



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

LEONARDO DOS SANTOS SILVA

**GÊNERO E SEXUALIDADES NAS LICENCIATURAS EM
DANÇA DA UFBA: POR E PARA UMA PEDAGOGIA QUEER**

Salvador
2019

LEONARDO DOS SANTOS SILVA

**GÊNERO E SEXUALIDADES NAS LICENCIATURAS EM
DANÇA DA UFBA: POR E PARA UMA PEDAGOGIA QUEER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança, da Escola de Dança, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lenira Peral Rengel

Salvador
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva, Leonardo dos Santos

GÊNERO E SEXUALIDADES NAS LICENCIATURAS EM DANÇA DA UFBA: POR E PARA UMA PEDAGOGIA QUEER / Leonardo dos Santos Silva. -- Salvador, 2019.

103 f.

Orientadora: Lenira Peral Rengel.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Dança) -- Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, 2019.

1. Dança. 2. Pedagogia Queer. 3. Currículo em Dança. 4. Gênero e Sexualidades. I. Rengel, Lenira Peral. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

LEONARDO DOS SANTOS SILVA

**GÊNERO E SEXUALIDADES NAS LICENCIATURAS EM
DANÇA DA UFBA: POR E PARA UMA PEDAGOGIA QUEER**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Dança, da Escola de Dança, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Dança.

Aprovada em 26 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Lenira Peral Rengel – orientadora

Doutora em Comunicação e Semiótica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Rita Ferreira de Aquino

Doutora em Artes Cênicas – Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Felipe Bruno Martins Fernandes

Doutor em Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Universidade Federal da Bahia (PPGNEIM/UFBA)

Às Deusas da minha vida,
Oyá, Osún e Gildete.

AGRADECIMENTOS

São tantos e para tantxs,

Aos (meus) Deuses que, além de me darem a vida, a iluminam, afagam, ama, cuidam.

À minha orientadora, que se “achegou” e de formas incansáveis, afetuosas, comprometidas e sábias, tornou esse percurso acadêmico possível. Lenira, meus sinceros sentimentos de gratidão, carinho, respeito e admiração. Ter sua orientação sempre auspiciosa, com gana de saber e estudando comigo para entendermos “corponectados” nossas diferenças, nossas semelhanças e nossos encontros. Uma honra te ter nesse caminho.

Ao Felipe Fernandes, por considerar meu convite para a banca examinadora e, com carinho, respeito, sabedoria e com palavras encorajadoras, contribuiu de forma inspiradora, não só à escrita, mas para quem escreveu. Ter sido seu aluno, foi transformador, suas indicações e questões, mais ainda.

À Rita Aquino, que sempre atenciosa, com falas e palavras carregadas de afeto e respeito, modificou os rumos dessa dissertação. Se hoje proponho uma construção de uma pedagogia *queer*, é a partir do olhar comprometido de uma educadora cuidadosa. Te ter nas aulas do Mestrado, ter feito tirocínio docente com sua supervisão e te ter na banca é um “bapho”.

A Escola de Dança, por ser quase a minha segunda casa. Nos relacionamos nas minhas graduações (Bacharelado Interdisciplinar e Licenciatura), Especialização e Mestrado. Ao corpo docente, técnico-administrativo, terceirizadxs, minha gratidão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Dança por entender as minhas indagações refletindo sobre seus propósitos pedagógicos e socioculturais. Ter sido representante estudantil, e participando da elaboração do plano de cotas para bolsistas, reforçou a minha presença no mundo.

À minha turma de Mestrado: sem vocês minha trajetória teria sido mais solitária. Compartilhamos alegrias, angústias, lutas, sorrisos lindos e esperançosos, comemorávamos por cada conquista dx outrx. Fica a saudade, mas a certeza de que o tempo que passamos (e passaremos) juntxs foi recheado de energias positivas.

Para xs amigxs, que entenderam (ou não) as negativas para encontros, por causa das demandas acadêmicas, meu amor e gratidão. Vocês foram (e são) em momentos de exaustão e de descrença, o renovar das baterias.

Ao Ilê Odé Tafariangy, simbolizados por meu babalorixá Fabio Lima, por entenderem minhas ausências. Agradeço imensamente pelo apoio e pelo suporte espiritual e de família. Oyá bicifuó.

À CAPES pela bolsa concedida. Doze meses de intensa produção e dedicação.

Às pessoas “anormais”: Agradeço a cada pessoa que lutou, luta. Vivem e morrem por serem quem são. Por serem resistência, por serem lutadorxs, por buscarem educação, por esbravejarem, por chorarem, por sorrirem. Essa dissertação fala sobre, para e com os corpos que são violentados, renegados, esquecidos. Ela só existe porque nós existimos.

E, a Gildete Ferreira dos Santos, minha mãe, minha devoção. Primeiramente, por ter me dado a vida, mas também me ensinar a viver. Ter tido o privilégio de ter nascido do seu ventre é só mais uma dádiva em te ter como mãe. Mãe, que mesmo entendendo as dificuldades de ser artista e de estudar arte, buscou nos sorrisos a fórmula de me manter confiante. Preta, pobre, empregada doméstica, mãe solo. Fez do exercício diário de cuidar da casa dos outros a alavanca para fazer o filho estudar. Ser Mestre em Dança é um título nosso, mas todos os aplausos são seus.

SILVA, Leonardo dos Santos. GÊNERO E SEXUALIDADES NAS LICENCIATURAS EM DANÇA DA UFBA: POR E PARA UMA PEDAGOGIA QUEER. 103 f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa busca refletir sobre os currículos das licenciaturas de Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Trata de assuntos prementes, como Gênero e Sexualidades, dissertando por e para uma Pedagogia Queer. Ressaltar a importância desses conhecimentos nas ações institucionais (currículo, Projeto Pedagógico de Curso, planejamento pedagógico) e atuando nos agentes (gestorxs, docentes, discentes) corrobora com as lutas de combate à homo/lesbo/transfobia. Ao perceber os procedimentos (hetero)normativos que são evidenciados nos currículos, procura-se promover instabilidades, transgressões e os arranjos não dicotômicos da Teoria Queer para subverter as lógicas pedagógicas das Instituições de Ensino Superior (IES). A compreensão do corpo como corpomídia (KATZ e GREINER, 2005), como corponectivo (RENGEL, 2015, 2007) e co-formado e co-produzido (BACCHETTA, 2009) colabora para a disseminação de discursos dos corpos, como gênero e as sexualidades. Formas de acesso, nas graduações, para esse campo contribuem (ou não) para uma abordagem problematizadora, fluída e contestadora dos binarismos e dos essencialismos. Análise do currículo, revisão bibliográfica e coleta de respostas em questionários foram procedimentos de investigação em consonância com as Metodologias Pós-Críticas em Educação (PARAÍSO, 2012). Essas metodologias, surgidas como locus de análise pedagógica das licenciaturas, promoveram interlocuções com uma pedagogia queer ao refletir, construir e desconstruir ações pedagógicas. A intersecção epistemológica entre as Teorias Queer (BUTLER, 2017a; SPARGO, 2017; REA, 2017), de uma Pedagogia queer (LOURO, 2015; MISKOLCI, 2016; PARAÍSO, 2018), das sexualidades e gênero (FOUCAULT, 2014; BENTO, 2017), a possibilidade de um currículo encarnado (MOLINA, 2015) em diálogo com a pedagogia queer e os estudos sobre a pedagogia (D'ÁVILA e MADEIRA, 2018) intenciona uma docência atualizada e conectada com questões sensíveis. Espera-se que se estructurem novos currículos, a partir de um entendimento de uma pedagogia queer, na proposição de potencializar os profissionais, o campo e a sociedade estimulando pesquisas, pensamento crítico e abordagens pelas diferenças.

Palavras-chave: Dança. Pedagogia Queer. Currículo em Dança. Gênero e Sexualidades.

SILVA, Leonardo dos Santos. GÊNERO E SEXUALIDADES NAS LICENCIATURAS EM DANÇA DA UFBA: POR E PARA UMA PEDAGOGIA QUEER. 98 pp. 2019. Master Dissertation – Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2019.

ABSTRACT

This research seeks to reflect on the dance degrees' curricula of the School of Dance at the Universidade Federal da Bahia. It deals with pressing issues, such as Gender and Sexualities, by talking to and for a Queer Pedagogy. Highlighting the importance of this knowledge in institutional actions (curriculum, Pedagogical Course Project, pedagogical planning) and acting in the agents (managers, professors, students) corroborates with the struggles of homo/lesbo/transphobia. When perceiving the normative (heterogeneous) procedures that are evidenced in the curricula, we try to promote instabilities, transgressions and non-dichotomous arrangements of the Queer Theory to subvert the pedagogical logics of Higher Education Institutions (HEI). The understanding of the body as *corpomídia* (KATZ and GREINER, 2005), as *corponectivo* (RENGEL, 2015, 2007) and co-formed and co-produced (BACCHETTA, 2009) collaborates on the dissemination of body discourses such as gender and sexualities. Forms of access, in graduations, to this field contribute (or not) to a problematizing, fluid and challenging approach to binarisms and essentialisms. Curriculum analysis, bibliographic review and questionnaire responses were research procedures in line with Post-Critical Methodologies in Education (PARAÍSO, 2012). These methodologies, which emerged as a pedagogical analysis locus of undergraduate courses, promoted interlocutions with a queer pedagogy when reflecting, constructing and deconstructing pedagogical actions. The epistemological intersection between the Queer Theories (BUTLER, 2017a; SPARGO, 2017; REA, 2017), of a Queer Pedagogy (LOURO, 2015; MISKOLCI, 2016; PARADISE, 2018), sexualities and gender (FOUCAULT, 2014, 2017), the possibility of an incarnate curriculum (MOLINA, 2015) in dialogue with queer pedagogy and studies on pedagogy (D'ÁVILA and MADEIRA, 2018) intends an updated teaching with a connection to sensitive questions. It is expected that new curricula will be structured, based on an understanding of queer pedagogy, intending to empower professionals, the field and society by stimulating research, critical thinking and approaches to differences.

Keywords: Dance. Queer Pedagogy. Curriculum in Dance. Gender and Sexualities.

SUMÁRIO

O PERCURSO DE UM ANORMAL	11
CAPÍTULO I	24
1. DANÇA: TRÂNSITOS E DIÁLOGOS EPISTÊMICOS SOBRE O CORPO	24
1.1 DANÇA EM SUAS EPISTEMOLOGIAS	24
1.2 NORMATIZAÇÃO E NORMALIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE CONTROLE DOS CORPOS	28
1.3 (RE)COMPONDO OS CORPOS: EDUCAÇÃO EM DANÇA COMO VIA DE RESISTÊNCIA	36
CAPÍTULO II	47
2. POR UMA PEDAGOGIA QUEER: (IM)POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS .	47
2.1 TEORIA QUEER: UM PERCURSO HISTÓRICO, SOCIAL E CULTURAL	47
2.1.1 Sexualidade	47
2.1.2 Gênero	51
2.1.3 Teoria Queer	55
2.2 TRADUÇÕES E QUESTIONAMENTOS DO/NO SUL GLOBAL À TEORIA QUEER	58
2.3 COLORINDO A TEORIA: A TEORIA QUEER DE COR E SUAS IMPLICAÇÕES ..	60
2.4 (DE FATO) UMA PEDAGOGIA QUEER	63
CAPÍTULO III	70
3. PARA UMA PEDAGOGIA QUEER: UM OLHAR CURRICULAR EM DANÇA ..	70
FEXAÇÃO (?)	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A – Entrevista com Lucas Valentim	99
APÊNDICE B – Entrevista com Bruno Novais	101

O PERCURSO DE UM ANORMAL

As ações que são vistas, percebidas, vividas são formadoras de aspectos cognitivos que promovem nos corpos reações complexas. Ser criança, gay, afeminada, preta, pobre, quer dizer muito sobre como as outras pessoas lhe veem, identificam. Aliás, esses rótulos classificam antes mesmo dos processos de percepção de suas características corporais. Importante ressaltar “corpo”, “corporal” como “corponectivo”. Rengel (2007) com “corponectivo” faz uma tradução específica para *embodied*, significando *mentecorpo* junto. Trata de partida de *serestar* junto, e não de juntar, unir, ligar, materializar, significações e/ou traduções comumente atribuídas a *embodied*. Não tem que integrar corpo e mente, já é integrado. Algo que é “mental” faz parte do corpo vivido, depende do “corporal” para existir.

Rótulos são constituintes de identidades, que consideradas como tal fazem a pessoa “imóvel” e condenável. Condenável no que essas delimitações são reducionistas no seu lugar no mundo e imóveis quando tais caixinhas transformam corpos em subalternizados ou protegidos. Algumas especificidades são lugares de pertencimento (como raça e etnia, classe social) nas sociedades contemporâneas. Gênero e sexualidades são duas delas. As normas são as linhas que separam os corpos entre categorias de existência e inserem mecanismos de controle para que se mantenham o mais alinhado possível às regras, comportamentos e (FOUCAULT, 2001).

Os/as discentes nas graduações em Dança não chegam sem informações, sem conteúdos, sem vocabulário de movimentos, não são corpos recipientes. Portanto, ainda na primeira fase de aprendizado (a entrada no curso) deve-se dialogar sobre especificidades dos corpos. Gênero, sexualidades, raça, etnia, classe social são características constituintes das pessoas e precisam ser debatidas e reconstruídas de modo que rompam com os estereótipos fortalecidos pelas normatizações. Afinal, o corpo que dança e que vai ensinar a dançar não é neutro, assim como o currículo que orienta o curso. Como os locais de formação de professores em Dança estão inseridos nas estratégias de retenção ou alastramento das questões de gênero e sexualidades para seus/suas discentes, de forma a contemplar aspectos relacionais, *teóricopráticos* e de cruzamentos epistemológicos? Para tal, faz-se indispensável uma incursão em aspectos curriculares de licenciaturas em Dança, neste caso os da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia.

A Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), criada em 1956¹ tornou-se marco em formação docente em Dança no Brasil. Foi por 24 anos a única

¹ A Escola de Belas Artes surgiu em 1877, a de Música em 1954 e a Escola de Teatro em 1956 em um projeto do então Reitor Edgard Santos.

instituição, em nível superior, que formava profissionais em Dança (seja em dançarino profissional e/ou magistério superior) (MOLINA, 2008). Pioneira no ensino de Dança, esta Escola se estabeleceu como precursora ao promover, já em sua constituição, a quebra de posicionamento pedagógico ao adotar a Dança Moderna² como diretriz (SETENTA, 2008). Ao escolher tal abordagem para os processos de aprendizagem rompe com a hegemonia do Balé Clássico, sugerindo novas formas de se aprender Dança no Brasil.

Nos assuntos estruturais para formação superior em dança, esta Escola também inova ao criar um modelo de currículo constituído a partir de exercícios do fazer da/na própria Escola. (SETENTA, 2008, p. 70)

Entretanto, onde estão os assuntos que versam sobre gênero e sexualidades nas aulas, se por seus documentos institucionais, Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2009, Reconstrução Curricular de 2004, não aparecem tais conteúdos, nem de forma transversal? Estão eles nas proposições de cada docente sobre abordar essas demandas? Expressa-se assim, que mesmo sendo transgressora em muitas camadas, a Escola de Dança da UFBA não estabelece, de forma curricular, ou seja, institucionalizada, gênero e sexualidades em seus documentos direcionais, corroborando para a manutenção da falta de informações, invisibilizando locais de existências.

Nas escolas básicas quem vai lecionar são mulheres cis³, homens cis, lésbicas, gays, transgêneros (o que se espera politicamente e socioculturalmente) e suas formas de vida precisam ser trabalhadas, enquanto respeitadas, nos processos e demandas pedagógicas, tanto no que se refere ao exercício docente como licenciada/o, quanto nas relações nos cursos de licenciatura em Dança.

Ao pensar que ao chegar nas escolas essas e esses discentes serão confrontadxs com as mais diversas formas de identificação de gênero e sexualidades, inclusive em crianças, e as reações normativas para essas expressões (como a homo/lesbo/bi/transfobia), busca-se traçar a legitimidade de uma pedagogia e um currículo *queer*⁴ nas licenciaturas em Dança. No sentido em que um currículo queer pode investir na proposição de entender que é necessário

² A Dança Moderna “trouxe muitas mudanças [em relação ao Balé Clássico]: pés descalços, movimentos de tronco de um modo mais flexível e técnicas ao nível do solo, com dançarinos deitando, sentando e se ajoelhando. [...] O mais importante, porém, foi a mudança de ideias: preocupações sociais, políticas, sentimentos humanos mostrados por meio da dança” (RENGEL; LANGENDONCK, 2006, p. 41).

³ “Cisgênero é um conceito que abarca as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado socialmente, ou seja, as pessoas não-transgênero [...]” (JESUS, 2014 apud COLLING, 2015, p. 58).

⁴ O termo *queer*, está grafado em itálico, por ser orientação acadêmica. Porém, a partir de agora, essa palavra e suas variações (queerizada/o(s), queerização/ções, queerizar, queerizadoramente) serão parte de uma construção textual que busca a sua fluidez em língua portuguesa, criando ramificações *teóricopráticas* e, por isso, não serão mais destacadas como estrangeiras.

agir previamente, ainda no percurso formativo. Um currículo queer pode auxiliar em uma docência levada para a diferença e não para a tolerância. Corpos considerados dissidentes não devem ser tratados pela ideia da tolerância (MISKOLCI, 2016, p. 15), afinal não são corpos outros, ou estranhos ao fato de serem corpo, são constituídos das mesmas matérias, se transformam e passam por transformações socioculturais, psicológicas, emocionais, intelectuais, como qualquer outro corpo. Compreender que as categorias sociais de ser “homem” e ser “mulher”, e as inúmeras possibilidades de ser sujeito, foram criadas a partir dos atos performativos, – ou seja, “aquele se produz enquanto ação da linguagem [...] um perguntar, um afirmar, um jurar, um propor, um concordar” (SETENTA, 2008, p. 20) – alterados pelo fator histórico (fortalecido pelo sistema poder-saber) subverte a lógica sacionormativa. Com isso torna-se indispensável considerar esses caminhos normatizados como causadores de exclusões e entender também quanto o discurso pedagógico⁵ fortalece as separações em rótulos tão limitadores em existências binárias. Assim, por ser mote de desmontar (PARAÍSO, 2012) promovendo fissuras que uma pedagogia queer provocaria na Escola de Dança desencadeamentos emergentes sobre os corpos, sobre suas localizações identitárias (ou uma não localização estanque), rasurando as normativas sobre como os currículos devem ser e como os discursos sobre os corpos se modificam.

As narrativas de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis e Transgêneros⁶ (LGBT), em espaço escolar são, comumente, direcionadas para situações difíceis e comigo não seria, não foi e não é diferente. Portanto, neste momento junto a uma escrita normalizada acadêmica há uma dinâmica socioafetiva. A partir da percepção das normatizações (FOUCAULT, 1977) e da não presença de alguns assuntos, como gênero e sexualidades, no percurso educativo das Licenciaturas em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), se inscreve essa dissertação como forma de denúncia, de provocação e de problematização para uma ideia de currículo e posteriormente de um ensino, dito neutro (MISKOLCI, 2016).

⁵ “[...] o discurso pedagógico é antes de tudo uma perspectiva que deve considerar pelo menos: 1) a crítica histórica da educação, isto é, quem são os personagens responsáveis pelas reformas educativas, em que condições essas reformas foram feitas, o quê defenderam e por que defenderam essa ou aquela posição; 2) a crítica do presente da educação, isto é, como os programas educativos estão associados às políticas de Estado e de mercado nacional e mundial; 3) a crítica performativa dos professores, isto é, o que fazemos hoje em educação corresponde histórica, política e epistemologicamente um avanço ou retrocesso? Ou seja, nossas práticas são inovadoras ou retrógradas, contextualizadas ou descontextualizadas” (FAVACHO, 2014, p. 59).

⁶ Sabendo da existência de diversas formas de se nomear tal grupo de pessoas, (LGBTQ, LGBTQI, LBTTT, LGBTQI+...), utilizaremos, neste texto, a sigla LGBT como indicativa. Porém, é importante salientar que tal composição pode ser alterada em tempos e tempos, como forma de agrupar novas identidades e que não anula ou evidencia tal escolha.

Para tanto é utilizado um relato em primeira pessoa⁷, para não só localizar o lugar de fala, mas também para indicar os pressupostos e caminhos que levaram para argumentar acerca dos currículos, neste caso os das licenciaturas, diurno e noturno, da Escola de Dança da UFBA.

A escola sempre foi um local de contradição. Era um ambiente do qual gostava muito (especialmente pela oportunidade de aprender mais e coisas novas), todavia um local de constantes violências. Desde muito cedo, me foi imputado, de diversas formas, o meu lugar no mundo. Sim, foi ainda nas séries iniciais que me “descobri” gay. A palavra descobrir em aspas, denota a enorme falta de percepção sobre mim, sobre como me entendia como corpo, mas já caracterizada pelos outros – considerando esses outros como colegas de classe/escola, professorxs, agentes escolares, etc. Tais apreensões me colocaram em situações e questões que até então eram inimagináveis. Saber se eu era uma pessoa diferente não fazia parte das minhas brincadeiras, da minha forma de andar, de me comportar em sala de aula, entretanto esses atos, gestos e modos, me configuraram como “bichinha”, “mulherzinha”, “viadinho”. Tachado, ainda criança, sobre os *modus operandi* das minhas ações, que “eucorpo” (RENGEL, 2007) inicia, junto ao contexto no qual vivia, o processo de uma pedagogização dos corpos (LOURO, 2000) a partir de “práticas generificadas” (BENTO, 2017, p. 125). Foi por meio das frases, ditas por crianças e adultos, que eu, a partir das metáforas (sim, afinal “viadinho” não era por ser parecido com o animal veado) despejadas sobre mim, fui me construindo. E quando digo e disserto sobre a metáfora “construir” é no sentido das demandas da engenharia civil (aterrar, criar bases sólidas, construir pilares, paredes...) que provoca em local, aparentemente “seco”, mas potente, modificações inescapáveis. Durante anos (e porque não dizer até hoje?) existia uma necessidade, quase como a de oxigênio, de me enquadrar em formatos para que assim pudesse (sobre)viver aos ataques, deliberadamente gratuitos, que me eram diários. Nem sabia o significado de

⁷ Esses relatos em primeira pessoa serão destacados, ao decorrer do texto, por formatação na fonte Batang, como forma a dar ênfase na troca de narrativa.

tais *palavrasação*⁸, mesmo assim a força e a crueldade que esses atos carregavam, mostravam que não era da ordem do afeto, da afeição, mas sim da violência.

A minha presença em sala de aula, tolhida a partir das ações homofóbicas, era qualificada pela desenvoltura na escrita e pela facilidade de expressão e apreensão de assuntos. A mesma presença que era desqualificada em ambientes abertos (pátios, reuniões em casas de colegas) era solicitada para trabalhos, estudos em duplas, grupos. Aparentemente os mesmos atos que me colocavam em paralelo com o não desejável ou anormalidade (FOUCAULT, 1977) me imputavam para a seriedade de conseguir notas nos bimestres. Por muito tempo essas composições – a de não pertencer a localizações identitárias que permitissem acessibilidade ao coletivo e me inseriam em momentos individualizados – se tornaram válvulas de escape: a troca de uma facilidade em estudar por momentos de paz. Tal acordo foi mantido, contudo por intervalos. A necessidade de legitimar o espaço de “menino de verdade” contribuía para um afrouxamento das regras desses acordos – dos quais o mais prejudicado era eu! A dança! Ah, a Dança, como instrumento de libertação (no sentido mais amplo da palavra, no que tange à liberdade de expressão no falar, andar, nas relações entre pares). A Dança foi crucial no entendimento do *eucorpo* e das possibilidades cognitivas, enquanto afetivas, erógenas, que me eram permitidas. Sim, permitidas. Naquele tempo, aos 11 anos de idade (2001) minhas demonstrações de não ordenamento induzido aos corpos eram alvos constantes de violência que chegavam de diversos lados. Entretanto, emergia a oportunidade de perceber o quê, como e por onde poderia acionar estratégias que pudessem, de forma contundente, liberar espaço de culpa. Sim, a culpa nos cerca desde o momento em que somos carimbados com rótulos dissidentes. Não fugi à regra – e o que a dança

⁸ Essa escrita se propõe queer e, portanto não dicotômica, por isso os neologismos são empregados entendendo que “não se trata de um mero anexar de palavras, mas sim de uma necessidade de instaurar uma forma de pensamentoação” (RENGEL, 2007, p. 1).

me proporcionou foi de fato LIBERTADOR! Mas não foi fácil. *Vixe*, não foi mesmo.

