

ELIANA PETER BRAZ

**PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE UM PROFESSOR UNIVERSITÁRIO
INTERPELADO PELAS MARCAS IDENTITÁRIAS DE RAÇA, CLASSE E
SEXUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Jarbas Santos Vieira

Pelotas, 2013

Banca examinadora:

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira

Prof. Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano

Prof.^a Dr.^a Denise Marcos Bussoletti

***Aos doze do sobrado verde.
Minha chusma, meu povo de Aruanda.***

Agradecimentos

Aos amigos todos, próximos, distantes, provisórios, seculares, intermediários. Imprescindíveis. Especialmente aos que frequentam o sobrado verde, por serem minha condição para pensar.

Ao Jarbas, meu caríssimo orientador, pela escuta disponível, pelo cuidado e pelos olhos que me empresta tantas vezes.

À Denise e ao Márcio, pela gentileza e rigor na qualificação do projeto de dissertação.

À Denise, individualmente, por ser a mais legítima *fada que tem ideias*, pelos muitos modos de vida que me oportuniza.

Aos professores e colegas de trabalho da Faculdade de Educação/UFPel, pelas muitas formas de incentivo.

Aos navegantes do Núcleo de Arte, Linguagem e Subjetividade, pelas experimentações.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPel, especialmente aos colegas dos encontros de orientação, pela cumplicidade.

Ao Augusto, pelo compartilhamento dos apuros e alegrias da vida.

À Mãe, à Jacque, à Nê, à Alice, ao Alex, ao Vinícius, ao Victor e ao Emílio, pelo amor nosso de cada dia.

aceita
o vôo é o leito
da borboleta
Joca Reiners Terron

Resumo

BRAZ, Eliana Peter. Processos de subjetivação de um professor universitário interpelado pelas marcas identitárias de raça, classe e sexualidade. 2013. 71 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

Este trabalho assume a perspectiva de uma genealogia cartográfica, que alia procedimentos do método cartográfico de Deleuze e Guattari e do método genealógico de Foucault. Trata-se de um estudo em que os dados são produzidos e analisados simultaneamente, demonstrando as condições para sua emergência. O objeto de pesquisa – a constituição da subjetividade – é analisado a partir de situações vividas por um personagem criado como sujeito de pesquisa a partir de minha interlocução com um grupo de amigos, a maioria professores, os quais de várias formas são afetados por situações de discriminação em relação à raça, classe e sexualidade. Neste trabalho, são apresentados alguns discursos normativos que interpelam esse personagem tentando fixá-lo em identidades e posicioná-lo socialmente de acordo com elas. A partir de sua experiência em alguns espaços de formação – família, escola, trabalho – são discutidas questões referentes às identidades sexuais e raciais. O referencial teórico que fundamenta essas discussões está situado principalmente nos estudos de Foucault, Butler, Certeau e Deleuze. Também são apresentadas as formas como o personagem resiste a esses discursos, constituindo sua subjetividade *com* e *apesar* das marcas identitárias a ele atribuídas – negro, pobre, gay – e ocupando papéis e espaços sociais diferentes daqueles que, de certa forma, são atribuídos a ele pelos discursos normativos. Destaca-se nesta análise o papel da amizade e da astúcia como forças de constituição de táticas de resistência aos discursos normativos, as quais possibilitam a transformação de seus territórios existenciais e de si mesmo.

Palavras-chave: 1. Educação; 2. Professores universitários; 3. Identidades; 4. Raça; 5. Tática; 6. Sexualidade; 7. Amizade.

Abstract

BRAZ, Eliana Peter. Subjective processes of a professor interrelated by the identity marks of race, class and sexuality. 2013. 71 pages. Thesis (Master Course). Education Post-Graduation Program. Federal University of Pelotas. Pelotas.

This paper assumes the perspective of a cartographic genealogy, which combines procedures of the cartographic method of Deleuze and Guattari and the genealogic method of Foucault. It is a study in which data are simultaneously produced and analyzed, demonstrating the conditions for its emergence. The object of research - the constitution of subjectivity - is analyzed from situations experienced by a character created as a research subject from my interlocution with a group of friends, most teachers, who in many ways are affected by discrimination situations based on race, class and sexuality. In this paper some normative discourses, which challenge this character trying to put it on identities and to position it socially according to them, are presented. From the experience in some training areas - family, school and work - issues related to sexual and racial identities are discussed. The study used in these discussions is mostly situated in studies of Foucault, Butler, Deleuze and Certeau. The ways as the character resists the discourses are also presented, constituting subjectivity *with* and *despite* the identity marks assigned to it - black, poor, gay - and occupying different roles and social spaces of those who, somehow, are attributed to him by normative discourses. In this analysis it is emphasized the role of friendship and wittiness as forces of constitution of tactics of resistance to normative discourses, which enable the transformation of their existential territories and of itself.

Keywords: 1. Education; 2. Professors; 3. Identities; 4. Race; 5. Tactics; 6. Sexuality; 7. Friendship.

SUMÁRIO

Algumas palavras iniciais: mudança de rumo	9
Capítulo 1: Que trata dos procedimentos metodológicos	11
Capítulo 2: Que trata do referencial teórico	15
Capítulo 3: Que trata da apresentação do personagem sujeito de pesquisa e do que lhe sucedeu em alguns espaços de formação	31
Da apresentação do personagem e da sua amizade com a narradora: <i>borboleta é pétala que voa</i>	31
Na casa da família: de como moldar as asas de uma borboleta	33
Na escola como aluno – um pouco antes, um pouco depois: da amizade que abre as asas do pensamento e possibilita táticas de resistência	37
Na universidade como aluno: dos discursos que tentam pintar as asas da borboleta e da amizade como forma de reconhecer esses discursos e também como indicadora de novos voos	42
Na escola como professor: das táticas para seguir voando	47
Na universidade como professor: ignorando a ignorância para poder voar	56
Capítulo 4: Onde se faz um sobrevoo do que foi tratado até aqui	59
Referências	63
Apêndice.....	70

Algumas palavras iniciais: mudança de rumo

Depois da qualificação do projeto de dissertação fiquei inquieta, desacomodada. Tinha escrito um texto nos modelos acadêmicos e, se seguisse aquele rumo, de acordo com a banca, finalizaria a dissertação com um trabalho padrão. Tudo de acordo com o esperado, não fosse a banca ser composta por Professores – assim, com maiúscula – que pensam que a academia é também lugar de rompimento de padrões, espaço de criação. Com as provocações recebidas, não consegui mais me conformar a seguir o planejamento previamente estabelecido. A escrita se negava a fluir. Resolvi, então, “ousar”, como me instigaram, fazendo um movimento inverso ao que vinha fazendo. Se antes da qualificação do projeto, eu procurara me afastar do objeto de pesquisa, agora assumiria a proximidade. Sim, foi a partir de discussões com meus amigos que havia surgido o projeto, eram eles os principais sujeitos de pesquisa. Eu havia buscado o distanciamento, a objetividade, a impessoalidade e, com isso, havia talvez perdido de utilizar a singularidade que esse ponto de vista trazia. Foi para isso que a banca me chamou a atenção.

Voltei-me novamente aos meus amigos. “É bom voltar pra casa” é o que dizemos quando nos encontramos. Formamos um grupo de doze pessoas, quase todos professores, a maioria não muito ortodoxa quanto a uma orientação sexual, somos quase todos *quase brancos, quase pobres como pretos*. Com eles, atualizo constantemente meus saberes sobre educação, mas não é na escola que nos encontramos. Nossos encontros são nas nossas casas, nas festas, nos bares, nas caminhadas de final de tarde tomando chimarrão, na praia lendo livros-revistas-jornais, no *facebook* e no e-mail compartilhando postagens, discutindo informalmente sobre as notícias do dia, sobre os *baphos* de novelas, celebridades, políticos, filmes, discos. Falamos também de geografia, língua portuguesa, filosofia, psicologia, arquitetura, inglês, pedagogia, gestão ambiental, literatura, mas

principalmente sobre o que nos afeta pessoal e profissionalmente. Tristezas e alegrias são compartilhadas nessa grande casa em conversas que se estendem pela madrugada e que vêm sendo compostas há anos. Essas conversas estão presentes neste trabalho, como “práticas transformadoras ‘de situações de palavra’, de produções verbais onde o entrelaçamento das produções locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém”, para citar Certeau (2012, p. 49).

Voltei também para outra casa, a Literatura, um tanto abandonada nesse processo de me apropriar de conceitos e teorias. Foi esse reencontro com a Literatura, aliado aos argumentos da banca de qualificação, que impulsionou a criação de um personagem para dar voz àquelas conversas e fazer a interlocução com o referencial teórico que trata das questões que surgiram a partir de relatos de situações cotidianas. Situações de homofobia e racismo, nem sempre percebidas como tal.

Em uma sociedade em que “a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão [...]” (LOURO, 2003, p. 15) é pertinente perguntar que expedientes pode utilizar um jovem marcado socialmente como negro, pobre e homossexual para criar um outro território de existência, para vir a ser um professor universitário.

Para discutir as questões que emergem desta experiência de pesquisa, estruturei esta dissertação nos seguintes capítulos: no primeiro, descrevo a forma como conduzi metodologicamente este trabalho; no segundo, apresento as referências teóricas que utilizei na análise; no terceiro, trago à luz o personagem, abordo momentos da sua vida – na família, na escola, na faculdade, no trabalho – e discutimos alguns elementos constituintes de seus processos de subjetivação; no quarto capítulo, a título de considerações finais, pondero a validade deste empreendimento.

Capítulo 1

Que trata dos procedimentos metodológicos

Precisava nomear, justificar, explicar que procedimentos metodológicos estava utilizando a partir da mudança de rumo da pesquisa, estabelecida após a qualificação do projeto de dissertação. Acontece que *o caminho se faz ao caminhar* e eu estava escrevendo guiada pela intuição, por uma força criativa/criadora que não comportava parar para pensar “como estou fazendo isso?”. Escrever era uma necessidade, era orgânico, fisiológico. *Borges dizia que publicava para não seguir corrigindo. Eu escrevia para que não me seguisse derramando*¹. Eu só sabia que precisava escrever. E escrevia. E nessa escrita em que os dedos são ao mesmo tempo cérebro, em que o ato de digitar é ao mesmo tempo pensar, não havia espaço para esse tipo de raciocínio. Depois de dar vazão àquilo que eu “precisava” escrever, busquei procedimentos metodológicos que não cortassem o fluxo da minha escrita. Não pude deixar de pensar na cartografia, principalmente pelos recursos que tinha em mãos e pelas possibilidades de usos que essa metodologia permite: “um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2010, p. 10-11).

Construir um personagem sujeito de pesquisa, nessa perspectiva, foi assumir uma atitude de experimentação, com seus movimentos, descontinuidades, variações, multiplicidades. No campo epistemológico onde esta pesquisa se situa os acontecimentos² se dão de maneira descentralizada, multifocada, transversalizante.

¹¹ Essa ideia foi tirada de Daniel Omar Stchigel (2010, p.7).

² Acontecimento é o “ato, processo e resultado da atividade afirmativa do acaso. É o momento de aparição do novo absoluto, da diferença e da singularidade. Estes atos, processos e resultados, consequências de conexões insólitas que escapam das constrictões do instituído – organizado, estabelecido, são o substrato de transformações de pequeno ou grande porte que revolucionam a História em todos os seus níveis e âmbitos. O acontecimento atualiza as virtualidades, cuja essência não coincide com as possibilidades. O virtual não existe, mas faz parte da realidade” (BAREMBLITT, 2002, p.134).

Ele privilegia os meios, os intervalos, os entre-lugares. A partir da experiência vai se constituindo o campo de discussão dos temas que emergem.

Para Deleuze e Guattari (1992, 1995), a estrutura do conhecimento não deriva, por meios lógicos, de um conjunto de princípios primeiros, mas se elabora simultaneamente a partir de todos os pontos sob a influência de diferentes perspectivas, métodos e conceitos. É rizomática. Trata-se de uma epistemologia em que a organização não segue linhas de subordinação – com uma base ou raiz dando origem a múltiplos ramos –, qualquer elemento pode afetar ou incidir sobre qualquer outro. Existem linhas de solidez e organização que definem territórios relativamente estáveis dentro do rizoma, mas isto não significa que exista algum modelo de ordem isento de transformações. Variadas conexões vão sendo estabelecidas a todo o momento, num fluxo constante de desterritorialização e reterritorialização.

Este foi o principal desafio deste trabalho: reinventar me reinventando, acreditando em intuições, lidando com imprevistos e limitações. Enfim, arriscando-me para além dos lugares seguros e confortáveis. Foi preciso lidar com a desestabilização de convicções, compreendendo que o dado só existe a partir da experiência e não o contrário. A análise que apresento nesta pesquisa é um tipo de análise implicada. A constituição da subjetividade do personagem se trama com a constituição da minha própria subjetividade, como pesquisadora, como partícipe de algumas das situações geradoras de temas de discussão.

Esta análise se passa dentro de um campo de forças onde pessoas se encontram, trocam, disputam, fazem alianças, entram em conflitos, dissolvem-se, transmutam. Quem analisa é analisado ao mesmo tempo em que a cartografia é constituída. Uma infinidade de elementos ético-estéticos se compõe em determinado tempo-espaco gerando potenciais de comunicação transversalizantes, linhas de fuga, novos lugares de passagem.

A interdependência do sujeito e do mundo tem também relação com o processo de investigação genealógica de Foucault, aos modos como alguns discursos se constituíram e se constituem como regimes de verdade, de como a experiência (de ser pesquisador, de ser sujeito de pesquisa, de ser criador de um personagem) produz subjetividade.

A genealogia, concebida por Foucault, procura restituir os acontecimentos em sua singularidade, se opõe à busca da origem, das causas. Antes, procura as condições de emergência e legibilidade de determinados discursos. Aproxima-se da cartografia na forma como aborda o objeto de pesquisa.

Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (FOUCAULT, 1979, p. 15).

Nesse sentido, chamo a composição do personagem sujeito desta pesquisa de *genealogia cartográfica*¹. Foi um processo múltiplo, de escrita, criação e análise simultâneas. O personagem foi construído a partir de registros anteriores e concomitantes à escrita: e-mails, vídeos de conversas, mensagens pelo *facebook*, anotações esparsas em agendas e cadernos, que *entraram* como diário de campo. Assim como os trechos de letras de música, de poemas e narrativas literárias ou filmográficas *entraram* na escrita deste trabalho, como matérias de expressão.

Este é o critério de suas escolhas: descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender. Aliás, "entender", para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência –, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão. E o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem (ROLNIK, 1989, p.67).

Embalando e compondo junto essa história: Elza Soares, Ney Matogrosso, Clarice Lispector, Vitor Ramil, Caetano Veloso, Ariano Suassuna, Arnaldo Antunes, Alice Ruiz, Maria Bethania e algumas outras musas de bichas *cult*. Sim, *porque somos pobres, mas temos gosto musical e literário de classe média intelectualizada*.

Inspirada na Cartografia Sentimental, de Suely Rolnik (1989), marco em itálico a presença neste texto de intercessores ou sua evocação (nem sempre são palavras literais, pois são necessárias, às vezes, algumas adaptações). Esses intercessores tanto podem ser consagrados e/ou desconhecidos artistas da língua (escritores, compositores) como pessoas ordinárias com quem me relaciono e que

¹ Procedimento utilizado na dissertação de Jeferson Camargo Taborda (2011) e que me auxiliou a sistematizar os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho.

ajudam a compor minha gramática e meu vocabulário. Em notas de rodapé e apêndice às referências utilizadas neste trabalho, de acordo com a conveniência, relaciono os seus autores e a origem dos trechos citados. Também marco em itálico as falas do personagem, que muitas vezes se introduz no que estou pensando e diz melhor do que eu o que tenho a dizer.

Sem intenção de generalizar os saberes que resultam desta pesquisa, de certa forma tão intimista, feita a partir de *conversas de comadres*, procurei, como orienta Bhabha, “redesenhar o espaço doméstico como espaço das modernas técnicas normalizantes, pastoralizantes e individualizantes do poder e da polícia modernos: o pessoal-é-o político, o mundo-*na-casa*” (BHABHA, 2013, p. 34), pois o campo de pesquisa foi a minha própria casa. Não esta casa física, material, concreta. Ela também. O sobrado verde tem sido há anos um espaço de *bons encontros*¹, refúgio, abrigo para esses seres que junto comigo compõem o personagem sujeito desta dissertação. Mas falo *casa* no sentido de *lugar que abriga, que aquece, que permite que se deposite em nós provisões de doçura*. Onde se produzem discursos tomados pelas emoções, por sentimentos de amor, de raiva, revolta, indignação, de afeição. Lugar da amizade. Um território existencial, “sempre em processo incessante de coprodução e coemergência” (ALVAREZ e PASSOS, 2010, p. 147). Esse campo, desde que ingressei no Curso de Mestrado, foi observado com uma atenção *à espreita*². Durante os nossos encontros e mesmo após, as conversas, as situações passaram a ser cogitadas como material para pesquisa. A escuta disponível dos habitantes dessa casa me ajudou a pensar as práticas sociais e os discursos que nos fazem ser quem somos, indivíduos assujeitados, sujeitos da razão, sujeitos da sexualidade, sujeitos da moralidade.

