palavras não coincidem com as coisas, como as coisas não coincidem com elas próprias: a constância do mundo, o real em ininterrupta transformação, não se deixa suprimir às palavras ou às imagens – se faz e refaz em experiência autônoma. Desconfiar do mapa o suficiente para acreditar no mundo; o que se pôde ver aqui empreendeu o esforço em se trabalhar por pistas, como um guia que orienta a elaboração teórica – aberta ao campo e às suas movências contínuas. Para tanto, não busquei traçar as dimensões exatas para uma realidade objetiva em vias de representação, teimei, antes, indicar posições e perspectivas para potencializar a experiência e a criação teórica, afeitas às multiplicidades e à reflexão. “Fazer o mapa, não o decalque. (...) O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido (...). Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’. Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida ‘competência’” (Deleuze e Guattari, p. 22, 1995). Se é próprio do mapa ser decalcado, é preciso tornar o inverso igualmente verdadeiro: projetar o decalque sobre o mapa, religá-lo à cartografia, ressitando os seus impasses e, por eles, abrir novas linhas de fuga, outros campos de possíveis.

Por acreditar que método não se aplica: experimentei e o assumi como atitude – na viagem e na escrita -, um movimento cartográfico, de quem ressignificou o rigor como qualquer coisa que não exatidão, amarra do que era, mas pista do que estava em vias de ser; busca interessada e intervenção. “Toda idéia de princípio deve ser considerada suspeita” (Guattari, 1988): metas e direções que se fizeram em percurso. Tento ficar mais um pouco, descrições e criações de efeitos subjetivos para voltar ao que foi e fazer ver o que vi. Se desço agora do trem (que segue), trago impresso o que vivi no caminho, mas não venho sozinha.

Me acompanham alunos e professores, uniformes e muros, corredor e pátio, o toque do sinal, o *funk* na hora do recreio, o olhar dos seguranças, a sala do grêmio, o movimento estudantil, as rodas de conversa, os saraus, abraços, beijos, mapas astrais, fotos, lanches, tudo me acompanha aqui; do lado, como se me

observasse, aquela menina na grande manifestação de 2013. Ela me acompanha aqui também, junto com a pergunta que eu nunca respondi: “*Como assim, mais ou menos gay?*”. A garota andava no meio do inominável, na multidão dos que não se deixavam envelopar sob a capa do reconhecível: “não é só pelos 20 centavos!”, “contra tudo”, “não tem partido!”. Fomos testemunhas e agentes de “uma certa maneira de ocupar, de preencher o espaço-tempo, ou de inventar novos espaços-tempos” (Deleuze, 1992, pg. 212), eu, ela e mais uma legião, em choque uns com/contra os outros, no encontro entre monstros e multidões, de crenças e desejos tanto afins quanto conflitantes. Uma explosão de singularidades fugia e se esparramava por todos os lados: linha de fuga, potência, devir, revolução.

E eu, para redescobrir o óbvio do legado mais vigoroso do pensamento antropológico, corria a cidade como quem busca uma presa para fisgar: eu procurava um campo, queria resgatar a reflexão, me sentir inspirar por novos apontamentos, da juventude, da política e da sexualidade - “estar lá” era insubstituível. Mas onde? Para alguns, 2013 não tinha acabado, desabrochava num tempo não-linear, como as flores de uma primavera que jamais acabou: naquele colégio, vi camélias e regadores. “Lá”, encontrei jovens e professores com sede de tudo: igualdade, comunhão, coletividade, ruptura, conservadorismo, rebeldia, visibilidade, horizontalidade, hierarquia, manutenção e transformação - “É tanta coisa que nem cabe aqui”, diziam cartazes do ano que ainda é este.

Esse agir ambíguo e fugidio redundava na dificuldade em apontar um caminho único, ensejar uma conclusão totalizadora, um conceito significante das experiências daqueles alunos e daqueles professores. Não há “de um lado” ou “de outro”: as diferenças se entrelaçavam e se misturavam como uma e como múltipla, era *n-1*, era inclassificavelmente diversa e variável na sua unidade. Dentro do movimento estudantil ou no pátio da escola, as vozes se somavam em um grito *polísson* e irregular. É na trilha de ação e produção de sentido, na constituição do movimento estudantil e das experiências das práticas sexuais, nas dissonâncias de discursos e de querereres, que se torna simplificador o registro de um mapa absoluto, unificador e totalizador. As paredes também vibravam com o ressoar de tanto barulho, em cores, pichações e repressões: “A gente não sabe o que vai ser disso, o que vai acontecer, mas o que a gente tá vivendo é histórico no [nome do colégio]”, dizia a professora Sol.

Frente Feminista, Frente LGBT, Frente Reacionária Democrática, Coletivo “Feminismo de ¾”, Coletivo “Retrato Colorido”, Grupo de Estudos de Gênero, Laboratório da Diversidade, Núcleo de Pesquisa, os “Sem-Frente-Nem-Coletivo-Nem-Grupo-Nem-Núcleo” e os “Contra tudo”: via espriar as multiplicidades de discursos e de tensões que as questões de gênero e sexualidade impunham aos alunos na realidade escolar e no seu tão aclamado movimento estudantil e corpo docente. Pelos gritos de uns e sussurros de muitos outros, os conflitos chegaram à Reitoria e mereceram formalidades nos mais altos patamares da instituição, como a formação de um núcleo para a “construção de uma política institucional de gênero e diversidade sexual”. Mas nada impediu, no entanto, que estourassem, por todo canto da escola, os conservadorismos e as discriminações, mais sutis ou mais escancaradas, dos que se colocavam “contra tudo isso que estava aí”.