Prato cheio para as frases depreciativas, empurrões, tapas e risos de escárnio, a presença de um único “menino” era o suficiente para legitimar e estimular tais atos, com a complacência dos adultos. O horário das aulas de dança no Ensino Fundamental II, em contraturno à tarde, no mesmo período com outras práticas, criava momentos específicos de transtornos e violências. Ombros para baixo, expressões de medo, desespero e tristeza tomavam conta do eucorpo. Foram anos sofrendo muitos tipos de violências, verbais e físicas, sem ajuda direta de alguma pessoa adulta (quando não eram elas as agressoras). Anos esses que construíram estados de corpo que são reproduzidos até hoje. Sim, a visibilidade das marcas de agressões físicas somem (algumas se perpetuam), porém elas ficam, são perduráveis. Remanescentes ao ponto de reverberar até na atualidade. Mas a Dança... Sim, a dança foi **A** transformação na reconfiguração das minhas (atu)ações. A percepção de uma sexualidade (fluída e mutável como qualquer aspecto da minha existência) foi desenhada pelas outras pessoas, mas colorida por mim. E a dança foi o pincel.

Em uma conjuntura abrangente e polissêmica é indispensável pensar que são as instituições, especialmente as públicas – porque as públicas sugerem participação e acesso para o maior número de pessoas pela dimensão do Direito, das Leis) – onde estão as potências e os conflitos mais arraigados sobre o estudo sobre e com gênero e sexualidades na Educação. A construção dos conceitos de homem e mulher, como concepção de gênero, entendendo gênero como uma construção sociocultural (BENTO, 2017) é recente, mas necessária para entender os procedimentos de regulação a que os corpos são sujeitados. Por outro lado as sexualidades foram (e são) lugares de forte repressão e de controle excessivo, especialmente se não são para manutenção de convenções sociais e para indicativos de reprodução da espécie (SPARGO, 2017).

As instituições de ensino são locais de sociabilidade e de aprendizagens múltiplas, contanto é preciso entender como e quais são os assuntos sobre gênero e sexualidades que estão inseridos nos contextos educacionais. Esses espaços educativos falam e criam discursos

sobre as pessoas, possibilitando uma pedagogização dos corpos (LOURO, 2000) que insere normas e fornece material para normatizações e normalizações (FOUCAULT, 1977; RATTO, 2007). As escolas de ensino básico, de modo geral, possuem em seus currículos formatações sobre como os corpos podem e devem se comportar (BRITZMAN, 2000) e performatizar (BUTLER, 2017a).

Considerando as particularidades e as implicações formativas, a formação docente, dentro de um conjunto de ações político-institucionais, pode transformar tais cenários. Contudo, é importante argumentar que estruturas curriculares estão inscritas dentro de discursos normativos, que ao serem confrontados, criam barreiras de cunho político-financeiro, impossibilitando formações continuadas de professorxs já em atividade profissional nas graduações. Por meio de perceber que o currículo é espaço de criatividade e de desestabilização do sistema educativo normativo é que sabemos sobre o que e como ensinar e aprender (PARAÍSO, 2018). São numerosos os conflitos existentes, criados a partir das demandas *sócioteóricas*, nos quais gênero e sexualidades são lugares de lutas antigas e extensas (MISKOLCI, 2016).

Ao entender que a linguagem – considerando seus aspectos verbal, bem como não verbal – é, também, espaço de criação de artefatos de normatização, argumento, que se faz indispensável pensar as escritas (acadêmicas ou não). Necessário nelas agir para a desestabilização das normativas binárias e excludentes, considerando as indicações queerizadas. Na língua portuguesa a flexão de gênero é modificada quando condicionada ao homem. Afinal, ao generalizar, hegemonicamente, os seres humanos, a palavra homem é designada para tal. Se há 100 mulheres em uma sala e um homem a elas se junta, o plural se torna eles e não elas, apesar de serem numericamente maioria. Potencializar a ideia de que as leituras feitas a partir desse conjunto de fissuras gramaticais contemplem as inúmeras e incontáveis identidades e identificações de gênero e de sexualidades se cruza com as perspectivas queer. Para tanto, as flexões de gênero nas palavras, em especial e principalmente aquelas que indicam pessoas (professore, alune, etc.) com as letras *e* e *x* neste contexto acadêmico-político-afetivo são consideradas, ainda que paliativas, sinalizações de imbricamento com os pressupostos da teoria queer (SPARGO, 2017)⁹. Reafirmando a manutenção do rigor e inclinações para normalizações/normatizações acadêmicas, estes *escritosencontros teóricodançantes* se propõem de maneira a indicar que a norma culta da

⁹ Se faz importante uma nota. Por vezes, especial e principalmente, nas palavras em singular, ou nos artigos, a letra *a* ou *o*, serão substituídas pela vogal *e*, nas palavras em plural, paralelamente, a consoante *x*. Tal dinâmica se dá pela necessidade de transformação fonética e de uso real e efetivo para *x* leitor.

língua portuguesa, assim como as normas que controlam os corpos, são construções sociais e culturais. Portanto podem (e devem) ser alteradas na medida que novas formas de nomear e de escrever emergem e solicitam lugar de fala (RIBEIRO, 2017). As leituras de *todes/todxs* devem ser direcionadas para a não generificação, ou seja, uma não atribuição de sujeitos de gênero (masculino e feminino) às palavras e expressões encontradas neste texto. Talvez seja o primeiro ato educativo para uma pedagogia queer (LOURO, 2015).

Essas análises buscam – induzindo uma metodologia que siga uma pedagogia queer fomentadora de outras formas de aprender e ensinar – caminhos educativos para as licenciaturas em Dança da UFBA com currículos com gênero e sexualidades. Assim, algumas estratégias são utilizadas para tal proposta. Os referenciais utilizados buscaram apontar mais de uma visão sobre os termos. A ideia foi demonstrar não somente que os estudos sobre gênero e sexualidades são diversos, mas também fomentar mais de uma consideração sobre tais assuntos. Entretanto, as argumentações e conceitos propostos seguem uma corrente conceitual estimulada pelas teorias pós-estruturalistas (SILVA 2005; PETERS, 2000). As ideias sobre educação e currículos são as indagadas pelas teorias pós-críticas do currículo (SILVA, 2005). A verificação de que são poucos os materiais sobre Dança, gênero, sexualidades e teoria queer torna possível pensar esta trajetória epistemológica relevante. Sua propagação e sua utilização em salas de aula estará condicionada às propostas queerizadas de currículo, ou seja, um modo queer transformador de se pensar e estudar corpos e suas co-formações e co-produções. Ambas, co-formações e co-produções que são duas formas inseparáveis de se “refletir gênero, sexualidade, raça, classe etc., no atual tempo-espço do colonialismo-pós-colonialismo até a globalização neoliberal” (BACCHETTA, 2009, p. 55).

Considerar as áreas da Dança, dos estudos de gênero e das sexualidades, arcabouços sobre uma pedagogia queer, processos de aprendizagem e os pressupostos indicados pela teoria queer possibilitam ferramentas de intervenções potentes, provocando desestabilizações nos currículos. Sendo estas fortalecidas pelo entendimento corroborativo de que os aspectos socioculturais são (ou deveriam ser) transformáveis, observando-se que “na perspectiva queer, as identidades socialmente prescritas são uma forma de disciplinamento social, de controle, de normalização” (MISKOLCI, 2016, p. 18).

Os processos de escuta e de reconfigurações institucionais, como o currículo de uma licenciatura em Dança, são urgentes porque os corpos inseridos em contexto marginalizados são alvo de violências, que em estágios avançados colocam o Brasil em primeiro lugar no

ranking de mortes de pessoas LGBT no mundo¹⁰. A Dança e suas especificidades são lugares de agenciamentos (BUTLER, 2009; CASALE e FEMENÍAS, 2009) impressionantes pois são tanto locais de acionamentos de questões quanto também são locais de (trans)formações afetivas.

Buscando ramificar estudos *sobre e com* Dança, Gênero e Sexualidades, um trajeto genealógico e arqueológico (FOUCAULT, 2008) estabelece conexões com textos e abordagens *teóricopráticas* sobre a discussão. Busca-se, deste modo, uma (re)contextualização de aspectos históricos tentando enriquecer diálogos, ao sinalizar itinerários epistemológicos de teorias, conceitos e pressupostos de leitura de corpos e de mundo. O desenho dissertativo empenha-se, da forma mais plural possível, criar bifurcações sobre saberes instituídos, provocando análises outras sobre os já escritos, mesmo que esses ditos tenham reverberações potentes. Afinal, espera-se que novos escritos propiciem novas formas de compreensão. Encorajada e motivada por uma análise ampla e questionadora, esta escrita se coaduna com as estratégias das metodologias pós-críticas em educação (PARAÍSO, 2012).

O encontro com tal abordagem metodológica aponta para uma escrita articulada com e entre os arcabouços teóricos – no diálogo com a Dança – de uma pedagogia queer e Currículo. As indagações e indicações das metodologias pós-críticas sobre procedimentos educacionais, destacam o caráter discursivo destes ao mostrar como as ações (inclusive curriculares) ainda são fortalecidas e impregnadas por exclusões das diferenças. Ao propor outros atos discursivos analíticos na formulação, andamento e “conclusão” (segundo as premissas das metodologias pós-críticas, a escrita não se encerra na última linha) de uma pesquisa acadêmica, essa forma (re)vê o quê, o como e para quem se escreve. Tal conjunto de procedimentos e métodos estimula a escrever e a problematizar e (re)criar formas de se dizer, escutar, fazer e devolver às comunidades específicas e à sociedade suas questões.

Nos capítulos, como propõe uma perspectiva queer, é considerado que nos entrelaçamentos de áreas de conhecimento está a possibilidade de força epistemológica para os currículos das licenciaturas em Dança. No primeiro capítulo há uma delimitação do que se entende por Dança e as estratégias pensadas para a articulação com gênero e sexualidades. São utilizadas duas formas de análise sobre a Dança que se coadunam com as premissas

¹⁰ O relatório anual do GGB (Grupo Gay da Bahia), que faz um levantamento sobre mortes de pessoas LGBT no Brasil (por causa, por classe social, por raça) via reportagens, redes sociais, boletins de ocorrência, contabilizou 420 mortes (assassinatos e suicídios) em 2018. Ver detalhamento em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>

levantadas pelas teorias pós-estruturalistas¹¹. A partir das pesquisas analíticas e críticas de constituição do corpo indicadas pela teoria corpomídia (KATZ e GREINER, 2005) e da noção de corponectivo (RENGEL, 2007) – juntamente aos pressupostos e discussões acerca de gênero, sexualidades e currículo – apresenta-se uma análise de aspectos e articulações de relações de poder e seus feixes de controle dos corpos. Ler de forma queerizada os conceitos de formação do sujeito indica a tentativa e necessidade de discutir ações institucionais, especialmente as de ensino/aprendizagem, e no caso desta pesquisa, as de Dança. São nas normatizações, nos seus feixes de controle, que estão cadastrados modos e comportamentos “normais” e “anormais”. A Dança, não estando fora da dinâmica social e da própria vida, contribui para uma pedagogização dos corpos (LOURO, 2000) e também para potencializar estratégias de normatização e de normalização (FOUCAULT, 1977; RATTO, 2007). A construção do corpo enquanto encontro de normas e de relações de poder se insere em camadas sutis de controle. Mesmo em espaços onde se promove libertação do corpo, como, de modo geral, a Dança, esses rótulos normalizados ainda são encontrados e expandidos. Este primeiro capítulo trata de conceitos e ideias de áreas do conhecimento diversas, do entendimento sobre a formação sociocultural histórica dos corpos, em direção aos estudos de gênero e das sexualidades, porém tentando, ao conversar com a Dança, novas maneiras de se pensar corpo (ou seja, uma pessoa). Em consonância com Marlucy Paraíso (2012), que reflete as metodologias pós-críticas, este capítulo busca **montar, desmontar e remontar** o já dito¹² ao mapear os conceitos, teorias, teses trabalhadas sobre o assunto. Desmontar os ditos e escritos (FOUCAULT, 2003) busca uma sintetização, separando argumentos, teses, conceitos para argumentá-los e ressignificá-los e, assim remontar os assuntos separados, delimitando o território de pesquisa (PARAÍSO, 2012). A autora considera que as metodologias pós-críticas em educação propõem “movimentarmos constantemente para olharmos qualquer currículo, qualquer discurso como uma invenção [...] para desarrumar e desmontar o que já foi pensado na educação e, a partir daí, criar, inventar, multiplicar, proliferar, contagiar...” (Ibid., p. 42).

O segundo capítulo busca articular os estudos em Dança e os pressupostos críticos e analíticos da teoria queer. Tal empreendimento se dá em correlação também aos pressupostos indicados pelas metodologias pós-críticas: **articular e ler**. Ao articular se desloca as barreiras

¹¹ “O pensamento pós-estruturalista desenvolveu uma série de diferentes métodos e abordagens como, por exemplo, a arqueologia, a genealogia, a desconstrução, cada um dos quais funciona de acordo com sua própria lógica, mas, considerados em seu conjunto, eles tendem a enfatizar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou discontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na ideia de ‘desmantelamento’ ou de ‘desmontagem’ (leia-se ‘desconstrução’)” (PETERS, 2000, p. 37).

¹² Os verbos em negrito, são as ações indicadas na metodologia pós-crítica. O destaque propõe um escrita poetizada (como indica uma dos pressupostos da escolha metodológica).

impostas pelos binarismos e ao ler se percebe as filiações teóricas e os ditos e escritos sobre o objeto de pesquisa. Com isso, os conceitos abordados têm interlocução com debates e epistemologias atuais – e, argumento, prementes sobre Dança, sobre as relações socioculturais e corpoambiente – como gênero e sexualidades. Na articulação desses campos *teóricopráticos*, na qual são percebidas as mais pujantes formas de contaminação corpo e ambiente, vivifica-se um entendimento de que são nas identificações, ou em uma pós-identidade (LOURO, 2012) que ocorrem co-transformações. Ao questionar a ideia de rótulos e dos binarismos a teoria queer complexifica construções epistemológicas, como identidade, por exemplo. Ela evidencia que as ações externas são parte do que nos constitui e que as relações entre corpo e ambiente coabitam o mesmo espaço-tempo, fazendo assim qualquer categoria fixa cair por terra (MISKOLCI, 2016). Considerar esse percurso epistêmico é intentar fortalecer que no imbricamento entre dança e teoria queer, surjam problematizações nas licenciaturas em Dança, desestabilizando e fazendo revisitar o instrumento pedagógico de orientação em ensino/aprendizagem, que é o currículo. Por isso argumento que é por uma pedagogia queer que se cria ramificações “anormais” para a formação docente.

Partindo desse arcabouço *teóricopedagógico* o terceiro capítulo investiga currículos das licenciaturas da Escola de Dança da UFBA, promovido pela ideia de que para uma pedagogia queer são imprescindíveis (provoc)ações e proposições. Portanto, a escuta, enquanto ato de diálogo, afasta a ideia de silenciamento ao colocar as diferenças no foco da estruturação curricular. A intenção é desmontar os limites institucionais que são carregados de (cishetero)normatizações, na tentativa de possibilitar que agentes educacionais (gestorxs, professorxs, funcionárixs, alunxs) sejam orientadxs para uma educação queerizada e concomitantemente possam induzir a uma mudança nas políticas públicas. Atos educativos são indicativos de que os feixes de poder podem ser questionados e que a resistência, enquanto matéria de combate é mais poderosa.

Os desafios para uma educação queer em Dança não são poucos. As diretrizes que levam para escolhas de material/conteúdo para as formações dos cursos de licenciatura em Dança ainda são permeadas por normatizações que restringem nos currículos, assuntos com bastante relevância, mesmo que já se tenha modificado algumas demandas, como por exemplo, o ensino da história da África nas escolas de ensino básico. Sabendo que são nas universidades onde estão concentrados os núcleos de pesquisa sobre os conceitos de gênero e de sexualidade(s), no Brasil é inadmissível que os cursos de graduação em Dança se omitam desta construção. Se o corpo é local de pesquisas para as áreas que analisam sua constituição é frustrante perceber que na Dança essas questões são colocadas como já dadas (muito

relacionado à tolerância) ou que suas abordagens metodológicas já são locais de acionamentos identitários. Discutir gênero e sexualidades em licenciatura em Dança é mostrar que, junto a determinações biológicas, as construções culturais formatam fortemente nossas práticas, enquanto pessoa, pulverizando diferenças em detrimento da tolerância dos “anormais”, promovendo violações dos corpos, das identificações e do ser vivível (BUTLER, 2018, 2016). Com isso novas proposições, as queerizadas, são formas de modificar os cenários dos processos de aprendizagem. Elas contribuem para que identifiquemos como relações entre corpo e ambiente e abordagens sobre a diferença fazem das graduações em Dança, especialmente a licenciatura, transformadoras dos corpos. Se faz importante, como afirma Paraíso (2012), **compor, descompor e recompor** – dentro das metodologias pós-críticas – (re)fazendo conexões, possibilitando novas leituras sobre o já escrito. Buscar, assim, uma abordagem que retira doutrinações epistemológicas para uma escrita reterritorializada, que pergunta e interroga o que os materiais escolhidos podem ressignificar e visibiliza assuntos, como gênero e sexualidades.

A Dança, e suas categorias de análise e crítica, é uma tecnologia em que as normatizações estão presentes, mas também se mostra como resistência rápida e dilacerante. Ela tem a possibilidade de leituras diferentes de ser pessoa, contribui de maneira complexa e completa para entender o corpo nas suas ramificações fluidas e inesperadas. Como campo de conhecimento que se aproxima de compreender as co-formações e as co-produções que gênero, sexualidades e movimento se encaixam: no não-lugar. Assim percebe-se que os corpos, as instituições e as epistemologias que buscam fugir das normatizações e normalizações e das imposições coletivas de ser corpo são categorizadas como anormais. Em consonância com a metodologia escolhida é preciso **descrever** os caminhos epistêmicos, com o intuito de mostrar o aparecimento das abordagens de gênero e sexualidades nos processos de aprendizagem em Dança. Suas estratégias, feitura, transformações, continuidades e descontinuidades são recursos para reconfigurá-los, pensando em como os currículos de licenciatura, auxiliam nas **análises das relações de poder** (PARAÍSO, 2012). Analisar esses trajetos considera entender como as relações de poder são configuradas e a partir disso captar o surgimento de inferências *políticocorporais* como lugar de resistência, vivificando saberes locais, deslegitimados, subalternos.

Considerando este percurso acadêmico-afetivo, são ponderados trânsitos e diálogos conceituais, *teóricopráticos*, pedagógicos e “anormais”, por e para uma pedagogia queer, pretendendo demonstrar que o queer não se propõe para fechamentos e fixidez, propondo-se aberto, fluído, provocador. Assim como a teoria queer, uma pedagogia queer, não se

estabelece como modelo de consenso e por isso é ambiente de não-categorização de métodos de como ensinar/aprender, porém, seus questionamentos sobre binarismos e controle dos corpos podem indicar novas formas de se estudar Dança. Para que um currículo de licenciatura seja queerizado é indispensável que o foco educacional seja nas diferenças (e não nas similaridades impostas) e nos conteúdos “anormais” estruturando novas abordagens nos cursos. Assim torna-se necessário **multiplicar** os saberes e olhares para que não se estabilize e se paralise nas demandas fechadas de procedimentos, subvertendo as normas, criando estratégias de desestabilizar procedimentos e metodologias fechadas. Há que se **poetizar** e produzir, fabricando, inventando, criando sentidos novos, inéditos, aguçando os sentidos para ver, escutar, falar e escrever de modo diferenciado. **Estando à espreita** ficando atento para as rachaduras na linguagem, nas referências e na escrita, criando outras formas de ler e escrever (PARAÍSO, 2012), aprender e ensinar.

CAPÍTULO I

1. DANÇA: TRÂNSITOS E DIÁLOGOS EPISTÊMICOS SOBRE O CORPO

Quais são as características que “te” formam, enquanto corpo? O que, grosso modo, diria o que você é? Suas roupas, seus costumes, seus comportamentos, suas relações? Até que ponto o externo (ambiente) complexifica o corpo e seus percursos? “Não se fazem mais homens/mulheres como antigamente”. O que são os novos homens e mulheres então? As categorizações

ou seja, o processo pelo qual identificamos semelhanças entre entidades e as agrupamos, é um processo cognitivo fundamental [...] [sendo] uma atividade cognitiva fundamental na construção do conhecimento científico e no exercício do cotidiano (COUTINHO et al., 2013, p. 88)

das pessoas (em homem e mulher, homossexual e heterossexual, pobre e rico...) foram socializadas a ponto de ser consideradas imutáveis, por uma grande maioria de pessoas. Alguns instrumentos, como o determinismo da reprodução, fíncada no biológico, que ao considerar “a colaboração do espermatozoide e do óvulo do *homem* e da *mulher*” (SPARGO, 2017, p. 36) (grifos meus) fomentaram a heterossexualidade e esqueceram da existência de pessoas trans*¹³ foram indispensáveis para a propagação e para a manutenção de dogmas e rótulos que circundam as coletividades. Espaços médicos, jurídicos, religiosos e pedagógicos foram (e são) largamente instrumentalizados para agir e coagir corpos levando-os o mais próximo possível do que é normal. Portanto, quaisquer corpos que fujam desses procedimentos de categorização são considerados desviantes/dissidentes ou simplesmente anormais (RATTO, 2007).

1.1 DANÇA EM SUAS EPISTEMOLOGIAS

Algumas proposições epistemológicas¹⁴ que a Dança produz corroboram de maneira inquestionável com as análises sobre o corpo, como formação natureza/sociocultural, ao

¹³ “O termo trans pode ser a abreviação de várias palavras que expressam diferentes identidades, como transexual ou transgênero, ou até mesmo travesti. Por isso, para evitar classificações que correm o risco de serem excludentes o asterisco é adicionado ao final da palavra transformando o termo trans em um termo guarda-chuva [umbrella term] – um termo englobador que estaria incluindo qualquer identidade trans “embaixo do guarda-chuva”. Daí a ideia do guarda-chuva. Além disso, o termo também pode incluir pessoas trans* que se identificam dentro e/ou fora do sistema normativo binário de gênero, ou seja, da ideia normativa que temos de “masculino” e “feminino” que forma um binário” (TRANSFEMINISMO, 2013 apud COLLING, 2015, p. 61).

¹⁴ “Epistemologia é toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e

indicar que são nas relações de contaminação que ocorrem as identificações e trocas de saberes. Tais costuras podem configurar outros focos para os currículos das graduações em Dança. A teoria corpomídia e o entendimento de corpo enquanto corponectivo estabelecem, dentro das suas especificidades compreensões para abordagens contemporâneas sobre o corpo. São fontes vigorosas porque são frutos de investigações dentro da área de Dança, criando ramificações importantes para pesquisas (artísticas e pedagógicas).

A teoria corpomídia, desenvolvida pelas pesquisadoras Helena Katz e Christine Greiner (2005) traz conexões variadas para o entendimento de corpo e das manifestações a que ele está sujeito, quando no contato com o ambiente, e conseqüentemente, a outros corpos. Ao inserir a ideia de ambiente, junto à esfera de localização social, a teoria corpomídia parte para uma compreensão mais complexa, a de ambiente contextual. O ambiente contextual, que poderia ser entendido como os processos culturais, sociais e históricos, inclui, nas suas características, aspectos importantes:

[...] sistema cognitivo (mente), mensagens que fluem paralelamente, a memória de mensagens prévias que processadas ou experienciadas e, sem dúvida, a antecipação de futuras mensagens que ainda serão trazidas à ação mas já existem como possibilidade (KATZ e GREINER, 2005, p. 130).