Apresento, a seguir, o referencial teórico utilizado na análise desta genealogia cartográfica, que tem como foco principal a constituição de um sujeito singular na várias acepções que se possa dar à expressão.

¹ Os *bons encontros*, na terminologia de Espinosa, atualizada por Nietzsche e depois por Deleuze (1978), são encontros que aumentam a potência, que produzem alegria.

² “A detecção e a apreensão de material, em princípio desconexo e fragmentado, de cenas e discursos, requerem uma concentração sem focalização, indicada por Gilles Deleuze no seu *Abécédaire* através da ideia de uma atenção *à espreita* [...]” (KASTRUP, 2010, p. 33).

Capítulo 2

Que trata do referencial teórico

*A esperteza é a arma do pobre, meu filho...*¹, dizia a santa no julgamento final no Auto da Compadecida. O personagem desta história tem em comum com João Grilo – e com tantos outros anti-heróis da nossa literatura – a esperteza, a inteligência como principal arma para sobreviver. Mas, diferente de João, o personagem que aqui prenuncio foi e vai além da sobrevivência, ele usa sua inteligência para sair daquele espaço socialmente marcado para si. Um jovem negro, pobre, morador de além da periferia de uma cidade *do fim do fundo da América do Sul*. E ainda por cima, bicha.

Impossível não pensar em Homi Bhabha e Certeau quando penso em falar desse sujeito. *Entre-lugares, astúcia, tática* são conceitos que me vêm. Mas também Foucault: *onde há poder há resistência* e os teóricos *queer*², que desnaturalizam as identidades. E ainda Deleuze, Guattari e outros filósofos, que me falam da *amizade* como condição para pensar.

Ao longo desta dissertação – isso é uma dissertação de mestrado, não se pode esquecer! – discuto com esse personagem a constituição da sua subjetividade. **“Como uma bicha preta favelada chega a ser professor de uma universidade?”** ou, em uma linguagem mais acadêmica: **“Como se constitui a subjetividade de um professor universitário interpelado pelas categorias de gênero/sexualidade, raça e classe social?”**

¹ Ariano Suassuna. O Auto da Compadecida. Minissérie produzida pela Rede Globo e exibida em 1999. Esta fala não consta do livro homônimo.

² A teoria *queer* abrange estudos de várias áreas humanas e analisa os processos de normalização das sexualidades, dos movimentos sociais e de modos de vida. As análises de Foucault sobre as relações entre saber, poder e sexualidade foram “o mais importante catalisador intelectual da teoria queer” (SPARGO, 2006, p. 8).

Entendo a subjetividade a partir das leituras de Foucault, ou seja, a maneira, os modos como nos tornamos o que somos hoje. Esses modos têm a ver com a contingência histórica, com o espaço e o tempo. A subjetividade, para Foucault, envolve processos de subjetivação engendrados por dispositivos historicamente constituídos. Tem a ver com relações de poder/saber, mas também com as posições de sujeito que o indivíduo assume ao longo de sua existência.

Poder/saber estão na ordem da produção e a subjetividade está na ordem dos efeitos. Foucault analisa a microfísica do poder¹, integrante das relações cotidianas, discute as condições de emergência de determinados saberes, indicando que “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 32).

A perspectiva de Foucault para problematizar a subjetividade é genealógica e refere-se a práticas sociais e políticas de indivíduos. “Esse indivíduo que somos nós, identificados perante o Estado, normalizados, obedientes à moral, às regras e aos ‘bons costumes’; sempre sujeitos no sentido forte do termo: indivíduos assujeitados” (PRADO FILHO, 2005, p. 47).

Utilizo-me da perspectiva de Foucault para delinear o que compreendo por subjetividade, mas utilizo para a análise das práticas e experiências do personagem também os conceitos de *entre-lugares*, de Bhabha, e *astúcia* e *tática*, de Certeau, assim como o de *amizade*, de Foucault e outros filósofos.

Bhabha ressalta 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, 2013, p. 20). O personagem que em breve será apresentado se constitui em *entre-lugares*. O ser *preto, pobre e bicha* faz parte de sua constituição, mas essas categorias não são entendidas nesta escrita como determinantes de sua condição social. Ele se

¹ O estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que de se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (FOUCAULT, 1987, p. 31).

constitui *com e apesar* delas também nos encontros com a cultura de brancos, de classe média e heterossexual.

Segundo Bhabha, e é o que estou apostando neste trabalho, “esses entre-lugares fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva” (BHABHA, 2013, p. 20). O caráter performativo das diferenças culturais explícitas nas fronteiras sociais produz significados para as subjetividades e de sujeitos interseccionados, como o personagem sujeito desta pesquisa.

Foucault me ajuda a pensar nesses entre-lugares também como espaços compostos por relações de poder/saber e, portanto, de resistência. Mas Certeau traz outra dimensão para compreender como se dá essa resistência, como uma *anti-disciplina*.

Esta microfísica do poder privilegia o aparelho produtor (da disciplina). [...] Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los (CERTEAU, 2012, p. 40).

Em *A invenção do cotidiano*, Certeau (2012) redefine as ideias de estratégia e tática indicadas por Foucault em *Vigiar e Punir* (1987). Para Certeau, a estratégia faz parte do discurso oficial, sancionado, legitimado – um discurso que tem objetivos específicos de regulação, sistematização, uniformidade. A tática surge da necessidade, é imediata, não tem um planejamento (é baseada no imprevisto). A tática busca pontos frágeis da estratégia para contorná-la, sem intenção de confronto direto ou de sobreposição à estratégia; ela subverte a estratégia no próprio jogo estratégico de forma difusa.

Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 2007, p. 101).

É essa astúcia, da qual Certeau fala, que possibilita a não conformação aos discursos normativos, ainda que estes sejam insidiosos e produzam seus efeitos em nossos modos de pensar e agir. *Somos o que somos, inclassificáveis*, canta o Ney Matogrosso. Mas a racionalidade tão cara ao pensamento moderno existe e insiste em nos definir. Ou melhor, existimos e insistimos na categorização e, de forma mais ou menos intensa, de acordo com a conveniência, buscamos identificações,

identidades. Constituímo-nos como sujeitos em um processo relacional, em determinado tempo e espaço, e coube a nós – ao personagem desta pesquisa, a mim, a ti – justamente, esse espaço-tempo moderno-pós-moderno. Convivemos com as categorias que definem o sujeito moderno, mas as deslocamos, as desconstruímos, as ressignificamos. As identidades modernas, na contemporaneidade, estão em processo de desessencialização. Aspectos biológicos, genéticos que antes validavam a naturalização dessas categorias estão sendo questionados. Não há um consenso e não estamos livres das perspectivas essencialistas do que seja ser homem, ser negro, ser gay, ser pobre etc. e dos efeitos que elas produzem na sociabilidade. Pensar-se fora desse contexto seria negar a contingência social e histórica na constituição da subjetividade.

Chamo de *discursos estratégicos*, a partir do conceito de *estratégia*, de Certeau, aqueles discursos legitimados por instituições, que se encarregam de sistematizar e regular os saberes. Esses discursos seguem a lógica da estratégia (CERTEAU, 2012, p. 94), pois permitem planejamento em relação ao tempo e ao espaço, possuem um campo de saber próprio e um poder que é preliminar a esse saber.

Os discursos estratégicos são constituídos a partir de *regimes de verdade*, que acionam os “mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Esses discursos estão dispersos na cultura Ocidental, fazem parte da nossa formação como sujeitos históricos e às vezes – ou muitas vezes – nos capturam por serem legitimados como fontes confiáveis de um saber específico.

Um exemplo disso é o processo de elaboração do meu projeto de dissertação. A minha questão primeira era “por que professores que assumem uma identidade gay em outros ambientes não o fazem na escola?”. Pensava eu que o não se assumir como gay seria um desserviço à educação, pois esses professores deixavam de propiciar aos alunos uma referência positiva da identidade gay. Após algumas leituras de Foucault, Louro, Butler, entre outras, compreendi que a incitação a assumir uma identidade pode ser uma forma de reproduzir um discurso regulador

de condutas, que capta inclusive os discursos aparentemente mais transgressivos e tenta normatizá-los. Segue um pensamento heterorracional, que busca uma resposta à interpelação *é isso ou aquilo?* e exige das identidades sexuais não normativas uma explicação.

Compreendi que a mesma política de identidades que luta pela garantia de direitos pode produzir uma forma sofisticada de exclusão. O *diferente* é assim considerado por divergir do padrão, do *normal*, e, portanto, deve justificar sua existência. O *respeito* à diferença, nesses termos, tem a perspectiva da tolerância e reafirma a hierarquização culturalmente construída para as identidades sexuais, mantendo a estabilidade do discurso heteronormativo, sem questionar os regimes de verdade que o compõem. Essas leituras deram-me a dimensão de que o combate à homofobia – problema social que mobiliza muitos educadores – deve passar pela discussão desses regimes de verdade. Desconstruir o discurso heteronormativo, duvidar dos binarismos caros ao pensamento moderno, questionar as políticas de identidade e de inclusão poderiam, nesse sentido, contribuir para a desestabilização desse discurso e para a desierarquização das identidades sexuais.

Ao mudar o foco da pesquisa, após a qualificação do projeto, e inserir a categoria *raça* na análise, já tinha presente que investir na oposição binária não seria produtivo. Fui procurar referencial teórico nos estudos sobre racialidade desenvolvidos por intelectuais ligados aos movimentos negros – um discurso legitimado – e o que encontrei foram trabalhos que buscam a afirmação de identidades como forma de desestruturar a hegemonia branca. Não invalido esses trabalhos para esta pesquisa. Eles possibilitam que se compreenda a genealogia das relações raciais no Brasil, assim como apontam para a necessidade de visibilidade tanto do preconceito contra negros como da hegemonia branca, mas acabam por reafirmar a essencialização das identidades. E não era essa a perspectiva que me interessava adotar.

As políticas de identidade são atravessadas e muitas vezes capturadas por esses regimes de verdade. Anderson Ferrari (2005) faz uma análise bastante crítica sobre os discursos produzidos nos e pelos grupos gays em torno da homossexualidade e do que é o homossexual que pode ser ampliada para os discursos de alguns segmentos do movimento negro (FELIZARDO, 2009, p. 23). Ferrari indica que os grupos têm construído “um discurso e um saber com caráter de

verdade, que toma corpo em comportamentos e pensamentos valorizados e recomendados” (FERRARI, 2005, p. 209).

Nesses discursos há uma incitação à assunção de uma identidade como forma de engajamento político e constituição de uma *vida plena*. Não assumir uma identidade é compreendido nesses discursos como não ser *verdadeiro*.

A naturalização de categorias históricas, como sexualidade e raça, fixa identidades fora do contexto histórico e, como afirma Stuart Hall (2003, p. 345), “somos tentados a usar ‘negro’ [e eu acrescentaria *homossexual*] como algo suficiente em si mesmo [...] e policiar as fronteiras – que, claro, são fronteiras políticas, simbólicas e posicionais – como se elas fossem genéticas”.

Em relação à sexualidade, qualquer semelhança com o que eu pensava no início do Curso de Mestrado não é mera coincidência. Como lembra Foucault, “o sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa ‘verdade’ de sujeito humano” (FOUCAULT, 1979, p. 229).

A proliferação do discurso sobre o sexo nos últimos séculos constituiu na sociedade Ocidental uma ciência subordinada à moral – a *scientia sexualis* –, que inscreve a confissão como um ritual de produção de verdade e individuação. Essa prática foi de tal forma incorporada que não se percebe a confissão como efeito de um poder de coação. Ao contrário, ela passou a estar ligada à ideia de liberdade e o silêncio a ser entendido como efeito do poder, que a confissão viria a libertar.

[...] há uma tensão entre a identidade individual e a coletiva. Os participantes, sobretudo, aqueles que assumem alguma função de direção, acusam os homossexuais que estão fora dos grupos, de anti-cidadãos, despolitizados, desmobilizados e que não teriam orgulho de serem gays, tentando, com isso, trazê-los para o grupo em benefício da sua identidade coletiva e do seu fortalecimento. Frequentemente são acusados de falta de coragem [...] (FERRARI, 2005, p. 81).

Há uma unificação do discurso produzido a respeito da expectativa do engajamento em uma causa comum, mesmo que, de certa forma, isso acabe por constituir uma normativa, uma forma *politicamente correta* de ser homossexual ou, em alguns casos, de ser negro. O personagem sujeito desta pesquisa, embora não se considere organicamente comprometido com essas identidades, constantemente é interpelado por esses discursos que de várias maneiras intentam naturalizá-las.

Com a proposta de desnaturalizar a categorização da sexualidade, emergiu, na década de 1990, a teoria *queer*, e, com ela, os conceitos de heteronormatividade, matriz heterossexual, sexualidade compulsória, entre outros, que tornam explícitos os regimes de verdade que categorizam e hierarquizam as identidades sexuais. A heteronormatividade pressupõe a heterossexualidade como natural, mas para sua manutenção, precisa ser constantemente reafirmada pelo discurso. Na família, na escola, enfim, na sociedade ensina-se e aprende-se como devemos nos comportar de acordo com nosso sexo ou gênero a partir de normas regulatórias (BUTLER, 2003, 2010a, 2010b).

Paul Gilroy (2007) denomina de *raciologia* o regime de verdade que institui a categoria raça e, em consonância com o pensamento de Judith Butler, chama de *racialidade compulsória* a necessidade de inscrição do sujeito nessa categoria. Segundo o autor, as retóricas multiculturalistas e antirracistas permanecem enredadas em um continuado discurso de essencialização da diferença.

Seguindo a lógica da teoria *queer*, acredito que seja produtivo para esta análise discutir o lugar da racialidade nas relações sociais. Uma contribuição importante para isso é o conceito de *dispositivo de racialidade*, desenvolvido por Aparecida Sueli Carneiro (2005), a partir das considerações de Foucault a respeito do *dispositivo de sexualidade*:

A racialidade é aqui compreendida como uma noção produtora de um campo ontológico, um campo epistemológico e um campo de poder conformando, portanto, saberes, poderes e modos de subjetivação cuja articulação institui um dispositivo de poder (CARNEIRO, 2005, p. 56).

O dispositivo de racialidade, assim como o de sexualidade, também marca um dualismo entre positivo e negativo, constituindo o *outro* como *não-ser*, tendo na cor da pele¹ o fator de identificação do normal e a brancura como referência.

Ser branco no Brasil é ter a pele relativamente clara, funcionando como uma espécie de senha visual e silenciosa para entrar em lugares de acesso restrito. O problema do branco se coloca, hoje porque a militância cultural e política negra e as estatísticas oficiais informam que o Brasil não é só um país de mestiços, mas de negros e pardos, de um lado, e de brancos, do outro (SOVIK, 2005, p. 171).

Para os negros,

¹ Antes de qualquer outra característica, é a cor da pele que marca. Oracy Nogueira (1985) aponta que o racismo brasileiro é baseado no fenótipo e não na origem étnica do indivíduo.

a cor opera como metáfora de um crime de origem, da qual a cor funciona como uma espécie de prova, de marca ou sinal que justifica essa presunção de culpa [...] presumida pelo *a priori* cromático desdobra-se em punição *a priori*, preventiva e educativa. A suspeição transforma a cena social para os negros como uma espécie de panóptico virtual, posto que, para Foucault, no panoptismo, “a vigilância sobre os indivíduos se exerce ao nível não do que se faz, mas do que se é; não do que se faz, mas do que se pode fazer (..) (Foucault, 1979, p. 104). Assim, a própria cena social é onde se realiza a vigilância e a punição como tecnologias de controle racial (CARNEIRO, 2005, p. 128).

O conceito de *performatividade de gênero*, elaborado por Judith Butler (2010a), também pode ser deslocado ou ampliado para a análise do aspecto racial como uma ferramenta para a desnaturalização e desessencialização do que seja *ser negro*. Assim como a expressão heterossexualidade derivou da expressão homossexualidade – a branquitude/branquidade¹ surge a partir da noção de negritude, buscando dar visibilidade ao que ficou estabelecido como referência que não precisa ser nomeada.

Nesse exercício de desconstruir e pensar sobre essas relações, utilizo a expressão *brancorracionalidade*, em analogia à heterorracionalidade. Claro que são relações diferentes entre sexualidade e racialidade, mas deixo em suspenso essa diferença por enquanto. Quero pensar na normativa que faz com que brancos e negros pensem e ajam segundo regras que nem sempre estão evidentes, mas são subjacentes a um tipo de racionalidade. A *branconormatividade*, assim como a heteronormatividade, é um regime de verdade a que estamos submetidos, independente da cor da pele ou da sexualidade de cada um.