E eu, ávida por ver, descrever, organizar, analisar, vez ou outra, recaía sobre os binarismos e as classificações estanques – mas tranquilizadoras – das minhas observações. “Os alunos são questionadores e progressistas”, “A instituição é disciplinar e repressora”. Atenta e insegura, desejei, então, empreender no exercício etnográfico uma “arte das doses” (Caiafa, 2007). Pensava que pudesse haver uma dose de “síntese” no ato da pesquisa etnográfica, que não me cobrasse organizar e analisar o tempo todo, todo o tempo, em que estava imersa no campo, mas, antes sim, me atentar ao movimento que ele me abria. Tentava fazer passar (não sem dor), em forma de síntese, a teoria para o corpo, o corpo para a teoria, e deixá-los incorporar ao processo e fluir; ou perderia o que pulsava bem diante dos meus olhos enquanto analisava o que via, justamente, em ato, no percurso, no choque, na relação e na tensão entre as diferenças, naquilo que não estava por mim previsto – pasmo eu – nem no meu caderninho.

“Eis o nosso tema: as inseguranças em campo, a insegurança como o sentimento ético para quem parte para o campo com uma questão, que é em última instância, uma dúvida, o que suscita insegurança. Esta a nossa fiel companheira no campo” (Silva, 2012, pg. 2). Havia, naqueles momentos, pelo menos, Hélio Silva a me consolar. Logo eu, que achava que bastava entrar no mestrado e me envolver com o campo, que a dissertação saía quase que automaticamente. “Mas não era assim?”. “A questão inicial em torno do trabalho etnográfico é a da leitura do contexto onde se busca resposta para a questão formulada no projeto de pesquisa.

Os contatos iniciais dão a sensação de que tudo ali está desarrumado. E nenhuma experiência conjura tal sensação” (Silva, 2012, pg. 3). Era tudo tão novo quanto desajeitado: as falas, as corporalidades, os nomes, os rostos, os espaços, as relações, as dinâmicas... Até que a observação fosse tomando jeito e foco, era como um embaralhado de situações ainda sem orientação.

Há apenas uma diferença entre a insegurança do velho profissional e a do novato. É que, no último caso, a insegurança apenas se acentua porque sobreposta às tensões inerentes à obtenção de um título, de mestre ou doutor. De resto, está sempre presente no trabalho de campo, é inerente à observação participante, que tem como foco práticas sociais, o cotidiano e o envolvimento com pessoas desconhecidas com as quais devemos estabelecer alguma intimidade (Silva, 2012, pg. 3).

Com o tempo e incontáveis reflexões sobre o trabalho de pesquisa, cheguei a “outros traçados de conflitualidade, [a] uma nova geometria da vizinhança ou do atrito” (Pélobart, 2003, pg. 142), na tentativa de reconhecer a composição recíproca das diferenças em torno da construção do debate e das experimentações da sexualidade e das performances de gênero dentro da escola. Para tanto, me parecia indispensável um salto para *fora*: a onda questionadora das sexualidades e dos binarismos de gênero perturbava a ordem interna no colégio, ao mesmo tempo em que a crítica conservadora ao “gayzismo”, ao “feminazi” e à “ideologia de gênero” se intensificava aqui e lá: nos discursos inflamados que invadiam os corredores da escola e nas campanhas da parcela mais conservadora e religiosa da sociedade. A marca à esquerda da luta do movimento estudantil e as resistências ao poder normalizador da instituição e da sociedade na tradicional escola pública federal incomodavam quem assistia do lado de dentro e do lado de fora dos muros.

Lá dentro, preconceitos difusos, intenções ambíguas e agressões marcantes incidiam sobre os alunos que mantinham práticas trans, homo ou bissexuais e performances não-binárias de gênero na escola ou sobre aqueles que apoiavam as manifestações por igualdade e “diversidade sexual”. Ao pretender “proteger” esses alunos, o setor pedagógico e alguns docentes insistiam em recorrer a estratégias discursivas que, mesmo sem fazer nítidos discursos homo/bi/transfóbicos ou assumindo posturas francamente heterossexistas, retomavam representações estigmatizantes e elaboravam mecanismos de

discriminação capazes de fortalecer e de fazer propagar discursos pouco acolhedores na escola. Muitas vezes, condutas engendradas pelo corpo institucional e docente, como a de ligar para os responsáveis de alunos homossexuais, apelidar um estudante trans de “Pepê e Neném” ou orientá-lo a usar um banheiro exclusivo, geravam não apenas ambientes desfavoráveis à visibilização da diferença, mas também produziam um tipo de “condenação moral”, que pairava como uma ameaça a todos - tanto aos que gritavam “não vou me esconder atrás da pilastra” quanto àqueles que temiam se expressar.