Considerar os aspectos contextuais como condição de ser corpo é entender que atos de violências são conseqüências de ambientes hostis, provenientes de ações normatizadas. Portanto, o movimento de questionar, por exemplo, o currículo institucional, se posiciona contrário para estes atos – que transformam corpos dissidentes em alvos de ataques homo/lesbo/bi/transfóbicos – já que “tais informações passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo” (Ibid., p. 130). Ainda necessário pontuar que o entendimento de corpo, a partir da teoria corpomídia é o de que os aspectos relacionais são tão importantes quanto os aspectos dados *a priori* (como o biológico, por exemplo), pois o corpo não é livre de informações/saberes, mesmo porque já está implicado as relações de poder e de performatividade. Portanto é indispensável perceber que o corpo

não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informações que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde a informações são apenas abrigadas. [...] A informação se transmite em processo de contaminação. (KATZ e GREINER, 2005, p. 131)

inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e actores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias” (SANTOS; MENESES, 2009 p. 09).

É preciso ter em evidência que “as relações entre corpo e o ambiente se dão por processos co-evolutivos que produzem uma rede de pré-disposições perceptuais, motoras, de aprendizado e emocionais” (KATZ e GREINER, 2005, p. 130). Essas relações fortalecem ditames conservadores ou são nucleadores de mudanças conceituais. O corpo para Helena Katz (1998) é

Porta de entrada de todo e qualquer conhecimento, o corpo é um locutor complexo, que não fala apenas por suas retas e curvas, mas, igualmente, por construções que começam nas primeiras associações de formas, operadas pelas sinapses. (p. 138-139)

Em consonância com as investigações levantadas pela teoria corpomídia, a proposta de corponectividade, desenvolvida pela pesquisadora Lenira Peral Rengel (2007), oferece perspectivas sobre o entendimento de corpo não dualista. Essa noção promove várias conexões para mostrar que todas as inferências ocasionadas nos corpos (*corposmentes*) são frutos de entrelaçamentos independentes das vontades e anseios individuais – assim como a normatização e as co-formações e as co-produções.

Corponectivo é uma tradução específica para o termo *embodied*. Segundo Lenira Rengel, em inglês e também nas traduções para o português, *embodied* é definido como encarnar, corporificar, incluir, materializar. Definições que trazem a ideia de algo “mental” que vai “virar”, “ser incluído”, vai ser corporificado no corpo. No sentido específico de Rengel (2015, 2007) não há como juntar corpo e mente. É junto. Não há como pensar sem sentir.

Assim, corponectivo, corponectivar e corponectividade indicam mentescorpos em atividade. Sobretudo, em atividade conjunta. Claro que há várias instâncias sistêmicas corpóreas, porém codependentes. Claro, também, que podemos dizer: padrões mentais, exercício mental ou experimento mental, por exemplo. Entretanto (e é disso que estamos tratando), fatos menteS são processos que coemergem com os sistemas sensórios-motores. (RENGEL, 2007, p. 38)

Neste sentido (da corponectividade) as ações já contêm as reações e os atos de discriminação contra pessoas não-heterossexuais (ou que destoem das normas estabelecidas), são violências, tanto verbais quanto físicas. São constituintes dos corpos/corponectivos (do eu, de outre e do nós).

Tais implicações epistemológicas, como a teoria corpomídia e a noção de corponectivo, ajudam a estar aberto, atento aos processos que ocorrem com os corpos e como as análises sobre o corpo se modificam, a partir de ambas as indicações *teóricopráticas* para compreender o corpo e o corpo que dança. As questões sobre gênero e sexualidades e Dança são prementes para endereçar outros olhares para o corpo. Pois, assim como as identificações de gênero e as possibilidades de sexualidades, a Dança fornece subsídios profícuos para problematizar o corpo, visto que é

um fazer que é uma presentificação de instantaneidades perceptivas. Em que a distância tempo-espacial entre antes e um depois parece estar dissolvida. Os tempos internos do corpo escapam ao olho que observa. (KATZ, 1998, p. 133)

A partir de tais leituras que sustentam a ideia da relação constitutiva corpo e ambiente e que somos corpomente (corponectivos), deve-se considerar a quebra de dualismos, como afirma Deborah Britzman (1996) especificamente sobre ignorância e conhecimento. Britzman busca, à luz da teoria queer, estabelecer mecanismos para elucidar o tabu da (homo)sexualidade.

Não [se] pode lidar [nos dualismos] com o fato de que qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias. Se, por exemplo, os/as jovens e os/as educadores/as são ignorantes sobre a homossexualidade, é quase certo que eles/elas também sabem pouco sobre a heterossexualidade. [...] Em outras palavras, que ocorrerá se lermos a ignorância sobre a homossexualidade não apenas como efeito de não conhecer os homossexuais ou como um outro caso de homofobia, mas como ignorância sobre a forma como a sexualidade é moldada? (BRITZMAN, 1996, p. 91)

Com isso torna-se urgente considerar a fuga da homogeneidade, no que se refere às sexualidades e ao gênero tentando rever as formas que as conhecemos – se por uma abordagem puramente biológica, ou na relação natureza/cultura (corpomídia e corponectiva). O que sabemos sobre as sexualidades e as identidades de gênero são frutos do que Foucault (2014) chamou de “dispositivo de sexualidade” que reforça a tríade imóvel de que a partir da análise material dos genitais, se definem sexo, gênero e sexualidade. A dança e uma pedagogia queer nos seus trânsitos de conhecer e analisar o corpo e o ambiente, burlam tais encarceramentos epistêmicos quando pleiteiam quebra das dicotomias e da imutabilidade das verdades sobre o sexo (SPARGO, 2017).

A partir e complementarmente a essas ideias é necessário compreender as ações socioculturais a que os corpos que fogem do normal são instaladas e como essas pessoas possibilitam novas formas de fissuras, agindo e contribuindo para movimentos de resistência.

1.2 NORMATIZAÇÃO E NORMALIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE CONTROLE DOS CORPOS

Discussões de como se constitui o corpo podem ser encontradas em diversas áreas de conhecimento (Dança, Medicina, Psicologia, Antropologia...). Essas variadas abordagens, ao nos mostrarem pontos perscrutados, e por vezes muito distintos uns dos outros, são fortalecidos nos seus cruzamentos. Partindo do percurso analítico de Michel Foucault sobre o poder e as relações que dele são criadas (2014) o corpo é entendido como uma cadeia de atravessamentos, sendo cultura e instituições protagonistas nas costuras sociais. Um aspecto seminal acerca da análise sobre poder de Foucault é a ideia de norma. Segundo ele a norma

não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. [...] a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo. (FOUCAULT, 2001, p. 62)

A norma, como compreendida por Michel Foucault, estabelece condições e gera, dentre outras demandas, os processos de normatização e normalização. Importante considerar que estes mecanismos estão inseridos nos feixes das relações que permitem às pessoas se perceberem, já que estão inscritos neles procedimentos de regulação e determinismos relacionais. A normatização “é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 1999, p. 302). Assim as esferas que cercam os corpos, como a família e a escola, estão carregadas de normatizações que buscam nas suas operações levar o “outro” (ou o eu) para a norma. Porém, é preciso considerar que um processo de indução pode ser entendido como mais perverso e determinante: a normalização. Na normalização se espera (re)conduzir os “anormais” para a norma, quando se preocupa no “movimento de trazer o outro para a norma no sentido de torná-lo normal [...] significando deslocá-lo da anormalidade para colocá-lo no campo do normal” (RATTO, 2007, p. 147). Contudo, se faz importante explicitar que normatização e normalização são abordagens diferentes e que produzem estratégias diferentes para o controle

dos corpos, pois enquanto a “norma seria o produto final da normatização, o normal seria o produto final da normalização” (RATTO, 2007, p. 47). Foucault, em *Vigiar e Punir* (1977) estabelece cinco operações que seriam características da normalização: *comparação*, *diferenciação*, *hierarquização*, *homogeneização* e *exclusão*.

A *comparação* serve como artefato de perceber quem é o que dentro das camadas de inteligibilidade. É a partir dessa análise que se separam aqueles corpos que são condizentes com os procedimentos de normatização e aqueles corpos que fogem à normalização. O processo de *diferenciação* é paralelo ao da comparação, no que relaciona diretamente aos atos de separação. É neste processo que se define (*a priori*) quem está dentro (normal) e quem está fora (anormal) das ideias conservadoras de ser e de externalizar seu corpo – externalizar se refere, neste caso, ao ato do que vestir, de comportamento, de relações pessoais. Ainda é nesta esfera normalizadora que se pode encontrar as dicotomias, inclusive os binarismos homem x mulher, heterossexual x homossexual, ativo x passivo, forte x fraco. E a Dança, de modo geral, em seu processo histórico vem colaborando para a manutenção desses binarismos, quando corrobora com rótulos criados, quando não problematiza nas suas práticas investigativas (sejam artísticas e/ou pedagógicas) as questões de gênero e sexualidades. Permite-se, assim, que, mesmo a partir de pesquisas inovadoras sobre o entendimento de corpo, algumas abordagens em Dança sejam encaradas no campo da neutralidade. A neutralidade silencia corpos e quererem, na mesma ordem que a normalização induz a regulação dos corpos.

Em um sentido de complementação, o processo de *hierarquização* consiste basicamente em determinar que alguns corpos são considerados importantes e outros não. Ao criar “operações de quantificação e qualificação [...] e definições de lugares para cada um, tendo em vista seu comportamento, aptidões, rendimento, ou qualquer outro atributo que se queira medir” (RATTO, 2007, p. 148), é possível relacionar esse processo com a ideia de precariedade defendida por Butler (2018, 2016). Nessa ideia alguns corpos, explicitamente os normalizados, estão em categorias de existências produtivas e viventes e para outros corpos, os considerados anormais, são relegados espaços marginais de existência.

A filósofa Judith Butler considera que são nas relações afetivo-políticas que estão o sentido de pertencimentos e que a precariedade, e a condição precária, a que os corpos estão sujeitados formatam o vivível e o não-vivível, ou “uma distinção entre vidas que dignas de serem vividas e vidas que devem ser destruídas”¹⁵ (BUTLER, 2018, p. 42). A precariedade

¹⁵ “[...] o raciocínio no qual se apoia certo tipo de esforço de guerra para distinguir entre vidas valiosas, de um lado, e vidas sem valor e que não são passíveis de luto, do outro” (Ibid., p. 42).

“implica uma dependência de redes e condições sociais [...] da vida como algo que exige determinadas condições para se tornar uma vida vivível e, sobretudo, para tornar-se uma vida passível de luto” (Ibid., p. 42). A condição precária indica “a condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficientes e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte” (BUTLER, 2018, p. 46). Essas duas formas de entender o processo de hierarquização provocam perceber que os corpos considerados dissidentes estão carregados de códigos de intervenção social e que por isso podem, dentro das categorizações culturais, não serem permitidos à comoção social sobre suas vidas, levando a considerar que umas comovem mais que outras. A invisibilidade que se dá aos corpos queer (quando vivos e quando mortos) mostram como, de modo largamente abrangente, as instituições políticas e sociais estão concentradas de ideais conservadores e fixos. Enquanto correntes de pensamentos progressivos buscam desestabilizar esses fundamentos, demonstrando que são corpos tão importantes quanto os considerados “normais”, a hierarquização dos corpos promove, de forma contundente, a escolha de quem merece ser reconhecido e quem merece ser esquecido (BUTLER, 2018).

A *homogeneização* surge como processo intimidador para as pessoas que buscam burlar esses esquemas de normalização. É nesse procedimento que as instituições disciplinares¹⁶ tentam reverter as transgressões buscando restabelecer os corpos para os trilhos da normalidade. Podemos relacionar a ideia de homogeneização ao conceito de diversidade. A diversidade, enquanto produto cultural, promove uma proposta por igualar os corpos “anormais”, conformando-os ao mesmo aspecto constitutivo. Assim ela “serve a uma concepção horizontal de relações sociais que tem como objetivo evitar a divergência e, sobretudo, o conflito” (MISKOLCI, 2016, p. 52). A diversidade desestabiliza lutas contra a homogeneização, no caso desta pesquisa, sobretudo no campo pedagógico em Dança que busca o aprendizado a partir das diferenças entendendo-as como promotoras de modificações socioculturais. Estas podem estar nos processos pedagógicos (não só as instituições de ensino), que estabelecem nas diferenças suas marcas fluídas de ensino/aprendizagem estratégias de transmutação de aspectos limitados de ser corpo, ou seja, de ser pessoa.

Na *exclusão* ocorre os processos mais violentos da existência de alguns corpos. É nesse produto do poder que se constroem estratégias para reforçar o local de anormal do sujeito e reafirmações de que as sociedades ainda são o meio de reorganização das categorias

¹⁶ “[...] várias técnicas [reunidas], que passam a ser utilizadas nas mais diferentes instituições sociais [e assim disciplinares] particularmente concentradas em operações que têm por alvo principal o direcionamento da vida e do corpo, em especial do ponto de vista individual” (RATTO, 2007, p. 115).

de corpos. Ao se excluir algumas demandas sociais, como a discussão de questões de gênero e de sexualidades nas ações formativas, de algum modo, se provoca estratégias para uma volta para os trilhos da normalidade. Ao dizer para uma criança, definida como “menino homossexual”, que ele deve fazer da equipe de dança, enquanto ele se identifica com o futebol, por que “futebol é para homens de verdade”, é instituir que para ele só há um caminho de pertencer àquele lugar do futebol: se tornar “homem de verdade”. Com essa indução, violências são reiteradas criando camadas de humilhação e de não adaptabilidade ao contexto social e cultural, fortalecendo movimentos de retiradas de conquistas sociais (como o direito ao casamento) e de abordagens contemporâneas sobre a constituição dos corpos, como os estudos de gênero e de sexualidades. Um exemplo fatídico são Projetos de Lei (PL) que buscam a ratificação do Estado para impedir que as instituições de ensino e os/as profissionais da Educação possam falar/conversar/problematizar questões que fujam à norma, como as questões de gênero e sexualidades. Assim, falar sobre sexualidade se reduziria à categoria de combate à gravidez e às doenças sexualmente transmissíveis (DST). Portanto, não abordando, em contexto nacional, identificações de gênero e as possibilidades de sexualidades¹⁷.

Neste sentido a anormalidade surge, não como constitutiva do sujeito, mas sim a partir do que não é normal, ou seja, a constituição da pessoa enquanto sujeito (que está sempre em processo de mutação) está encarregada pelo o que outro representa e o que no corpo reflexo está inscrito. “Se ela é gorda e ser gorda é assim, então eu sou magra”, “se ele é negro por ter essa cor de pele, então eu sou branco”. A função da norma, então é “controlar o anormal a partir da definição de um modelo de normalidade” (SOUZA, R., 2014, p. 149), sendo “o normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz” (FOUCAULT, 2008, p. 75). A anormalidade é inerente ao ser humano, já que tomamos, enquanto sujeitos, particularidades que não se assemelham a outras, demonstrando que são nas diferenças que nos constituímos corpos (mais que) legítimos pois o “relevante para a diferença é a singularidade, o fluir de forças, a transgressão” (PARAÍSO, 2010, p. 589).

Com essas categorias de conhecimento sobre o corpo e os encaminhamentos que a normatização e a normalização produzem, se faz necessário entender, com outras imbricações como são concebidos o “eu” e o “outro”. A autora Paola Bacchetta (2009), ao desenvolver os

¹⁷ Alguns projetos de lei, no âmbito da Câmara de Deputados Federais e de Senado Federal, buscam impedir que agentes educacionais mencionem identidade de gênero, orientação sexual, identificação de gênero, com proposições que promovem pena de prisão – de 6 meses a 2 anos – aos que trabalhem com estes temas. Ver mais em Paraíso (2018, p. 31).

conceitos de co-produções e co-formações, oferece instrumentos complementares para entender os processos de legitimidade dos corpos. As ideias sobre co-formações e co-produções defendidas por Bacchetta (2009) são estratégias que buscam entender os processos de construção dos corpos, por vias e possibilidades que caracterizam, dentro de normas, a constituição do sujeito (gênero, sexualidade, cor da pele, classe financeira, nível intelectual). Sobretudo, porque se faz a cada dia mais urgente considerar que corpos que fogem das normalidades desenvolvidas para cercear corpos são tão corpos quanto aqueles considerados “normais”.

Ao desenvolver os termos co-formações e co-produções Paola Bacchetta (2009) faz uma análise profunda sobre as relações de poder que fazem nos/dos corpos transmissores e mantenedores de esquemas de subalternização – tal detalhamento não é foco dessa leitura, mas sua contribuição, a reforçar, é importante para o entendimento de como as relações de poder são múltiplas e cercam a sociedade de limites e demarcações intransigente¹⁸. A partir desse conceito ela indica que são nos entrelaçamentos que ocorrem, da maneira mais potente, as constituições corporais. A noção de co-formações dá indicativos que fogem à ideia de sobreposições de vulnerabilidades. A autora Paola Bacchetta argumenta que ao valorar quais aspectos subalternos são mais ou menos importantes, se perdem as potencialidades de considerar todas essas subalternidades frutos de relações e dispositivos de poder alheios aos corpos sujeitados (BACCHETTA, 2009).

Para nosso propósito atual, um dos aspectos viabilizadores da noção de *co-formações* pode ser o de nos tirar da binaridade visível/ invisível e tornar acessível analiticamente um *continuum* que se espalha do hipervisível ao visível, ao o invisibilizado, e ao invisível de maneira concomitante. (BACCHETTA, 2009, p. 56)

Ao considerar que são nas estruturas das relações (corpoambiente) que o poder cria os corpos sujeitados (ou seja, a fabricação de sujeitos), a noção de co-formações potencializa entender quanto as características biológicas e fisiológicas (não renegadas nas análises críticas sobre o corpo como construção performativa) são parte das inúmeras inter-relações que fazem do corpo, corpo. Assim é necessário compreender as permeabilidades entre os corpos e ambientes, por serem intensamente proveitosas.

¹⁸ Ver Bacchetta (2009) acerca da formulação das ideias sobre co-formações e co-produções. Tais conceitos são vistos a partir das teorias feministas. As análises *binária*, *unitária*, *multiplamente linear* e *agregada*, ajudam a entender os processos de construção de tais termos.

As co-produções estabelecem, dentre tantas outras demandas, aspectos que são de instâncias inteligíveis diferentes, mas que auxiliam nas identificações dos sujeitos ao tempo que as co-contaminações sugerem “uma dinâmica particular em que *co-formações* de poder solidificam, dissolvem, re-solidificam, e continuam a circular” (BACCHETTA, 2009, p. 59). Assim, no emprego da noção de co-produções é importante salientar que tal noção tem o

desejo [de] significar atuações indivisíveis de (*co-formado*) poder pelas dimensões materiais, discursivas, corporais, sociais, psíquicas e simbólicas que começam nas escalas mais micros, que congelam em vários tipos de largas escalas de relações de poder, sendo específicas a um tempo-espaço particular. (BACCHETTA, 2009, p. 59)

Visibilizar os pressupostos que a normalização emprega, em diálogo com as noções de Paola Bacchetta (2009) que “na capacidade analítica possível das *co-formações*, entendidas em termos da inseparabilidade do poder (de gênero, sexualidade, raça, classe etc.)” (p. 69), ou seja, corpo, “e das *co-produções*, entendidas como tempo-espaços ampliados ou como dispositivos inteiros, formados por e em interação com as *co-formações*” (2009, p. 69-70), ou seja, os ambientes, mostra em que condições de contaminação entre corpo e ambiente os corpos são construídos e/ou negligenciados.

Se a normalização busca recolocar o anormal em trilhos não contestáveis e o ambiente contextual é impregnado de normas, regras e instituições que se prontificam a neutralizar as diferenças, reconfigurar o ambiente, como as licenciaturas em Dança, é indicar horizonte de modificações estruturais.

É indispensável indicar que, segundo a Constituição Federal, “somos iguais perante à lei” (BRASIL, 1988) porém é perceptível que algumas formas de ser corpo são excluídas da formatação de ideal de igualdade, normalmente condicionada pelas normatizações de gênero e sexuais. As relações de gênero e de possibilidades de sexualidades são frutos do que Foucault (1993) chama de dispositivos de poder, ações que determinariam as maneiras de se tornar corpo/pessoa. Os dispositivos de poder, na perspectiva foucaultiana, são instrumentos utilizados para transmissão e manutenção do poder da sociedade (SOUZA, R., 2014). São internalizados de formas e acessos diferentes pelo coletivo, ao passo que

engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais [...]. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. (FOUCAULT, 1993, p. 244)

Criam relações de poder “de reciprocidade, o que não elimina a existência de uma relação assimétrica de mando e de dominação” (SOUZA, R., 2014, p. 133) entre as possibilidades de corpos.

Os conceitos de heteronormatividade e heterossexualidade compulsória, feixes desses dispositivos, são trânsitos de regulação dos corpos, que não fogem às construções de currículos de Dança. A heteronormatividade se mostra como

uma ordem social do presente fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero (MISKOLCI, 2016, p. 46-47)

criando, dentro de convenções arbitrárias “um regime de visibilidade, ou seja, um modelo social regulador das formas como as pessoas se relacionam” (MISKOLCI, 2016, p. 44). Concomitantemente, aspectos cognitivos de homogeneização dos corpos são instituídos para que as pessoas sejam, em diferentes acessos, enquadradas dentro de pensamentos binários (homem x mulher, homossexual x heterossexual) e que essas personagens devam se relacionar, dentro destas esferas sociais, perpetuadas para a conservação normativa, em rótulos predeterminados. Entretanto, outros atos de poder foram agregados, a partir das modificações sociais, como, por exemplo, a instituição do casamento e da ideia de união para procriação. Tal ideia criou o que é denominado de heterossexualidade compulsória que determina serem todas as pessoas heterossexuais, ou seja, se sentirem sexualmente atraídas pelo sexo oposto (logicamente dentro do pensamento conservador: homem x mulher). Assim, na heterossexualidade compulsória, todas as outras formas de relação sexual/amorosa são desviantes, portanto, anormais. Tais concepções constroem cárceres para os corpos que não se enquadram nas normatizações coletivas, já que a heterossexualidade compulsória

se expressa frequentemente de forma indireta, por exemplo, por meio da disseminação escolar, mas também midiática apenas na proliferação de imagens de casais heterossexuais. (MISKOLCI, 2016, p. 46)

Os cárceres são provocados e fortalecidos em várias instâncias das relações entre pessoas e lugares (como as escolas, por exemplo).

Nas formações das pessoas, gênero e sexualidades são marcas de legitimidade e de reconhecimento relacional. As co-formações dos corpos estão e são presentes no se fazer dança e, assim, elas deveriam ser abordadas em forma de currículo, ou seja, serem

curricularizadas. Entender o corpo “através de *co-formações* é pensá-lo tanto como sujeitos-efeito (de uma dinâmica de múltiplos poderes inseparáveis, embora alguns não se encontrem imediatamente visíveis), quanto como sujeito-em-processo” (BACCHETTA, 2009, p. 56). Conceitos e normas, como a heterossexualidade compulsória e a heteronormatividade, validam preconceitos desenvolvidos durante muito tempo, especialmente depois das concepções religiosas pautadas no Cristianismo. Ao desenvolver “códigos e interdições morais universais cada vez mais centrados na *verdade do sexo*” (SPARGO, 2017, p. 23) (grifo da autora), corroboradas pelos discursos médicos, jurídicos e pedagógicos, o Cristianismo fomenta anuências para formas heterocentradas de ser pessoa¹⁹.