Há uma heterorracionalidade que busca uma identidade fixa, que deve orientar o pensamento: “o normativo, o legalizado, o aceito, o natural, em oposição ao monstro, ao fora da lei, ao rejeitado, ao artificial” (SILVA e VIEIRA, 2009, p. 196). Entendo que existe também uma *brancorracionalidade* que se pauta pelo mesmo dualismo, com suas regras e exceções. Assim como homossexuais e heterossexuais não estão livres de uma racionalidade heteronormativa, brancos e negros também não estão livres de uma racionalidade *branconormativa*. Talvez por isso a discriminação muitas vezes não seja percebida como tal, pois é mascarada por esses regimes de verdade.

¹ No Brasil, a maioria dos pesquisadores sobre a identidade racial branca utiliza o termo “branquitude”, como contraponto à negritude. A partir de 2004, com o lançamento do livro *Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo*, da norte-americana Wron Ware, a expressão “branquidade” passou também a ser utilizado.

A constituição da subjetividade do personagem que em breve será apresentado oscila entre o acolhimento, a identificação e a resistência a essas normativas que criam diferenças a partir de um padrão. Cada uma dessas diferenças produz um tipo particular de opressão e articuladas produzem a ideia de seres mais ou menos abjetos, de acordo com o distanciamento ou aproximação com a norma, em determinados tempos e espaços.

A escola, por exemplo, local de convívio intenso com a diferença, não deixa de buscar a homogeneização de comportamentos, o que pode ser compreendido como uma estratégia utilizada para educar e formar sujeitos acordes com as normas e suas hierarquizações. O próprio silêncio da instituição em relação à diferença¹ é uma estratégia, mas apesar dele, fala-se – e muito – de sexualidade e raça na escola, porém são os *enunciados ilícitos* que se destacam, a forma pejorativa como são identificados os sujeitos que destoam da norma. Isso fica explícito nas pesquisas de Miriam Abramovay (2009) e da Fundação Perseu Abramo (2009): a homofobia é a forma de discriminação mais frequente no ambiente escolar, seguido da discriminação por raça.

Em estudo realizado a respeito de violências nas escolas do Distrito Federal, a homofobia destaca-se como o principal tipo de discriminação percebida no ambiente escolar. Os índices aumentam quando as questões da pesquisa questionam a existência de atitudes homofóbicas explícitas. “Quando se indaga aos alunos sobre a existência de discriminação em geral nas escolas, o índice de respostas dos alunos foi de 53,4%, [...], inferior aos índices relativos à homofobia [63,1%]”. A discriminação em relação à raça/cor da pele é o segundo tipo observado, com 55,7% (ABRAMOVAY, 2009, p. 189). As atitudes consideradas homofóbicas referem-se a reações a qualquer desvio do que é considerado norma para as identidades masculinas e femininas; qualquer comportamento que indique que o sujeito é ou parece ser homossexual basta para pôr em alerta a vigilância da heteronormatividade e acionar mecanismos de manutenção da norma, seja através de bem intencionados conselhos ou insultos, agressões e exclusões.

Miriam Abramovay destaca que o preconceito é contextual, depende das relações estabelecidas entre os sujeitos e o sentimento de ofensa só acontece em

¹ Pesquisas como as de ALMEIDA (2009); QUARTIERO (2009); SILVA (2008); JOCA (2008) etc. apontam que os discursos oficiais das instituições escolares silenciam a respeito de expressões não normativas da sexualidade no ambiente escolar.

situações específicas. Nas relações de proximidade, como as de amizade, os apelidos com referência à cor da pele podem ser interpretados como expressões de carinho. Liv Sovik destaca que nos discursos sobre os conflitos provocados pela desigualdade racial contemporânea “o laço afetivo é um valor quase inquestionável no cotidiano do país e sua presença nesses discursos tende a naturalizar o *status quo*” (SOVIK, 2005, p. 162).

Outros aspectos abordados pela pesquisa de Miriam Abramovay (2009), como a pouca relevância atribuída por alunos, professores e equipe diretiva em relação a atitudes discriminatórias contra homossexuais demonstram o quanto a heteronormatividade está naturalizada nas relações interpessoais na nossa sociedade e na escola mais especificamente.

Urge ressaltar que dentre todos os preconceitos presentes no ambiente escolar, a homofobia parece se revelar o mais forte. É possível fazer essa afirmação ao reparar que, ao contrário do preconceito racial ou por ser ou parecer pobre, que os alunos interpretam como *falta de respeito*, quando o assunto é homossexualidade, não há percepção de desrespeito. Afinal, *quando passa uns boiola lá na rua, eu começo a rir. Eu falo, falo mesmo, não estou nem aí não*. Mesmo quando há reconhecimento da existência do preconceito, ele não é visto como um grave problema (ABRAMOVAY, 2009, p. 204).

A pesquisa da Fundação Perseu Abramo, relativa ao período de 2008/2009, destaca que quanto maior a escolaridade, menor o preconceito quanto a expressões não normativas de sexualidade. Analisando essa pesquisa, Gustavo Venturi argumenta que a escolaridade influencia em razão do contato com o diferente, quanto mais tempo na escola, maior esse contato. “Esse efeito não é porque o assunto [a homossexualidade] esteja nos programas pedagógicos. Se estivesse, o efeito seria maior. Mas o simples fato da convivência com a diversidade nas escolas faz com que isso se reflita em taxas menores” (CIEGLINSKI, 2011).

As duas pesquisas indicam que a discriminação contra a população LGBT¹ é a mais frequente nos meios sociais onde foram realizadas. Gustavo Venturini levanta duas hipóteses para explicar essa tendência:

[1.] A maior admissão de preconceito contra LGBT seria expressão de um preconceito efetivamente mais arraigado, mais assimilado e menos criticado socialmente. A alta disseminação de piadas sobre “bichas” “veados” ou “sapatonas”, por exemplo, e sua aceitação social, como atesta a presença cotidiana de personagens caricaturais em novelas e programas na TV, considerados humorísticos, também seriam evidências disso.

¹ LGBT – lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

[2.] a “natureza” da identidade sexual, para muitos vista como uma opção ou preferência – em contraste com as identidades “raciais” ou etárias que, de modo mais evidente, independem das escolhas individuais, sendo assim não passíveis de crítica (ao menos deste ponto de vista) e, conseqüentemente, mais incorreto discriminá-las. De fato, 31% discordam (25% *totalmente*) que “ser homossexual não é uma escolha, mas uma tendência ou destino que já nasce com a pessoa” e 18% concordam apenas *em parte* (só 37% concordam *totalmente*) com isso. Ora, se acho que é gay (ou lésbica) quem quer, posso considerar sua opção um erro e punir (discriminar) quem a faz (VENTURI, 2008).

Para a compreensão das dinâmicas de relações nas escolas, é importante observar as relações de gênero ali constituídas. Como salienta Marcio Caetano (2011):

A heteronormatividade se conecta diretamente com o androcentrismo e a misoginia; primeiro, porque sustenta a idéia do governo homem/masculino sobre a mulher/feminino, inclusive sobre o que é produzido pelo e com o corpo da mulher; segundo porque ao exigir a tarefa de governo do homem e de governada da mulher, lhes obrigam a relações intrínsecas e reprodutivas do sistema em uma lógica binária. Qualquer que seja a análise ou ativismo político das identidades sexuais que não considere estes três conceitos estará reduzindo e limitando suas ações à superficialidade, sem contar, que estará reproduzindo cadeias de governos alimentando a manutenção das estruturas que abarcam um ou todos os três conceitos (CAETANO, 2011, p. 14).

Há uma normativa de gênero explícita na constituição de feminilidades e masculinidades contemporâneas, ainda que indiquem mais fluidez nas identidades de gênero do que aquelas estabelecidas tradicionalmente por elementos relacionados estritamente a aspectos biológicos. Há, na constituição dessas identidades, uma idealização essencialista que caracteriza feminilidades e masculinidades em termos binários, opositivos. Pela estrutura dicotômica do pensamento moderno, a escola produz, assim, sujeitos legitimados e não legitimados, *corpos que importam* (nas palavras de Judith Butler, 2010a) e corpos que *não importam*, que não têm importância – ou melhor, sua importância, a importância de sua existência se dá pelo caráter opositivo. É masculino o que não é feminino. Aspectos relacionados à passividade, docilidade, sensibilidade são associados ao feminino; aspectos relacionados à iniciativa, impetuosidade, racionalidade são associados ao masculino. Um homem ou menino que não tenha tão exacerbadas essas características de masculinidade é categorizado como menos masculino, menos homem, independente de sua sexualidade. Seguindo essa lógica, sujeitos masculinos não devem prescindir das marcas da sexualidade masculina; qualquer indício de afastamento da norma chama a atenção da sempre vigilante mentalidade androcêntrica. As identidades femininas têm demonstrado mais

fluidez quanto a esses limites. Desde o início do século XX, mulheres vêm assimilando comportamentos e modos de pensar tradicionalmente tidos como masculinos (utilização de vestimentas, inserção no mercado de trabalho, práticas e atividades sociais etc.). Hoje não causa espanto, por exemplo, uma mulher torcendo por um time de futebol ou uma menina andando de *skate* ou jogando futebol; já um homem que não goste de futebol ou um menino brincando com bonecas ainda provoca estranhamento. Na escola, uma simples capa de caderno pode motivar a acusação de infração da normativa para os gêneros, especialmente o masculino.

Vale lembrar que estamos em um momento de transição entre o que Foucault (1987) chamou de *sociedade disciplinar* e o que Deleuze (1992) chamou de *sociedade de controle*. Na sociedade disciplinar a regulação de condutas é feita a partir da ideia do panóptico, em um espaço delimitado; nesse processo, há a presença ou pelo menos a possibilidade de presença de um vigia de comportamentos. Na sociedade de controle, a vigilância é mais fluida e descentralizada, todos controlam todos, não há necessidade de confinamento, as câmeras de segurança, as redes sociais da internet, entre outros meios, possibilitam a visibilidade e a regulação das condutas.

Na escola contemporânea, o caráter disciplinador do panóptico é acrescido das formas virtuais de controle para a regulação de condutas. Os limites entre o público e o privado são borrados com o acesso à vida pessoal dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Todavia, os dispositivos de controle atuam como podem e não como desejam.

[...] os dispositivos, ao mesmo tempo em que buscam produzir sujeitos conformados à tradição da instituição, também podem provocar (fabricar) fissuras, fraturas irremediáveis (Deleuze, 1990), podendo gerar respostas impensadas, linhas intempestivas que vão desde a exclusão do desviante até o aprofundamento da ruptura do grupo, embora a conformabilidade à norma, o reenvio do desviante, seja o objetivo primeiro (VIEIRA, HYPÓLITO e DUARTE, 2009).

Se há nas escolas contemporâneas um intenso desejo de disciplinamento e controle de condutas, existem também as linhas de fuga, os deslizamentos, possibilidades de variadas formas de resistência à normatização.

Segundo Foucault, onde há poder, há resistência, ou seja, não há um poder que reprime, poder e resistência são produzidos no mesmo campo e são inter-

relacionados. O discurso reverso¹ utilizado pela *espécie* homossexual é um exemplo desse processo, assim como as lutas dos movimentos sociais organizados e também os embates solitários de indivíduos que não se conformam à normatividade e se constituem como sujeitos em entre-lugares. A subjetividade é composta nos espaços entre o contexto social em que se vive e os movimentos individuais, o que afeta cada um.

Se, como dizia no início deste capítulo, não é possível analisar a constituição de da subjetividade desconsiderando as implicações dos discursos normativos, também é imprescindível observar que, por mais que queiram, eles não são totalizantes e determinantes. Sempre há formas de produzir outros modos de vida, maneiras singulares de pensar e agir.

No processo de elaboração desta pesquisa, chamou-me a atenção a importância das relações de amizade na emergência de novos espaços existenciais tanto para o personagem sujeito como para mim, como pesquisadora, confirmando o ponto de vista de Deleuze e Guattari (1992), que consideram a amizade como condição para o exercício do pensamento. Para esses autores, o amigo tal como ele aparece na filosofia não designa mais um personagem extrínseco, um exemplo ou uma circunstância empírica, mas uma presença intrínseca ao pensamento, uma condição de possibilidade do próprio pensamento (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 10).

A concepção de *amizade* que utilizei nesta análise foi fundamentada em autores contemporâneos² que, inspirados em Nietzsche, veem na amizade a potência da pluralidade, da diferença.

Nietzsche marcou um afastamento da tradição filosófica preocupada com a verdade ideal e a certeza, abrindo possibilidades inusitadas para se pensar a amizade, até então condicionadas a concepções clássicas e institucionalizadas, como a *amizade verdadeira*, cara à Antiguidade greco-latina. Para Nietzsche, a

¹Foucault destaca que a associação da homossexualidade com a ideia de perversão e os discursos médicos e jurídicos produzidos com o intuito de controle social a respeito da sexualidade induziram a constituição de um “discurso reverso”: “a homossexualidade começou a falar em seu próprio nome, a exigir que sua legitimidade ou ‘naturalidade’ fossem reconhecidas, muitas vezes no mesmo vocabulário, usando as mesmas categorias pelas quais eram medicamente desqualificadas” (SPARGO, 2006, p. 20).

² Derrida (1998), Arendt (1987), Blanchot (1976), além de Deleuze e Guattari (1992), mas principalmente em Foucault (1981, 2004, 2010).

amizade comporta a contradição, a imprevisibilidade, a incerteza. O *talvez*. Ele chama a atenção para as hostilidades, rupturas, silêncios, discordâncias presentes nas relações de amizade. A solidão, o distanciamento do amigo, o não excesso de intimidade são necessários para a produção de um pensamento diverso, para que se mantenham as peculiaridades de cada um. A amizade expõe a singularidade dos indivíduos e não tenta reduzi-la a uma conformidade de pensamento (NIETZSCHE, 1986, 2000, 2001, 2002, 2005, 2012). Isso implica uma ampliação dos territórios existenciais de cada um, pois a diferença é compreendida como possibilidade, como algo inerente à própria relação.

Essa concepção de amizade contesta a tradição metafísica que vincula a amizade às relações familiares, como uma espécie de irmandade. Francisco Ortega (1999, p. 28), que assumiu para si a tarefa sugerida por Foucault de compor uma genealogia da amizade¹, esclarece que na literatura filosófico-moral do começo do século XX os sentimentos são normalizados e civilizados mediante o emprego de relações familiares como modelo. Daí a ideia do amigo como irmão. Mas, seguindo a lógica de Derrida (1973), os termos dos binarismos não são opostos, são suplementares – um está contido no outro. Assim, a estabilidade da amizade compreendida como fraternidade, comunhão de pensamentos e sentimentos seria uma falácia, pois não é possível excluir das relações a diferença que as constitui. Embora seja marcada por afinidades, a amizade preserva um hiato entre um e outro, uma diferença que une, atrai, não como um laço social codificado, mas como um movimento de liberdade.

Foucault, em seus últimos trabalhos situa a amizade no campo da ética e da estética da existência, como alternativa de resistência à sujeição, modulada por relações reducionistas da modernidade. Em suas últimas entrevistas, na década de 1980, associa a amizade a um *modo de vida gay* por entender a transversalidade que as relações homossexuais poderiam propiciar como fuga à institucionalização dos afetos, por “reabrir virtualidades relacionais e afetivas” (FOUCAULT, 1981, p. 3) e criar novos modos de vida que vão além das identidades.

Foucault avalia que o esvaziamento das relações de amizade nas sociedades contemporâneas se explica, de certa forma, pelo processo de

¹ “Deveríamos agora, depois de estudar a história da sexualidade, tentar compreender a história da amizade” (FOUCAULT, 2004, p. 273).

disciplinarização da vida a partir da modernidade e estabelece uma ligação entre a interdição da homossexualidade e a desvalorização da amizade:

Penso que se ela [a homossexualidade] tornou-se um problema, um problema social, nessa época, é porque a amizade desapareceu. Enquanto a amizade representou algo de importante, enquanto ela era socialmente aceita, não era importante que os homens mantivessem entre eles relações sexuais. Não se pode simplesmente dizer que eles não as tinham, mas que elas não tinham importância. Isso não tinha nenhuma implicação social, as coisas eram culturalmente aceitas. Que eles fizessem amor ou que eles se abraçassem não tinha a menor importância. Absolutamente nenhuma. Uma vez desaparecida a amizade enquanto relação culturalmente aceita, a questão é colocada: “o que fazem, então, dois homens juntos?” Neste momento o problema apareceu (FOUCAULT, 2004, p. 273-274).

A escola, a família, o exército etc. não poderiam funcionar diante dessas relações não institucionalizadas e investiram na diminuição ou na minimização das relações afetivas não codificadas (FOUCAULT, 2004, p. 273). A família, que seria o espaço de trocas afetivas legitimadas, normatiza também as relações entre seus membros.

Nessa perspectiva, a amizade, como forma de relação não institucionalizada, pode ser entendida como elemento de resistência à normalização dos afetos. Ela propicia a experimentação de novas formas de vida. Nas relações institucionalizadas, como na família, por exemplo, os afetos são modulados por regras pré-existentes às relações, à experiência. Os vínculos têm mais relevância do que as relações em si; eles precisam ser mantidos e o são a custo da repetição do mesmo, do já sabido. A amizade, por não pressupor a manutenção de vínculos – os vínculos podem ou não ser mantidos, vão sendo formulados ao longo do processo – possibilita a diferenciação de si na relação com o outro, não há papéis prévios a serem desempenhados.