Via também, atentos e ativos, equipes de docentes e determinados servidores envolvidos profundamente com o tema da liberdade de expressão, do respeito e da equidade de tratamento aos estudantes, fossem binários, não-binários, hetero, homo, bi ou transexuais. “Tornar essa escola um lugar melhor para as pessoas”, como disse a professora Sol em uma das reuniões do laboratório, era parte de um movimento de problematizar “sedimentações muito fortes e estruturadas na sociedade” - como completou a professora Rainha -, onde “qualquer mudança pequena já é muito boa”. Era com essa parcela engajada de professores que os alunos poderiam contar: “Ia pedir pra vc ir comigo falar com o chefe do [abreviatura do nome do setor pedagógico] pois isso não acontece só em São Cristóvão”, pediu um aluno no grupo do *Facebook* à professora Rainha, quando o setor pedagógico ligou para pais de alunos que beijavam pessoas do mesmo sexo na escola como forma de “advertência” (decisão que, aliás, provocou o “BeijATO”). Cuidavam e vigiavam para que nenhum aluno fosse desrespeitado, insultado, agredido, sutil ou diretamente, dentro do colégio. “O Código de Ética não serve pra muita coisa, mas tem uma cláusula lá que diz que nenhum aluno pode ser discriminado por raça, gênero, nem coisa nenhuma. Ele não pode ser usado só para oprimir funcionário, não. Ele tem que ser usado para proteger esses meninos”, bravou a professora Sol.

Não era por isso, entretanto, que não pontuariam certos excessos e atropelos do grupo de alunos LGBT ou feministas, como quando as garotas expuseram negativamente um aluno do 6º ano e o expulsaram de um dos jogos do campeonato porque ele havia se recusado a falar, na sala do grêmio, sobre o time de futebol com uma menina. “É claro que ele ia reproduzir o machismo. Ele queria saber sobre o campeonato masculino. Foi procurar os meninos. Elas têm

que se colocar pedagogicamente. Mas é isso, é acerto e erro. Elas acertam em muitas outras coisas, mas foi uma cagada dessa vez”, comentou a professora Ana.

Já os “jovens radicantes”, aqueles que se abrem às experimentações sexuais e performances de gênero sem calcinar as suas raízes, empreendem sucessivos replantios, tal qual a planta que inspirou Nicolas Bourriaud (2011) para a teoria de uma nova concepção da diversidade na “altermodernidade” (“a modernidade do século XXI” [Bourriaud, 2011 p. 41]), e se fixam no trânsito, no *entre* “*haver/ter*” e o “*ser*”. Frutificavam – Estrela, Divo, Caroline, Pietra - as suas árvores de acordo com os solos que melhor os acolheram aqui e acolá, como em processos de reterritorializações constantes. “Ser radicante: pôr em cena, pôr em andamento as próprias raízes, em contextos e formatos heterogêneos; negar-lhes a virtude de definir por completo a nossa identidade; traduzir as idéias, transcodificar as imagens, transplantar os comportamentos, trocar mais do que impor” (Bourriaud, 2011, pg. 20), como forma de articular “novos modos possíveis de habitar” o “mundo existente” (Bourriaud, 2011, pg. 111), levava “jovens radicantes” não a negar uma identidade possível, tampouco flutuar entre *estar* “lésbica” em um dia e “heterossexual” no outro, mas a uma “negociação” infinita e aberta das singularidades sexuais que os atravessavam e os enraizavam ora em um solo, ora noutro.

O *corpo-árvore*, aquele que age e quer agir a partir de um sistema hierárquico, de “centros” de significância e de subjetivação, insiste em reproduzir uma lógica binária e por decalques (“a realidade espiritual da árvore-raiz”, [Deleuze e Guattari, 1995]); ele não para de desenvolver a lei do Uno que se torna somente dois, não lhe interessa a multiplicidade mais do que a alcançada por uma raiz estática e dicotômica. Para conceber rizoma, radicante, *folhas de erva*, “É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele)”, (Deleuze e Guattari, p. 15, 1995). O rizoma ou a erva daninha, uma das suas formas, conectam um ponto qualquer com outro ponto qualquer, são feitos somente por linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização, como dimensão máxima, segunda a qual – em seguindo-a - a multiplicidade pode se metamorfosear, mudar de natureza.

O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso. Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema a-centrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados. O que está em questão no rizoma é uma relação com a sexualidade, mas também com o animal, com o vegetal, com o mundo, com a política, com o livro, com as coisas da natureza e do artifício, relação totalmente diferente da relação arborescente: todo tipo de ‘devires’” (Deleuze e Guattari, p. 33, 1995).

No *nosso mundo*, a árvore plantou-se nos corpos, endureceu e traçou estratificações sobre os sexos, os gêneros e as sexualidades – tentou fazer com que perdêssemos o rizoma, o radicante ou a potência da erva. “Entre todas as existências imaginárias que nós atribuímos às plantas, aos animais e às estrelas, é talvez a erva daninha aquela que leva a vida mais sábia. É verdade que a erva não produz flores (...). Mas, afinal de contas, é sempre a erva quem diz a última palavra (Henry Miller, *Hamlet*, Corrêa, PP. 48-49)” (Deleuze e Guattari, p. 29, 1995). A erva é, justamente, aquela que existe nos espaços não cultivados, é ela quem preenche os vazios – *crece entre e no meio da* plantação. No entanto, inclusive quando são árvores, há sempre nos corpos *um fora*, de onde se faz rizoma ou erva daninha – me foi mister, ao seu menor sinal, persegui-los; alongar, prolongar, revezar a linha de fuga, fazê-la variar, para, então, se tornar possível conjugar as suas desterritorializações.

“Do lado do mundo (um lado que não tem mais ‘outro lado’, pois que agora feito ele próprio apenas de uma multiplicidade indefinida de lados, faces ou superfícies)” (Viveiros de Castro, p. 110, 2015), a mudança de ênfase sobre as multiplicidades planas (Viveiros de Castro, 2015), lá onde se valorizavam as totalidades hierárquicas e os sistemas binários, a conexão de elementos heterogêneos mais do que a correspondência entre séries interna e repetidamente homogêneas, constituía uma certa “ontologia plana (Delanda, 2002)” (Viveiros de Castro, 2015), onde o real surgia como multiplicidade dinâmica, em estado de variação contínua, antes que como manifestação dualista e combinatória.