Se considerarmos os trânsitos presentes na teoria corpomídia e do não dualismo da noção de corponectividade ou corponectivo trabalharemos com indícios de que por meio das relações entre os corpos e as demandas externas (ambiente e outras pessoas) as questões de gênero e de sexualidades se co-transformam. As identificações não podem ser lidas como processos de mudanças sem controle (um dia ser gay, outro hétero, por exemplo). Assim como o conceito de performatividade²⁰, desenhado por Butler (2017a), não quer mostrar que modificamos os nossos acionamentos por mudança diária. O que se pretende demonstrar que é no contágio, entre pessoas, contextos diversos, nossas (re)ações cognitivas se coproduzem. São nos processos de contaminação que se pode, por exemplo, conceber o entendimento das identificações com os gêneros e/ou com as sexualidades, ou nenhum rótulo de definição, pois “não existe gênero [e sexualidade] em uma estrutura corpórea, existe na prática. Nós fazemos gênero [e sexualidades] no dia a dia” (BENTO, 2017, p. 108). A definição não se estabelece como algo concreto no que tange à estranheza de performatividade e legitimidade de ser corpo. Ao provocar definições, os movimentos que procuram desestabilizar concepções estanques de ser gente promovem novas categorias, algo difundido nas investigações de pensamento queer. Entender o processo de identificação como separado das questões presentes no mundo é deslegitimar constructos dos corpos sociais e culturais (os feminismos, por exemplo) já que é dentro da ideia de identidade – que já pressupõe fixidez, pois “tenta

¹⁹ “Denomina-se heterocentrismo toda forma de perceber e categorizar o universo das orientações sexuais a partir de uma ótica centrada em uma heterossexualidade estereotipada considerada dominante e normal não apenas como estatística, mas principalmente no sentido moralizante do termo. [...] O heterocentrismo corresponde [...] a um conjunto de ideologias e crenças das quais derivam práticas heterossexistas e homofóbicas” (JESUS, 2013, p. 366).

²⁰ “Termo derivado da teoria dos atos de fala do filósofo britânico J.L Austin, em que certos enunciados formais performam uma ação e exercem poder vinculante. Exemplos incluem a declaração de sentença jurídica e a cerimônia do casamento. O conceito foi adaptado por Judith Butler para descrever como o gênero é produzido como efeito de um regime regulador que requer a repetição de formas particulares de comportamento” (SPARGO, 2017, p. 53).

reduzir a diversidade a um elemento comum” (PARAÍSO, 2010, p. 588) – que as normas se estabelecem. A não permissão de ser a fronteira, como diz Guacira Louro (2015), como, por exemplo, as pessoas não-binárias (pessoas que transitam entre os gêneros sem definições e regras), é não considerar os trânsitos às incontáveis maneiras e trajetórias que os corpos podem ser.

Se pensados outros olhares para o corpo, provenientes de outras abordagens epistemológicas para além de questionar os saberes já fixos sobre os corpos, as interlocuções se fazem potentes e transformadoras. Estratégias de diálogos e não de distanciamentos, com áreas que investiguem o corpo não só cria movimentos fluídos entre os saberes, mas possibilitam que os problemas, indagações, questionamentos se relacionem contribuindo para atos político-sociais. Aspectos culturais que não serão transformados em uma ou duas décadas de discussões, porque assim como o poder não é centralizado, seus feixes criam ramificações que criam outras e provocam desencadeamentos de proporções incontáveis.

As graduações em Dança, que não estão fora desse contexto de normatizações, fortalecem, por vezes, discursos carcerários dentro de seu potente e poderoso instrumento: o currículo. Esses diálogos revelam-se como estratégias de trocas de informações sobre questões queer, subsidiando formação com/em gênero e sexualidade. É notório que são nas instituições de ensino (um dos principais agentes na elaboração da perspectiva de conhecimento/aprendizagem) que se inserem aspectos relacionais que serão provocadores de acionamentos educativo potentes e de aproximação entre corpos.

1.3 (RE)COMPONDO OS CORPOS: EDUCAÇÃO EM DANÇA COMO VIA DE RESISTÊNCIA

A Dança, por ser um campo de conhecimento em que a relação com outros campos constrói percepções e análises prementes, como por exemplo uma pedagogia queer em suas licenciaturas, torna-se um local de possibilidades de existências. Elaborar argumentações na imbricação dança, gênero e sexualidades dentro do ambiente escolar revela o caráter de movimento que a Dança, e sua formação universitária, possuem no que diz respeito às outras formas de se encarar os dispositivos de poder existentes.

Ao se pensar nas estratégias que podem surgir durante o percurso formativo é preciso saber que apenas encontros, seminários, congressos para a formação docente não são suficientes como procedimento formativo. De modo geral, o caráter desses eventos acadêmicos é pontual e, por vezes, não reverbera nas ações cotidianas de ensino/aprendizagem. Não tornar a questão de uma pedagogia queer como conteúdo de

aprendizado presente nos currículos é ressaltar que alguns assuntos são mais importantes que outros, como a predileção do sistema educacional pelas ciências exatas, ou a leitura dos corpos por vieses apenas biológicos, por exemplo. Mesmo se tratando de corpo, como são as formas de conhecer das áreas da dança, do gênero e das sexualidades. É necessário entender que as instituições de ensino foram e estão inseridas em criação e/ou manutenção de regras. Percebendo os fatores religiosos, familiares, as determinações políticas, pedagógicas e culturais acerca das questões de gênero e sexualidades, é perceptível (especialmente quando se trata da relação com crianças e adolescentes) que os currículos estão em lugar de disputa, como por exemplo a retirada dos termos, “diversidade sexual” e “gênero” dos Planos de Educação Federal (PARAÍSO, 2018), mostra que

se por um lado as políticas educacionais vêm inovando ao trazer para o debate o incentivo à prática da diversidade e das diferenças, por outro, os sujeitos que a fazem ou que nela se fazem, estão entrelaçados em amarras simbólicas, pensamentos e atitudes normalizantes e sofrem dificuldades para realizar grandes rupturas de paradigmas. (SHEFTON, 2013, p. 25)

Pensadas a partir das co-formações e co-produções são indissociáveis as especificidades dos corpos, ou seja, materialidades e as questões socioculturais, as quais refletem nas ações no mundo e suas implicações nas relações de poder. As relações de poder, que controlam atos e comportamentos, são legitimadas cada vez que se coíbe as representações das identificações, principalmente se forem relacionadas com gênero e sexualidades. São estes os campos-alvo de regulação, cercada por vários tipos de controle social, que Michel Foucault (2005) chamou de saber-poder. As instituições que tendem a controlar os corpos são aquelas que se cercam de mitos e segredos e que delegam a poucas pessoas o saber, e por isso são também os detentores do poder. O saber seria

o conjunto dos elementos (objetos, tipos de formulações, conceitos e escolhas teóricas) formados a partir de uma só mesma positividade, no campo de uma formação discursivamente unitária. (FOUCAULT, 2005, p. 110)

Enquanto o poder “não opera em um único lugar, mas em lugares múltiplos: a família, a vida sexual [...] todas estas relações são relações políticas” (FOUCAULT, 2003, p. 262). Essa relação delimitaria, por exemplo, quais e de que forma os conteúdos serão abordados em salas de aula. Neste sentido, quem detém os saberes de como constituir o currículo, tem o

poder de escolher os assuntos e direcionamentos pedagógicos que a escola ou universidade irá utilizar.

Como já apontado, discursos médicos, jurídicos, religiosos e, neste caso o pedagógico em Dança, são instrumentos de controle social, já que são suas instâncias de sociabilidade a permitirem (ou não) procedimentos de inter-relação, seja corpo x corpo, seja corpo x ambiente. A dicotomia é comumente uma determinação e é utilizada para deter outras formas de ser vivível, o permitido e o proibido são expressões enraizadas por esses discursos. Analisar o discurso pedagógico é material de acionamentos de modificações estruturais nos currículos das licenciaturas em Dança. O discurso sobre como o pedagógico se insere e se (co)transforma auxilia em proposições e posicionamentos distantes dos formatos conservadores a que os currículos estão inseridos. Perceber que são nas indicações, ou seja, nas *palavrasação* nos currículos que estão inscritas possibilidades de modificação para a formação docente em Dança.

X professore que busca redimensionar realidades (sejam elas de gênero, étnicas, sexuais, sociais) se torna mediador de possibilidades. Mediação que provoca conflitos e rasuras nas estruturas fixas do ser pedagógico, colaborando para ações movediças dos atos educativos. Entender que a mediação passa por compreender que é necessário “um amplo conhecimento sobre culturas” (SOUZA, J., 2014, p. 232) e que essas culturas são permeadas pelas relações de poder, indicam que são as escolhas que irão determinar os caminhos de ensino/aprendizagem. Escolhas essas que se tornam arbitrarias, já que são poucos os agentes que selecionam/decidem os assuntos, temas, conteúdos, trajetos pedagógicos que estarão nas matrizes curriculares, mesmo que o processo seja comunitário (debates públicos, reuniões entre docentes, atualizações legislativas, etc.). Ao separar o que vai e o que fica das sugestões coletadas criam-se marcadores sociais, culturais e históricos baseados nas suas percepções de mundo, impondo que “aqueles que têm poder na sociedade – econômico ou simbólico – têm, também, o poder de definir o que estudar na escola” (SOUZA, J., 2014, p. 231). Para entender os percursos de seleção epistemológicas dos cursos se faz indispensável rever as relações de poder-saber colocadas nas estruturas dos currículos, pois nessas são elaboradas seus aspectos organizacionais e pedagógicos, seguindo regulações institucionais e seletividades de conteúdos.

Acreditar que são nas normatizações que estão inscritas as possibilidades de transgressão e rasura é potencializar as inúmeras chaves de acesso a uma formação queerizada. Subestimar as camadas em que as regulações dos corpos estão colocadas é anular proposições que buscam desequilibrar as fixidezes das relações entre corpo e ambiente. A

Dança e suas estratégias de agenciamento são fontes inesgotáveis de escuta e de desequilíbrio. Para Roland Casale e Maria Luisa Femenías (2009) “a agência não é assim um ‘atributo’ dos sujeitos, mas sim uma característica performativa de significado político. Quando o sujeito se torna resistência ele se constitui agência” (p. 24). Neiva Furlin (2013), reiterando Butler (2009), afirma que “a possibilidade da agência, entendida como capacidade de ação, encontra-se na sujeição e na subordinação, ou seja, a mudança se dá dentro da própria dinâmica do poder, que pode reiterar formas de ressignificação, produzindo novos efeitos” (p. 397-398). As rasuras, nas formações de docente em dança, estimuladas por pedagogias que busquem desestabilizações educacionais, como uma pedagogia queer, invertem e subvertem as formas de ensino e aprendizagem.

Portanto, um currículo de formação de professorxs em Dança necessita estar em contato com novas/outras inscrições sobre o fazer pedagógico e sobre as modificações culturais que estão ao redor pois “um currículo, livre das formas que aprisionam, trabalha com a diferença para encontrar os desejos dos diferentes, para enfatizar as suas dinâmicas, reforçá-las e problematizá-las” (PARAÍSO, 2015, p. 55). Desconsiderar essa relação é enfraquecer o *corpus teórico-prático* que a Dança vem formando nas últimas décadas.

Não é uma tarefa fácil as inserções de assuntos, que em outros tempos eram, e ainda são, excluídos dos currículos, como raça/etnia, gênero, sexualidades, nos cursos de formação de professorxs. Mesmo porque “é com base no próprio repertório cultural que o/[a] professor/[a] faz escolhas do que ensinar e do modo de ensinar” (SOUZA, J., 2014, p. 232). E esses constructos didáticos estão contemplados nos feixes de poder a que as pessoas estão circundadas. E é por isso que os procedimentos educacionais devem estar inseridos nas camadas da educação (básica e superior), derrubando as barreiras entre as dicotomias existentes (e aquelas que surgem de tempos em tempos). Recheiar os currículos das graduações com abordagens inerentes aos corpos, é impulsionar diálogos e enfrentar o sistema. Uma graduação em licenciatura promove, diferentemente das outras graduações, especificidades para os processos de aprendizagem. A pessoa licenciada terá, de forma mais ampliada, noções de didática e da relação com os procedimentos educacionais, enquanto na estrutura de outros cursos, por exemplo o bacharelado, o foco é na profissionalização dx estudante. Assim,

um[a] bacharel[a] bem formado[a] pode ser alguém capaz de dominar os fundamentos conceituais e práticos de uma determinada área” enquanto “um[a] professor[a] bem formado[a], além de domínio desses fundamentos,

precisa necessariamente conhecer os modos de transmiti-los às novas gerações. (SOUZA, J., 2014, p. 234)

Com conhecimentos de Dança, não seria diferente.

Colocar de forma realista e colaborativa no ensino em sala de aula questionamentos sobre o controle aos quais os corpos são obrigados é reelaborar conteúdos e aspectos conservadores de ensino/aprendizagem. A ideia de Deborah Britzman (2000) ao salientar que, para adentrar outra lógica, necessita-se que xs professorxs produzam a capacidade de desestabilizar o conhecimento em nome da liberdade, corroborando para o entendimento de uma pedagogia queer. Essa pedagogia, nas suas articulações, vai mexer nas estruturas estanques em que os cursos se encontram, especialmente no currículo, saindo assim das amarras políticas culturais em que a educação é inserida. Pode inclusive ajudar na finalização da evasão escolar no que se refere a agressões físicas e morais, motivadas por homo/lesbo/bi/transfobia²¹.

É na infância e/ou na adolescência, fases em que as descobertas e as identificações geralmente ocorrem, como a fruta que mais gosta, o esporte que mais lhe encanta, quando as relações são constituídas (CORAZZA, 2002). É também quando se percebe que se gosta de “menino”, “menina”, dos dois, se não é aquele o seu corpo, entre tantos modos de ser, que alguns processos de controle dos corpos se mostram mais aparentes. Isso não quer dizer que antes mesmo do nascimento da pessoa implicações do sexo não foram determinantes. Afinal ao se “descobrir” e denominar menino ou menina, ainda no útero, tais atos de legitimidade desencadeiam uma série de demandas para, por exemplo, escolha de nome e de cor de roupas (BUTLER, 1999). O conceito de performatividade, utilizado e desenvolvido por Judith Butler (2017a) a partir das indicações de J. L. Austin e seus atos da fala, investiga as ações e atos que os discursos produzem nos corpos. Ao dizer “você é bicha!”, algumas características condicionam o corpo e o inserem em espaços socioculturais preestabelecidos e ditos imutáveis. Os processos reguladores de rotular os corpos, encontrados em espaços múltiplos de relações pessoais, como as famílias e as escolas, tornam-se mecanismos de decreto, determinando, desde o antes de nascer, comportamentos, características, gostos, afetividade,

²¹ Em pesquisa inédita, realizada em 2015/16, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), realizou a Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT e o Ambiente Escolar, que pode ser indicador de motivações para evasão escolar. Com a amostra de 1.016 estudantes, de diferentes sexualidades e identidade de gênero, a pesquisa desenhou um mapa sobre a vida acadêmica destes/destas e as reverberações dos preconceitos e das agressões verbais e físicas no ambiente educacional. Os dados são lamentáveis, e alarmantes: o nível de insegurança no ambiente escolar chega a 60%, por sexualidade, e 43% por identidade de gênero; as agressões verbais totalizaram 73% e as físicas 27% e 23% para sexualidades e identidade de gênero, respectivamente. (ABGLT, 2016).

criando, assim, corpos subjetivados. Subjetivação, a partir da análise crítica da obra de Michel Foucault, realizada por Judith Butler (2017b) é um processo, ininterrupto de feitura do sujeito, implicado por feixes de regulação distintas, no qual

A sujeição, é, literalmente, a “feitura” de um sujeito, o princípio de regulação segundo o qual um sujeito é formulado ou produzido. Essa sujeição é um tipo de poder que não só unilateralmente “age sobre” determinado indivíduo como uma forma de dominação, mas também “ativa” ou forma o sujeito. (BUTLER, 2017b, p. 90)

Com isso, é necessário entender que ao se constituir como corpo, os sujeitos estão envolvidos em camadas diferentes e que para cada corpo questões e condicionamentos são esperados e ensinados. “Portanto, a sujeição não é simplesmente a dominação de um sujeito nem sua produção – ela também designa um certo tipo de restrição ‘na’ produção do sujeito, uma restrição pela qual essa produção acontece” (BUTLER, 2017b, p. 90).

A constituição do “eu” é antes de tudo relacional, pois

só [se] pode conhecer a si mesmo através de um outro, mas no processo de reconhecer a si mesmo e constituir sua própria autoconsciência, ele deve superar ou aniquilar o Outro, caso contrário ele coloca em risco sua própria existência. (SALIN, 2015, p. 41)

São nas relações com outras pessoas, com comportamentos, educação familiar, e outros aspectos divergentes, que as habilidades de se entender “diferente” dx outrx se fazem presentes e inesperadas. Existem modelos oficiais de ser pessoa, segundo as formatações normativas (heteronormatividade, heterossexualidade compulsória, regulamentos dos corpos) e quando se sai de alguma forma dessa formulação (seja por comportamentos considerados equivocados para a sua materialidade do corpo) a probabilidade de ser considerada anormal é gritante e violenta (BENTO, 2017). São ainda nos primeiros contatos com o exterior, quando a família começa a dividir com o espaço escolar processos de ensino/aprendizagem mais amplos, que as crianças começam a perceber e compreender, nas pequenas coisas e detalhes, no que são semelhantes e diferentes das outras crianças. Processo esse que promoverá e provocará reverberações futuras e inimagináveis, se o investimento for em uma educação para as diferenças.

Argumento que as escolas como instrumentos pertencentes às redes de relações de poder, nos quais a estrutura organizacional não deva ser hierárquica e sim horizontalizada, têm que buscar estabelecer uma participação direta, inclusiva e articulada entre seus agentes

diretos, alunxs, professorxs e gestorxs. Uma das proposições desta pesquisa é que indicações pedagógicas deveriam ser (re)criadas à medida que as sociedades reformulam suas demandas coletivas. As universidades presentes dentro do modelo de instituição de ensino, necessitam de forma contundente, estar atentas para os movimentos coletivos, no que tange às ações que reverberam nos constructos pedagógicos. Não enfrentar questionamentos, tão latentes nas relações pessoais (e coletivas), é admitir fragilidade e corroborar para uma neutralidade, que instrumentos, como currículo não possuem, “porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo” (PARAÍSO, 2010, p. 588).

Os corpos nas escolas são construídos a partir das regras, das intenções socioculturais e do que é determinado “normal” e “anormal”. O conceito de sexualidade e suas funções dentro das sociedades contemporâneas nasce com o propósito de normatizar as práticas sexuais²² (SPARGO, 2017). E, por vias parecidas, se põe a concretizar os papéis de gênero das pessoas, pois “aquilo que está em jogo seria essencialmente uma rede estabelecida de saberpoder atuando sobre os corpos e populações ao produzir normatizações e modos de vida” (CÉSAR, 2010, p. 69). As identificações corporais, como as de gênero e de sexualidades, são regulamentadas por poderes que são passados das mais diversas formas. Com informações, que mesmo que não sejam catalogadas ou postas de modo despótico, exercem sobre o coletivo diretrizes que inscrevem nos corpos marcas a partir dos ditos e, principalmente, pelos não-ditos. Por esses caminhos

[...] aprendemos que por meio de incitação ao discurso do sexo se instauram mecanismos de controle sobre os corpos dos indivíduos, exercidos não somente dentro de um sistema de punições e proibições [...] Tal produção se dá no sentido do exercício do controle de forma ideal de viver a sexualidade, isto é, a forma normativa, tendo em vista as práticas sexuais monogâmicas, heterossexuais e reprodutivas. (CÉSAR, 2010, p. 70)

É necessário considerar que a busca pela nulidade de aspectos presentes nos corpos que compõem as nossas multidões²³ fortalece discursos de (sub)existência – considerando o que Butler (2016) chama de “vidas vivíveis” e “vidas não-vivíveis” – de alguns em detrimentos de outros, indo em direção das normas e formas de regulação dos corpos. São nas linhas de acesso aos conteúdos, conceitos, leis, agenciamentos epistemológicos que tais

²² Tais conceitos e suas problematizações serão detalhadas no segundo capítulo desta dissertação.

²³ Segundo Michel Hardt e Antonio Negri: “A multidão é composta de inúmeras diferenças internas que nunca poderão ser reduzidas a uma unidade ou identidade única – diferentes culturas, raças, etnias, gênero e orientações sexuais; diferentes formas de trabalho; diferentes formas de viver, diferentes visões de mundo; e diferentes desejos. A multidão é uma multiplicidade de todas essas diferenças singulares”. (2005, p. 12).

demandas se tornam estratégia de abertura para abordagens queerizadas (sobre corpo, Dança e Educação). Trabalhar com gênero e sexualidades nas graduações em Dança, e em especial nas licenciaturas, contempla os aspectos cognitivos, relacional e democrático, mostrando que

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo [...] é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa. (PARAÍSO, 2010, p. 588) (grifos da autora)

Tratar de gênero e sexualidades colabora para um entendimento das diferenças, discussões contundentes para que não se perdue situações excludentes, como busca a teoria queer. Trocar o que estão nas searas das identificações de gênero e das imensuráveis possibilidades de vivência de sexualidades – como por exemplo chamar uma travesti de “o” travesti ou de “viado de saias” – promove invisibilidade das existências, dando continuidade a silenciamentos e apagamentos identitários. Entender as pessoas e suas identificações se torna ferramenta de potencialidade política e de acionamentos coletivos para amenizar atos de violências e de exclusão por impossibilidades de adequação aos constituintes das regulações corporais. Se a teoria queer pressupõe que sejamos problematizadores, questionadores e que critiquemos todas as formas de ser corpo, é emergente outros trajetos constitutivos dos currículos, para uma possível elaboração considerando as multiplicidades e complexidades de ser pessoa. As tecnologias e dispositivos de poder encontradas e perpetuadas nas mais diversas esferas relacionais (família, religião, escola) são condicionadas ao fechamento de barreiras, inserindo paredes, de cunho conceitual e comportamental ao modo que a ideia de identificação trabalha na vertente dos contágios entre corpo e ambiente.

As operações que fundam os princípios da normalização se ramificam em esferas relacionais distintas, por ocasião das suas reverberações históricas e sociais, solidificando artefatos institucionais, como a neutralidade do currículo para uma lógica heteronormativa. Afinal, “historicamente, nenhum outro espaço institucional foi tão claramente usado como tecnologia de normalização quanto a escola” (MISKOLCI, 2016, p. 56). Assim cria-se a ideia de que nos ambientes educacionais o controle dos corpos pode e deve ser questionado e processos de aprendizagem em/com/de Dança não podem ficar alheios, pois

A educação [...] tendeu a ser usada como um mecanismo de socialização que era também de normalização das diferenças, seu apagamento ou enquadramentos no modelos que interessavam aos interesses políticos [...]. (MISKOLCI, 2016, p. 58)

Ao considerar que os corpos não são, meramente, sujeitos passivos à espera de informações vindas de um local indecifrável, a teoria corpomídia dialoga com áreas de conhecimento outras, que se localizam nas desestabilizações de essências e determinismo. Se a Dança entende que suas demandas são desencadeadas por processo de permeabilidade entre múltiplas instâncias, pessoas, coisas, fatos, dá-se conta de que nos corpos dos estudantes de licenciatura em Dança não há recipiente vazio, à espera de preenchimento de saberes (KATZ e GREINER, 2005). Perceber as demandas que xs studentxs indicam em inquietações, dúvidas, reflexos de preconceitos enraizados sugere a premência de um currículo aberto e atento que lide com tais complexidades, como a um currículo entremeado com uma pedagogia queer. Portanto, repensar nos conteúdos que são inseridos nos currículos pode modificar as ações profissionais dessas pessoas.

As investigações sobre os percursos curriculares, e o quão as questões de gênero e sexualidades foram colocadas à regulação, são várias e de diversas áreas de conhecimento. E, dentro de alguns pressupostos pode ser encontrada em pesquisas em Dança, principalmente em se tratando de trabalhos artísticos. No entanto ao que se refere às pesquisas em Dança, e seus processos de ensino/aprendizagem, poucas são as produções que acolhem pesquisas para o imbricamento entre questões de gênero e sexualidade, Dança e ações educacionais²⁴. A dança como local e produtora de conhecimento contribui, imensamente, para discutir as construções identificatórias, como gênero e sexualidades, afinal é o corpo o lugar de pertencimento de todas essas questões.