A amizade, nesse sentido, é uma experiência afetiva, intensa e não subordinada a regras pré-estabelecidas, por isso seu caráter transgressivo e inovador. Ela dá condições para a emergência de táticas de resistência ao que chamo de discursos estratégicos que buscam normalizar a subjetividade.

Ao longo de sua existência, o personagem sujeito desta pesquisa vive experiências de amizade marcadas pela diferença, pelo humor, por tensionamentos e divergências, mas também por comprometimento e solidariedade. Elas contribuem para a constituição de táticas para driblar formas de fixação de sua identidade e

impulsionam a transformação de si e de seus territórios existenciais, como veremos a seguir.

Capítulo 3

Que trata da apresentação do personagem sujeito de pesquisa e do que lhe sucedeu em alguns espaços de formação

Da apresentação do personagem e da sua amizade com a narradora: *borboleta é pétala que voa...*

Procurando uma inspiração para apresentar o personagem que vai discutir comigo neste trabalho, lembrei da *Ângela*, da Clarice Lispector em “Um sopro de vida”.

“Ângela por enquanto tem uma tarja sobre o rosto que lhe esconde a identidade”¹, diz o narrador. Ângelo, Ângelo é um bom nome. Ele tem uma tarja sobre o rosto, mas já sabemos algo que lhe marca, talvez não a identidade, mas parte dela, Ângelo tem a pele negra. *A carne mais barata do mercado é a carne negra!*, grita Elza Soares.

Consigo ver, embora mal e mal, Ângelo de pé junto a mim. Ei-lo que se aproxima um pouco mais. Depois senta-se ao meu lado, debruça o rosto entre as mãos e chora por ter sido criado. Consolo-o fazendo-o entender que também eu tenho a vasta e informe melancolia de ter sido criada – criada narradora por uma banca de qualificação de mestrado. Ora, Ângelo, vê como é a vida... eu, que nunca tinha pensado em escrever uma narrativa, muito menos em um curso de mestrado, vejo-me às voltas com a tua criação. Ângelo, eu também fiz meu lar em ninho estranho e também obedeço à insistência da vida. Minha vida me quer escritora e então escrevo. Não é por escolha: é íntima ordem de comando.

¹ Trecho de “Um sopro de vida: pulsações”, de Clarice Lispector (1978, p. 14).

Ângelo parece uma coisa íntima que se exteriorizou. No começo só havia a ideia. Depois o verbo veio ao encontro da ideia. E depois o verbo já não era meu, nem das pessoas que entrevistei para este estudo: era de todo o mundo, era de Ângelo.

Vejo que Ângelo não sabe como começar. Nascer é difícil. Aconselho-o a falar mais facilmente sobre fatos? Coragem, Ângelo, comece sem ligar para nada.

Ângelo – Eu, gazela espavorida e borboleta amarela...

Narradora – Preta, Ângelo, borboleta preta. Borboleta é pétala que voa...¹

Esse é tom das nossas conversas desde que conheci Ângelo. Não peçam coerência neste momento... Conheci Ângelo antes de ele nascer, sim. Tenho memórias de nossa infância pelas ruas do porto de Pelotas, andando de bicicleta, tomando banho no Chafariz das Meninas (o mesmo que agora está no calçadão do centro da cidade), indo pescar no Quadrado (que naquela época chamava-se Doquinhas). Temos um acordo tácito de sinceridade e de humor. Ângelo desde sempre me chama de *Hellman's, a verdadeira*². Rimos de nossos infortúnios e de nossos sucessos. Aprendi com Ângelo rir das malezas minhas e dos outros, a achar o cômico no drama, identificar a mesquinhez minha e dos outros nas mais belas e boas intenções, mas também achar beleza nas mais torpes situações. Aprendi com ele a mudar rapidamente a perspectiva e entender a gratuidade das coisas, o acaso, a pouca valia que muitas vezes têm as nossas preocupações diante da enormidade da vida. Não nos levar muito a sério é uma maneira de driblar algumas angústias e não nos deixar cair na tentação de nos crermos vitoriosos. Tudo é provisório. *No creo en la eternidad de las peleas, ni en las recetas de la felicidad*, canta Jorge Drexler.

Há muito viemos compondo essa relação que é condição para pensar, ao mesmo tempo algo tão simples e tão sofisticado. Como ele mesmo escreveu, certo domingo há alguns anos:

Quando éramos crianças pequenas, a minha irmã e eu, brincávamos de ter amigos... Víamos as pessoas nas novelas e achávamos aquilo lindo... Na casa nossa, o trato diário do ganhar a vida não abria muitos espaços para este tipo de

¹ Trechos de "Um sopro de vida: pulsações", de Clarice Lispector (1978, p. 13-20), adaptados para apresentação do personagem desta narrativa.

² Referência à propaganda: "Hellman's, a verdadeira maionese".

trocas. Brincava de amigo, de teatro, de dar aula... Talvez por isso eu leve a vida como uma brincadeira de fim de tarde antes do banho e do café da mãe. Eles iluminam meus olhos, me enchem do "ser feliz" e me salvam de abismos que o cotidiano às vezes apresenta. Com eles me sinto feliz, bonito e amado. A miséria talvez seja o contrário do que temos... Talvez miserável seja aquele que não tem alento nos olhos dos que lhe compreendem... Um dia, penso, ainda vamos escrever um livro de todas as coisas ditas nas nossas muitas conversas, nossas – minhas contigo, tuas comigo, dos teus amigos que não conheço comigo, mas que sei pelo que me contas das conversas tuas com eles. Por isso, de vez em quando tenho que escrever pra ti umas coisas que penso/sinto e não sei explicar muito bem. É que às vezes, o que dói em um, dói em outro. E quando a gente vê o que o outro sente e fala, a gente não se sente tão sozinho no sentimento.

Também, em nossas conversas fica evidente o trânsito entre uma linguagem culta e uma linguagem coloquial. Ângelo é professor, palestrante, e dos bons. As marcas do *ser professor* na linguagem cotidiana desses sujeitos dariam um estudo; se é certo que o professor carrega no seu fazer docente suas marcas pessoais, mais certo ainda é que na sua vida cotidiana carrega as marcas do *ser professor* na linguagem, nos gestos, no olhar. Ângelo gosta de dar aulas. Explica, dá exemplos, retoma a ideia inicial, faz perguntas... Também é comum nas nossas conversas, mudar abruptamente o tom de voz, o vocabulário, como se incorporasse o *ser professor palestrante*. Em seguida dá uma gargalhada e faz um comentário que pode pôr por terra tudo aquilo que ele havia falado tão solenemente. Talvez faça isso também em suas aulas.

Agora sou eu que estou prendendo Ângelo. Deixemos a borboleta preta voar...

Na casa da família: de como moldar as asas de uma borboleta

Quando lhe perguntei como havia “descoberto” que era gay, me respondeu:

Houve uma descoberta? Eu sempre pergunto isso... Não houve uma descoberta da minha sexualidade. Acho que as coisas, como vários outros territórios da minha vida, as coisas foram acontecendo e eu fui descobrindo a minha forma de

lidar comigo, a forma como eu me colocava para as coisas, aquilo que prendia o meu olhar, aquilo que atraía o meu olhar em várias coisas. E aquilo que atraía o meu olhar foi me levando a compreender a sexualidade, mas não a descobri-la, porque a ideia de descobrir parece que tem uma coisa encoberta, que já estava lá, que me antecede, que antecede a mim mesmo e aí eu descobri... não, ela foi sendo construída, aos poucos...

Não podemos esquecer que Ângelo é professor universitário, sua dissertação de mestrado teve como tema artes visuais, educação e gênero. Suas falas refletem muito o que ele estudou, pensou na sua formação acadêmica e na sua prática profissional. Certamente leu Foucault, Butler, entre outros autores que pensam a sexualidade como produção cultural. Mas refletem também outros aspectos de suas vivências. Suas incoerências e contradições aparecem nesta escrita, e longe de entender isso como falhas na narrativa que estamos construindo, as compreendo como potências para a discussão. Nem Ângelo nem eu nem qualquer um de nós está imune ao pensamento moderno e aos regimes de verdade construídos a partir dele. Muitas vezes, Ângelo me diz: *Eu vou jogar no lixo aquela dissertação e vou te dizer uma coisa...* e seguem-se enunciados que reinvidicam certezas, seguranças, normas claras e bem definidas.

Quando insisto com a pergunta *Mas em algum momento tu te deste conta que gostavas de meninos e não de meninas como se esperava...*

– *Ah, eu acho que eu sempre soube... Eu tenho cenas impressionantes da minha mãe, cenas muito marcantes, do tipo... eu tinha um cartaz do Paulo Ricardo, do RPM¹, ele estava sem camisa, e eu adorava aquele cartaz. Eu adorava. Não sabia por que, óbvio, mas eu adorava aquele cartaz. E a minha mãe percebeu que eu adorava mais do que devia aquele cartaz, e ela colocou o cartaz fora... Sempre baphona... E eu chorei loucamente, até hoje eu procuro aquele cartaz...*

A família colabora no processo de normatização da sexualidade ao tentar adequar os indivíduos ao *socialmente aceito*. Comportamentos que indiquem um desvio à heterossexualidade são detectados como anormais e, a partir desse pressuposto, são efetuadas tentativas de correção.

¹ Banda de música pop que fez sucesso no início dos anos de 1980.

E uma vez... a gente vendo uma revista Manchete¹... eu nunca mais esqueci disso... A gente vendo a revista Manchete, e tinha uma foto do Gala Gay², nós estávamos sentados, no quarto, na cama da minha avó, e ela me dizia "Isso aqui é feio, isso aqui não se faz". Ela tinha um pânico...

A família é a primeira a saber e a última a admitir, diz o dito popular. A mãe de Ângelo, quando lembra desse episódio, avalia: Não queria que ele sofresse, que fosse por um caminho errado, o mundo não perdoa. Eu lembro de uma amiga que dizia "Que tristeza p'raquela mãe...", quando ela falava de uma outra que tinha um filho puto. Como se o guri fosse um bandido, um ladrão... Era uma criança! Imagina o que não ia dizer do meu? Já é preto, já mora na vila... e ainda por cima, bicha! Naquela época eu entendia as coisas diferente... Eu não acreditava que pudesse ser. Quando eu soube, quando ele me disse e não voltou atrás, eu ainda não queria acreditar... Levou tempo para eu entender que ser bicha ou não ser bicha não faz alguém ser melhor ou pior... Tem muita bicha ordinária, mas também tem muito machinho que não vale nada. O meu filho, fora isso – mas é porque eu é que não entendia – nunca me deu desgosto. Nunca aconteceu de eu precisar dele e ele não me ajudar. Mas foi só depois de um bom tempo que eu entendi que a vida dele não ia ser um "gala gay".

Quanto a ser negro, no ambiente familiar, Ângelo não percebia a cor de sua pele como algo diferente.

Eu vim de uma família em que as distinções entre negros e brancos eram muito específicas, porque eu vim de uma família em que a minha avó era branca, branca, branca, que nem uma folha de papel, e o meu avô era negro, negro, negro, negro, como a noite sem luar... Os pais da minha mãe, os que eu conheci. Eu não conheci os meus avós paternos. Estou falando da minha família materna, que é a família que eu tenho. Eu nunca tive contato com a minha família paterna. [...] Eu sempre tive primos mais claros que eu, mais escuros que eu... quando a minha família se reunia, o tema cor não era algo que entrasse em debate. Saindo da minha esfera familiar, eu morava no bairro Navegantes, que era um bairro pobre e,

¹A revista Manchete foi publicada semanalmente de 1952 a 2000 e utilizava, como principal forma de linguagem, o fotojornalismo.

²Baile de Carnaval tradicional do Rio de Janeiro. A revista Manchete fazia uma cobertura fotojornalística desses bailes, com imagens, no mínimo, "irreverentes".

*consequentemente, eminentemente formado por famílias negras pobres. Então também não havia um contraste*¹.

A *branconormatividade*, assim como a heteronormatividade, é um regime de verdade a que estamos submetidos, independente da cor da pele ou da sexualidade de cada um. Obviamente que existem as vítimas preferenciais desse sistema de racionalidade, os que não se ajustam à norma. Os pretos, as bichas, as sapatas. Assim como hetero e homossexuais seguem a heteronormatividade, negros e brancos seguem essa *branconormatividade*. Talvez por isso, na família de Ângelo dizer, *por exemplo aquele nego isso, aquele nego aquilo, usando “negro” de forma pejorativa era algo corrente, algo cotidiano. Nunca se problematizou... Nunca ocorreu que pudesse ser ofensa dizer isso, embora fosse utilizado nesse sentido.*

Esse modo de pensar dificulta a percepção dos processos sociais que criam a diferença e a discriminação a partir da referência branca, heterossexual e de classe média.

Uma coisa que é interessante é que a escola também me trouxe noções de marcas, mas sempre na marca de ser bicha. Eu não lembro de a marca de ser preto ter interferido na minha vida escolar, por exemplo. Nem na adolescência, nem na infância, nem no ensino fundamental nem no ensino médio. Eu fui perceber isso lá, depois, na maneira como eu me colocava, ali, eu acho que algumas coisas que eu fiz, a forma como eu defendo as coisas que eu penso, as minhas posições sejam teóricas, sejam posições de vida ou teóricas e de vida, ali há muito pouco tempo eu fui perceber que... talvez seja isso...

Talvez porque as discussões sobre racismo sejam mais consolidadas na nossa cultura, talvez porque racismo seja crime² e homofobia não, a discriminação contra negros é mais sutil do que a discriminação contra LGBTs e as vítimas dessas formas de discriminação nem sempre as percebam como tal³.

¹ Há uma população negra significativa na cidade de Pelotas, principalmente, em sua periferia. O Censo Demográfico (IBGE) de 2000 estimava que a população negra de Pelotas fosse em torno de 16%, o que colocava a cidade como sendo a que possui a maior população absoluta de negros ou pardos no interior do estado do RS. O bairro onde Ângelo viveu na infância é um desses locais que concentra uma população pobre e negra.

² O racismo foi incluído como crime hediondo na Constituição de 1988. A criminalização da homofobia tem sido alvo de debate, mas não configura como crime na legislação brasileira.

³ Na pesquisa de Miriam Abramovay, os índices relativos aos preconceitos *sofridos* na escola diferem substancialmente dos *observados* pelos alunos: o de homofobia de 63,1% (observado) para 3,9%

Na escola como aluno – um pouco antes, um pouco depois: da amizade que abre as asas do pensamento e possibilita táticas de resistência

A escola configura-se como um dos primeiros espaços sociais onde o indivíduo tem contato com a diferença. O mundo da família, onde temos nossos primeiros contatos com o outro, constrói regimes de verdade próprios das diferentes culturas familiares. Ao ingressarmos na escola, deparamo-nos com outras verdades, algumas semelhantes, outras diversas das nossas percepções de mundo anteriores. Ali, como na família, se confirmam e se produzem diferenças, ali são exercidas outras relações de poder, ali também se produzem subjetividades.

Eu vivia só com a minha família... Lá era um lugar que não tinha vizinhos... o vizinho mais próximo era muito distante... Vivíamos eu, minha mãe, minha irmã, minha tia, minha avó e meus tios. Tirando um tio, que tinha o hábito idiota de fazer brincadeiras de "ai, bichinha, não-sei-quê..." – que sempre era levado como mais uma idiotice dele, porque ele era idiota mesmo. Tirando isso, eu não tinha tido esse contato com o contraste, com o olhar de outra pessoa para além do olhar da minha família. E aí, quando esse olhar veio, foi muito violento... E foi na escola. Foi muito ruim, muito ruim. Eu me lembro da sensação disso. Não é uma coisa, assim, dramática de "ai, me marcou a vida..." Mas foi muito violento, eu tenho essa noção, essa ideia... Foi tão agressivo... Até porque, como eu era criado só por mulheres, eu era realmente... eu tinha uma postura diferente dos outros meninos, sim, eu era mais delicado, eu tinha outros movimentos de corpo, a minha gestualidade era outra... Eu nunca tinha jogado futebol... Eu tinha visto a Xuxa... Eu tinha lido Monteiro Lobato... Eu tinha lido os irmãos Grimm....

Ângelo sabia ler e escrever antes de entrar para a escola porque, quando tinha quatro ou cinco anos, acompanhava sua tia, que trabalhava como servente de limpeza na Faculdade de Direito. Enquanto ela trabalhava, ele ficava na companhia de D. Dalva, uma bibliotecária que *talvez entediada de passar as tardes sem ter muito o que fazer* achou por bem ensinar aquele guri curioso a ler e escrever. *Eu perguntava muito, queria saber o que significava, por exemplo, "mais ou menos",*

(sofrido); de 55,7% (observado) para 12,6% (sofrido) em relação ao racismo (ABRAMOVAY, 2009, p. 190).