Essa “planaridade ontológica”, para Viveiros de Castro (2015), vem interferir diretamente na pesquisa etnográfica e no olhar sobre os atores:

Assiste-se ao colapso, na verdade, da distinção entre epistemologia (linguagem) e ontologia (mundo), e à progressiva emergência de uma “ontologia prática” (Jensen, 2004) dentro da qual o conhecer não é mais um modo de *representar* o desconhecido, mas de *interagir* com ele, isto é, um modo de criar antes que um modo de contemplar, de refletir ou de comunicar (D & G, 1991). A tarefa do conhecimento deixa de ser a de unificar o diverso sob a representação, passando a ser a de “multiplicar o número de agências que povoam o mundo” (Latour, 1996a), (Viveiros de Castro, p. 111 e 112, 2015).

No colégio, via voarem as folhas de erva do alto da árvore. Notava, em todo canto, cruzarem rizomas e raízes, radicantes e fixos enraizamentos, mapas e decalques, fazendo confundir, emaranhar, desprender. Operar pelo e no *entre* as categorias, nem *ou* nem *ao contrário*, mas “e... e... e...”, atravessamento, relação: “*Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma *e* outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (Deleuze e Guattari, p. 37, 1995). Se era do alto de uma árvore duramente enraizada de onde lançavam restos de comida alunos preconceituosos, era da mesma copa que percebia voarem folhas em performances radicantes de gênero e em sexualidades rizomáticas. Encontravam-se no topo, mas também no *meio*, faziam restituir e resistir idênticas normas e normalizações em transversalidade: imitação *e* metamorfose, continuidade *e* subversão. Identidades bem marcadas, hetero, homo e bissexuais, viam se espalhar performances mais fluidas e *queerizadas*, na “lindassexual”, no viadão, na sapa. Em simultâneo, se valiam uns das diferenças para fazer ver e, outros, das semelhanças para fazer oprimir: Vai ter beijo, sim! – a menos que ele seja como o “meu”. Contra a indecência da diferença e da livre expressão de si e do afeto, restos de comida, regras arbitrárias e... “viva o machismo!”.

No interior deste mesmo movimento a favor da emergência da produção e manifestação das diferentes subjetividades, plantas com cheiro de erva e raízes cheirando a rizoma. Mas não era só odor: ao mesmo tempo em que se valiam de estratégias e comportamentos que reafirmavam certos tabus e binarismos autoritários enraizados (como a criação de um “glossário”, discursos estigmatizantes – “mas o meu irmão, uma vez, contou que um amigo...” -, pressupostos essencialmente teóricos e, o mais significativo, enfraquecimento da autonomia da participação estudantil), o núcleo reunido para a “construção de uma política institucional de gênero e diversidade sexual” também fazia voar

reflexões progressistas e vigiava e regulava condutas francamente discriminatórias. “Eles estão começando, é mais difícil mesmo”, dizia a professora Sol, que, apesar de apoiar a iniciativa, conduzia outra bastante distinta. No Laboratório da Diversidade, “primado da idéia” e “primado da ação” se encontravam em rodas de debate, palestras e eventos. Via participarem ativamente professores, servidores, alunos, Frentes e coletivos no antes, no durante e no depois dos processos engendrados pelo laboratório e acompanharem de perto as tramas mais moleculares do dia a dia da escola, combatendo monstros e impulsionando a reação aos preconceitos. Nem sempre, é claro, poderiam de todo derrubar a árvore e lançar as suas ervas. Apesar do envolvimento ativo para a permanência de um aluno transexual no colégio, o laboratório não foi mais forte, para o menino, do que a sensação que interditava a sua presença: não foi preciso dizer-lhe que deixasse a escola ou que a sua transexualidade o excluía da estrutura normalizadora das convivências e dos regulamentos internos - a sua transição o invisibilizava *estruturalmente*, o humilhava, o subalternizava à condição de um corpo abjeto e marginalizado. “Ele tem o direito de estar aqui”. “Olha o Pepê e Neném aí”. “Qual é o meu banheiro?”. “Posso usar a sunga?” - Rodrigo deixou a escola antes de o ano letivo terminar. “A escola não soube lidar com isso... Espero que a gente tire uma lição disso tudo. Quando eu o convidei para o debate do [abreviatura do nome do laboratório], em novembro, ele disse que não viria e falou: ‘espero que as pessoas aprendam alguma coisa...’”, contou a professora.

E o aprendizado se construía, entre os alunos, sobretudo na ação para a politização das sexualidades e para a sexualização da política – aquela não de uma essência politizadora, “original” de todos, mas a que “surge no entre-os-homens; portanto, totalmente fora dos homens. (...) A política surge no intraespaço e se estabelece como relação” (Arendt, 2007, p. 23). No colégio, se constituía em movimento, por *entre* alunos, e se realizava nos espaços a partir do uso da palavra no seu sentido mais amplo. A política, compreendida como uma atividade para além da esfera do Estado e das suas instituições, não se configurava como a disputa pelo poder, mas como a manifestação das ações que desenvolviam e dos debates que impulsionavam entre si, mesmo que não tivessem, sempre, um *status* essencialmente político.