Se a Dança, com sua produção de epistemologias não dialoga com essas especificidades humanas, torna-se lugar frágil e imóvel, porque suas demandas ficam fixas em análises repressoras, distanciadas do espírito do tempo e dicotômicas – indicativos esses equivocados e alheios aos modos como, de fato, operam os corpos, pelas abordagens *teóricopráticas* que a área já conquistou. A relação e/ou troca das conquistas epistemológicas

²⁴ Pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), em 10/03/2019 constatou-se que três dissertações, concluídas no PPGDANÇA (Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA) tinham no seu resumo e/ou palavras-chave menções a gênero. O escopo delas são relativos às práticas artísticas (processos criativos, análise de espetáculos). São de autoria de Simone Gonçalves Santos (2005), Flaviany Leite Lamas (Olga Lamas) (2018) e Verônica Daniela Navarro (2018). Pontuo ainda a dissertação de Eberth Vinicius Coutinho, defendida em 2018, com o título “Cena Queer: Danças e performances desobedientes às normas de Gênero e Sexualidades”, que analisa as criações artísticas queer em Salvador.

da Dança com outras áreas não a insere em subcategorias de conhecimento. Ao contrário, cria ramificações que potencializam mais engajamento político para o crescimento e difusão de saberes, corroborando para mais e potentes ações educacionais. Com isso, as graduações em Dança, nas suas modalidades (bacharelado e licenciatura), precisam perceber onde estão seus modos de regulação dos corpos para que se possa reverter convenções. Porque a Dança, assim como outras áreas de conhecimento são produtos e feixes de normatização. Considerar essas informações é olhar criticamente suas estratégias e formas de ensino para contemplar as diferenças que estão postas. O currículo, como instrumento de orientação educacional, precisa seguir caminhos que não sejam delimitações normativas (MOLINA, 2015; PARAÍSO, 2018).

Entender que são nas relações de poder que estão reunidas diretrizes de controle dos corpos, é perceber que as mesmas relações não são valoradas com o mesmo peso e que existe força contrária lutando para desestabilizar suas convicções. Michel Foucault (2003) chamou isso de resistência – segundo o autor “não há relações de poder sem resistências; estas são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder [...]” (FOUCAULT, 2003, p. 249). É na resistência que estão inseridas, por exemplo, pessoas que fogem à lógica normativa de ser homem e mulher e que rasgam convenções coletivas culturais para ter aceitação social. Algumas pessoas são as fronteiras dessas existências. O queer atravessa as rotulações de ser corpo e possibilita, sem rigidez, maneiras outras de ser (corpo). Boaventura de Sousa Santos (2007) afirma que o conceito de identidade coloca a pessoa em imobilidade e são as identificações os procedimentos de legitimidade dos corpos. A identificação promoveria não só possibilidades de mobilidade, mas quebraria as barreiras ainda existentes do conceito de identidade fixa, de percurso determinado (nascer, crescer, reproduzir e morrer), mediante uma condição preexistente, nesse caso por sexo/gênero e sexualidades. É oportuno mostrar que essa imposição de tornar os anormais em pessoas com identidade fixa e, desse modo, mais próximas da “normalidade”, foi (e é) por certo momento importante, pois quanto mais perto de ser “normal” mais longe fica de ser considerado “amoral”²⁵. Afinal, quem “escolhe” sofrer por conta de sua identidade de gênero e da sua sexualidade? Portanto as categorias de identidade, criadas por movimentos sociopolíticos, como a sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros) foram (e ainda são) necessárias para, por exemplo, agenda política e defesa de políticas públicas, como saúde,

²⁵ O autor Miguel Vale de Almeida (2009) em seu texto: “Ser *mas* não ser, eis a questão. O problema persistente do essencialismo estratégico”, discorre sobre o chamado essencialismo estratégico. Para ele, tal termo se “refere [a] um tipo de solidariedade temporária para efeitos de acção social” (p. 2) que se constituiria como produtivo nas demandas sócio-políticas do movimento LGBT. Com isso, o quanto mais próximo se apresentar e se comportar como o heterossexual, e buscar política e afetivamente espelhamento nas suas ações destes, mais fáceis conquistas jurídicas, médicas, escolares e de cunho representativo seriam (ALMEIDA, 2009).

educação e justiça. Contudo, mesmo percebendo os avanços conquistados por tais demandas, outras formas de análise constitutiva se fazem indispensáveis e por isso a teoria queer e suas vertentes mostram-se indicativos de transformação conceitual e cultural de corpos dissidentes.

CAPÍTULO II

2. POR UMA PEDAGOGIA QUEER: (IM)POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS

2.1 TEORIA QUEER: UM PERCURSO HISTÓRICO, SOCIAL E CULTURAL

2.1.1 SEXUALIDADE

Novas possibilidades de se analisar os corpos, como as propostas da teoria corpomídia e a de corponectivo, ajudam a entender e considerar outras formas de se conhecer, conhecer x outrx e a sociedade. As indicações contidas nas mais diversas formas de ler o mundo, e suas co-formações e co-produções, proporcionam o surgimento e o alastramento de concepções que na sua constituição provoquem rupturas nas produções de normalizações e normatizações. Assim parece ser a localização da teoria queer. Enquanto movimento de subversão o arcabouço teórico queer visa fissurar as padronizações (de raça, etnia, gênero, sexualidades, classe social) buscando romper com categorizações e dicotomias, por exemplo, homem x mulher, heterossexual x homossexual, corpo x mente. Para tanto, faz-se importante considerar sua historicidade pontuando que o recorte de gênero e sexualidades se coaduna com esta escrita. Diversxs autorxs já realizaram pesquisas sobre a teoria queer, sobre sua história, suas demandas, suas contribuições e suas, intensas, reformulações, a saber Guacira Lopes Louro (2015), Leandro Colling (2015), Richard Miskolci (2016), Tamsin Spargo (2017), dentre outrxs. Contudo, rever essas informações são indispensáveis para compreender, e portanto, referenciar uma pedagogia queer nas licenciaturas em dança. Atentando para os procedimentos regulatórios mencionados anteriormente – heteronormatividade e heterossexualidade compulsória – e com referência em Tamsin Spargo (2017) faz-se oportuno “uma ‘genealogia’ breve e parcial de um conjunto particular de discursos sobre a sexualidade, culminando (de modo temporário e não exclusivo) no momento queer atual” (p. 14).

Intentando uma linha do tempo sobre a teoria queer a contribuição de Michel Foucault tem sido, apesar de discordâncias teóricas, de intensa relevância para o que hoje podemos chamar de arcabouço queer. A partir do seu primeiro volume da sua História da Sexualidade – *A vontade de saber* (2014) e de suas narrativas sobre sexualidade, poder e resistência que algumas configurações foram feitas, especialmente em espaços acadêmicos. Neste livro, Foucault vai provocar discussões quando desenha outras linhas históricas para o sexo e a sexualidade. Segundo ele a sexualidade pode ser considerada um “dispositivo histórico” formulado a partir do século XVIII, “segundo algumas grandes estratégias de saber e poder” (p. 100) que ao se articularem constroem mecanismos de elaboração de categorias, como

homossexual e heterossexual. Rejeitando uma “hipótese repressiva”, na qual os corpos são produtos e produtores de pecados e de impurezas, Foucault mostra que, a partir do século XIX, a sexualidade se torna foco de criações de discursos²⁶. Descortinando a fabricação de regras por instituições, como o discurso médico, jurídico, por exemplo, a sexualidade para Foucault, segundo Tamsin Spargo (2017), “não é um aspecto ou fato natural da vida humana, mas uma categoria da experiência que foi construída e que tem origens históricas, sociais e culturais, mas não biológicas” (p. 15). Ou seja, as sexualidades não são formadas ao serem influenciadas por fatores cromossômicos, mas sim por fatores relacionais, possibilitando um *continuum*, que será uma das premissas da teoria queer. Não há intenção de desconsiderar os atributos biológicos, mas sim argumentar como os aspectos socioculturais e as instituições geraram os discursos sobre a sexualidade. A homossexualidade, como uma categoria construída da sexualidade (FOUCAULT, 2014), surge no século XIX, em contraponto ao perverso e ao sodomita, já que “o sodomita era um reincidente [nas práticas proibidas], agora o homossexual é uma espécie” (p. 48), ou seja, um tipo de categoria de ser humano. As relações sexuais e amorosas eram consideradas sodomitas quando não feitas para a reprodução humana. Portanto, quaisquer fossem as composições (mulher + homem, homem + homem) tais relações eram vistas como pecaminosas e indesejáveis (LOURO, 2015).

O homossexual foi transformado na figura patológica do perverso ou anormal, um caso de desenvolvimento interrompido um caso que precisa de tratamento – em resumo, uma aberração da norma heterossexual. Como tal, ele estava sujeito à disciplina, à marginalização e aos efeitos subordinadores do controle social. (SPARGO, 2017, p. 20)

Se por acaso a criação do homossexual é compreendida como histórica, de onde vem a heterossexualidade como indiscutivelmente natural? Especialmente a medicina ao formular seus discursos, consolidou tal naturalidade a partir da biologia, quando estipulou que por precisar de um óvulo e de um espermatozoide, contidos na mulher e no homem respectivamente, a sexualidade normal seria a do desejo e práticas pelo sexo oposto. Entretanto, quando criado o termo homossexual tornaria o oposto ao heterossexual e, portanto, tal configuração de sexualidade deveria também ser analisada (SPARGO, 2017). Pois assim as sexualidades seriam discutidas sem classificações. Ao depender da homossexualidade para existir “a heterossexualidade pode ser vista como um produto da

²⁶ O conceito de discurso “[...] engloba técnicas, práticas e regras relacionadas ao falar do sujeito e às relações de poder. E [...] as práticas discursivas abrangem ensinamentos técnicos, instituições, esquemas de comportamento e tipos de transmissão e difusão. Discursos são atos históricos que formam o contexto prático, e não apenas o contexto teórico do seu tempo.” (SOUZA, R., 2014, p. 32).

homossexualidade, ou mais exatamente, do mesmo arcabouço conceitual” (SPARGO, 2017, p. 37).

Os aportes feitos por Michel Foucault, no seu volume de três livros publicados sobre a História da Sexualidade²⁷, demonstram outros ângulos para a sexualidade além das indicações dadas por setores normativos, como a igreja, a medicina, o direito e a pedagogia. Contudo, a obra de Foucault – com inegável impacto nos estudos sobre sexualidade – teve reações adversas que consideraram os textos como estimulando um eurocentrismo e com enfoque no homem homossexual. Relevante ressaltar a localização de Michel Foucault, francês, gay, dentro de uma ideia de libertação sexual para gays e lésbicas, nos anos 1970, para delimitar o campo de atuação do mesmo quanto às especificidades de seus escritos. Algumas críticas foram feitas sobre as pesquisas de Foucault, por uma não análise de questões sociais, como a invasão da França em países africanos à época não estarem presentes nos seus textos. Contudo essa “omissão” não anula sua cooperação para os estudos sobre o poder, o saber-poder e as (homos)sexualidades. Essa lacuna possibilitou outras demandas para acadêmics formularem suas produções a partir de locais diversos e diferentes, provocando novas leituras, como por exemplo, a teoria queer estadunidense e a Teoria Queer de Cor, que será abordada.

Se uma teoria “precisa necessariamente [ser] uma reflexão da experiência vivida, porque ela se organiza durante a ação” (GREINER, 2005, p. 23), é possível ponderar que as formas como se compôs a teoria queer é um reflexo das ações, especialmente coletivas, contra procedimentos regulatórios sobre gênero e sexualidades. O nome queer é uma palavra que, na sua etimologia normativa, é considerado um insulto, um xingamento, uma ofensa para pessoas que estão fora do “normal” (SPARGO, 2017). Três movimentos sociais na década de 1960, ao lutar por demandas próprias, como o movimento pelos direitos civis de afro-americanos, das feministas e do até então chamado movimento homossexual, inverteram as lógicas de manifestações (por emprego e renda) ao incluírem pautas outras, pois “esses movimentos afirmavam que o privado era político e que a desigualdade ia além do econômico” (MISKOLCI, 2016, p. 22).

Na busca de posicionamentos sociopolíticos nas sociedades o movimento denominado gay e lésbico demandou esforços para uma “naturalização” da homossexualidade, estimulado especialmente por um discurso de igualdade. A ideia do movimento gay e lésbico, nos anos 1970 e 1980, era potencializar que todos éramos iguais, independente da sexualidade, já que ela seria “natural”, e portanto, não passível de escolha. Ou seja, ao serem seres humanos, os

²⁷ São eles “A vontade de saber” (2014); “O uso dos prazeres” (2014) e “O cuidado de si” (2014).

homossexuais seriam iguais aos heterossexuais e o que diferenciaria os dois seria a prática sexual afetiva empregada. Tal demanda política criou um paradigma: “que a homossexualidade era algo restrito a uma minoria diferente que a sociedade precisava aprender a conhecer e respeitar” (MISKOLCI, 2016, p. 30). Ao buscarem entrar no dito “normal” as pessoas das “políticas gays e lésbica” se ajustaram dentro do considerado normal pelas instituições regulatórias, ao se dedicarem “a conquistar direitos e proteção legal na ordem existente” (SPARGO, 2017, p. 26). As reivindicações foram sendo cooptadas pelos discursos hegemônicos, que exigiam por exemplo neutralidade nas ações afetivas em espaços sociais: “não tenho nada contra, só não faça isso na rua”, “pode até ser viado, mas não precisa demonstrar”. Obviamente ao entrarem em um formato de serem gays e lésbicas, modelos de viver tais experiências foram criadas, sedimentadas e reverberadas até hoje. O homossexual que busca(va) uma proximidade maior com os moldes heterossexuais, como a relação monogâmica, a constituição familiar, os casamentos, os direitos civis conjugais, alcança(va) certo nível de respeitabilidade e de acesso a espaços, ao passo que os considerados fora da norma (heteronormativa) são excluídos e marginalizados, inclusive por seus pares dissidentes. Spargo (2017) reflete esse modo de incongruência encontrada na agenda política homossexual.

A incompatibilidade pode ser parcialmente interpretada em termos de respeitabilidade. Se você quer viver em condições de igualdade num mundo heteronormativo demonstrando o quanto você é comum e “igual a todos” (talvez um pouco mais sensível e artístico), será inútil ostentar suas relações ou desejos mais excessivos e transgressores. (p. 27)

É possível afirmar o que o advento da Síndrome de Imunodeficiência Adquirida – AIDS desestabilizou este “acordo” entre a agenda homossexual e o conservadorismo. O chamado “câncer gay” borrou os diálogos existentes, contribuindo para uma nova onda, e ainda mais poderosa, de preconceito e rejeição. Com uma doença atribuída aos gays, “a intolerância, o desprezo e a exclusão – aparentemente abrandados pela ação da militância homossexual – mostravam-se mais intensos e exacerbados” (LOURO, 2015, p. 36). Em outras palavras, a comunidade gay, até então articulada com os pressupostos hegemônicos, encontrou-se voltando ao ostracismo e à marginalização. Por seu caráter violento a AIDS matou muitas pessoas – sem diagnóstico rápido e medicamentos eficazes – com rapidez, criando zonas de “saudáveis” e “doentes” e os gays foram destinados a proliferadores da doença, uma outra face do preconceito. Com isso o “mito” de uma comunidade coesa e igual, foi derrubado.

2.1.2 GÊNERO

O conceito de gênero surge como contraponto para a designação “sexo” e “diferença sexual” estimulado pelo movimento feminista que buscava uma “categoria” que não se baseava em “um determinismo biológico implícito” (SCOTT, 1995, p. 72) que as outras duas nomenclaturas carregavam. Assim como esta pesquisa, que procura uma não generificação das palavras, o conceito de gênero se caracteriza por romper com uma análise decodificada e estável de ser mulher, por exemplo, corroborando para outras contribuições de conhecimento. As teorias feministas, especialmente as da segunda onda²⁸, formataram suas demandas políticas criticando as relações normativas que impuseram às mulheres locais de acesso e de práticas subordinadas por suas características biológicas. Com a célebre frase de Simone de Beauvoir (2009b) “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, os indicativos socioculturais foram alçados para legitimar discursos e reivindicações sobre o trabalho fora de casa, o controle sobre a maternidade, direitos iguais e condições iguais de trabalho, educação, saúde – premissas essas defendidas pelas teorias feministas.

As contribuições das teorias feministas foram indispensáveis para reconfigurações sobre as demandas privadas e públicas, nas quais as mulheres seriam designadas para a esfera privada (cuidados com a casa, com xs filhxs, cuidado do cônjuge) e os homens para a esfera pública (decisões políticas, manutenção financeira da família). Se pensarmos que a nomenclatura “gênero” vem sendo utilizada, com o intuito de separar as questões biológicas das culturais, a partir dos anos 1970, é necessário considerar, contudo, que transformações epistêmicas foram (e estão) sendo indispensáveis para os questionamentos sobre o essencialismos.

O pioneirismo da distinção entre sexo e gênero, nos estudos feministas, talvez seja a colaboração da teórica feminista Gayle Rubin (2017), no seu ensaio “Tráfico de Mulheres”, no qual articula os parâmetros culturais que fornece um paralelo sexo = natureza, gênero =

²⁸ As fases do feminismo, também (re)conhecidas como ondas do feminismo, são consideradas marcos históricos, quando as pautas estabelecem visibilidade ampla e com ações políticas mais diretas. A chamada primeira onda foi destacada pelas manifestações das mulheres por igualdade nos direitos políticos e trabalhistas. A segunda onda é reconhecida pela slogan “o pessoal é político”, no qual as mulheres reivindicavam iguais condições de acesso aos mesmos direitos culturais, sociais dos homens. “Se, na primeira onda do feminismo, se evidenciam, em diversos lugares do mundo, movimentos de mulheres que reivindicam a participação no espaço público e a garantia de condições igualitárias no mundo do trabalho, a segunda onda realociza o sujeito e o situa no espaço privado, de onde estariam a emanar todas as desigualdades” (MARTINS, 2015, p. 234). A terceira onda, iniciada nos anos 1990, problematiza as essencialidades da categoria “mulher”, analisando as construções sociais para uma categoria universal, que excluía dos seus discursos mulheres negras e trans*, por exemplo. Considera, também, entender que as mulheres sofrem opressões de formas, modos e em diferentes tempos, sendo marco da terceira onda a desnaturalização do gênero, ou seja, o gênero como inscrição social.

cultura. Ou seja, numa articulação ampla, Rubin, provocava questionamentos sobre o quão as intervenções culturais, como o patriarcado e o valor simbólico da mulher, inscreviam notações para a hierarquização entre homens e mulheres. À época ela afirmava que o sistema sexo/gênero

é socialmente responsável pelo sexo e pelo gênero, pela socialização dos jovens, e por providenciar definições cabais a respeito da natureza dos próprios seres humanos. E ele serve a finalidades econômicas e políticas diferentes daquelas para as quais tinha sido concebido originalmente. O sistema sexo/gênero deve ser reorganizado por meio da ação política. (RUBIN, 2017, p. 54-55)

Tal contribuição, entretanto, tornou-se outra forma de condicionar sexo, sexualidade e gênero ao passo que relacionava o gênero aos aspectos do sexo biológico. Ou seja, o gênero era uma reação cultural ao que o sexo era algo natural. Se, por acaso, julgarmos que sexo e gênero têm relação por ocasião (a primeira cria a segunda, por exemplo) estaríamos (re)estabelecendo a dicotomia corpo/mente, fortificando “as associações culturais entre mente e masculinidade, por um lado, e corpo e feminilidade, por outro” (BUTLER, 2017a, p. 36) quando deveríamos ficar atentxs que “qualquer reprodução acrítica da distinção corpo/mente deve ser repensada em termos da hierarquia de gênero que essa distinção tem convencionalmente produzido, mantido e racionalizado” (Ibid., p. 36). Para Rubin (2017) contudo, essa relação sexo/gênero colabora para a manutenção de que a heterossexualidade é algo natural e por isso aceita, e as outras expressões de sexualidade pecaminosas, portanto anormais.

Posições contrárias e/ou contraditórias foram criadas a partir dos escritos de Gayle Rubin, com o intuito de reformular algumas indicações. Joan Scott (1995) ao refletir sobre os significados da palavra gênero, avança na proposta de Rubin, ao abarcar a sexualidade como outro indicativo para a relação sexo/gênero, entendendo que o gênero pode ser a “ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas ele é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (p. 7). Ou seja, o sexo biológico (pênis e vagina) não determinaria o gênero (mulher e homem) e, também, não determinaria a sexualidade (homossexual e heterossexual). Essa análise funciona na percepção de que as relações morfológicas do corpo, de gênero e de sexualidades nada tem a ver com questões essenciais ou naturais, quebrando com uma lógica instrumental de que o órgão genital criaria marcadores de gênero e de sexualidades, normatizando os corpos.

Se comparando os estudos em Dança – obviamente inseridos nesse contexto ao instituírem, por exemplo, danças, movimentos e/ou posições que meninos e meninas fazem – corroboram para a manutenção dessa forma de analisar os corpos. Convenções como “só menina pode usar sapatilha de ponta”, “meninos carregam meninas”, “homem só conduz e as mulheres obedecem ao comando” engendram posições sociais e hierarquização de gênero, ratificando os pressupostos da heteronormatividade e de uma heterossexualidade compulsória. Na dança há uma certa complacência, um certo “acordo” como o conservadorismo nos seus arranjos cênicos e processuais. O homem é gay, mas finge ser hétero. Por exemplo, em balé de repertório, em duos modernos/contemporâneos, de modo geral, há uma representação ideal do ser masculino, para validar a simbolização de um “homem de verdade”. A mulher (heterossexual ou lésbica), quando obrigada a posar de mocinha/princesa reforça as normas de ser mulher, da fragilidade que fortifica o homem viril, promovendo hierarquizações. E os homens “femininos” e as mulheres “masculinas” onde se inserem nestes contextos? Apenas em uma sub-representação? Numa caricatura de identidades fixadas? Em sujeitos de “inclusão”, sem uma problematização, sem reinvenção estética da cena? Por isso uma urgência de considerar outras pedagogias, que busquem as destabilizações para o ensino em graduações em Dança.

Judith Butler pondera sobre as instâncias imediatistas e essencialistas sobre a formulação do conceito de gênero, especialmente analisa a ineficaz relação estruturante sexo/gênero. No seu livro *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* (2017a) Judith Butler busca estabelecer outros olhares sobre o que a categoria “mulher” acrescenta e/ou destrói acerca de um sujeito do feminismo e alimenta as discussões de gênero e sexualidade. Ao analisar que a mulher é a persona da crítica feminista, por meio das lutas por direitos e o arcabouço *teóricocrítico* formulado por elas, Butler questiona se a identidade “mulher” não reforça as dicotomias, se pensadas por um viés somente materialista.

A sugestão de que o feminismo pode buscar representação mais ampla para um sujeito que ele próprio constrói gera a consequência irônica de que os objetivos feministas correm o risco de fracassar, justamente em função de sua recusa a levar o poder constitutivos de suas próprias reivindicações representacionais. Fazer apelos à categoria das mulheres, em nome de propósitos meramente ‘estratégicos’ sempre têm significados que extrapolam os propósitos a que se destinam. Nesse caso, a própria exclusão [pensando em classe social, raça, etnias, regionais...] pode restringir como tal um significado inintencional, mas que tem consequências. (BUTLER, 2017a, p. 23)

Assim, desmontar a categoria “mulher” – como algo uno, e que por isso possui processos regulatórios e que se afetam igualmente – recria os pressupostos do feminismo (que busca por igualdade de direitos e de oportunidades) sem cristalizar o que é ser mulher, rompendo com a essencialização reprodutiva do ser mulher. Ao repensar o gênero e o sujeito do feminismo (a mulher) Butler vai abordar o mesmo por um viés discursivo, articulado aos estudos de Michel Foucault. Na leitura de Judith Butler o gênero possui um caráter discursivo, ou seja, articulado nas premissas linguísticas, culturais e sociais, e por tal atribui ao gênero um *efeito performativo*. Nesse sentido, o gênero não seria atribuído a um correlato do órgão sexual, mas sim por suas reiteradas ações de (re)constituição. Assim a “ação do gênero requer uma *performance repetida*. Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente” (BUTLER, 2017a, p. 242) (grifo da autora) e tais significados se estabelecem em um *continuum* estratégico de manutenção de regras e posições sociais, pois “essas ações têm dimensões temporais e coletivas” (Ibid., p. 242).