“mais ou menos é quanto?”, o que queria dizer “gostar mais ou menos de alguma coisa”? E ela ria muito... Lembro muito da risada da D. Dalva. Ela se divertia... Uma vez eu disse para ela que tinha lido num rótulo “Sapo nasceu em pó”. Ela morreu. Era “saponáceo em pó”! Ela gostava de mostrar para os outros o quanto eu já sabia, eu era meio que o menino-prodígio dela... E eu adorava ela, ela deixava eu mexer nos livros, me ensinava como folhear sem amassar as páginas. Me mostrava livros com gravuras lindas. Foi com ela que eu vi a Divina Comédia... aquelas gravuras... nossa! Aquilo me fazia flutuar... E ela tinha um cheiro tão bom, não sei que perfume era aquele, mas era bom estar perto dela.

O encontro de Ângelo com D. Dalva tem a potência de um acontecimento, é da ordem da alteridade da amizade entre uma senhora e um menino. Um acontecimento é algo que afeta e transforma o pensamento, algo que guarda a singularidade do não programável, incalculável e imprevisível.

Essa amizade, de alguma forma, criou um outro modo de vida para Ângelo, tornando-o diverso daquilo que era, em um devir. Segundo Foucault, criar novos modos de vida significa alargar as possibilidades de relações disponíveis ou dadas, desenvolver e reconhecer “*relações de coexistência provisória*”, onde o prazer é “o ponto de cristalização de uma nova cultura” (FOUCAULT, 1981, s/p).

A amizade, para Foucault (1981) possibilita a fuga de formas institucionalizadas de aprender, de pensar. A relação de Ângelo e D. Dalva é permeada pela pedagogia, mas longe da convenção, do aparato disciplinar da escola, possibilita a intensificação de um tecido afetivo que vai além do previsto e legalizado pelas pedagogias na relação entre professor e aluno.

Então teve a primeira coisa instrumental mesmo, de saber ler e escrever, e depois teve a coisa de eu saber coisas que os meus colegas não sabiam. Eu já sabia que a Divina Comédia existia... Eu tinha uma curiosidade de conhecer coisas. Até os meus dezesseis anos de idade, dezessete, vinte... eu consumi tanto em termos de arte e de cultura... Eu via na TV alguém falando, sei lá, a minissérie baseada na obra de Jorge Amado... Eu queria saber quem era o Jorge Amado. E eu ia atrás disso. Outra coisa eram as músicas. A Globo passava umas minisséries que eram uma coisa assim mais cuidada, e aí tinha umas músicas... e eu pensava “Que bonito... quem será que está cantando?” Foi assim que eu virei fã da Bethânia, aquelas coisas me tocavam...

Cada indivíduo tem um grau de potência singular, um certo poder de afetar e de ser afetado. Não posso dizer ao certo, o porquê ou como essas produções culturais afetavam Ângelo, mas eram experiências estéticas que aumentavam sua potência de agir, de pensar. Eram *bons encontros*, que lhe permitiam aberturas a outros modos de vida, diferentes daqueles de sua família.

Não eram as músicas que as pessoas da minha casa ouviam, não eram os livros que eles liam – eles nem liam –, não eram os programas que eles gostavam... mas aquilo me tocava, sei lá por que cargas d'água, mas aquilo me interessava muito e eu queria saber mais sobre aquilo.

Sabe-se lá *por que cargas d'água*, como ele diz, bem cedo percebeu que antecipar conhecimentos e informações poderia lhe valer como trunfo em momentos de negociar diferenças. Como tática de sobrevivência, o conhecimento intelectual permitirá que ao longo de sua vida possa transitar em espaços que *a priori* não seriam propícios para sua atuação. Mas o conhecimento intelectual em si não garante a ampliação de seus territórios. É preciso saber quando, onde e como lançar mão desses conhecimentos. *É preciso estar atento e forte... É preciso astúcia. E no mais, às vezes precisamos de um copo de cólera.*

Teve uma época, quando eu mudei de colégio... Porque a escola que eu estudava era de crianças mais ou menos como eu, tinham a mesma idade que eu e eram crianças como eu, a gente se conhecia desde os primeiros anos na escola. Quando eu mudei de escola e fui pra uma que era horrível em todos os sentidos... Era uma escola suja, mal cuidada, os alunos que estudavam lá vinham de famílias com... uma... estrutura social e econômica, de segurança... fragilizada... Estou usando esses eufemismos todos para dizer que eram um bando de marginais... [risos]. Bom, ali, o meu saber não fazia sentido, não funcionava... O que interessava era que eu era bichinha e ponto. Bichinha tem que apanhar. Mas eu tinha um desespero de não me deixar intimidar, de não aceitar a agressão... Eu revidava. Só parei de apanhar depois que destruí a cara de um guri. Todos os dias tinha a coisa do “vou te pegar na hora da saída”. Eu tentava escapar, mas um dia eu estava muito puto e enfrentei o guri, nós fomos ali da pracinha do Porto brigando até a Tiradentes. No outro dia eu fui louco de medo. No caminho, perto do colégio, vieram uns quinze guris me encontrar. Eu pensei... “ahhhh...”, mas eles queriam só ver como eu

estava, e me disseram que o outro estava com a cara toda arrebetada. Eu arrebetei a cara do guri só no desespero.

Nos primeiros anos de escolarização, naquela fase da vida em que se é inserido em um espaço de socialização intensa, onde vão ser aprendidos os códigos de civilidade e os valores sociais, em que se procura ser aceito pelo outro, expressões que fogem à norma são vistas como algo de valor menor, como algo desprezível e até repugnante. O espaço físico, a distribuição de carga horária das disciplinas, os conteúdos estudados remetem a formação de um sujeito que precisa se adequar a normas, a padrões de existências legíveis. Cada rede de ensino, cada escola, cria seu regime de verdade como uma política geral da verdade. Institui com isso discursos que são legítimos e legitimadores da verdade – de sua verdade institucional, portanto de sua ética. Os professores carregam consigo a sua formação cultural, suas ideias sobre justiça, moralidade, ética e na escola, especialmente, pelo seu contato direto e frequente com os alunos, para além da função de ensinar conteúdos específicos, são adultos de referência e legitimam esses regimes de verdade.

Teve toda aquela palhaçada, a história da bichinha... sempre teve... as professoras tinham uma postura de proteção... Tinha professoras que me adoravam e diziam “Não pode ser assim, tu vais sofrer muito”. Assim como tinha professoras que diziam absurdos e outras que não falavam nada.

Eu lembro de uma vez que uma professora estava na sala de aula dizendo pras gurias que ela tinha horror de bicha, porque, por exemplo, o exemplo que ela dava pra elas... por que os estilistas fazem essas roupas horrorosas... Olha a ignorância deste animal, este ser... “Por que os estilistas faziam aquelas roupas estranhas? Para fazer com a gente fique feia, porque eles são gays e querem os maridos da gente!” Ela disse isso em uma sala de aula e eu nunca mais esqueci. Ela disse em uma sala de aula, em uma tarde, já te digo até o ano, 1991... 1992, ela disse isso em uma sala de aula, de tarde, numa turma de quarta, quinta série... Ela disse isso!!

Quando Ângelo contou isso, demorei a acreditar, pois ouvi uma declaração semelhante há mais de trinta anos, de uma professora na escola onde eu estudava. Fiquei perplexa porque imaginava que isso fosse pensamento corrente naquela época, meados da década de 1970, quando neste sul de mundo os ecos dos

movimentos de liberação gay mal começavam a chegar e a visão que se tinha de homossexuais era associada à perversão de costumes e de caráter.

Pergunto a Ângelo como reagia, o que fazia quando se sentia agredido.

Nos primeiro anos, ainda como uma bichinha ingênua, saindo da periferia e indo estudar no centro da cidade, chorava, não na frente das outras pessoas, claro. Mas sempre foi a mesma estratégia... Quando eu entrei no colégio eu já entrei sabendo ler. Eu lembro como se fosse hoje que a minha principal resposta quando era criança, nas séries iniciais, era “Mas eu sei ler e tu não sabes”. Sempre foi... “Tu não sabes ler nem escrever, eu sei”. Agora quando era na hora do recreio que me chamavam de bichinha porque eu andava mais com as gurias, quando eu não quis jogar futebol, ali foi o que faz eu pensar que a infância e a adolescência são os piores momentos da vida de qualquer ser humano... completamente sem necessidade... a gente devia nascer com 30 anos.

Ângelo, como muitos outros, estigmatizados por normas que marcam a diferença pejorativamente, não era um *corpo que importasse* – como reafirmaram algumas professoras e a diretora dessa segunda escola em que Ângelo estudou quando sua mãe foi reclamar das agressões que o filho vinha sofrendo: - *É que ele tem um jeito... ele corre com as mãos pra cima, ele caminha rebolando. Quando os gurus mexem com ele, chamam ele de bichinha, ele responde como uma bicha mesmo...*

Como bem comentou Rogério Junqueira, em uma situação semelhante: “somente uma fúria disciplinar heterorreguladora pode fazer alguém identificar/antecipar e atribuir (como em uma sentença condenatória) homossexualidade a uma criança e não se inquietar diante da violência a que é submetida, coletiva e institucionalmente” (JUNQUEIRA, 2012, p. 76).

Ângelo percebeu que ser ou parecer homossexual era entendido como algo desprezível, mais do que ser negro, já que esta condição não era questionada nem era atribuída como diferença. Ali eram *quase todos pretos ou quase pretos ou quase brancos pobres como pretos*. A discriminação por ser negro foi percebida somente quando já estava na faculdade.

Na universidade como aluno: dos discursos que tentam pintar as asas da borboleta e da amizade como forma de reconhecer esses discursos e também como indicadora de novos voos

Quando concluiu o Ensino Médio, Ângelo estava apaixonado pela Filosofia. *Entendi que a Filosofia podia me contar de onde as coisas tinham vindo, “e eu queria me apossar do é da coisa!”¹ Fiz um ano e meio de Filosofia e passei pra Artes por causa das cadeiras do Teatro.*

Eu já havia contado que Ângelo é ator? Desde a infância ele fazia teatro na escola, atuou em filmes de curta e longa metragem – alguns premiados internacionalmente –, foi protagonista em documentários, premiado em festivais de teatro. Seu arrebatamento com o teatro era tal que, quando criança, acreditava que ganharia um Oscar como ator. Talvez ainda acredite, talvez ainda ganhe mesmo. Retomou o trabalho de ator neste ano de 2013 e parece que fez sucesso. Mas voltemos ao final da década de 1990.

No semestre que eu entrei pra Artes Visuais – bicha azarada – todas as cadeiras do Teatro caíram, e aí eu passei meio que um ano perdido, meio que querendo fazer Artes Cênicas, querendo ir para Porto Alegre e não tendo como. Não tinha dinheiro nem para ir para faculdade, ia a pé... ia querer ir pra Porto Alegre? Como? Porto Alegre era muito longe... Mas eu tinha feito Filosofia, então quando eu ia para as aulas de História da Arte, quando a professora apresentava, sei lá eu... uma escultura do período clássico grego, eu sabia que aquela escultura era o tipo de produção que tinha a ver com toda a ideia do pensamento platônico, que a questão do helenístico tinha a ver com o pensamento do Aristóteles, com a ideia de apontar para o real... E de novo eu me diferenciei na faculdade, e nessa diferenciação na faculdade eu fui achando minha atuação profissional fora do teatro. O teatro acabou ficando... eu segui fazendo, mas ele acabou ficando cada vez mais como um acessório, porque eu também sabia que não tinha como eu viver de teatro, e eu não queria, de maneira alguma, a vida que eu via as pessoas em Pelotas – hoje eu sei que existem outras realidades de outras pessoas que continuam fazendo teatro e tiveram vidas acadêmicas trabalhando com artes cênicas, mas, na época, a

¹ O trecho entre aspas faz referência ao livro *Água Viva*, de Clarice Lispector (1998, p. 9): “Quero apossar-me do é da coisa”.

representação que eu tinha em Pelotas era que quem fazia teatro não tinha dinheiro nem para o refrigerante. Eu pensava... “eu não posso, não quero viver assim, não vou ser uma bichinha pobre só para fazer teatro!”. E aí, através dessa coisa de saber coisas que as pessoas não conheciam eu fui, eu achei um lugar profissional, que é onde eu transito até hoje, que é a coisa da história e do ensino da Arte. Porque eu não poderia trabalhar com Arte se não fosse no teatro... se eu fosse depender das minhas habilidades para pintar, por exemplo, eu morria de fome... Isso tem a ver com a Edith, porque a Edith era professora de História da Arte e de Ensino da Arte, e são exatamente as duas áreas que eu trabalho hoje.

A amizade com Edith lhe deu um lugar novo dentro de sua formação. Essas áreas possibilitaram que desenvolvesse sua atuação profissional a partir do capital cultural que já dispunha. Se o trabalho como ator, pelo contexto em que vivia, não lhe dava perspectivas de condições de sustento, a admiração que tinha pelo trabalho da amiga possibilitou pensá-lo como alternativa.

Em um momento em que os PCNs¹ de Artes Visuais firmavam uma perspectiva de ensino de arte não mais como desenvolvimento de habilidades artísticas, mas como conhecimento específico de uma área, Ângelo fez uma “aliança entre objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizados” (ROSE, 1998, p. 43).

Em relação às marcas identitárias que acompanham Ângelo interpelando-o constantemente, a área de Artes Visuais, segundo ele, tem a peculiaridade de inquirir menos a respeito da sexualidade, *é quase uma regra ser gay*, mas foi a vida acadêmica lhe deu a dimensão do que pode significar ser negro.

Em uma aula sobre cultura brasileira, o professor estava falando de cultura negra, e eu e uma colega, também negra, opinamos em alguma coisa e ele disse que a nossa opinião não era válida porque nós não éramos negros de verdade. E nós perguntamos por que nós não éramos negros de verdade. E ele: Ah, vocês estão aqui, estudam na universidade, andam super bem vestidos...

Mesmo parecendo querer se distanciar de uma concepção essencialista, esse professor, ao mesmo tempo em que duvida da origem étnica de Ângelo e da colega para definição de raça, não deixa de estabelecer um lugar definido para um

¹PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

negro *de verdade*, que não seria nos bancos da academia, segundo ele. Mas, “[...] as bases tradicionais da identidade racial são dispersadas, sempre que se descobre serem elas fundadas nos mitos narcisistas da negritude ou da supremacia cultural branca” (BHABHA, 2013, p. 77). Ângelo se identifica como negro muito mais pela cor da pele do que pelas suas *raízes* negras. *Por frequentarmos a universidade e nos vestirmos bem, deixamos de ser negros de verdade?* – ele questiona. Segundo Bhabha, o que se deve interrogar “não é simplesmente a imagem da pessoa, mas o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas” (BHABHA, 2013, p. 89). Ângelo não é, mesmo, um negro *de verdade*, se ser negro *de verdade* for subentendido como aquele que adere a uma cultura negra ou que assume uma identidade racial como prerrogativa para se posicionar socialmente. Ângelo se situa em entre-lugares, em zonas de contato “que questionam as divisões binárias através das quais [...] as esferas da experiência social são frequentemente opostas espacialmente” (BHABHA, 2013, P. 38).

Em outra situação, já no curso de Mestrado, Ângelo conta que sentiu uma certa pressão, não exatamente discriminatória, mas indicativa de uma certa regulação pelo fato de ser negro. Mas Ângelo segue o Cântico Negro e *não vai por ali...*

E eu estudava gênero, falando de meninos e meninas, independente da cor que eles tinham, falando das representações da História da Arte Europeia e da História da Arte que está na mídia, de imagens que estão aí, de maneira geral. Meu trabalho nunca cruzou com a coisa de raça. E eu sentia que havia uma vontade, uma expectativa da minha orientadora de que de alguma maneira eu devia falar sobre raça... “Vem por aqui” — dizem-me alguns com os olhos doces – / Estendendo-me os braços, e seguros / De que seria bom que eu os ouvisse / Quando me dizem: “vem por aqui!” / Eu olho-os com olhos lassos, / (Há, nos olhos meus, ironias e cansaços) / E cruzo os braços, E nunca vou por ali...”¹.

E outra cena foi de um outro professor, que disse em uma aula... “É que tem também a coisa do batuque, da macumba... o Ângelo deve saber sobre isso”. Afinal eu devia saber, eu era negro... numa turma só de brancos na pós-graduação, como é que eu não ia saber...

¹ Trecho do poema “Cântico Negro”, de José Régio.

Não foi por acaso que a vida acadêmica *acordou* Ângelo para o fato de ser negro. Segundo o IPEA¹, a taxa de negros cursando o ensino superior no Brasil no período em que frequentou o curso de Artes Visuais foi de 2% (1998) a 3,8% (2002).