Falar em política e movimento estudantil, neste sentido, não significa privilegiar exclusivamente uma narrativa sobre o poder, mas, sobretudo, um

estudo sobre as relações sociais dentro das primeiras experimentações participativas de construção da ação política e de aprendizado coletivo destes atores. Tal modo de configuração do fazer coletivo me atentava para a virada do “o grêmio é você”, carregado de si, para “o grêmio é todo mundo”, cheio de nós. Não havia “os alunos do grêmio” porque o grêmio era, na sua forma de existir e de se configurar como um espaço de construção da ação política e de ativação da potência coletiva, todo mundo que quisesse sê-lo, rizomática e indefinidamente. O grêmio, como as suas Frentes e os coletivos, constituía, em si, um contínuo processo de subjetivação, a formação de “um que não é um eu, mas a relação de um eu a um outro” (Rancière, 1998, pg. 118 apud Moreno, 2014) – uma vez que estava sempre aberto às diferentes possibilidades de criação de novos agenciamentos; era *n-1*.

E, no aprendizado contínuo e na politização das sexualidades, a resistência ao poder normatizador do currículo, do regimento da escola e dos conservadorismos se prolongava com “a difusão de comportamentos resistentes e singulares” (Pélbart, 2003, pg. 142). “Se ela se acumula, ela o faz de maneira extensiva, isto é, pela circulação, a mobilidade, a fuga, o êxodo, a deserção: trata-se de multidões que resistem de maneira difusa e escapam das gaiolas sempre mais estreitas da miséria e do poder” (Pélbart, 2003, pg. 142) – eram as ervas daninhas. Para Pélbart, não há necessidade de uma tomada de consciência para tanto, “o sentido da rebelião é endêmico e atravessa cada consciência”; é o efeito do comum, do percorrer dos espaços e da “explosão dos comportamentos das singularidades que é impossível conter” (Pélbart, 2003, pg. 142).

Quando pensava uma forma de configuração política que se construía pela via da participação coletiva e que tinha no espaço não a sua apropriação, mas a abertura ao “uso comum” (Agamben, 2007), concebia também todo um campo de possíveis, no momento mesmo em que outras modulações da experimentação política se abriam no mundo, para além da forma-partido (como no Brasil, na Grécia e na Espanha). Ao mesmo tempo, na escola, esta perspectiva esbarrava em uma floresta de conservadorismos e na herança disciplinar da sua estrutura institucional, baseada nos princípios da hierarquia e da autoridade, ainda que alguns aliados, professores e servidores, desejassem contê-la.

Ter me aberto mais ao espaço do que ao tempo, mais ao mapa do que ao decalque, mais à erva do que à árvore, me levava a compreender mais a

coextensividade entre as coisas do que a sua anulação nos embates. Essas divisões surgiam como placas, orientações que só poderiam me conduzir a “estrias paralelas”, com diferenças, correspondências e articulações em *co-presença*. Haveria não a oposição, mas apenas devires – sempre positivos, mas também perdidos, bloqueados, mortos. Com esse difícil (e doído) desafio ontológico de agir sobre o campo, buscava me afastar (tanto quanto fosse possível) das cantadas interpretativas e me detinha às experimentações - parar, olhar, escutar o campo, fazer produzir os fatos dali e me permitir agenciar com eles.

No início ou no fim do trabalho de pesquisa, não houve pressuposto tranquilizador: a vida no campo era tensão e paixão. Ele, o campo, não cessava, não se esgotava, não parava. E eu, por mais óbvio que pudesse parecer, somava a inesgotabilidade da vida no campo à insegurança da análise e da reanálise constante dos dados, e me parecia sempre inquietante trabalhar. Quando imaginava ter fechado um ruído, um novo acontecimento abria uma explosão de possibilidades analíticas: “Será melhor esta ou aquela formulação teórica?”, “Devo considerar este episódio?”, “Acho que vou rever este referencial...”, “É possível aliar esta e aquela perspectivas?”. Ter caminhado, portanto, com os autores do pensamento contemporâneo me concedia as ferramentas para uma certa atitude produtiva da etnografia e estimulava o exercício teórico para uma reflexão que fosse além das fórmulas excessivamente explicativas e alcançasse a perspectiva de uma produção hibridizada, pela via da experimentação, dos agenciamentos no campo e com os atores – um movimento etnográfico que se quisesse “não explicar, nem interpretar: multiplicar, e experimentar” (Viveiros de Castro, 2002).

Ver e fazer ver, afetar e me deixar afetar: ter tentado empreender uma etnografia que me permitisse falar mais “com” e menos “sobre” os atores apontava para agenciamentos que operavam sempre por multiplicidades em conexão, me fazendo renunciar ao papel de “decifradora” ou “autoridade” – e, confesso, não houve caminho fácil neste empreendimento. Via mais ainda investidos por microprocessos os fluxos por que poderia atravessar o meu esforço etnográfico, o tempo todo, e, na mesma medida, mais ainda tentava agarrá-los ao rigor de uma coerência analítica possível – que considerasse, no início, no meio e no fim, a *differánce*, o *entre*, o rastro.