Entendendo que gênero e sexualidades são produtos de lócus de reiterações e reinterpretções sistemáticas se faz importante enxergar nas nuances do poder, como concebido pela análise foucaultiana, ambos inseridos até mesmo antes do nascimento de uma pessoa. Quando o gênero é performativo, como afirma Butler, seus efeitos sociais estão implicados num pré-discurso, ou seja, está condicionado a questões preestabelecidas à materialidade da pessoa: se “as várias maneiras como o corpo mostra ou produz sua significação cultural [...] *são performativos*, então não há uma identidade preexistente” (BUTLER, 2017a, p. 243) (grifos da autora), e portanto, a pergunta “é menino ou menina?” se invalida. Complementando e abrangendo seu entendimento de gênero, como ato performativo, Butler (2002) (re)afirma

O gênero é performativo porque é efeito de um regime que regula as diferenças de gênero. Neste regime os gêneros se dividem e se hierarquizam de forma coercitiva. [...] Performatividade é reiterar ou repetir as normas mediante as quais nos constituímos: não se trata de uma fabricação radical de um sujeito sexuado genericamente. É uma repetição obrigatória de normas anteriores que constituem o sujeito, normas que não se pode descartar por vontade própria. (p. 65)

Assim, como ação discursiva, o gênero feito no dia a dia, compondo-se nos entrelaçamentos socioculturais, não deveria ser interpretado como fixo, assim como as sexualidades, pois “não tem a ver com a presença ou ausência de determinadas genitálias,

determinadas características sexuais secundárias. Gênero está relacionado à performance, à prática e ao reconhecimento social” (BENTO, 2017, p. 107-108).

2.1.3 TEORIA QUEER

Feito esse panorama sobre os estudos das sexualidades e do gênero, que ao nos mostrarem as armadilhas das identidades fixas, subverteram e subvertem a lógica biologizante alçada por normas e regras médicas e jurídicas. Surgido como um xingamento para pessoas não-heterossexuais, o termo queer é ressignificado como uma marca de transgressão discursiva, quando as “vítimas” percebem o quão profícua e representativa é a palavra. O arcabouço teórico ou teoria queer desponta como um contrafluxo de uma postura da tolerância instituída por grupos LGBT que buscavam na relação com setores da sociedade suporte para adquirir direitos civis e terem suas existências consideradas tão normais quanto aos dos heterossexuais. Nesse sentido, esses grupos criaram métodos de aproximação dos moldes heterossexuais (vide a heteronormatividade), mas em relação aos próprios sujeitos pertencentes ao LGBT. Com isso permitiram e fortaleceram a exclusão de gays mais afeminados, mulheres mais masculinizadas, das práticas e praticantes sexuais que fogem à naturalização de sexo monogâmico, dentre outras. Seria relevante comemorar para as pessoas LGBT, com essa “íntima relação” com uma sociedade normatizada, uma certa respeitabilidade adquirida com o tempo, especialmente se forem pessoas brancas, de classe média ou alta, alto nível de escolaridade. “Será mesmo? Ou será que a cultura dominante só está flertando com um pedacinho da outra cultura a fim de nos fazer ‘entrar na linha?’” (SPARGO, 2017, p. 10). O questionamento que Tamsin Spargo faz é pertinente para entendermos o quão necessária é uma abordagem que trate gênero e sexualidade presumindo que as relações são constituídas na relação entre corpo e ambiente, e portanto as letras que compõem a sigla LGBT, Lésbicas, Gays, Bissexuais e pessoas trans* podem estar obsoletas para as inúmeras formulações de gênero e de sexualidades.

O queer sugere, comumente, uma oposição aos termos “normal” e por isso suas estratégias não são uma seta para a normalização e sim ir contra quaisquer forma de “encaixotar” corpos e expressões. O queer pode e deve ser o mote para a transgressão das normas, e por isso não pode ser enquadrado como identidade. Se for identidade, o queer que busca explicitamente questionar os parâmetros da formação de uma identidade, não é mais queer. Assim, “queer está incessantemente em desacordo com o normal, a norma, seja a heterossexualidade dominante ou a identidade gay/lésbica [engessada]. É categoricamente excêntrico e a-normal” (SPARGO, 2017, 33). A fluidez e a transmutação são características

indissociáveis do queer. Possivelmente, esses escritos estejam contrários ao que afirma a teoria queer, mas a sua fluidez não só permite que as formas de conhecer se alterem, mas promovem também releituras sobre suas ações e sua legitimidade.

A teoria queer não é um arcabouço conceitual ou metodológico único e sistemático, e sim um acervo de engajamentos intelectuais com as relações de sexo, gênero e desejo sexual. Se a teoria queer é uma escola de pensamentos, ela tem uma visão profundamente não ortodoxa de disciplina. O termo descreve uma gama diversificada de práticas e prioridades críticas: [...] análises das relações de poder sociais e políticas de sexualidades; críticas do sistema sexo-gênero; estudos sobre a identificação transexual e transgênero, sobre sadomasoquismo e sobre desejos transgressivos. (SPARGO, 2017, p. 13)

Por não ser incentivado à fixidez o queer possibilita reelaborações, reconstituições e retroalimentações contínuas sem necessariamente determinar algo. O queer vai abarcar, por exemplo, os corpos que destoam das normatizações, sejam elas de cunho heterossexual ou de uma lógica normativa identitária LGBT. Com isso os processos de co-formações e de co-produções tornam-se instáveis se permeados por tais estratégias: formatar o queer em uma “caixinha” se transforma em algo engessado, contradizendo todxs aquelxs que utilizam o queer como forma de problematizar o controle dos corpos, das identificações, dos desejos. Se for pensado na sua homogeneidade, as normativas da sigla LGBT para pertencer às categorias de respeito e de igualdade, fomentaram processos de exclusão de gays “femininos” e lésbicas “masculinas”, por exemplo, replicando premissas da heteronormatividade. Sendo lugar de contestação, pela teoria queer, essas categorias identitárias se inserem na sociedade como mais uma fonte de rotulações, mesmo entendendo que no seu processo histórico foi relevante tal abordagem política. Não justifica, entretanto, a manutenção dos saberes dominantes sobre os corpos considerados dissidentes. Ainda mais quando estes mesmos corpos infligem a outros corpos dissidentes regras e um manual de como ser e estar no mundo.

O desencanto de teóricos queer com alguns aspectos da política gay e lésbica não é apenas uma rejeição a normatividade dessas categorias específicas; antes, ele deriva de uma compreensão diferente do que é identidade e poder. Se a cultura queer reivindica o termo “queer” como adjetivo que se diferencia da respeitabilidade “gay” e “lésbica”, então podemos dizer que o termo “queer” como verbo que põe em dúvida as pressuposições sobre ser e agir de modo sexual e sexuado. (SPARGO, 2017, p. 33)

Ao analisarmos os sujeitos presentes no movimento LGBT a predominância é de homens e mulheres cis, com mais representação dos primeiros (MISKOLCI, 2011). Portanto:

quanto de debate e de agenciamentos políticos existem para que as pessoas trans se tornem tão “respeitadas” quanto os gays e lésbicas? Isso seria válido sabendo o quanto do pensamento sexo/gênero ainda é perpetuado para promoção de uma igualdade provisória? Ou seja, aparado no discurso de que um sexo “biológico” determinaria um gênero, em que categoria de pessoas estariam as pessoas trans*? No anormal do anormal?

O domínio da sexualidade [e do gênero] também tem uma política interna, desigualdades e modos de opressões próprios. Assim como acontece com outros aspectos do comportamento humano, as formas institucionais concretas da sexualidade em determinado tempo e lugar são produtos da atividade humana. Elas são permeadas por conflitos de interesse e manobras políticas, tanto deliberadas quanto incidentais. Nesse sentido o sexo [, as sexualidades e o gênero] são sempre políticos. Mas há também períodos históricos em que as discussões [...] são mais claramente controversas e mais abertamente politizadas. Nesses períodos, o domínio da vida erótica é efeito, renegociado. (RUBIN, 2017, p. 64)

A dança flerta, ainda, com pressupostos de uma normalidade, ao não questionar suas práticas de movimentos e das suas imbricações sociais. Ao manter códigos em aulas de dança, como por exemplo no balé clássico e nas danças de salão, corrobora para uma conservação de papéis definidos, assegurados nos termos sociais e culturais de gênero (homem conduz e mulher é conduzida)²⁹. Neste sentido, a eleição de pessoas cis para desempenhar tais papéis condicionados, excluem as mulheres e homens trans* das danças a dois em espaços considerados “héteros”³⁰. Reconfigurar essas normatizações, maquiadas de “tradição” e “convenções”, indica que uma pedagogia queerizada atenda a uma demanda urgente do ensino e da aprendizagem em dança. A necessidade de uma cultura, política e teoria queer se sobressai, ao indicar as não imutabilidades de categorias de identidades, criando e possibilitando olhares fluidos e multifocais de corpos.

Um dos grandes questionamentos à teoria queer é seu local de emergência. A sua formulação atribuída aos estadunidenses e aos europeus coloca em xeque a validade para outros espaços, especialmente aqueles que são vistos por grande maioria desse bloco epistêmico como “atrasados”, “ignorantes” e/ou “selvagens”, os pertencentes ao chamado Sul Global³¹. Uma contradição e tanta para uma política que se articula nas instabilidades e que

²⁹ Jonas Karlos Feitoza (2011) escreve sobre o processo de cocondução, em contradição para os processos conservadores da “condução”, como um ato de participações mútuas em movimentos das danças de salão.

³⁰ Existem, no Brasil, pesquisas acadêmicas que abordam as questões de gênero no espaço das danças de salão (PAZETTO e SAMWAYS, 2018) e ações de formações queer em danças de salão como a proposta da professora Laura James, com a escola Ata-me e com os eventos chamados de “Forró Queer”, em Belo Horizonte.

³¹ “Refiro-me aqui às regiões periféricas e semiperiféricas e aos países do sistema mundo moderno, que foram denominados de Terceiro Mundo, após a Segunda Guerra Mundial” (SANTOS, 2009, p. 34).

defende a desnaturalizações dos corpos, dos desejos e das práticas sociais. A dificuldade de uma tradução próxima do que significa “queer” em países que não utilizam a língua inglesa como oficial, como o Brasil, por exemplo, traduz uma necessidade de avançar e expandir essas “traduções livres” feitas durante décadas. “Anormal”, “bizarro”, “estranho” são expressões comumente relacionadas ao queer, mas que se esgotam em uma atuação mais forte em um cenário político ainda institucionalizado pelas identidades LGB³². Portanto, intentar para readequações de tal expressão, questionando acerca de uma “aplicação” do termo aos países do Sul global, que termos correlatos, como transvi@dos (BENTO, 2017) e uma rede de problematização em países africanos, *Queer of Color Critic*³³ (REA, PARADIS e AMANCIO 2018; REA, 2017) foram surgindo.

2.2 TRADUÇÕES E QUESTIONAMENTOS DO/NO SUL GLOBAL À TEORIA QUEER

O quão a linguagem pode atribuir sentido para expressões, ações e condicionamentos? Muito. Quanto o termo queer se agencia nas culturas dos suís³⁴, e quanto sua eficácia enquanto teoria, auxilia às pessoas dissidentes, especificamente em uma realidade brasileira? Várix autorxs vêm se debruçando sobre as traduções de uma teoria queer do norte global, deliberando que perceberam que, por vieses nos moldes das colonizações, tal teoria suprimiu conhecimentos sobre gênero e sexualidades, produzidos, particularmente, na América Latina e África. Esses questionamentos estabeleceram conexões, formando uma rede de interlocução emergente, sobre saberes e a partir dos contextos locais.

[...] em português “queer” nada quer dizer ao senso comum. Quando pronunciado em ambiente acadêmico não fere o ouvido de ninguém, ao contrário, soa suave (cuier), quase um afago, nunca uma ofensa. Não há rubores nas faces nem vozes embargadas quando em um congresso científico lemos, escrevemos ou pronunciamos queer. Assim, o desconforto que o termo causa em países de língua inglesa se dissolve aqui na maciez das vogais que nós brasileiros insistimos em colocar por toda parte. De maneira que a intenção inaugural desta vertente teórica norte-americana, de se

³² A retirada da letra T, que designa pessoas trans* na sigla, é proposital para atentarmos sobre, a ainda presente, patologização das pessoas trans*, inclusive pelas pessoas lésbicas, gays e bissexuais. A intenção é mostrar que as pessoas cis fornecem, mesmo em dissidências sexuais, discriminações e preconceitos contra pessoas trans, ao destacar suas demandas excluindo às dos sujeitos trans*.

³³ No texto serão encontradas as grafias “Color” e “Colour” para as Teorias Queer de Cor. Tais expressões estão escritas das formas presentes no textos de referência. Contudo, não são contraditórias apenas queerizadas na tradução.

³⁴ “Em um sentido mais amplo, tais suís incluem as produções de pensamento elaboradas nas novas e velhas diásporas, a criatividade e a efervescência das comunidades migrantes nos países do Norte, no seio das quais o passado é ressignificado, tecendo identidades e experiências complexas e plurais” (REA; AMANCIO, 2018, p. 3).

apropriar de um termo desqualificador para politizá-lo, perdeu-se no Brasil. (PELÚCIO, 2014, p. 4)

Como afirmado por Larissa Pelúcio (2014) existe uma dificuldade de uma tradução mais efetiva, que estimulada por um isolamento linguístico – o Brasil é o único país que fala português na América do Sul, por exemplo –, contribui para um não satisfatório uso do termo queer, já que perde sua estranheza e seu caráter perturbador. Isso não quer dizer que existe uma tradução definitiva em língua espanhola, mas que uma aproximação seria mais contundente se realizada e mantida em blocos. A necessidade de uma identificação conceitual, cultural e social com o termo queer, abre caminhos para outras palavras que buscam uma analogia e uma inteligibilidade contextual. O contexto, assim como na teoria corpomídia, torna-se pressuposto para novas expressões que façam do queer, ou suas atualizações linguísticas, uma realidade brasileira, não só de atuação acadêmica-política, mas também de uma ação sociopolítica.

A teoria queer chega e se instaura no Brasil via universidades e acadêmics, diferentemente das estratégias em solo estadunidense criado pelos movimentos sociais. Tal localização provocou nos estudos queer em solo brasileiro, uma dependência da produção teórica estrangeira (especialmente estadunidense e francês), causando traduções imediatistas sem a busca por uma contextualização com a sociedade local, esquecendo os processos históricos de escravização e de desigualdade social. Portanto, ao passo que as pesquisas avançam nos pressupostos queer no Brasil, a necessidade e a indispensabilidade de uma nomenclatura “chocante” ressurgem como urgente (PELÚCIO, 2014). Berenice Bento (2017), ao se incomodar com a utilização massiva e sem cenário local do termo queer, considera a expressão “transvi@dos” como um opção epistêmica para tal termo. Questionando a palavra queer ela nos diz: “qual a potência do queer no Brasil? Nenhuma. Se eu falo transviado, viado, sapatão, traveco, bicha, boiola, eu consigo fazer que meu discurso tenha algum nível de inteligibilidade local” (p. 131) e que ao afirmar um estudo transvi@do, propõe uma “tradução cultural (idiossincrática) para o termo queer” (BENTO, 2017, p. 131). Como aponta Leandro Colling (2015) existem em outros países esforços para utilização de palavras que substituam o termo queer, como *cuier* ou dissidência sexual no Chile, *marica* e *bollera* na Espanha. Com essas alternativas provocadas pelo incômodo de uma não coerência do termo queer no Sul Global, especialmente nas questões políticas, históricas e sociais, que a premência de outras palavras surge como uma expansão do teor cultural e de desestabilização que tais locais possuem, subvertendo uma lógica colonial sobre as produções de saberes e da sua difusão.

Essas modificações de disseminação de conhecimento – que por um lado promovem uma ressignificação do termo, e que por outro estimulam uma descentralização do Norte Global (América do Norte e o norte da Europa), como o *Queer of Color Critic* – retificam uma “normatização” a que o queer poderia ser inserida, quando se anexa a uma relação binária LGBT *versus* Queer (COLLING, 2015).

2.3 COLORINDO A TEORIA: A TEORIA QUEER DE COR E SUAS IMPLICAÇÕES

As narrativas queer levaram em conta, historicamente, as questões de gênero e sexualidades como universais (REA e AMANCIO, 2018). Assim a contribuição de produção de saberes advindas de outras regiões foram superficialmente consideradas, enquanto uma expansão estadunidense e europeia firmava-se como centralizadora e validada. Como reação a essa prerrogativa, de uma teoria regionalizada, que a contestação ao uso da palavra queer nos locais de língua espanhola e portuguesa e o surgimento de textos escritos por intelectuais africanos, reverte a localização geográfica da produção de conhecimento, como proposto pelo *Queer of Color Critic* (Crítica Queer de Cor). Esses questionamentos podem ser denominados como “saberes subalternos”, ou seja,

que partilham de um lugar epistêmico questionador das teorias eurocêntricas que, sob alegado universalismo, privilegiam uma forma de conhecer que toma o Ocidente, a branquitude, o masculino e a heterossexualidade como a medida do humano (MISKOLCI; PELÚCIO, 2012, p. 10),

assim como as identidades fixas e as categorias de comportamento de ser homossexuais.

As teorias queer brancas podem ser definidas como aquelas que são quase exclusivamente centradas no gênero e na sexualidade. As teorias queer brancas mencionam de vez em quando a existência do racismo, da colonialidade, dos genocídios, da escravidão, da pós-escravidão e da exploração de classe, sem, porém, conferir a tais elementos a mesma atenção conferida para o gênero e a sexualidade, (BACCHETTA, FALQUET e ALARCÓN apud REA, 2017, p. 2).

Segundo a corrente epistemológica que defende uma descentralização teórica para as questões queer, a Crítica Queer de Cor mostra que o processo de colonização realizado em países da América Latina e de África tomam novos rumos quando gênero e sexualidades aparecem como atrasados, extremamente agressivos e repulsivamente ditatoriais (REA e

AMANCIO, 2018). Essa crítica ao “embranquecimento” e “ocidentalização” do queer, nos diz que

é preciso contestar os discursos hegemônicos nos quais a África e a cultura africana são homogêneas, quando da sua representação em uma identidade única, uniforme e estática, seja por uma homofobia obsessiva e radical, seja por uma heterossexualidade compulsória e totalizante. [...] A África não é toda e integralmente homofóbica, nem é toda e exclusivamente heterossexual. Como todo e qualquer contexto sociocultural, existem sexismo, machismo e homofobia, mas, também, existem sítios de resistência e de lutas feministas e em prol da libertação das comunidades LGBTIQ. (REA, PARADIS e AMANCIO, 2018, p. 9-10)

A busca do *Queer of Color Critic* é romper com discursos ocidentais sobre os corpos e as dissidências sexuais, muitas vezes implementadas pelo processo de colonização europeu, de que a violência é natural nos países do Sul Global, por falta de recursos financeiros e/ou de cunho intelectual. Ao considerar as intervenções da Internacional Gay³⁵ sobre as políticas locais e subalternizando as lutas locais, a teoria queer se enfraquece enquanto procedimentos de engajamentos políticos e sociais, ao impor comportamentos manuais de tratamento e de uma lógica neoliberal para os confrontos existentes. Destarte, “a questão da (homo)sexualidade, na África, não constitui uma realidade isolada, mas diz respeito a novas formas de colonização que concernem às relações entre o Norte e Sul Globais” (REA, PARADIS e AMANCIO, 2018, p. 10). É necessário entender, que

mesmo com as melhores das intenções, as intervenções estrangeiras frequentemente não compreendem as dinâmicas e as políticas locais e podem causar muito mais prejuízos que promover o bem. Mais fundamentalmente, a tentativa de estrangeiros de liderarem a luta do movimento [LGBT e Queer] na África, subordina os interesses da comunidade local aos interesses de atores externos, reforçando divisões raciais enraizadas dentro do movimento global e afogando as vozes progressistas e os movimentos de desenvolvimento. (NDASHE, 2018, p. 79)

As nuances de uma não constatação de que os países africanos são homogêneos nos seus agenciamentos em gênero e sexualidades, fortalece um ideal queer que busca restabelecer os discursos e narrativas sobre os corpos e suas manifestações sociais. Entender

³⁵ “Internacional Gay, é o nome que Joseph Massad dá para o conjunto de associações e ONGs LGBT internacionais, mas sediadas nos países ocidentais [como a ILGA (International Lesbian and Gays Association) e a antiga IGLHRC (International Gay and Lesbian Human Right Commission) atual Out Right Action International,] que opera no mundo árabe, na África e no Sul Global com a ‘missão’ de salvar as minorias sexuais locais da terrível homofobia de tais regiões. Segundo Massad, retomado por muitxs teóricxs africanxs, a Internacional Gay é responsável por impor um único modelo e ocidentalizado das relações homoafetivas” (REA, PARADIS e AMANCIO 2018, p. 12)

que o processo de colonização instituí no Sul Global aspectos repressivos colabora para uma análise aprofundada de que mesmo o queer se propondo ser fluído e não fixador, ao tratar as questões de gênero e sexualidades nos moldes do “neo-imperialismo e [de um] paternalismo do Ocidente” (REA, PARADIS e AMANCIO, 2018, p. 10) formam-se procedimentos análogos aos da heteronormatividade e da heterossexualidade compulsória.

Se por um acaso as questões de gênero e sexualidades em África fossem sem a intervenção colonial, como a tecnologia e a cultura preservada de *Wakanda*, do filme *Pantera Negra* (2018)³⁶, onde não havia determinismos de tais expressões, os países africanos seriam referências para tal discussão?

É importante considerar que o guarda-chuva da teoria *Queer of Colour* perpassa as identidades étnico-raciais de quem nele se reconhece, e se define, mais precisamente, como uma opção política e teórica, que consiste no engajamento a uma leitura complexa e interseccional do gênero e das sexualidades, articulando-os com a crítica aos fenômenos da expansão capitalista neoliberal, dos novos imperialismos e da produção de hierarquias e privilégios em termos de raça, nacionalidade e classe no seio das comunidades LGBT, aos níveis nacional e global (REA; AMANCIO, 2018, p. 17-18).

São inegáveis as contribuições que as “teorias queer brancas” oferecem à sociedade, quando revelam as rachaduras presentes nas normas de identidade de gênero e de sexualidades. Entretanto, ao enfatizar uma produção conceitual e simbólica, no eixo Norte Global do planeta, desconsideram as informações e contribuições que outras geopolíticas produzem, como as ressignificações do termo queer no Brasil, por um lado, e dxs ativistxs e intelectuais africanxs/afro-americanxs/árabes/indígenas, com o *Queer of Color*, por outro. Tais contribuições auxiliam não somente em uma pulverização dos textos e produções acadêmicas, mas potencializam as interlocuções entre os novos e urgentes olhares para gênero e sexualidades. Também evidenciam o quão polarizadas ainda estão as legitimidades e validações sobre ser corpo e as suas configurações com o ambiente. Portanto, será utilizado teorias queer no plural, como forma de inteligibilidade apoiando as inúmeras compreensões dessa linha de análise e de um respeito pelas queerizações realizadas. Reforça-se assim analisar e procurar conexões com outras formas de diálogos de conhecimentos, que possivelmente, irão promover nas estruturas educacionais, fissuras pedagógicas e curriculares.

³⁶ No original em inglês “Black Panther”, uma história em quadrinhos posteriormente transformada em filme, pela Marvel Studios (2018). *Wakanda* é um país fictício, que não foi colonizado por países europeus e desenvolveu tecnologia, métodos medicinais, dentre outros, em níveis avançados em relação aos países considerados de Primeiro Mundo.

Essas fissuras e rasuras potencializarão estratégias de ensinar e aprender questionando com gênero e sexualidades, de forma imbricada e contextualizada, a partir daquilo que podemos denominar de pedagogia queer.