Eu realmente só fui perceber que havia preconceito e que algumas dificuldades que eu tive ao longo da minha vida, em diferentes espaços, muito mais tarde. Foi uma consciência muito mais tarde, acho que a minha amizade... a minha amizade com a Edith... A Edith tinha essa coisa assim, ela pesquisava sobre negro, trabalhou com esse tema, então ela me chamava a atenção para isso. "Claro, claro que é... tu és o único negro aqui". Então, assim, aquilo me trouxe a categoria pra pensar "sou negro, como as coisas acontecem a partir desse lugar". Até então, fora todas as coisas de todas as pessoas, que eu acredito que faça parte do cotidiano de todas as pessoas, as coisas mais lugar comum, do tipo... ah, as representações de beleza são de homens brancos, ah, os brinquedos, ah, os heróis das narrativas... isso não me afetava. A Edith trazia as marcas de história de vida dela muito presentes, ela era ligada uma tradição marxista no campo da História da Arte. A Edith tinha a coisa de ter sido uma aluna muito pobre em um momento em que o curso de Artes Visuais era formado por senhoras pelotenses que viajavam e voltavam para fazer aulas, então ela sempre teve muito evidente que os lugares que ela estava eram lugares determinados pela história de vida que ela tinha... ela sempre se colocou como "a outra" daquelas pessoas, de uma maneira que eu nunca me coloquei. Ela foi me chamando atenção para essas coisas.

Edith chamava a atenção de Ângelo para o que implicava sua cor naquele ambiente de brancos, não para que se conformasse, mas para que tivesse *consciência de raça* e pudesse perceber e enfrentar as situações de discriminação, mais ou menos veladas.

Conheci Edith na adolescência, éramos colegas de aula e companheiras de *matação* de aula. *Ai, a primeira festa, a primeira fresta, o primeiro amor.* Edith, assim como Ângelo, parecia que já sabia tudo antes dos outros. Já tinha transado, já tinha usado drogas, dizia que não depilava as pernas porque era feminista. Eu mal sabia quem era Marx e ela chamava a luta de classes para discutir situações de sala de aula. Vivíamos o final da ditadura militar, ela *doutrinou* uma turma inteira e mais alguns agregados para participar do movimento pelas eleições diretas para

¹ IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

presidente. *Era implacável em discursos notáveis*. Eu a admirava muito, mas não conseguia aderir àquela dinâmica de militância. Influenciada pela educação crítica que fui exposta na escola, na faculdade, na cultura que cresci e me formei – nas músicas que ouvi, nos artistas que admirei, nos livros que li –, essa ideia de certo e errado, de necessidade de se posicionar – tão cara aos *de esquerda* com quem eu me identificava – ajudou muito a construir esse tipo de pensamento, a aceitar o argumento, a acatar que é preciso se posicionar. A ideia de *estar em cima do muro* sempre foi abominável, coisa de gente *alienada*. Mas os radicalismos me assustavam e eu nunca me associei a grupos justamente porque pensava que não poderia sustentar uma discussão nesse nível. Eu sempre tinha muitas dúvidas e os outros pareciam ter tanta certeza de tudo... Mesmo sem aderir aos grupos, os discursos por eles produzidos tiveram efeito sobre a minha percepção de mundo e eu admirava quem, sem temor, levantava bandeiras, como Edith. Vivemos uma amizade intensa por alguns anos, depois nos afastamos. Estivemos juntas em um *pequeno trajeto de uma órbita estelar*, como diria Nietzsche (2001). Quando nos encontramos novamente, alguns anos depois, já não éramos *nós*. Depois disso só poderia restar um distanciamento respeitoso. *O que (se) foi é (s)ido*.

Quando Ângelo e Edith tornaram-se amigos, eu já não convivia mais com ela. Pelo que ele me conta, ela manteve o caráter intransigente de suas convicções teóricas, que eram experienciadas tanto quanto lhe era possível. Ela tinha a *coragem da verdade*. Embora, muitas vezes, se parecesse mais com uma *militante iluminada*, não deixava de ser uma *paresiasta*.

Em uma relação de amizade, a *paresia* é fundamental. É uma certa “ética da palavra” (FOUCAULT, 2010, p.124), basicamente a qualidade de falar abertamente, tomando aquilo que se diz como compromisso, “constitui um certo pacto entre o sujeito da enunciação e o sujeito da conduta” (FOUCAULT, 2010, p. 365). Para Foucault a paresia está ligada à prática de si, como uma técnica de subjetivação entre mestre e discípulo: “é aquela liberdade de jogo [...] que faz com que, no campo dos conhecimentos verdadeiros, possamos utilizar aquele que é pertinente para a transformação, a modificação, a melhoria do sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 216). O objetivo da paresia é garantir a autonomia do outro, dirigindo-o para constituir por si mesmo uma relação de soberania. A paresia exige coragem de verdade, pois pode pôr em risco aquele que a pronuncia, pode colocar em risco a própria amizade.

Quando ela foi dar História da Arte Brasileira, eu fui ser aluno dela. E eu vivia faltando... Um dia ela me disse: "Vais ser meu aluno... tu tens que ser meu melhor aluno, porque todo mundo sabe que nós somos amigos. E mais, não vou reprovar um amigo meu. Se eu tiver que te reprovar ou te deixar infrequente, vais perder a disciplina e a amiga".

Não tanto por temer a mestre, mas por medo de perder a amizade foi que Ângelo fez uma transformação de si. *Eu fui o melhor aluno de História da Arte Brasileira.* Foi a amizade que impulsionou Ângelo a ultrapassar seus limites, a diferenciar-se de si, vir a ser outro, o aluno dedicado, o melhor aluno.

Na escola como professor: das táticas para seguir voando

Ângelo atuou no período de 2007 a 2010 como professor em uma escola da rede privada de ensino na cidade de Pelotas.

Para apresentar a escola onde Ângelo atuou, recorri à tese de Helena de Araújo Neves (2012), que aborda o ensino privado na cidade de Pelotas, através de anúncios de jornal, do século XIX ao século XXI. Nessa tese, é possível verificar a emergência dos chamados *empresários da educação* no município, especialmente a partir dos anos de 1990, o que, de certa forma, promoveu uma maior visibilidade das diretrizes dessas escolas.

Em 1995, foi criada uma escola não-confessional que concorria com as maiores escolas particulares da cidade, todas ligadas a ordens religiosas. Essa escola apostava em uma visão *inovadora* de educação, investindo em uma “gestão educacional pelo viés empresarial” (NEVES, 2012, p. 239). Diferenciava-se das outras escolas tanto pelo espaço físico quanto por sua proposta pedagógica: áreas verdes; espaços de convivência para alunos, pais, professores, funcionários; salas e móveis projetados ergonomicamente etc., atividades extracurriculares (esportes, expressões artísticas, intercâmbios culturais), qualificação dos profissionais através de dinâmicas de grupo próprias de organizações empresariais etc. As escolas confessionais enfatizavam, em um primeiro momento, valores como a tradição e o humanismo. A partir concorrência estabelecida por aquela escola não-confessional,

passaram a investir em uma imagem mais competitiva em termos de inovações tecnológicas e culturais.

A escola onde Ângelo trabalhou apresentava-se como uma escola tradicional, de origem lassalista, que a partir de 2004 passou a ser administrada por empresários locais, após uma crise financeira e administrativa amplamente divulgada nos meios de comunicação. Mesmo depois de desvinculada da congregação lassalista, a escola manteve a imagem de instituição com valores cristãos, preservando inclusive sua capela e estimulando atividades de cunho religioso (como missas comemorativas, celebração de primeira eucaristia etc.). Contratou professores de competência reconhecida na cidade e desenvolveu projetos de cunho artístico e cultural, além de realizar melhorias significativas em seu espaço físico. Foi através de um desses projetos que Ângelo foi admitido como professor de teatro.

Na página eletrônica da escola, consta sua *missão* – “Promover o desenvolvimento do educando, com base no processo pedagógico, cristão, ético, filosófico e cultural, com o objetivo de assegurar a construção de um cidadão crítico, capaz e comprometido com o meio” – bem como seus *valores*, no qual destaco o seguinte trecho: “Nossa educação sempre foi sólida, comprometida com a cidadania, empreendedorismo e responsabilidade com o meio ambiente, com o ensino de qualidade e, principalmente, com o ser humano”. Esses valores não divergem dos presentes nos estatutos de outras escolas tanto da rede privada quanto da rede pública, a não ser, talvez, pelo empreendedorismo – que se destaca nas escolas da rede privada.

Quanto à religiosidade, estamos imersos, somos educados, criados, constituídos em uma sociedade ocidental, judaico-cristã, capitalista; e “[...] há muito tempo entre nós o cristianismo deixou de ser mera questão de dogma e fé, passando a constituir-se como conjunto de valores e cultura, além de ética que implica modos de vida, formas de subjetividade e modos de relação do sujeito consigo mesmo e com os outros” (PRADO FILHO, 2006, p.139).

Considerando o caráter conservador da instituição escolar, especialmente daquelas ligadas a instituições religiosas, verificar que uma escola particular, de orientação católica teve em seu quadro funcional, por vários anos, além de Ângelo, outros professores gays faz pensar que houve algum tipo de negociação com a

norma que regula a sexualidade no ambiente escolar.

Ângelo foi contratado através da indicação de um amigo e de uma pessoa ligada ao cenário artístico de Pelotas. Naquela época sua atuação profissional tinha grande visibilidade na cidade. E também existe uma representação que abre possibilidades para o professor de arte. *As áreas tem determinadas representações do tipo profissional. Então, o professor de arte, ele pode fugir um pouco à norma. De uma certa maneira, até se espera que o professor de arte fuja um pouco à norma... porque existe uma ideia muito romântica que tem uma visão do artista e da arte como um território à parte, como um território à margem, um território onde as regras da conduta geral não necessariamente precisam ser aplicadas. O fato de ser professor de teatro e de ser professor de arte abriu possibilidades pra isso, mas, ao mesmo tempo a minha postura e a minha conduta profissional demonstravam que mesmo com isso, eu nunca ocupei, sei lá, o papel do artista que era incompetente, irresponsável, que chegava fora da hora ou... não, não. Se por um lado isso abriu um território, a possibilidade de dar a disciplina de arte, ficou claro que eu podia transitar por qualquer das áreas da escola com o mesmo nível de comprometimento e seriedade e cumprimento de regras e disciplinas que qualquer professor de outra área poderia cumprir.*

A direção dessa escola apostou na sua competência profissional e no reconhecimento público de sua atuação docente, deixando sua identidade sexual como um aspecto secundário, tolerável. Por outro lado, é possível supor que também Ângelo e os outros professores identificados como gays utilizavam táticas em relação à sexualidade para viabilizarem sua presença e permanência no quadro funcional da escola. Foram contratados e permaneceram na escola por sua competência, mas também porque aceitaram o acordo tácito de se comportarem de acordo com o esperado: como *gays discretos*.

Eu não falava sobre os meus namorados para os meus colegas, eu não ficava falando sobre a minha sexualidade ou dizendo do lugar que eu tinha ido no final de semana... Não. Eu tinha uma relação estritamente profissional, comentava as minhas coisas com aquelas pessoas que eram minhas amigas dentro da escola e com quem eu tinha um convívio social também fora da escola.

Aproveitar oportunidades e colocar sua inteligência a serviço da instituição e da promoção profissional também fez com que Ângelo se destacasse nesse ambiente.

Depois desse primeiro ano que eu dei aula de teatro, que eu fui dar aula de arte e passei a ter contato com os outros professores, o trabalho que eu estava fazendo na disciplina de arte e mudando um pouco o currículo na disciplina, ele começou a ganhar uma visibilidade, os alunos produziram uma exposição. Bom, quando a direção foi lançar em 2008 o projeto pro ensino médio em 2009, pela primeira vez eles chamaram o professor de arte. A direção chamou os pais do ensino fundamental, da 8ª série, pra apresentar as propostas do colégio para o ensino médio, o programa, toda uma campanha regida por uma agência para lançar para os pais os projetos da escola e mostrando tudo aquilo que a escola tinha de melhor e, entre eles, fez questão que eu estivesse nessa reunião para dar uma declaração. O coquetel de abertura para a apresentação desse projeto foi a exposição dos meus alunos. Lembra disso? Eu estava lá para falar sobre o projeto de arte para o ensino médio, porque isso era relevante e isso estava dentro de um programa em que foram chamados só alguns professores, que de alguma maneira eram considerados os melhores professores do ensino fundamental e dariam ou continuariam dando aula pra eles no ensino médio.

Sua trajetória profissional, seu trabalho competente, seu envolvimento e disponibilidade para as questões da escola o colocavam em uma posição de destaque, mas Ângelo foi chamado para essa reunião (e para outras tantas que visavam a divulgar a imagem da escola) também pela sua habilidade retórica.

Considero a fala de Ângelo como Foucault, a de Eufrates: “fala bem, quão requintada é sua linguagem, como convence tão bem que depois de estar convencido se desejaria continuar a ouvi-lo, apesar de já não se precisar ser convencido” (FOUCAULT, 2010, p. 139). Em uma sociedade em que negros são objetivados como não detentores de intelectualidade, onde “o negro chega antes da pessoa, o negro chega antes do indivíduo, o negro chega antes do profissional, o negro chega antes do gênero, o negro chega antes do título universitário” (CARNEIRO, p. 131-132), sua fala sempre surpreende, e ele sabe fazer bom uso dessa habilidade, aproveitando as ocasiões para mostrar seu talento de orador e promover sua imagem profissional junto com a imagem da instituição. A retórica é

uma técnica “cujos procedimentos não têm evidentemente por finalidade estabelecer uma verdade, mas como uma arte de persuadir aqueles a quem nos endereçamos, pretendendo convencê-los”, ela age sobre os outros, “mas sempre para o maior proveito daquele que fala” (FOUCAULT, 2010, p. 342 e 345). Ângelo sabe disso: *Se é samba que eles querem, eu tenho*, ele diz, imitando Ney Matogrosso.

Quanto a sua relação com os alunos, tinha com eles uma ligação afetiva, mais com as alunas, é verdade. *Os alunos, claro que quase em sua maioria, alunas, me adoravam, elas me contavam coisas que não contavam para os pais, elas me procuravam na hora do recreio pra conversar sobre outros assuntos... Tinha, por exemplo, em uma turma de oitava série, uma aluna queridíssima. Super apaixonada pela minha disciplina e que constantemente me contava sobre os comentários dos outros alunos... Ela tentava demonstrar o quanto me admirava pela minha prática docente, pela pessoa que eu era, pelas roupas que eu usava e pela atenção que eu dispensava a ela, me "defendendo" junto aos colegas dela... Dizendo que eu não era gay e me afirmando constantemente que tinha certeza disso. Para ela, não poderia ser concebível que aquela pessoa que ela admirava tanto, pudesse ser gay... Mesmo tendo intimidade com ela, eu não achei que devesse dizer que sou gay, sim. Então, tinha um espaço de intimidade, mas mesmo nesse espaço de intimidade eu não achei seguro verbalizar a minha homossexualidade.*

A homossexualidade de Ângelo era perceptível, estava marcada – tanto que outros alunos não a ignoravam –, mas não era verbalmente colocada por ele. “Enquanto não se expressa em palavras, o mundo está no limbo, revela-se uma nebulosa misteriosa; mas quando palavreado, articulado e significativo, esse mesmo mundo corre o risco de descobrir-se delimitado, prisioneiro ou significado” (IANNI, 1993, p.56). Ângelo não desejava participar dessa significação, não negava mas tampouco admitia uma identidade homossexual, não se deixando capturar pelo jogo de verdadeiro ou falso sugerido pela aluna.

Assumir-se gay na escola não é exatamente um anunciar ser gay, existem outras formas. Quando tu não correspondeste às expectativas... Quando tu não falas de namorada, a dúvida se cria. Quando tu mostras uma imagem e tu não falas “Ah, que mulher bonita, que mulher isso ou aquilo”, uma dúvida se cria. E esse conjunto de mistérios vai fazendo com que os alunos tentem te localizar em um lugar que eles estabelecem como se fosse um lugar de certezas. E tu viras aquilo que não está,

que não cabe em lugar nenhum e que precisa ser encaixado em um lugar que eles não sabem muito bem qual é.

A afirmação de que era gay entraria em choque com as regras estabelecidas para a conduta *adequada* do professor. Os discursos cristãos e médicos psicanalíticos produzem sujeitos altamente comprometidos com a concepção de um eu profundo, que em determinados momentos se revela como verdade, e “a admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial [...], que atinge a ‘essência’ do sujeito” (LOURO, 2003, p. 13), e, portanto, sua moral. Em razão disso, acredito, alguns professores, como Ângelo, preferem “calar-se a respeito daquilo que não é preciso dizer, deixar sob o benefício da sombra aquilo que se tornaria perigoso à luz do dia” (FOUCAULT, 2006, p. 87).

A moral do professor está arraigada a sua sexualidade e a representação tradicional do docente aponta para um profissional heterossexual, como se uma sexualidade *desviante* fosse indício ou sinônimo de perversão¹ e implicasse desrespeito a padrões de ética profissional. Como afirma Richard Miskolci (2009, p. 326): “uma coisa é certa, a centralidade do desejo como meio de acesso à verdade do sujeito é uma herança cristã que nos lega a associação entre sexualidade e caráter”.