Para quem começou aos tropeços, terminar com a certeza da insegurança plena (Silva, 2012) não é nada mau. Uma coisa é que digam a dor e a delícia de ir a campo. Que eu leia e releia e escreva qualquer coisa sobre as histórias de quem foi. Outra coisa é acompanhar o movimento, deter-se *lá*. A obviedade de “estar lá” e ser tudo igual ao que contaram e completamente diferente do que imaginei era a surpresa por que não esperava. Muito menos que fosse adiar o fim da experiência no campo; negar aceitá-lo. A intimidade e a afinidade com os atores, o que trouxe a facilidade do convívio e das relações, veio também com uma sensação estranha de “encerramento” e “despedida”. De tudo, ficaram os laços e a sensação de que o trem parte sem mim agora. O que fazer com isso ainda vou descobrir.

7.

Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ALMEIDA, Miguel Vale de. **Gênero, masculinidade e poder. Revendo um caso do Sul de Portugal**. In: Anuário Antropológico de 1995, 1996. Disponível no site: <http://miguelvaledealmeida.net/wp-content/uploads/2008/06/genero-masculinidade-e-poder.pdf>. Acesso em janeiro de 2016.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BASTOS, Marco Toledo, RECUERO, Raquel e ZAGO, Gabriela. **Encontros e Desencontros entre TAR e ARS: O Laço Fraco entre Teoria e Método**. IN: Contemporânea Comunicação e Cultura, 2014. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/viewFile/12294/9372>. Acesso em novembro de 2015.

BENELLI, Silvio José. **A Instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar**. In: Estudos de Psicologia (Campinas), v.21, n.3, 2004.

BENITES, Luiz Felipe. **Cultura e Reversibilidade: breve reflexão sobre a abordagem “inventiva” de Roy Wagner**. In: Campos vol.8, 2007.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: *sexualidade e gênero na experiência transexual***. Rio de Janeiro: Garamond, 2006

BEZERRA, Maytê Gouvêa Coletto; GARRIDO, Geisa Orlandini Cabiceira; e MOREIRA, Maria de Fátima Salum. **A Criança como Sujeito de Direitos Sexuais: o corpo, os prazeres e a afetividade na infância**. In: Revista Teoria e Prática da Educação, v. 17, nº 2, 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/viewFile/27751/pdf_56. Acesso em janeiro de 2016.

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

BISPO, Raphael. **Os “emos das antigas” e os “posers de emo”: identidades, conflitos e estigma na cena musical roqueira**. In: Ponto Urbe, nº 6, 2010. Disponível em: <http://pontourbe.revues.org/1578#tocto1n3>. Acesso em janeiro de 2016.

BORGES, Jorge Luis. **Obras Completas, V. 2 (1952-1972)**. São Paulo: Editora Globo, 1999.

BOURRIAUD, Nicolas. **Radicante: por uma estética da globalização**. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BUTLER, Judith. **Bodies that Matter: On the Discursive Limits of Sex**. New York: Routledge, 1993.

_____. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: Louro, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Entrevista**. In: Prins, Baukje e Meijer, Irene Costera. *Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler*. *Revista de Estudos Feministas*, vol. 10, nº1. Florianópolis, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100009&script=sci_arttext. Acesso em janeiro de 2016.

_____. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

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

DELEUZE, Gilles. “Controle e Devir” e “Post-Scriptum sobre as sociedades de Controle”. In **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs, vol.1**. São Paulo: 34, 1995.

_____. **Mil Platôs, vol. 3**. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Mil Platôs, vol.4**. São Paulo: 34, 2002.

_____. Apud Almeida, Maria Isabel Mendes de. In: Almeida, Maria Isabel Mendes de (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.

_____. **O Monolinguismo do Outro. Ou a prótese de origem**. Porto: Campo das Letras, 2001.

DINIZ, Rogério J. “**Aqui não temos gays nem lésbicas**”. In: Bagoas, nº 4. 2009.

DIÓGENES, Glória Maria dos Santos. **Cartografias da Cultura e da Violência: Gangues, galeras e o movimento hip hop**. Fortaleza: PPCIS/UFC, 1998.

Disponível em:

http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/4060/1/1998_Tese_GMSDDiogenes.pdf. Acesso em fevereiro de 2016.

EUGENIO, Fernanda. **Corpos Voláteis: afeto e consumo nas “cenas cariocas”**.

In: Almeida, Maria Isabel Mendes e Eugênio, Fernanda. (orgs.) *Culturas jovens. Novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2006.

_____. **Hedonismo Competente. Antropologia de urbanos afetos**. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS/MN, 2006. Disponível em:

<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp032142.pdf>. Acesso em janeiro de 2016.

EUGENIO, Fernanda & FIADEIRO, João. **Secalharidade como ética e como modo de vida: o projeto AND_Lab1 e a investigação das práticas de encontro e de manuseamento coletivo do viver juntos**. IN: Urdimento, 2012. Disponível em:

http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2012/Urdimento_19/secalharidade_como_etica.pdf. Acesso em novembro de 2015.

FAVRET-SAADA, Jeanne. **Ser Afetado**. Gradhiva, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A História da sexualidade 1: A vontade de saber**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Fabio. “**Pode vestir a farda**” - **Etnografia da entrada dos novos alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ)**, 2014. Disponível no site: <http://nicodemuscontemporaneo.blogspot.com.br/2014/10/pode-vestir-farda-etnografia-da-entrada.html>. Acesso em julho de 2015.

GAGNON, John. **Uma Interpretação do Desejo**. Editora Garamond: Rio de Janeiro, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita.** IN: Obras e Vidas: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

GIL, Gilberto. **Letra da canção “Átimo de pó”**, 1997. Disponível no site: <http://gilbertogil.com.br/>. Acesso em julho de 2014.