2.4 (DE FATO) UMA PEDAGOGIA QUEER

Perpassando pela historicidade das Teorias Queer e as releituras feitas a partir de um descontentamento epistêmico sobre sua difusão, como considerar uma interlocução de uma abordagem feita para ser regulatória, como a pedagogia, com uma abordagem que irá tratar de questões de maneiras fluídas e contestatórias, como o queer? Como promover, em ambiente acadêmico, neste caso as licenciaturas da Escola de Dança da UFBA, uma pedagogia que visa um ensino *com* gênero e sexualidades, ao invés de tratar questões *de* gênero e sexualidades? Na gramática a preposição *com* estabelece um junto, enquanto a preposição *de* traz, de modo geral, uma subalternização entre palavras. Quer dizer, estudar *com* gênero e sexualidades significa que os assuntos/conteúdos/abordagens curriculares e pedagógicos serão tratados de forma corponectiva (RENGEL, 2015, 2007), ao refletir sobre uma não dicotomia entre os saberes da dança e os saberes do campo das teorias queer. Tal estratégia se assemelha a uma teia de aranha: as coisas vão acontecendo juntas.

Se a pedagogia é, como nos diz José Carlos Libâneo (2001), “um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (p. 156), ela nos informa discursos e atitudes sobre a formação de documentos institucionais, sobre a capacidade de interpretação de conteúdos, de políticas públicas educacionais, indicações normativas sobre o campo, etc. Pois,

tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação. (LIBÂNEO, 2001, p. 156)

Se faz importante por em evidência de que teoria não se separa da prática, assim sendo ação sem dicotomia corponectiva/juntos. Ou seja, a pedagogia se encarregaria de criar estratégias de leituras de mundo, buscando ações relacionais e atitudinais, entendendo os contextos e elaborando mecanismos de

transformações coletivas, a partir das trocas de saberes e de produções de conhecimento, reforçando assim a imbricação corpo e ambiente que propõe a teoria corpomídia. Com isso, a

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. [...] Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. (LIBÂNEO, 2001, p. 6)

Na sua historicidade, a pedagogia apresentou várias abordagens, especificamente acompanhando as alterações socioculturais, que mudaram formas de se ensinar e de aprender (SILVA, 2005). Essas alterações, percebidas por D’Ávila e Madeira (2018)³⁷, corroboraram com as novas leituras sobre o corpo (poder/saber, resistência, normas) das sociedades, das estruturas pedagógicas, da mudança de posicionamento docente, dentre outros. Com isso, e sabendo das destruturalizações surgidas com as teorias queer que propomos para os processos de aprendizagem em Dança (mas não somente) uma pedagogia queer como possibilidade de um novo caminho pedagógico, afinal “se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação etc., além, é claro, da pedagogia escolar” (LIBÂNEO, 2001, p. 156).

Muitxs teóricxs se debruçaram e se debruçam para dialogar entre o pedagógico e a teoria queer, o que se convencionou chamar de pedagogia queer. No Brasil, a pesquisadora mais lembrada é Guacira Lopes Louro, que durante sua vida acadêmica dedicou esforços para essa análise, especialmente pelo pouco apelo em território nacional. A pedagogia queer está inserida em um campo analítico denominado de pós-estruturalista que, como outras atitudes epistemológicas, romperam com mecanismos opressores de ensinar e aprender, a exemplo da pedagogia libertadora de Paulo Freire (2002), e da engajadora de bell hooks (2017)³⁸.

³⁷ Em uma ideia de delinear os percursos pedagógicos nas universidades brasileiras, que as autoras Cristina D’Ávila e Lucia Gracia Ferreira, no primeiro capítulo do livro *Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários* (2018) analisam as abordagens pedagógicas no ensino superior e as implicações destas escolhas. As autoras fizeram uma incursão sobre as táticas utilizadas por professorxs em salas de aula historicizando os avanços percebidos: as concepções academicista, instrumentalista, crítica, crítico-construtivas, raciovitalista (a dimensão sensível da educação), a epistemologia da prática e uma fenomenologia existencial.

³⁸ Paulo Freire (1921-1997) foi educador, filósofo e pedagogo brasileiro. Um livro seu “Pedagogia do Oprimido”, de repercussão mundial ainda atualmente, trata de outras formas de educação, para além da cultura

Uma pedagogia queer, assim como as teorias queer, como dito anteriormente, não se insere em dinâmicas de sistematização de gênero e de sexualidades. A proposta neste caso é perceber que as premissas pedagógicas já carregam nas suas estruturas normatizações de gênero e de sexualidades e portanto, mantêm uma lógica heteronormativa e que visam uma heterossexualidade compulsória. Neste sentido é preciso constatar que junto a um estudo sobre a pedagogia, o currículo também será local de análise e de problematização, afinal são congêneres e fazem parte dos processos educativos. Assim,

para uma pedagogia e um currículo queer não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento dos/as homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados. (LOURO, 2015, p. 50)

As questões levantadas sobre os processos de violências sofridos pelos “anormais” é indispensável, porém aprofundar como esses mecanismos agressivos surgem conduz o argumento de uma pedagogia estranha. Esse estranhamento nada tem a ver com a comparação sobre os conteúdos, ou sobre sua validade (criando desta forma mais uma dicotomia), mas “em vez de colocar o conhecimento (certo) como resposta ou solução, a teoria e a pedagogia queer [...] colocam o conhecimento como uma questão interminável” (LUHMANN apud LOURO, 2015, p. 53).

Uma pedagogia queer é contrária a uma educação sexual regulatória. Essa ideia de educação sexual como debate possui seus encaminhamentos muito semelhantes ao sistema sexo=gênero=sexualidade, ou seja, reforçaria os discursos hegemônicos de quais são as sexualidades permitidas e das performatividades de gênero aceitas. Além de propiciar, forte e especificamente, debates sobre aspectos de saúde (doenças sexualmente transmissíveis), gravidez indesejada e métodos contraceptivos. Essa dinâmica de tratar questões sexuais, com enfoque nas vivências heterossexuais, excluem os gays, as lésbicas, ainda mais as pessoas trans* e também pessoas que não se identificam com apenas uma sexualidade ou gênero. Se se exclui essas dimensões de existência, a educação sexual nos moldes conservadores não dialoga com as pessoas, e portanto, coopera para uma manutenção heteroterrorista³⁹. A ideia é

tradicional de depósito de conhecimento dx educadorx para xs alunxs. bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Walkins, nasceu nos Estados Unidos em 1952, prefere seu nome grafado em minúsculas como uma possibilidade de subverter a norma culta da língua. Tem escrito sobre feminismo negro, classe social, racismo e educação.

³⁹ Segundo Berenice Bento (2011) o heteroterrorismo se dá quando as “reiteraões que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: ‘Pare com isso! Isso não é coisa de menino!’. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada ‘menino não chora!’, ‘comporta-se como menina!’, ‘isso é coisa de bicha!’, a

que a prática sexual, as sexualidades e o gênero estejam nas ações pedagógicas e nos currículos de maneira fluída e não regradada.

A pedagogia queer não objetiva simplesmente incluir no currículo informações *corretas* sobre sexualidade [gênero e sexo]; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal. (SILVA, 2005, p. 108)

Dito isto, quais as possibilidades de mudanças para a formação em dança permeada por um ensino e aprendizagem sem, ou desconstruindo, aspectos heteronormativos? Que estratégias discursivas serão sugeridas para que, de maneiras diferentes, gênero e sexualidades façam parte construtiva dos aspectos pedagógicos e curriculares das licenciaturas em Dança?

A Dança participa de múltiplas formas na manutenção de regras sobre os corpos, como são sexualidades e gênero. Entendendo que os corpos são diferentes e, portanto, os aprendizados também o são, quebrar com a lógica de que meninas (e/ou mulheres) fazem certas coisas específicas e meninos (e/ou homens) não (e vice-versa), torna-se legítimo reconsiderar os conceitos de gênero e sexualidades instituídos nos discursos em Dança. Considerando o fato de que um corpo age cognitivamente (entendendo que o processo de cognição envolve todas as instâncias corpóreas: inferências, sensações sensorio-motoras, afetos) percebe-se a urgência de curricularizar gênero e sexualidades nas formações em Dança. Neste questionamento ainda é possível localizar que existem o gênero para as formas de dançar. O balé clássico ainda é visto como lugar de meninas cis e, portanto, repleto de comportamentos considerados “femininos”. As danças de salão, refletem as representações das relações heterossexuais machistas, quando o homem é quem comanda e que estipula o que, quando e o como fazer.

Prendem-se cabelos, calcinhas modeladoras nas bundas. Homens são machos, carregam, são ativos, conduzem. As dicotomias são dilacerantes, as únicas vias nas relações são culturalizadas. Nas danças ocorre a cocondução (FEITOZA, 2011), pois, óbvio, mesmo que a mulher fique parada, ela está “conduzindo” o homem a fazer algo, ou a não fazer!!! Infelizmente, a grande maioria de duos, qual seja o gênero e sexualidade espelha essa metáfora heteronormativa. E o corpo sofre... Pois, muitas e muitas vezes, ele está alheio ao que lhe está acontecendo, todavia não imune. (SILVA; RENGEL, 2018, p. 253)

Faz-se importante lembrar que “[gênero] não tem a ver com a presença ou ausência de determinadas genitálias, determinadas características sexuais secundárias. Gênero está relacionado à performance, à prática e ao reconhecimento social” (BENTO, 2017, p. 107-108).

Entender que o corpo que dança, e que se forma em dança, também se constitui a partir do gênero e das sexualidades é potencializar as estratégias de se construir outras e inúmeras formas de compreender os movimentos, como enfatizam a teoria corpomídia, a noção de corponectividade, das relações de co-formações e co-produções. Não levantar essas questões quando se compõe dança é considerar que há características preestabelecidas, logo, naturais. Sendo elas naturalizadas, a propensão à estigmatização dos corpos por/pelos órgãos genitais é quase soberana. Ou quando refutadas são de forma a reduzir as diferenças, como por exemplo determinar espaços nas composições cênicas baseadas nas identidades de príncipe e de princesa. Se considerarmos que essas caracterizações objetificam xs dançarinxs ferem dolorosamente gênero e sexualidades e formatam e dilaceram posturas, inclusive pelos vieses anatômicos e cinesiográficos, notadamente está se constituindo um “aprendizado a partir da experiência da humilhação e do xingamento” (MISKOLCI, 2016, p. 51). Princesas e príncipes, cavalheiros e damas, agente ativo e passivo, tornam-se *fakes* ao, muitas vezes, infringirem aos variados corpos uma espécie de punição. Os trajes, os apertos no corpo, os adornos tanto para visibilizar ou para esconder partes consideradas mais sexuais do corpo, surgem como tecnologias de gênero (PRECIADO, 2011). E essas “vestes” aparecem em muitas e muitas danças e aulas de danças como uma reprodutibilidade de representações antigas e enfadonhas. Assim como as vestes, o que se espera das mulheres e dos homens, em dinâmicas cênicas, parecem predeterminadas pelas convenções consolidadas. Com continuidade vemos espetáculos, improvisações, em que apenas homens demonstram ações de força, como os carregamentos e apoios. Tal inscrição generificada perpetua a imagem do homem viril, forte e condutor, enquanto as mulheres frágeis, leves e facilmente conduzidas. E por serem assim, demandam especificidades pedagógicas que desestabilizem tais códigos ao, simultaneamente agir com a incisão da crítica que é apontar caminhos e na elaboração de perspectivas curriculares, conseqüentemente, pedagógicas.

Para compreendermos os motivos que fazem da escola [e da dança] um espaço destinado, fundamentalmente, a reproduzir os valores hegemônicos, é necessário sair desse espaço, ampliar nosso olhar para a própria forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido, quais os comportamentos de gênero sancionados e por que outros são silenciados e invisibilizados, qual a sexualidade construída como “normal” e como gênero

e sexualidades se articulam na reprodução social. Essas questões não podem ser respondidas exclusivamente nos limites da escola. Há um projeto social, uma engenharia e produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação. (BENTO, 2011, p. 555-556)

A formação em dança com proposições de uma pedagogia queer torna discutíveis politicamente os constructos institucionais de currículo e dos aspectos pedagógicos, ao não relativizar os corpos, por questões apenas biológicas ou culturais, oferecendo subsídios para modificações estruturais e normativas (de documentos, de Estado). Mais do que uma relação professorx/alunx, ensino/aprendizagem, uma pedagogia queer seria o eixo provocador de tais relações, colocando em xeque sua estrutura e o que dela se infere como: os aspectos de mediação de conhecimento, de conteúdo, de objetivos dos processos educacionais, de produção de saberes. Assim colocaria “em questão as classificações e os enquadramentos [educacionais]. [Buscando] [...] a transgressão e o atravessamento das fronteiras (de toda ordem)” (LOURO, 2015, p. 51).

Em uma perspectiva das diferenças, queer, não normativa, ao invés de permitir que o processo educacional continue a usar essas ferramentas [da humilhação e do xingamento] para forçar as pessoas ‘entrarem nos eixos’, pode-se pensar na possibilidade de usá-las para modificar o processo educacional. (MISKOLCI, 2016, p. 51)

O que se manifesta quando se propõe uma pedagogia queer para as licenciaturas em Dança não é exclusivamente a inserção de uma (ou mais) disciplinas que sejam sobre gênero e sexualidades. A condição primária para uma educação queerizada é que esses conteúdos: i) pertençam aos diálogos de construção curriculares, de planejamento pedagógico; ii) de uma (re)atualização dos professores formadores para tais assuntos; iii) de reinterpretações de assuntos, de abordagens não estanques nos processos de ensino aprendizagem e iiiii) de perceber no que é produzido no ambiente educativo, por docentes e discentes, as possibilidades de resistência para os procedimentos heteronormativos, enxergando neste atos, aspectos pedagógicos. Essas dinâmicas não devem ser encaradas como sequenciais. Em uma perspectiva pedagógica queer todas essas esferas estão juntas e com isso não há um início e um fim. O que persiste é uma convocação para que sejam fluídas e que o seu “final” seja uma turbulência, que não provoca novas “regras” de como ensinar e aprender, que seja lugar de uma contínua e incansável recriação. Essa pedagogia assume um “caráter intencionalmente inconcluso e incompleto” (LOURO, 2015, p. 54). Essas especificidades potencializam o projeto de queerizar os conhecimentos que possibilitariam revelar os processos pelos quais os

corpos são sujeitados nas suas constituições; dimensionam as produções de saberes sobre os corpos, e por conseguinte de corpos generificados e sexualizados; demonstram a prescrição dos modelos convencionais de se ensinar e aprender e denunciam as estratégias de colapsar estudos com gênero e com sexualidades. Essa demonstração de uma eventual sistematização sugere mais o que não é do que o que poderia ser uma pedagogia queer. Afinal

faltam-lhes proposições e objetivos definidos, as indicações precisas do modo de agir, as sugestões sobre as formas adequadas para ‘conduzir’ os/as estudantes, a determinação do que “transmitir”. (LOURO, 2015, p. 54)

CAPÍTULO III

3. PARA UMA PEDAGOGIA QUEER: UM OLHAR CURRICULAR EM DANÇA

Depois de entender os indicativos que mostram o quão importante, necessário e urgente é uma formação docente por uma pedagogia queer nas licenciaturas em Dança da UFBA, faz-se indispensável reunir algumas contribuições docentes e discentes, e os ajustes propostos na reforma curricular da Escola de Dança da UFBA. Para isso, são apresentadas duas criações da Escola de Dança: uma do Grupo de Dança Contemporânea de Dança (GDC) e outra fruto de pesquisa discente e posteriormente contemplada com o edital PIBExA (Programa de Institucional de Experimentação Artística/UFBA) em 2017, com os alunos Bruno Novais e Eduardo Guimarães, *Cuspe, Paetê e Lantejoulas* e *Experimentos Negras Utopias*, respectivamente. Tais criações são percebidas dentro daquilo que Foucault chamou de resistência (2003), especialmente por contemplar aspectos artísticos e pedagógicos. Examinando uma não inserção de gênero e sexualidades nas ações pedagógica-curriculares essas colaborações de docentes e discentes surgem como uma (provoc)ação queerizada, quando quebram uma lógica institucionalizada. Por isso é preciso analisar as contradições institucionais quando a mesma Escola de Dança, que não possui gênero e sexualidades no currículo, produz um espetáculo que fala sobre dissidências e apoia um experimento que versa sobre o corpo negro, suas sexualidades e sexualizações em um país historicamente racista, como o Brasil. Essas “contradições” se sobressaem ainda mais se refletirmos sobre a circulação de pessoas que fogem à norma nos espaços da Escola, com a falta curricularizada de abordagens de gênero e sexualidade. As graduações em Dança, quando examinadas pelo seu corpo discente, são múltiplas e com configurações corporais diferentes. Elas colaboram para entender que este espaço já é generificado e sexualizado, e portanto, curricularizar gênero e sexualidades é fundamental para uma formação docente mais completa.

Lucas Valentim, professor da Escola e diretor, junto com a professora Luciane Pugliese, do espetáculo *Cuspe, Paetê e Lantejoulas* (2016), quando questionado sobre o processo criativo do mesmo, versa sobre os motes que o constituíram, evidenciando que foram a partir das indagações do elenco, no andamento de ensaios/encontros que emergiram três assuntos que conduziu os trabalhos:

Lucas Valentim, em março/2019⁴⁰

“Tínhamos um elenco bastante diverso e questionador o que motivava discussões e conversas que muitas vezes duravam o ensaio inteiro, cada cena era discutida e descartada ou reestruturada na conversa com todos. Quando afunilamos as questões focamos em um tripé principal que orientava o trabalho: violência, erotismo e padrões de gênero. Assim, construímos o espetáculo. Com essas questões motes investimos em experimentar a repetição de clichês relacionados ao erótico como modo de provocar a violência, bem como investimos na exacerbação da violência como forma de desestabilizar e constringer os papéis normativos de gênero.”

Essa leitura demonstra que tais questionamentos estão efervescentes nos discentes/dançarinos, reverberando nas ações artísticas, sobretudo, quando encontram terreno fértil para democratização e discussão desses conhecimentos.

Bruno Novais, cocriador do *Experimento Negras Utopias*, descreve, em questionário para esta escrita, quais foram as motivações para a criação deste processo performativo, especialmente pelo questionamento das afetividades de homens gays negros, ou “as bixas pretas”. Podemos retomar, para essa discussão, as co-formações e co-produções de Paola Bacchetta (2009) que nos mostra que os corpos são (re)feitos pelas especificidades que carregam e através dos discursos existentes, e das teorias queer de cor e de pesquisas do Sul Global sobre as implicações de se redesenhar as políticas e as estratégias de entender os corpos, de forma contra-hegemônica (REA e AMANCIO, 2018). Em trânsito criativo com Eduardo Guimarães, também discente da Escola de Dança da UFBA, e cocriador, Bruno Novais nos diz sobre o começo e as inquietações propulsoras do *Experimento Negras Utopias*:

Bruno Novais, em março/2019⁴¹

“O convite surgiu através de Eduardo, ele me viu apresentando um solo no qual eu misturava técnicas de flamenco com Street dance. Ele queria montar um trabalho que abordasse o tema negritude e Homoafetividade, e a partir disso começamos a compartilhar situações afetivas negativas que passamos. Começamos a perceber a quantidade de semelhanças que sempre rondavam em torno de sermos ‘bixas pretas’ [...]. Começamos ir cada vez mais fundo nesse processo, investigando cada vez mais o porquê dessas situações e isso nos motivou a querer outras histórias de gays negros.”

Michel Foucault (2003) é referência para compreender essa proposta cênica como resistência, enquanto se insere como local de problematizações dos corpos e das relações entre eles, mostrando que “a resistência ao poder não tem que vir de fora para ser real, mas ela

⁴⁰ Entrevista completa com Lucas Valentim, no Apêndice A.

⁴¹ Entrevista completa com Bruno Novais, no Apêndice B.

não é pega pela armadilha porque ela é compatriota do poder” (p. 249). Essa forma de criar aberturas nos currículos e nos percursos pedagógicos permite que inquietações provoquem questionamentos artísticos, políticos e principalmente acadêmicos nos processos formativos em dança. Ou seja, faz-se indispensável considerar que, assim como o poder que procura engessar conhecimentos e atitudes, a resistência “é, portanto, [...] múltipla e integrável a estratégias globais” (Ibid., p. 249). Tal contribuição artístico-pedagógica pode ser acionada como uma possibilidade de uma pedagogia queer, quando promove descentralidade e descontinuidades históricas, culturais e sociais sobre os corpos negros, suas sexualidades e sua hipersexualização reinventando trajetórias diversas sobre afetividade e negritude. Bruno Novais apresenta resultados fluídos das apresentações, ou melhor “experimento”, mostrando que mesmo sendo bem recebido por todxs, ainda gera incômodo. E por gerar tal incômodo, que pode ser pela cor da pele, pelas relações de abraços e de carícias sensuais etc., se insere ainda mais nas complexidades queer, para os corpos e as sociedades nas instituições de ensino e nos processos formativos.

As premissas e pressupostos sugeridos pelas Metodologias Pós-Críticas em Educação (PARAÍSO, 2012), a noção de currículo encarnado de Alexandre Molina (2015) e as perspectivas das teorias queer tornam-se materiais que oferecem pistas para uma educação queer. As metodologias pós-críticas servem, de antemão, para circuncidar uma promoção para uma pedagogia queerizada sabendo que seus postulados pensados para as pesquisas em educação, fornecem espaços de discussão, problematizações e transformações de aspectos político-pedagógicos em Dança. Decerto, são os novos olhares atribuídos a tais metodologias, que conferem ao “já conhecido e produzido [...] suspender significados, interrogar os textos, encontrar caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros” (PARAÍSO, 2012, p. 25) Para tal empreitada, são consideradas *algumas trajetórias e procedimentos ou estratégias crítico-analíticos* (PARAÍSO, 2012, p. 32) enquanto releituras das dinâmicas metodológicas em educação e currículo. São elas: articular; ler; montar, desmontar e remontar o já dito; compor, descompor e recompor; perguntar e interrogar; descrever; analisar as relações de poder; multiplicar; poetizar e estar à espreita⁴². Essas especificidades contribuem para reorganizações de conteúdo, de reconfigurações dos planos de curso e de aula, de objetivos e demandas dos currículos, e se atrelados aos pressupostos indicados por uma pedagogia queer criam retroalimentações educativas nas formações de novxs professorxs.

⁴² Tais detalhamentos, sobre estes procedimentos, se encontram na introdução dessa dissertação.

As metodologias pós-críticas em educação apontam caminhos procedimentais, atitudinais e conceituais⁴³ para a pesquisa de assuntos dentro do escopo da Educação, permitindo o aguçar para outras direções acerca da produção, institucionalização e de “aplicabilidade” curriculares e pedagógicas. Para tanto, (re)cria algumas formas de compreender as pesquisas/ações/políticas educacionais, percebendo, assim, complexidades na percepção das amarras curriculares e o quão normatizado são e estão os documentos que direcionam os processos de aprendizagem. Metodologicamente, especialmente em se tratando de ensino e aprendizagem, algumas ações são importantes para um processo pós-crítico – que engloba,

multiculturalismo, pós-estruturalismo, estudos de gênero, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo, estudos culturais, estudos étnicos e raciais, pensamento das diferenças e estudos queer (PARAÍSO, 2012, p. 23)

São, como afirma Marlucy Paraíso (2012), através das premissas e pressupostos⁴⁴ que se deve refletir sobre novas e outras formas de conceber os processos de aprendizagem e a prática docente. Descrever as premissas e pressupostos colabora não só para entender por onde e como as reelaborações conceituais (feminismos, estudos de gênero, estudos queer...) podem estar na concepção curricular desde o início – como propõe uma pedagogia queer –, mas auxilia no porquê da sua importância nos estudos em Dança. São as premissas e pressupostos demonstrados pelas metodologias pós-críticas, que fazem refletir sobre as possibilidades de atos educativos.

Como primeira premissa temos que *este novo tempo vive mudanças significativas na educação* (PARAÍSO, 2012, p. 26). Tal informação pode já parecer dada – assim como achar que a dança no seu fazer, e apenas nele, discute gênero e sexualidades – mas o que surge são reprodução de códigos de como ensinar e de como aprender. Afinal

⁴³ “Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa de capacidades intelectuais para operar símbolos, imagens, idéias e representações que permitam organizar as realidades. Os conteúdos procedimentais referem-se ao fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtém e os processos que colocam em ação para atingir as metas que se propõem e os conteúdos atitudinais referem-se à formação de atitudes e valores em relação à informação recebida, visando a intervenção do aluno em sua realidade” (ARAÚJO, 2007, n. p.).