Ângelo entende que o seu pacto de silêncio acerca da sua sexualidade era diferente do de outros colegas. *Existem diferentes tipos de pacto com essa norma de silêncio que talvez reafirme, sim, a heteronormatividade, mas a maneira como tu estabelececes uma relação de até onde tu vais compactuar com esse silêncio ela é particular, ela tem a ver com uma construção pessoal que não é definida apenas pelo contexto do espaço de atuação profissional, porque nós estamos no mesmo espaço, mas nós temos estratégias completamente distintas... Eu tinha colegas que viviam recebendo cantada de mães de alunos porque elas não percebiam que eles eram gays... ou pelo menos não tinham certeza... De mim, duvido que alguém tenha*

¹ Há, historicamente, uma produção de discursos que associam e confundem homossexualidade e perversão. Foucault (2009) a destaca nos discursos médicos e jurídicos do século XIX. No início do século XX (1905), Freud publica “*Três ensaios sobre a sexualidade*” e escreve sobre comportamentos sexuais considerados desviantes, pois não visariam a união genital entre dois indivíduos de sexo oposto: homossexualidade, zoofilia, pedofilia, necrofilia, fetichismo, o olhar, o tocar, o sadismo, o masoquismo e o exibicionismo” (MELO NETO e SCHIMIT, 2011, p. 182).

tido alguma dúvida, embora, algumas vezes, eu percebesse uma “vontade” de ouvir uma “confissão” minha...

“A posição daqueles que pensam que sabem algo sobre alguém que pode não sabê-lo é uma posição excitada e de poder [...] pode também levar a relações mais afetuosas, mas relações cuja utilidade faz parte da ótica do assimétrico, do especular e do não explícito” lembra Sedgwick (2007, p.38), e Ângelo desviava dessa confissão.

Lembra daquela minha colega? Eu nunca verbalizei pra ela “Eu sou gay”, mas ela sempre quis essa fala, ela sempre quis. Então, se eu chegava com determinada roupa, ela dizia “Mas é um luxo, olha...” e o tom de voz dela mudava para falar comigo. Eu me lembro de eu e aquele outro nosso amigo comentarmos “Para que ela precisa falar com essa voz tatibitati pra falar com a gente só porque a gente é gay?” A interpretação dela de ser gay era aquela coisa “aaahhhh!!”, aí ela usava um tom de voz que era completamente absurdo pra conversar conosco...

Essa resposta negativa à interpelação, ou não-resposta, é uma forma de resistência: “A insubordinação, o não-acomodamento, a recusa ao ajustamento são algumas de múltiplas formas que a resistência pode assumir” (LOURO, 2009, p. 137). Não quero aqui afirmar que o armário seja uma opção desejável, “uma escolha inofensiva e interessante”, como diria Déborah Britzman (1996, p. 81), mas que, dada a contingência deste momento histórico, ele é um recurso utilizado e produz seus efeitos nas relações de poder/resistência.

O silêncio de alguns professores em relação a sua sexualidade parece confirmar a heteronormatividade, mas, ao apurarmos o ouvido, percebemos que não há um silêncio absoluto, sempre existem ruídos, que são detectados talvez na não confirmação de uma expectativa a respeito de seus hábitos, talvez na roupa que o professor veste e na forma como veste. O professor pode não afirmar sua homossexualidade, pode silenciá-la, mas não pode evitar o ruído que emite em um meio tão regulador. Esses ruídos emitidos sem intencionalidade produzem reverberações, mas talvez não tenham força suficiente para interferir na produção do discurso heteronormativo, talvez sejam muito pouco audíveis em meio a um discurso que fala mais alto e que, de tanto ser repetido, tem o *status* de verdade incontestável. Há um potencial desestabilizador nesses ruídos, mas sem uma amplificação, eles não perturbam. Talvez sejam tolerados, até assimilados, mas não

transformam, não produzem questionamento sobre os regimes de verdades que assentam a heteronormatividade.

Por outro lado, talvez o assumir uma identidade sexual não normativa não perturbe tanto a heteronormatividade como se poderia esperar, talvez só inscreva o sujeito numa posição de *tolerado*. Se a verbalização de uma sexualidade não normativa estiver na mesma frequência do discurso heteronormativo, talvez não destoe, não marque diferença, talvez seja só assimilada e também não produza questionamentos a respeito da heteronormatividade. Talvez possa ser “um salvo-conduto que possibilite uma *inclusão consentida* em um ambiente hostil, uma frágil acolhida” (JUNQUEIRA, 2011, p. 74).

A postura de Ângelo diante desses discursos é mais uma atitude ética, de cuidado de si do que uma *alienação*. Quando lhe chamava a atenção para as evidências dessas discriminações, ele ria. — *dor não é amargura. / Minha tristeza não tem pedigree, / já a minha vontade de alegria, / sua raiz vai ao meu mil avô.*¹

Essa vontade de alegria talvez seja o que motiva Ângelo a usar táticas e não o confronto direto nos embates que se apresentam. O seu repertório para a luta está mais para *a poesia (inexplicável) do que para a explicação (duvidosa) da vida*. Ângelo busca outros modos de vida a partir da sua implicação com a arte, pelo que lhe afeta, e o que lhe afeta ele encontra em espaços que *a priori* não seriam próprios para si. É preciso sempre negociar, usar de astúcia para fazer os deslocamentos desejados.

Os espaços onde Ângelo circula, como vimos, não é comum o protagonismo de negros como intelectuais, mas ele afirma sua posição, desconsiderando essa normativa. De alguma forma, Ângelo produz maneiras de se inserir nesses espaços e viabilizar sua atuação profissional. Ser especialista em uma cultura elitizada lhe confere um poder/saber que ele emprega nesse sentido. Mas também, as relações de amizade que Ângelo constitui lhe permitem esse acesso.

Se a afetividade, como diz Sovik (2005), é uma forma de manter o *status quo* nas relações raciais no Brasil, Ângelo a utiliza, sabiamente, para se movimentar nesses espaços. De forma alguma estou dizendo que Ângelo busca essas relações de amizade *por interesse*, por ver ali possibilidades de tirar proveito das pessoas. As

¹ Referência ao poema “Com licença poética”, de Adélia Prado.

peças são, para Ângelo, como os livros, como outras formas de produção cultural. Ele se interessa por elas pelas possibilidades de ampliação de si. Ele não se interessa por uma produção cultural pensando o que poderá fazer em termos práticos com aquele material, com aquele conhecimento. Claro que ele sabe que em determinadas circunstâncias o conhecimento acerca daquela produção cultural poderá lhe ser útil, mas não é isso que o move. Ele quer conhecer o mundo, ampliar o seu mundo. Pouco se importando com questões de classe, de gênero e de cor, Ângelo não tem preconceitos desse tipo para estabelecer amizades. O que lhe interessa, muitas vezes, não é nem o caráter ou a posição política, mas o envolvimento artístico e intelectual. Ângelo não se vê, como a amiga Edith, como o *outro* nos lugares onde transita, pois o que entende é que é o seu saber que o aproxima, que lhe dá direito a estar naquele espaço. Se o espaço é cheio de frivolidades e falsas ostentações, ele se diverte com isso. Desfruta as frivolidades, ri das falsas ostentações. “A fraqueza em meios de informação, em bens financeiros e em ‘seguranças’ de todo o tipo exige um acréscimo de astúcia, de sonho ou de senso de humor”, como diz Certeau (2012, p. 43). Se muitas vezes, é tido como algo excêntrico, se percebe que o estão tratando como algo exótico, lança mão dos seus saberes, dos seus conhecimentos artísticos e retóricos e faz valer sua autoridade intelectual. As maneiras de “frequentar um lugar” abre “uma possibilidade de vivê-las reintroduzindo dentro delas a mobilidade plural de interesses e prazeres, uma arte de manipular e comprazer-se” (CERTEAU, 2012, p. 49). *Eu nunca assumi muito o papel de coitadinho... pelo contrário, se eu criei uma estratégia de afirmação, a minha estratégia de afirmação foi sempre ao contrário, foi afirmação do tipo “Sim, eu estou aqui, eu sou competente, sim, sim, sim, eu sei do que eu conheço, eu sei do que eu posso, eu sei do que eu sou capaz”.* Ângelo é um sedutor, seduz pela maneira de falar, de se movimentar, de sorrir – tem a *doçura de Oxum*¹, como ele diz. Mas se Oxum é doce, é também ardilosa, nada impõe, mas convence. É água doce, mas não parada, *traça um caminho entre as pedras*. É movimento constante. Nesses movimentos, as relações de amizade estão sempre presentes, pontuando seu ir e vir, ou melhor, seu devir.

¹ Oxum é uma divindade das religiões de matriz africana que reina sobre a água doce dos rios, o amor, a intimidade, a beleza, a riqueza e a diplomacia.

Na universidade como professor: ignorando a ignorância para poder voar

No final de 2010, Ângelo foi nomeado professor universitário. *Achei meu lugar no mundo!* foi seu comentário após a primeira aula na universidade. Mas, *sendo uma moça polida levando uma vida lascada...* Após algumas semanas me telefonou: *Tu acreditas que eu ouvi uma desgraçada lá falando mal de mim? Nós tínhamos discutido sobre o currículo de uma disciplina, mas, tá... Quando eu estou passando no corredor, horas depois, ouvi ela dizendo para uma outra... “Quem essa bicha preta favelada pensa que é? Mal chegou e já está se achando...”*. Obviamente que quando eu entrei e pedi para ela repetir, ela disse que eu tinha entendido errado e a outra concordou com ela. *Tanto que a gente falou nisso... que eu nunca tomava conhecimento dessas discriminações... logo numa universidade ouvir um absurdo desses...*

Se, em um curso de Arte, ser gay é *da ordem das coisas*, como intelectual, o lugar do negro na academia brasileira é quase o da absoluta ausência e negação. Menos de 1%, conforme Carvalho (2006, p. 92).

Como salienta Ana Amélia Laborne, ser professor universitário exige capacidade de argumentação, reflexão teórica e comunicação, predicados que Ângelo tem de sobra, mas “no contexto do racismo, estes, porém, são atributos próprios do branco. [...] O negro que se inseriu academicamente acaba tendo que viver em constante alerta, como que a responder a todo o tempo indagações sobre o seu direito e capacidade de ocupar o lugar do conhecimento” (LABORNE, 2012, s/p).

Passado algum tempo, pergunto a Ângelo como tem sido o seu trabalho após o episódio.

Olha, fizemos a reforma no currículo e todos os pontos que eu sugeri foram aceitos... porque outros colegas apoiaram as minhas sugestões, porque eram boas mesmo. A Fulana aquela tem tentado se aproximar de mim, eu trato ela bem, com educação, porque sou educada. Agora conhecendo mais as coisas, as pessoas, entendi... ela entrou para a universidade em uma época em que ela praticamente concorreu com ela mesma... quando eu e os outros entramos, ela era mais ou

menos a dona do campinho e se assustou, em vez de nos acolher, resolveu sei lá porquê, entrar numas de competição... Mas ela é tão sem fundamento que nem vale à pena discutir com ela... Sigo fazendo como sempre... ignoro a ignorância... Eu quero mais é me preocupar com as minhas aulas, com os meus alunos... Eles são ótimos! Já criamos um grupo de estudos sobre Arte no Rio Grande do Sul e estamos montando um projeto bem legal, talvez daí saia o meu projeto para o doutorado.

Ignorar a ignorância, olhar à frente, apostar no aprimoramento intelectual, investir em amizades produtivas, pelo que ele conta e pelo que observo, tem sido a tônica de Ângelo desde sempre. Não é que não sofra, que não se sinta agredido, que ignore no sentido de não perceber. Desde que ingressou na universidade como aluno, os preconceitos sofridos ficaram mais palpáveis. Esse ignorar significa um esforço para ser indiferente à discriminação, não se deixar paralisar por ela.

Há pouquíssimo tempo atrás é que eu parei pra me perguntar isso... será que eu ajo, será que deveria ter uma consciência de raça que eu não tenho... mas acho que não... Eu nunca fui ligado aos movimentos gays, ao movimento negro, eu nunca fiz parte da associação de moradores do bairro Navegantes... Eu nunca comprei essas bandeiras, não que eu achasse... para usar um termo bem marxista... "como eu sou alienado, não luto pelos direitos dos meus iguais", é porque eu sempre fui transitando pelas coisas, independente dessas marcas. A diferença hoje é que eu consigo olhar pra alguns momentos da minha trajetória e consigo ver que em alguns momentos essas marcas estavam pesando, só eu não percebia isso... E tu e a Edith me ajudaram a ver isso... Por exemplo, naquela coisa que tu diz... quando eu dou uma opinião que difere da que está circulando, pela forma como eu coloco as minhas ideias...o tom da minha voz é alto, empostado. Os meus movimentos, a forma como eu afirmo as coisas enfaticamente é sempre lida como arrogância, "ele é muito arrogante", e esse muito arrogante vem sempre acompanhado da ideia de que eu não conheço o meu lugar. E aí está... então eu tinha um lugar, e quando eu ajo assim, eu estou ousando sair do lugar... deve ser isso. A crítica é sempre porque eu "sou arrogante", como se eu estivesse defendendo algo que fosse só meu. E eu não estou negando o fato de que em alguns momentos eu tenha agido assim, mas essa crítica tem a ver com o fato de eu ser negro, ser gay e ainda me colocar desse jeito.

O *problema* de Ângelo *ser assim* não parece ser propriamente um problema dele, mas de uma sociedade que tenta fixar espaços, comportamentos, posições de sujeito hierarquizadas, através de normas que privilegiam uns em detrimento de outros. A heteronormatividade e a *branconormatividade* exigem aos que não são a referência um comportamento submisso. Eles podem ser *tolerados*, mas não devem ousar transpor os limites estabelecidos pela hierarquia naturalizada.

As formas com que Ângelo lida com essas situações apontam para a afirmação de si como sujeito em equidade de condições. Ele não se conforma com a posição de vitimizado. A sua moral é mais a *moral do senhor* do que a *moral do escravo* em relação à atribuição de valor a si mesmo; o escravo espera uma opinião sobre si e submete-se a ela, uma vez que “o autêntico direito senhorial é criar valores” (NIETZSCHE, 2005, p. 159). Ângelo não se submete a uma opinião sobre si em termos profissionais se esta não for baseada nos valores com os quais compactua, quais sejam competência, conhecimento intelectual, experiência de vida. Escapa das tentativas de captura ao não responder à interpelação subentendida nos discursos sobre raça e sexualidade. Ele não se posiciona como negro para responder ao racismo, não se posiciona como homossexual para responder à homofobia; ele desloca a discussão para o campo da racionalidade em que essas marcas não podem ser requisito para a avaliação.

Capítulo 4

Onde se faz um sobrevoo do que foi tratado até aqui

Nesta dissertação, procurei dar visibilidade a alguns discursos estratégicos que tentam subjetivar indivíduos como Ângelo e fixá-los em identidades e espaços reservados para elas em nossa sociedade. As categorias sexualidade e raça constantemente são convocadas – algumas vezes mais sutilmente, outras nem tanto – para indicar-lhe um lugar desejável para sua atuação e necessário para a manutenção do *status quo* nas relações sociais e profissionais. Um lugar, muitas vezes, marcado por mal disfarçada tolerância, por pactos de silêncio convenientes.

Posicionado pelos discursos normativos como contraponto ao padrão, concebido como exemplo do que não se deve ser ou desejar, para vir a ter legitimidade como sujeito, Ângelo utiliza com astúcia os recursos de que dispõem, muitas vezes recursos mínimos e sem garantias. Recursos táticos, *arte do fraco*, que não tem a possibilidade de dar a si mesmo um projeto global.

O personagem é constantemente interpelado por essas categorias e mesmo não estando livre delas, as formas como responde às interpelações indicam não conformidade à hierarquização baseada nesses atributos. Ele não nega uma identidade gay, como também não nega uma identidade negra, mas não as coloca como prioridade, como algo que vem antes e a partir delas – dessas identidades – pensa e age.

Se muitas vezes penso que Ângelo, de certa forma, adere ao que chamo de uma das estéticas gays contemporâneas – com alguns clichês reconhecíveis, como os modos de vestir, modos de falar, modos de dançar – também avalio que outras estéticas fazem parte de sua composição. Ele é atravessado pelas identidades de raça e sexualidade como é atravessado pelas identidades de ator, de professor, de filho, de amigo e outras tantas. Através delas encontra também o seu lugar, mas o

compromisso que tem com essas identidades é antes um compromisso ético do que uma subjetivação por discursos estratégicos. O compromisso de não se deixar capturar, de não perder potência para a ampliação de seus territórios existenciais. É como se repetisse a esses discursos a música que tanto gosta: *seu olho me olha, mas não me pode alcançar [...] você não me pega, você nem chega a me ver.*

A constituição da subjetividade é sempre um jogo agonístico, são feitas negociações entre aquilo que é desejado e aquilo que é possível. Os discursos estratégicos tentam capturá-lo, conformá-lo a modelos consagrados, posicioná-lo como sujeito categorizado, mas é no embate diário, cotidiano, com os recursos que tem disponíveis, pelo que lhe afeta que se forma a sua subjetividade, em processos performativos, nunca concluídos. Se adere ou é capturado por esses discursos, também em muitos momentos de sua vida, Ângelo realiza movimentos táticos que despotencializam, de certa forma, a ação dos discursos estratégicos.