GOLDMAN, Marcio. **Jeanne Favret-Saada, os afetos, a etnografia.** IN: Cadernos de campo. Nº 13, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GUATTARI, Félix. **O inconsciente maquínico. Ensaio de esquizoanálise.** Campinas: Papyrus, 1988.

GUATTARI, Félix. & ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1986.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARDT, Michael & NEGRI, Antonio. **Multidão: Guerra e democracia na era do Império.** São Paulo: Record, 2005.

HAUER, Lícia Maciel. **Colégio Pedro II durante a Ditadura Militar: subordinação e resistência.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFF, 2007.

HEILBORN, Maria Luiza & BRANDÃO, Elaine Reis. **Introdução: Ciências sociais e sexualidade.** In: Heilborn, Maria Luiza (Org.), Sexualidade: O olhar das Ciências Sociais. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1999.

JAMES, William. **A Pluralistic Universe.** Londres. The University of Nebraska Press, 1996.

LATOUR, Bruno. **Como terminar uma tese de sociologia: pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto socrático).** Cadernos de Campo USP. São Paulo, 2006.

_____. **Jamais Fomos Modernos.** São Paulo: 34, 1994.

_____. **Não há mundo comum: é preciso compô-lo.** 2014. Disponível no site: <http://flanagens.blogspot.com.br/2014/06/nao-ha-mundo-comum-e-preciso-compo-lo.html>. Acesso em maio de 2015.

_____. **On Actor-Network Theory: A Few Clarifications Plus More Than A Few Complications**. *Soziale Welt*, p. 369-381, 1996. Disponível em: <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/P-67%20ACTOR-NETWORK.pdf>. Acesso em fevereiro de 2016.

_____. **Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory**. Oxford/New York: Oxford University Press, 2005.

_____. **Um Prometeu cauteloso? Alguns passos rumo a uma filosofia do design (com especial atenção a Peter Slotedijk)**. Trad: Daniel B. Portugal e Isabela Fraga, 2008. Disponível no site: <http://filosofiadodesign.com/wp-content/uploads/2014/10/Prometeu-cauteloso.pdf>. Acesso em fevereiro de 2016.

LAZZARATO, Maurizio. **"O acontecimento e a política", "Os conceitos de vida e do vivo nas sociedades de controle"**. In: *As revoluções do Capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEMOS, André. **Ciborgues, cartografias e cidades. Algumas reflexões sobre teoria ator-rede e cibercultura**. IN: *Revista de Comunicação e Linguagens*, Lisboa, CECL, 2011.

LOURO, Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. In: *Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MIZRAHI, Mylene. **Indumentária funk: a confrontação da alteridade colocando em diálogo o local e o cosmopolita**. In: *Horizontes antropológicos*, v.13, nº 28. Porto Alegre, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832007000200010. Acesso em janeiro de 2016.

NUNES, Rodrigo. Artigo **"A organização dos sem organização: oito conceitos para pensar o 'inverno brasileiro'"**, 2013. Disponível no site: <http://www.diplomatique.org.br/acervo.php?id=3036>. Acesso em julho de 2014.

OSÓRIO, Andréa. **Tatuagem e Autonomia: reflexões sobre a juventude**. In: *Cadernos de Campo*, São Paulo, nº 14/15, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50099/54219>. Acesso em janeiro de 2016.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PÉLBART, Peter Pal. **Parque Augusta ou um desejo de rua**. In: *Revista Online VitruVius*, 2015. Disponível em:

<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/minhacidade/14.176/5455>. Acesso em fevereiro de 2016.

_____. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PISCITELLI, Adriana. **Atravessando fronteiras: teorias pós-coloniais e leituras antropológicas sobre feminismos, gênero e mercados do sexo no Brasil**. In: Revista Contemporânea, v. 3, n° 2, 2013. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/160/92>. Acesso em janeiro de 2016.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto Contrassexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

_____. **Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”**. Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n. 1, 2011.

PRIKLADNICKI, Fabio. **Desconstrução e Identidade: o caminho da diferença**. Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. O desentendimento. São Paulo In: Moreno, Gilberto. **“A gente faz política a toda hora”: Juventude e vida associativa nas bordas da cidade**. In: Anais da 29ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), 2014.

RODRIGUES, Nelson. **A Bagunça Genial**. In: *Jornal dos Sports*, Rio de Janeiro, 1963. Disponível em: <https://blogdoguilhermedecarvalho.wordpress.com/2010/12/22/nelson-rodrigues-ve-o-colegio-pedro-ii/>. Acesso em julho de 2015.

RODRIGUES, Rita. **Homofobia: a dimensão de poder na estigmatização da diferença**, 2009. Versão modificada do texto apresentado ao Seminário Homofobia, Identidades e Cidadania LGBTTT, NIGS/UFSC, Florianópolis, 2007.

RUBIN, Gayle. **Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade**, 1984. Trad: Felipe Bruno Martins Fernandes e Miriam Pillar Grossi. Disponível no site: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf?sequence=1. Acesso em janeiro de 2016.

SILVA, Hélio. **Percursos em campo: interseções entre conhecimentos e práticas**. IN: INTRATEXTOS, Rio de Janeiro, Número Especial 03, 2012.

SPIVAK, Gayatri C. **Death of a discipline**. Nova York: Columbia University Press, 2003.

_____. **Quem reivindica alteridade?** Trad.: Patricia Silveira de Farias. In: Hollanda, Heloisa Buarque. *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

STRATHERN, Marilyn. **O Efeito Etnográfico**. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2014.