As relações de amizade permitem-lhe a formulação e a emergência de táticas de resistência a formas padronizadas de sujeição. Assim acontece no seu encontro com D. Dalva, com Edith e com outros amigos não nomeados neste trabalho. Ele vai avançando em movimentos muitas vezes invisíveis, dissimulados, imprevistos. Os resultados são provisórios e sujeitos a retrocessos, por isso a necessidade de atenção constante e de alianças para resistir aos discursos normativos. A amizade dá a Ângelo condições para formular um pensamento diverso, para diferenciar-se de si e ao mesmo tempo manter sua singularidade.

As tramas construídas nesta cartografia, em movimentos tensionados pela insegurança de deixar o território de uma escrita de certa forma já familiar – a escrita acadêmica –, pelo confronto com a dificuldade de lidar com as incertezas, além da ampliação de uma gramática de existência fornecida pelo referencial teórico estudado, provocaram em mim também um processo de diferenciação. Têm razão Eduardo Passos e André Eirado (2010, p. 129): o sujeito que emerge da experiência é sempre outro, e o cartógrafo lança-se a ela sem estar imune a seus efeitos. *Não é possível saber do que é capaz um corpo antes de passar pela experiência*, como alertava Espinosa (2007).

Se no início do Curso de Mestrado entendia que a afirmação das identidades era a forma mais acertada de promover uma mudança nas mentalidades a respeito da homofobia e do racismo, no decorrer do curso compreendi que esta é uma das possibilidades e talvez não a mais eficaz. Explicitar os discursos normativos, dando

visibilidade as suas condições de emergência a partir de situações cotidianas, bem como as formas como sujeitos ordinários – talvez não comprometidos formalmente com os discursos das políticas de identidades – também é uma forma de se contrapor e desconstruir os regimes de verdade racistas, androcêntricos, homofóbicos que perpassam a constituição das subjetividades contemporâneas. Não se trata de ser indiferente à diferença, mas desviar o foco, pensar a partir de outro ponto de vista, onde os acontecimentos são singulares e, como tal, não previsíveis na lógica de uma matriz identitária, na qual tudo possa estar definido. Esta perspectiva não tem a intenção de criar modelos, propor caminhos ou soluções. Ela indica múltiplas formas de se produzir singularidades.

Ao aceitar o desafio de compor uma genealogia cartográfica, analisando não só os resultados ou os dados de uma pesquisa, mas também o seu processo, ampliei a percepção das possibilidades que a fuga aos métodos tradicionais e institucionalizados trazem à elaboração do conhecimento e à formação acadêmica. A proximidade com os sujeitos de pesquisa – condição dada pelas relações de amizade – permitiu, por exemplo, que eu tivesse acesso a discursos que destoam do *politicamente correto*, comum a situações de entrevistas mais formais. O afeto que permeia minhas relações com esses sujeitos impulsionou uma visão mais generosa a respeito de suas contradições e incoerências, mas não impediu que eu questionasse e colocasse em pauta tais incongruências, assim como eles também o fizeram. Essa possibilidade de discussão só é possível em situações em que a exposição das fragilidades e revisão de formas de pensar se dá em ambientes de mútua confiança. A amizade – pelas possibilidades de experimentação múltiplas e não premeditadas, por ter como princípio a liberdade de ação e de fala mais do qualquer outra forma de relação instituída – se mostrou plena em potência de aprendizados, tanto para mim quanto para meus intercessores próximos.

Finalizando esta dissertação, despeço-me de Ângelo com a alegria de saber que nossa *rota estelar* ainda não terminou. Nossos encontros, mesmo que mais espaçados pela distância física, não perderam a intensidade. Ainda tomamos, noite a fora, uma ou duas garrafas de vinho (agora de qualidade menos duvidosa, já que o salário de professor universitário comporta esses “luxos”) em encontros presenciais ou via *skype*. Ainda nos telefonamos e escrevemos para não nos *sentirmos sós no sentimento*. Divergimos e concordamos sobre muitos assuntos e expandimos, assim, nossos modos de pensar, nossos modos de viver.

Como a personagem de Clarice Lispector que inspirou o seu nome, Ângelo vive para o futuro. É como se não lesse os jornais de hoje porque amanhã haverá notícias mais novas. Ele não vive das lembranças. Ele, como muita gente, inclusive eu, está ocupado em fazer o momento presente deslizar para o momento futuro. Ele quer voar. O que há de mais leve que uma borboleta?¹

¹ Trecho do livro "Um sopro de vida", de Clarice Lispector (1978, p. 36-37 e 28).

Referências

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ALMEIDA, Neil Franco de. **A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero**. 2009. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 131-149.

ARENDT, Hanna. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BAREMBLITT, Gregorio. **Compêndio de Análise Institucional e Outras Correntes: teoria e prática**. Belo Horizonte, MG: Editora Instituto Félix Guattari, 2002.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução: Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BLANCHOT, M. **La risa de los dioses**. Madrid: Taurus, 1976.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan.-jun, 1996.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivo del "sexo"**. Tradução: Alcira Bixio. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 2010a.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010b.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Gênero e sexualidade**: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares. 2011. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

CARVALHO, J. J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista da Universidade de São Paulo**, n.68, p. 88-103, dez.-fev, 2005-2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CIEGLINSKI, Amanda. Pesquisa mostra que escolaridade causa impacto em nível de preconceito contra homossexuais. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-05-26/pesquisa-mostra-que-escolaridade-causa-impacto-em-nivel-de-preconceito-contra-homossexuais>>. Acesso em 28/05/2012.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter PálPelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que a Filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. São Paulo. Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. Spinoza et le problème de l'expression. Paris, Minuit, 1968, p. 226. DELEUZE / SPINOZA Cours Vincennes – 24/01/1978. Tradução: Francisco TraversoFuchs. Disponível em: <<http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5>>. Acesso em 13jun2013.

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

DERRIDA, Jacques. **Políticas de la amistad**. Madrid: Trotta, 1998.

ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Edição Bilingüe. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

FELIZARDO, Marina do Nascimento Neves. **Negras Marias**: Memórias e Identidades de Professoras de História. 2009. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FERRARI, Anderson. **Quem Sou Eu? Que Lugar Ocupo?** Grupos Gays, Educação e a Construção do Sujeito Homossexual. 2005. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução: Márcio Alves da Fonseca, Salma annus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Da amizade como modo de vida**. De l'amitiécommemode de vie. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. Le Bitoux, publicada no jornal GaiPied, nº 25, abril de 1981, pp. 38-39. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <www.filoesco.unb.br/foucault>. Acesso em: 14nov2012.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 19 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, Roberto (org.). **Michel Foucault**: microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. O verdadeiro sexo. In: MOTTA, Manoel da. **Michel Foucault**: ética, sexualidade, política. Ditos e Escritos V. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006. p. 82-91.

FOUCAULT, Michel. Uma entrevista: sexo, poder e a política de identidade. Verve, 5: 260-277, 2004. Traduzido do francês por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/sexpodident.html>> Acesso em: 14nov2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

GILROY, Paul. **Entre campos**: nações, cultura e o fascínio da raça. Tradução: Célia Maria Marinho de Azevedo et al. São Paulo: Annablume, 2007.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra. In: HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução: Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IANNI, Otávio. XVII Estilos de pensamento. In: Bastos, Élide Rugai; Moraes, João Quartim de (orgs.). **O pensamento de Oliveira Vianna**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2000: Características da População e dos Domicílios. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/>>. Acesso em 10jul2013.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Indicadores da Educação. 4. edição, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_educacao.html>. Acesso em 10jul2013.

JOCA, Alexandre Martins. **Diversidade sexual na escola**: um problema posto à mesa. 2008. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a Pedagogia do Armário. In: SILVA, Fabiane Ferreira da (Org.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana: Unipampa, 2011. p. 74-92.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line**, PUC – Rio, n. 10, p. 64-83, 2012. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0. Acesso em: 10jun2013.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 32-51.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Identidade Racial e Trajetórias de Docentes do Ensino Superior. In: 35 Reunião da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Porto de Galinhas – PE, 21 a 24 de outubro de 2012.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**: pulsações. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOURO, Guacira. Foucault e os estudos queer. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Para uma vida não-facista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 135-142.

MELLO NETO, Gustavo; SCHMITT, Lara. Perversão e contemporaneidade: um discurso equivocado? **Psicologia**: Teoria e Prática, Universidade Mackenzie, v. 13, n.2, p. 182-194, 2011.

MISKOLCI, Richard. Afinidades e tensões entre a Teoria Queer e a obra de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth. VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Para uma vida não-facista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 325-338.

NEVES, Helena de Araújo. **O ensino privado em Pelotas-RS**: século XIX, XX e XXI. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

NIETZSCHE, Friederich. **Assim falava Zaratustra**. Tradução: José Mendes de Souza. Versão para e-books: e-BooksBrasil.com, 2002.

NIETZSCHE, Friederich. **Humano, demasiado humano**. Tradución: JAIME GONZALES. 5. ed. Editores Mexicanos Unidos, 1986.

NIETZSCHE, Friederich. **Opiniones y sentencias**. Buenos Aires: Bureau Editor, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. A Gaia ciência. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **La gaya ciencia**. Disponível em: <<http://pensamentosnomadas.files.wordpress.com/2012/11/a-gaia-cic3aancia-espanhol.pdf>>. Acesso em 13jun2013.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1985.

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

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 109-130.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PERSEU ABRAMO, Fundação. Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: Intolerância e respeito às diferenças sexuais. Pesquisas de Opinião Pública. Publicado em 12/02/2009. Atualizado em 05/03/2009. Disponível em: <<http://www.fpa.org.br/o-que-fazemos/pesquisas-de-opiniao-publica/pesquisas-realizadas/apresentacao-4>>. Acesso em: 3mar2012.

PERSEU ABRAMO, Fundação. Negros são maioria dos que ascenderam à classe média. Publicado em 22/11/2012. Disponível em: <<http://novo.fpabramo.org.br/content/negros-sao-maioria-dos-que-ascenderam-classe-media>>. Acesso em 15jun2013.

PRADO FILHO, Kleber. Uma genealogia das práticas de confissão no Ocidente. In: RAGO, M. & VEIGA-NETO, A. (orgs.) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 139-146.

PRADO FILHO, Kleber. Uma história crítica da subjetividade no pensamento de Michel Foucault. In: FALCÃO, Luis Felipe; SOUZA, Pedro de. **Michel Foucault**: perspectivas. Florianópolis: Clicdata Multimídia/Achiamé, 2005. p. 41-50.

PRADO, Adélia. Com licença poética. Disponível em: <http://www.releituras.com/aprado_bio.asp>. Acesso em 9ago2013.

QUARTIERO, Eliana Teresinha. **A diversidade sexual na escola**: produção de subjetividade e políticas públicas. 2009. 146f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RÉGIO, José. **Cântico Negro**. In: RÉGIO, José. Poemas de Deus e do Diabo. Disponível em: <http://www.releituras.com/jregio_cantico.asp>. Acesso em 9ago2013.

RODRIGUES, Henrique José Alves. **Pensando minorias sexuais e de gênero sob a perspectiva das políticas pública e de subjetivação**. 2010. 98f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SEDGWICK, EveKosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 19-54, jan.-jun., 2007.

SILVA, Aline Ferraz da. **Pelo sentido da vista**: um olhar gay na escola. 2008. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SILVA, Aline; VIEIRA, Jarbas. Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p.185-200, jul.-dez., 2009.

SOVIK, Liv. Por que eu tenho razão: branquitude, Estudos Culturais e a vontade de verdade acadêmica. **Contemporânea**: Revista de Comunicação e Cultura, v. 3, n. 2, p. 159 -180, jul.-dez., 2005.

SPARGO, Tamasim. **Foucault e a teoria queer**. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: UFJF, 2006.

STCHIGEL, Daniel Omar. **Elogio de la seriedade**: uma epistemologia baseada em las obras de Gilles Deleuze y Alain Badiou. Buenos Aires: El Aleph.com, 2010.

SUASSUNA, Ariano. **O Auto da Compadecida**. Minissérie produzida pela Rede Globo de Televisão. Exibição: 5 a 8 jan1999.

TABORDA, Jeferson Camargo. **Genealogia-cartográfica**: ditos e escritos sobre famílias-cuidado. 2011. 116f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

VENTURI, Gustavo. Intolerância à diversidade sexual. **Teoria e Debate**, n. 78, jul.-ago., 2008. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/intolerancia-diversidade-sexual>>. Publicado em: 15out2009. Acesso em: 28maio2012.

VIEIRA, Jarbas S.; HYPÓLITO, Álvaro M.; DUARTE, Bárbara G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação e Sociedade** (Campinas/SP), v. 30, n. 106, p. 221-237, jan.-abr, 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20dez2012.

APÊNDICE

- p. 9 - *quase brancos, quase pobres como pretos*. Trecho da canção “Haiti”. Autor: Caetano Veloso. Intérprete: Elza Soares. Do álbum “Do cóccix até o pescoço”, de 2002.
- p. 14 - *porque somos pobres, mas temos gosto musical e literário de classe média intelectualizada*. Autor não identificado. Anotação em agenda pessoal, no ano de 2011.
- p. 15 - *conversas de comadres*. Autor não identificado. Anotação em caderno de orientação, no ano de 2011.
- p. 15 - *lugar que abriga, que aquece, que permite que se deposite em nós provisões de doçura*. Adaptação do texto atribuído a Saint Exupery. Extraído de uma agenda de 2008: “O maravilhoso de uma casa não é que ela nos abrigue, nem nos aqueça, nem que seja dono de suas paredes e sim que tenha depositado em nós estas provisões de doçura. Que ela forme, no fundo do coração esse maciço obscuro do qual nascem os sonhos como águas de um manancial”.
- p. 16 - *do fim do fundo da América do Sul*. Trecho da canção “Joquim”. Autor: Vitor Ramil. Do álbum “Tango”, de 1986.
- p. 18 - *Somos o que somos, inclassificáveis*. Trecho da canção “Inclassificáveis”. Autor: Arnaldo Antunes. Intérprete: Ney Matogrosso. Do álbum “Inclassificáveis”, de 2007.
- p. 32 - *A carne mais barata do mercado é a carne negra!* Trecho da canção “A carne”. Autores: Seu Jorge / Marcelo Yuka / Wilson Cappelletto. Intérprete: Elza Soares. Do álbum: “Do cóccix até o pescoço”, de 2002.
- p. 33 - *No creo en la eternidad de las peleas, ni en las recetas de la felicidad*. Trecho da canção “Sea”. Autor e intérprete: Jorge Drexler. Do álbum “Sea”, de 2001.
- p. 40 - *É preciso estar atento e forte*. Trecho da canção “Divino Maravilhoso”. Autores: Caetano Veloso e Gilberto Gil. Intérprete: Ney Matogrosso. Do álbum “Inclassificáveis”, de 2007.
- p. 40 - *E no mais, às vezes precisamos de um copo de cólera*. Autor não identificado. Anotação em agenda pessoal, no ano de 2010. Provavelmente faça alusão à obra “Um copo de cólera”, de Raduan Nassar, 2001.

p. 41 - *quase todos pretos ou quase pretos ou quase brancos pobres como pretos*. Trecho da canção “Haiti”. Autor: Caetano Veloso. Intérprete: Elza Soares. Do álbum “Do cóccix até o pescoço”, de 2002.

p. 46 - *Ai, a primeira festa, a primeira fresta, o primeiro amor*. Trecho da canção “Flor da Idade”. Autor e intérprete: Chico Buarque. Do álbum “Chico Buarque e Maria Bethania ao vivo”, de 1975.

p. 47 - *O que (se) foi é (s)ido*. Autor: Arnaldo Antunes. Da “Antologia - Como É Que Chama O Nome Disso”. Editora Publifolha, 2006.

p. 52 - *Se é samba que eles querem, eu tenho*. Trecho da canção “A ordem é samba”. Autor: Jackson do Pandeiro. Intérprete: Ney Matogrosso. Do álbum “Inclassificáveis”, de 2007.

p. 55 - *a poesia (inexplicável) do que para a explicação (duvidosa) da vida*. Adaptação do poema de Carlos Drummond de Andrade: “Se procurar bem, você acaba encontrando não a explicação (duvidosa) da vida, mas a poesia (inexplicável) da vida”. Da obra “Poesia Completa”. Editora Nova Aguilar, 2002.

p. 56 - *traça um caminho entre as pedras*. Trecho da obra “Conversações”, de Gilles Deleuze (1992, p. 175).

p. 57 - *sendo uma moça polida levando uma vida lascada...* Adaptação do poema de Alice Ruiz: “Sou uma moça polida / levando / uma vida lascada / cada instante / pinta um grilo / por cima / da minha sacada”. Da obra “Navalhanaliga”. Editora Zap, 1980.

p. 61 - *seu olho me olha, mas não me pode alcançar [...] você não me pega, você nem chega a me ver*. Trecho da canção “Reconvexo”. Autor: Caetano Veloso. Intérprete: Maria Bethânia. Do álbum “Memória da Pele”, de 1989.