_____. **Property Substance and Effect: Anthropological Essays on Persons and Things**. London: Athlone Press, 1999.

VARGAS, Eduardo Viana. "Gabriel Tarde e a diferença infinitesimal". In **Monadologia e Sociologia**. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas Canibais**. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2015.

_____. **O Nativo Relativo**. IN: *Mana* vol.8 no.1 Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132002000100005&script=sci_arttext. Acesso em dezembro de 2015.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

_____. **Elogio da intolerância**. Lisboa: Relógio d'Água, 2006.

ZIZEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do Real**. São Paulo: Boitempo, 2003.

Fontes consultadas

Descrição do evento criado pela página oficial da festa “V de Viadão” no Facebook, 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/events/791201614333455/>. Acesso em janeiro de 2016.

Diário Oficial da União, Resolução nº 12, 2015, disponível no site: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=12/03/2015>. Acesso em julho de 2015.

Filme: “Azul é a cor mais quente”, de Abdellatif Kechiche. França: 2013.

Postagem retirada do perfil do poeta André Vallias no Twitter, em 20 de junho de 2013, dia de uma das maiores manifestações populares do país. Disponível em:

<https://twitter.com/andrevallias/status/347741564518412289>. Acesso em fevereiro de 2016.

Trecho retirado da matéria publicada na revista Veja, 2015, disponível no site: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/>. Acesso em janeiro de 2016.

Trecho retirado da matéria publicada no portal de notícias G1, 2015, disponível no site: <http://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/noticia/2015/09/lei-proibe-discussao-de-ideologia-de-genero-em-escolas-de-volta-redonda.html>. Acesso em janeiro de 2016.

Trecho retirado da matéria publicada no portal de notícias Folha.com, 2015, disponível no site: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em janeiro de 2016.

Trecho retirado da matéria publicada no portal de notícias UOL, 2015, disponível no site <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/11/o-que-e-a-ideologia-de-genero-que-foi-banida-dos-planos-de-educacao-afinal.htm>. Acesso em janeiro de 2016.

Trecho retirado da matéria no portal CEV-Rio, 2014. Disponível no site: <http://www.cev-rio.org.br/noticias/>. Acesso em julho de 2015.

Fontes Consultadas para Figuras

Figura 1 – Foto retirada da matéria publicada no site do jornal O Dia sobre o ato em Copacabana (anti-Dilma). Disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-03-15/manifestacao-anti-dilma-reune-milhares-na-orla-de-copacabana.html>. Acesso em: fevereiro de 2016.

Figura 2 – Foto retirada da matéria publicada no site do jornal Extra sobre o ato em Porto Alegre (anti-Dilma). Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/brasil/em-porto-alegre-pedido-por-intervencao-militar-racha-manifestacao-15851969.html>. Acesso em: fevereiro de 2016.

Figura 3 – Foto retirada da matéria publicada no site do portal de notícias UOL sobre o ato em Brasília (anti-Dilma). Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/album/2015/08/16/protestos-de-16-de-agosto-pelo-pais.htm>. Acesso em: fevereiro de 2016.

Figura 4 – Foto retirada da matéria publicada no site do portal de notícias UOL sobre o ato em São Paulo (anti-Dilma). Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/album/2015/08/16/protestos-de-16-de-agosto-pelo-pais.htm>. Acesso em: fevereiro de 2016.

Figura 5 – Foto retirada da matéria publicada no site do portal de notícias G1 sobre o ato no Rio de Janeiro (pro-Dilma). Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/fotos/2015/08/manifestacoes-desta-quinta-feira-20-fotos.html>. Acesso em: fevereiro de 2016.

Figura 6 – Foto retirada da matéria publicada no site Rede Brasil Atual sobre o ato em São Paulo (pro-Dilma). Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/politica/2015/08/primeiros-manifestantes-ato-democracia-ocupam-largo-batata-7092.html>. Acesso em: fevereiro de 2016.

Figura 7 – Foto retirada da matéria no site do jornal O Globo, da manifestação popular no dia 20 de junho de 2013. Disponível no site: <http://oglobo.globo.com/brasil/movimento-passe-livre-sai-de-protesto-nao-levanta-bandeiras-8764635>. Acesso em julho de 2014.

Figura 8 - Foto retirada do portal IG, da manifestação popular no dia 20 de junho de 2013, no Brasil. Disponível no site: <http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2013-06-19/mesmo-rejeitados-partidos-tentam-usar-protestos-para-validar-discurso.html>. Acesso em julho de 2014.

Figura 9 – Sala do grêmio estudantil da unidade São Cristóvão antes de ter as paredes pintadas de azul. Na página do grêmio no *Facebook*, a legenda da foto é: “Por uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer”.

Figura 10 - Tabela de Normas de Conduta Discente.

Figura 11 - Foto das meninas do coletivo “Feminismo de ¾”. Nas placas: “Nosso uniforme é uma das maiores fantasias sexuais que existem. Suas cantadas na rua não são elogios e nem aumentam a nossa auto-estima. Você sabe qual é o peso de vesti-lo todo dia? #nãomerecemoserestupradas”.

Figura 12: Foto do dia do “Caso Realengo”. Na perna da aluna: “Compõe melhor”.

Figura 13 - Foto dos alunos do coletivo “Retrato Colorido”.

Figura 14 - Foto do dia do protesto “Saiato”, na unidade São Cristóvão, em 2014.

Figura 15 - Foto que ilustrou o evento criado pela página oficial da festa “V de Viadão” no *Facebook*: <https://www.facebook.com/events/791201614333455/>.