⁴⁴ “Falo em premissas e pressupostos juntos, porque em alguns momentos trata-se mesmo de premissas, já que não enunciamos previamente o raciocínio todo que dá base para o nosso pensar, pesquisar e escrever. Ele vai sendo anunciado no próprio desenvolvimento do escrito e da descrição analítica desse raciocínio. Outras vezes explicitamos os nossos pressupostos, que são, então, apresentados, comentados, discutidos e que conduzem todo o nosso pesquisar.” (PARAÍSO, 2012, p. 26).

mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. *Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de “colonizar”, de educar e governar. [...] mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo, Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os “outros” e mudamos nós.* (PARAÍSO, 2012, p. 26) (grifo nosso)

Como seria possível estudar dança sem a presença de gênero e sexualidades nas suas ações pedagógicas e curriculares? Se há urgência hoje (de cunho político, social e de Estado) discutir sobre identidade de gênero e de sexualidades, ao desconsiderar a premência destes assuntos, a Dança ou se fixa em processos antigos ou estagnados de ensino, ou se contradiz nas suas formulações conceituais. Em outras palavras, se a Dança considera que é na relação corpo e ambiente que se estabelece conexões (KATZ e GREINER, 2005) e que não há separação de corpo e mente (RENGEL, 2015), ao deixar de lado gênero e sexualidades reforça o caráter heteronormativo dos processos de aprendizagem. Portanto, a segunda premissa, em complementaridade, ajuda, oferecendo pistas, para os questionamentos anteriores: é indispensável entendermos *que educamos e pesquisamos em um tempo diferente*. Entender, por exemplo, que o corpo discente das licenciaturas em Dança chega complexo em noções e conceitos de comportamento e identidades de gênero e de sexualidades, é perceber que x professorx formadrx, o currículo e as ações pedagógicas precisam estar atentxs às discontinuidades históricas e socioculturais. De forma ampla e contextual as práticas docentes necessitam estar articuladas com novas configurações de ser corpo, já que

vivemos muitos e desafios e somos interpelados, em todos os momentos, pelas múltiplas lutas de diferentes grupos e pela alteridade dos/as diferentes que desejam ser educados de modo a possibilitar viver rodas as suas inquietantes experiências. (PARAÍSO, 2012, p. 27)

Outra característica importante para considerarmos que as metodologias pós-críticas em educação fortificam as indicações de uma pedagogia queer, é a de que “as teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nela estabelecemos são outros” (PARAÍSO, 2012, p. 27) Essa atenção crítica aos referenciais que promovem tanto os currículos, quanto os ações pedagógicas cria outros caminhos metodológicos para o ensino nas licenciaturas em Dança, supondo que suas (re)leituras serão provocadas pelas instabilidades culturais, coletivas e educacionais, pois é inconcebível educar e “pesquisar do mesmo modo que, em outros tempos, investigamos em

educação e em currículo” (PARAÍSO, 2012, p. 27). Fixar formatos e expectativas de formação acadêmica contrapõe, não somente as mudanças do ambiente, (e conseqüentemente dos corpos), mas também os aspectos primordiais dos processos de educação (formal e/ou informal) que busca a transformação individual e coletiva, potencializando autonomias e fortalecendo os indicativos democráticos. A premência de especificar outras categorias de análise, como as que propõe as teorias queer no campo educacional, amplia seu alcance, consegue acessar as pessoas fora das normas estabelecidas e promove a descentralidade e (de)formação das pessoas que estão impregnadas nas e das normas. Nas formações educacionais, e neste caso para as licenciaturas em Dança da UFBA, se

atentar e [...] operar [com assuntos múltiplos] como questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, idade, cultura, regionalidade, nacionalidade, novas comunidades, localidade, multiculturalidade etc. (PARAÍSO, 2012, p. 27)

pode ser catalizador de mudanças substanciais e contínuas.

Como um pressuposto, em quarto lugar, emerge a constatação de que *a verdade é uma invenção, uma criação*. Uma educação que se pense queer vai possibilitar, como dito, estratégias que contribuam tanto para uma não generificação e sexualização de corpos e de conteúdos, quanto para a promoção de uma linguagem (tanto verbal como não verbal) desestabilizadora. Mas como realizar tal feito se as demandas curriculares e pedagógicas ainda estão carregadas de “verdades” que as instituem e engessam? Se as verdades sobre os corpos estão baseadas em estágios binários, no que diz em relação aos gêneros e as sexualidades, não será, então, possível uma pedagogia que busca uma desestabilização de saberes, posturas e diálogos. Logo, é inevitável inferir que “a verdade, portanto, não é algo que existe por si só e desde sempre; é um artefato a ser produzido” (SOUZA, R., 2014, p. 30). E assim, as modificações que influenciam nos processos educativos não podem ocorrer em locais tão arraigados, como são as construções de “verdades”. Se para as teorias queer o importante é uma desconstrução das verdades sobre os corpos, uma pedagogia queer seria a seta que provoca tais fissuras nas instituições e formas de ensino. E essa buscará outras formas de criar, conhecer, estabelecer, fomentar os currículos e os tratados pedagógicos, sabendo da sua transitoriedade (*teóricoprático* e contextual) e que é “um discurso parcial” e também, por ser discurso, “fará parte da luta pelo verdadeiro sobre o currículo e a educação” (PARAÍSO, 2012, p. 28).

O discurso “é inseparável do conjunto de dispositivos, sujeitos e práticas sociais que o produzem” (SOUZA, R., 2014, p. 33). Por isso o quinto pressuposto mostra que *o discurso tem uma função produtiva naquilo que diz* e assim torna-se oportuno refletir sobre o que é produzido e como a sua difusão acontece. Quando se sugere uma educação com indicativos queer a insistência em pontuar que as instituições de ensino já contêm gênero e sexualidades nos seus currículos, aponta que é estabelecendo novas interlocuções com as pesquisas (em gênero e sexualidades) desenvolvidas a partir de uma abordagem não medicalizada hegemonicamente e binária, que se pode alterar essas regulações. Ao analisarmos

as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso que estamos investigando, [...] mostramos com quais outros discursos ele se articula e com quais ele se polemiza ou entra em conflito (PARAÍSO, 2012, p. 28),

estamos caminhando para reelaborarmos formas de ensinar e aprender. É relevante, então, que a revisão constante e inesgotável dos discursos atribuídos para os currículos, as propostas pedagógicas e nas salas de aula criem caminhos metodológicos que demonstrem que gênero e sexualidades, e suas “verdades”, permeiam suas estruturas e inclusive transbordam para a ação docente. Seria justificável investigar quais são essas informações difundidas, de quais locais epistêmicos elas são fornecidas, que contribuições essas informações sugerem para a comunidade acadêmica e quais são as transformações percebidas no seu conjunto de egressxs nas suas atividades profissionais. Gênero e sexualidades já estão presentes no cotidiano escolar, o que se faz urgente é a sua quebra heteronormativa, heterossexista, trans/homo/lesbo/bifóbica, racista, misógina, xenofóbica, capitalista, ou seja, de cunho extremamente excludente. Uma pedagogia queer busca criar processos de educação que estabeleçam outros olhares para os corpos, para os procedimentos de ensino e de aprendizagem, para as não dicotomias, para o não-controle das pessoas, para a não estabilidade natureza/cultura. Ou seja, “ao invés de ensinar e reproduzir a experiência da abjeção, o processo de aprendizado pode ser de ressignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura para o futuro (MISKOLCI, 2016, p. 67).

Se levarmos todas essas premissas e pressupostos, ditos até aqui, será primordial reconhecer que *o sujeito é feito das linguagens* “dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamento, das relações de saber-poder” (PARAÍSO, 2012, p. 29). E em função disso exigem, dos estudos em dança, encaminhamentos que confrontem os formatos e regras sobre como dizer e se comportar, ou seja, como ensinar e aprender em ambientes de formação acadêmica. Existe,

então, a necessidade de compreender, no fazer currículo e proposições pedagógicas, que algumas informações (ainda que bastante difundidas e transformadas em corriqueiras) estão obsoletas e requerem atualizações constantes. Assim como a noção de sujeito centrado, separado em corpo (matéria) e mente (razão) está em declínio (HALL, 2015) – e especialmente em Dança – os conceitos de gênero e sexualidades estabelecidos nas sociedades atuais devem também passar por tal rompimento histórico. E a Dança, e as suas formações acadêmicas, podem ser as contribuições substanciais para esses deslocamentos epistêmicos, pois

Nesta perspectiva, a aprendizagem será entendida como invenção e não como transmissão, em que a produção do conhecimento em Dança pode criar regiões produtivas de negociações e passagens, evitando assim a fixidez de ideias e conceitos desconectados da realidade e do contexto que lhes são próprios. (MOLINA, 2008, p. 80)

Portanto, se os sujeitos são representativos e simbólicos das múltiplas linguagens⁴⁵ e suas reverberações ocorrem em diversos e díspares espaços, inclusive nas instituições de ensino, como camuflar algumas questões sabendo que “fora” das salas de aula, corredores e locais formativos, elas estão sendo tratadas e principalmente usadas como fonte de exclusão, opressão e violência? É possível, neste sentido, existir sujeitos que se diferem tanto fora e dentro dos espaços acadêmicos? É possível que os xingamentos, agressões físicas, humilhação dentro da escola não se reflita dentro e fora dela? Em outras palavras, é imaginável que umx docente seja aversx às pessoas trans* fora da escola e amável dentro da escola, sem qualquer indício de hipocrisia e falsidade? Os processos de transgressão dos sujeitos, e portanto, das sociedades, dentro dos encaminhamentos pedagógicos e curriculares requer um desacostumar de olhares, percebendo que não é

[...] possível entrar em sala de aula deixando do lado de fora a nossa história de socialização. Isso é impossível porque todos/as trazemos uma bagagem cultural para nossas atividades profissionais, mas, sobretudo, porque educar nada tem de neutro, seus métodos e seus conteúdos têm objetivos interessados. (MISKOLCI, 2016, p. 14)

O que se pretende para que haja, de fato, indicações queer para as pedagogias nas licenciaturas em Dança, é que “ao invés de educar para homogeneizar ou alocar

⁴⁵ “Nada se torna significativo em um sentido social se os esquemas de expressões linguísticas ou palavras não forem combinados com os signos não linguísticos (as leituras sensorio-motoras e neurais do mundo realizadas pelo corpo, que também constituem o linguístico)” (FERREIRA, 2014, p. 43).

confortavelmente cada um em uma gaveta, estejamos [intentando e] começando a aprender a nos transformar por meio das diferenças” (MISKOLCI, 2016, p. 14).

Um conjunto de pressupostos que dialogam com as proposições da pedagogia queer são as que compreendem que as “relações de poder de diferentes tipos, que os raciocínios operados na educação são generificados e que a diferença é o que vem em primeiro e é ele que devemos fazer proliferar em nossas pesquisas” (PARAÍSO, 2012, p. 30) (e ações) proporcionam elementos para as fissuras e rompimentos epistêmicos normativos e, por consequência, abordagens queerizadas para a aprendizagem em Dança. O que essas análises oportunizam é algo que já vem sendo ratificado nesta escrita: não há como excluir das demandas educacionais, gênero, sexualidades, raça, etnia, classe social, geração ou outras demandas que vão surgindo. Todas essas complementaridades e complexidades humanas estão dentro das relações de poder que instituem verdades, comportamentos e discursos (PARAÍSO, 2012) e que fomentam formas de ensinar e aprender. Neste sentido é imprescindível ter

a compreensão de que os raciocínios que são operados na educação, nos currículos, nos diferentes artefatos e espaços da vida social são generificados. Essa premissa, construída com base nos estudos de gênero, no pós-feminismo e nos Estudos Queer, possibilita considerarmos que o currículo, a escola [...] as normas generificadas são ensinadas e permanentemente reguladas no sentido de garantir distinções, diferenciações e demarcações entre homens e mulheres [cis e trans*]. Muitas destas normalizações e regulações acabam por produzir hierarquizações e desigualdades, além de dificultar o aprender [...]. (PARAÍSO, 2012, p. 30)

Estabelecidas no currículo, de forma fluída, contextual e processual, gênero e sexualidades tornam-se currículo. A percepção de que todos os componentes curriculares devem ser (re)pensados com as teorias queer, por exemplo, transmuta não só a neutralidade ou parcialidade da discussão, mas estimula a comunidade acadêmica historicizar os conteúdos, os referenciais propostos, as abordagens metodológicas e os documentos “regulatórios”. Assim, a inferência nas licenciaturas em Dança da UFBA se coaduna com as hipóteses de que é pelas diferenças que se pode alterar os discursos conservadores sobre educar e sobre os corpos. Como afirma Marlucy Paraíso (2012) é explícito que “precisamos, acima de tudo, buscar/encontrar/perseguir novos modos de enunciação do currículo e da educação” (p. 32). O que instiga para a ideia de uma pedagogia queer nas licenciaturas em dança é que “nestes espaços [...] discursos podem ser desnaturalizados e desconstruídos, e

rupturas podem ser introduzidas, numa transformação constante de relações de poder já instauradas” (p. 31).

Assim como as metodologias pós-criticas em educação ajudam a compreender as possibilidades de outras configurações para as licenciaturas em dança, especialmente quando intercaladas as contribuições queer, a ideia de *currículo encarnado* ajuda quando indica caminhos *teóricopráticos* para as formações em arte/dança. Para problematizar o currículo, suas implicações e interlocuções, além das reverberações da pedagogia queer, a noção de currículo encarnado, pensada por Alexandre Molina (2015), colabora quando propõe “um currículo que se dá a partir do encontro entre os sujeitos implicados na sua realização” (MOLINA, 2015, p. 130). Um espaço de complexas relações de urgência de metodologias que auxiliem em novas formas de compreender os corpos, a dança e, neste caso, as formações em licenciatura em Dança. As orientações oferecidas para a possibilidade de um *currículo encarnado* (MOLINA, 2015) nas licenciaturas em Dança da UFBA, se assemelham aos indicativos queer quando sustenta que “a ideia de produção de sentido deve ser concebida na perspectiva histórica e mediada, considerando os aspectos biológicos, sociais, tecnológicos e simbólicos” (MOLINA, 2015, p. 131). Assim, tais engendramentos (o currículo encarnado e a pedagogia queer) buscam reunir, de múltiplos acessos, novas formas de aprender e ensinar não desconsiderando as outras formas de conhecer (pedagogias e metodologias), porém potencializando aquelas que não visam a normatização e procurando ressignificar as “conservadoras”.

Para uma proposta de uma pedagogia queer nos estudos em dança não se torna suficiente apenas uma disciplina/módulo que discutam tais assuntos – o que não exclui a sua criação e implementação. Nos aspectos gerais para licenciaturas em dança com arranjos queer, as questões e problemáticas estão e são pertencentes nos processos de aprendizagem e fazem parte tanto da concepção, discussão, implementação e execução dos currículos e das metodologias de ensino. A interlocução da pedagogia queer com o *currículo encarnado* é desenhada pelas demandas sociais e culturais que irão provocar, nas relações entre professorxs e alunxs, conflitos importantes para a ideia de criar rasuras e descontinuidades normalizadas em ambiente educacional. Se consideradas as similaridades com uma pedagogia queer,

a ideia de um currículo encarnado para um curso de graduação em dança parte da relação entre os agentes envolvidos nessa formação – estudantes, professores e técnicos –, que irão estabelecer conjuntamente os caminhos a

serem trilhados em seu percurso formativo, a partir do contexto onde se pretende a formação. (MOLINA, 2015, p. 131)

Algumas propostas são sinalizadas como oportunas para a compreensão e uma implementação do currículo encarnado, que articuladas oferecem estratégias variadas sobre ensino e aprendizagem, são eles: a *Plataforma de Experiências Artísticas*, *Laboratórios Permanentes de Investigação*; *Abordagem do Corpo e da Dança na Educação* e *Referenciais Praticoteóricos de Movimento* (MOLINA, 2015). Esse conjunto, que pode ser de conteúdos e/ou de temas, trata de mecanismos que podem reinventar as lógicas dos currículos e das consequências pedagógicas. Essas consequências são as reverberações possíveis quando se quebra barreiras construídas pelas (hetero)normas, fortalecendo saberes do Sul Global, por exemplo, mostrando outras fontes de conhecimento para além das “certezas” e “verdades” estadunidenses e eurocêntricas.

Ao desenhar o que pode proporcionar os indicativos encarnados de um currículo, Alexandre Molina (2015) destrincha esta proposta educacional, mostrando possíveis disposições para sua efetividade. E por ser um caminho propício para uma pedagogia queer, faremos uma leitura considerando as perspectivas queerizadas. Para eleger uma *Plataforma de Experiências Artísticas* como um “espaço dos encontros de experimentação artística” (MOLINA, 2015, p. 133) faz-se necessário entender que os processos de criação, as inquietações discentes e docentes sobre alguns temas, como gênero e sexualidades, por exemplo, são tão conteúdos pedagógicos e curriculares, quanto artísticos. Insta-se para continuidades que reverberem não somente de forma pontual, mas que promovam inserções contundentes e formativas. Os *Laboratórios Permanentes de Investigação* lida “com os processos de formulação *praticateórica* de problemas, com a escrita como construção acadêmica e científica, com a contextualização e historicidade do campo” (Ibid., p. 133), grifos do autor). Tal estratégia visa criar interlocuções entre as mais diversas áreas/campos de conhecimento, contribuindo neste caso com que gênero e sexualidades sejam axiomas dos currículos das licenciaturas em Dança. As *Abordagens do Corpo e da Dança na Educação* mostram como as diferentes pedagogias, ações pedagógicas, abordagens metodológicas e as possibilidades de fissuras docentes e discentes (como o *Experimento Negras Utopias e Cuspe*, *Paetê e Lantejoulas*, por exemplo) restauram a capacidade de transformação do currículo “tradicional”. Com isso a ideia de que “aprender e educar dentro de uma prática criativa” (MOLINA, 2015, p. 133) queerizada e como local de encontros epistêmicos amplia a potência de uma pedagogia queer em Dança. Em complemento, os *Referenciais Praticoteóricos de*

Movimento servem para contemplar as preparações técnicas (balé clássico, dança moderna, danças de salão, dança contemporânea, danças afro, etc.), entendendo que serão importantes nas atividades profissionais dxs licenciandxs, pois “abrange os conhecimentos construídos sobre as técnicas e teorias da corporeidade e da saúde do movimento e, também, as técnicas do corpo na dança” (MOLINA, 2015, p. 133).

Todas essas especificidades, que formam a ideia de currículo encarnado, fornecem para caminhos pedagógicos e curriculares que auxiliam a entender algumas trajetórias queerizadas. As similaridades entre as três concepções (metodologias pós-críticas, currículo encarnado e pedagogia queer) se mostram quando elas, dentro das suas especificidades,

vão construindo trajetórias independentes que vão criando pontos de contato uma com as outras, ampliando seu espaço de alcance e permitindo, a cada volta, novos arranjos e outras formulações para as questões apresentadas [...]. (MOLINA, 2015, p. 134)

Essas categorias de análise de currículo e de pedagogia surgem como potência para entendermos que novos olhares sobre os processos de aprendizagem e as formações acadêmicas para a docência estão em constante transformação, que investe nas pesquisas sobre Educação atualizações cotidianas e abertas para modificações na linguagem, nas regras e nos corpos.

A[s] proposta[s] exige[m] que os agentes envolvidos no processo aprendam a lidar com o improvável, do mesmo modo como é necessário cuidar da improvisação, no momento da criação de um espetáculo: o princípio investigado lida com a ideia do improvável, portanto, o princípio inclui o improvável. Desse modo, tal princípio não pode ser ferido, no sentido de que ele tenha que determinar algo fechado, pois não é natureza funcional estabelecer respostas fechadas. (MOLINA, 2015, p. 135)

Outra característica que pode ajudar a fomentar uma pedagogia queer nas licenciaturas em Dança é o processo de escuta. Quem te escuta? Como escuta? E quando é direcionado a questões que desestabilizam ações sociais engessadas? Como um dissidente sexual ou de gênero é ouvido? E a réplica para tal fala? Quem escuta quem? E além disso: quem e que se pode falar?

É na figura dxs professorxs, ao compartilharem conhecimento em salas de aula possibilitam conteúdos específicos, que separações de gêneros, sexos e sexualidades são reforçadas e legitimadas ou desconstruídas. Não há como não responsabilizar, também, a família nessas premissas. São nessas relações que se engendram boa parte das composições

cognitivas (corpomente) de uma pessoa. Busca-se aqui problematizar essas escutas dentro do ambiente acadêmico, principalmente no convívio professorx/alunx, sem querer eximir outras instâncias sociais do contexto escolar, pois as instituições de ensino são espaços onde as correlações são possíveis e quase irrestritas. Portanto comunidade, Estado e agentes educacionais (gestorxs, funcionárixs, professorxs e alunxs) são corresponsáveis pelo o que é produzido dentro destes ambientes – sejam ações para equidade ou para discriminação.

Nas suas segmentações *teóricopráticas* os professorxs edificam atitudes que podem ser utilizadas como entendimento das diferenças como potência ou para usar as diferenças como arma cultural/social/artística. Com isso a importância de uma graduação, neste caso licenciatura, que proponha ao estudante “escutar” como possibilidade de agenciamentos, contribui bastante para que as ferramentas que criam invisibilidade não se fixem.

E aqueles/aquelas que escutam, de fato escutam compreendendo? Essa pergunta, pode, talvez, nunca ser respondida com obviedade. Uma resposta possível: depende. Depende de vários fatores: culturais, sociais, históricos. E não se pode negligenciar nenhum destes (ou outros que apareçam). Não podemos, de alguma forma, não pensar nx professorx como uma pessoa. Mas isso não é óbvio? Sim. Porém é comum pensar nx professorx como um ser (só) inteligente, paciente e que seja capaz de educar alguém. Mas só isso? E como ficam suas questões enquanto pessoa? Não se deve esquecer, também, que essx professorx foi uma criança e adolescente e que assim como seus/suas alunxs foi expostx a diversos tipos de coerências e incoerências sobre gênero e sexualidades, por exemplo. Portanto, elx tem que se manter com essas “incoerências”? Respondo que não!

Uma possibilidade de ação transformadora (professorx e alunx), seria, assim, a capacidade docente em escutar. Por isso a necessidade de uma formação sensível na pretensão da escuta. Talvez seja necessário tornar mais compreensível o termo “escuta”. Empregamos aqui, como sinônimo de se colocar no “lugar dx outrx”. Ou seja,

No processo da escuta [...] há uma troca mútua, entre quem fala e quem escuta. A escuta não é passiva, ela é dialógica. A medida que se escuta as necessidades do outro, há uma aproximação deste, um conhecimento, e, ao conhecermos o outro, aprendemos a nos conhecer também. A escuta nos permite a aproximação. Esta é a proposta da escuta sensível: entrar em totalidade com o outro. (CARVALHO, 2017, p. 55)

Com isso, o processo de escuta estimularia x educadorx a não neutralidade no ato de educar, fortalecendo-a/o a combater “ferramentas educacionais incapazes de fazer frente à realidade de pessoas fora da norma [...]” (MISKOLSCI, 2016, p. 14). Quando nomeamos

esses “problemas”, como as violências simbólicas e físicas para pessoas dissidentes, problematizamos as certezas e aprofundamos em outras informações, buscando “desestabilizar, desordenar, estranhar, resistir e fazer desejos” (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 13). As potencialidades da escuta são propulsoras de novas (re)ações políticas, especialmente nos direcionamentos às sexualidades e ao gênero. Mas quão problemático essa escuta possa ser ao entrar em contato com procedimentos e/ou lugares normativos?

Ao falar de “escuta”, por meio da coletividade a trazemos de forma hipotética, visibilizando o que poderia ser e de como seria maravilhoso e igualitário se fosse uma pedagogia queer parte do cotidiano. Porém a realidade é “nua e crua” e apenas ideias não surtem efeito de mudança. A ideia é corpo, é por tal importantíssima, porém só ela não move as estruturas, ela só é fator de metamorfose quando colocado em ação política. A ação política está nas ações individuais e coletivas dentro da sua “microrrealidade” (família, amigos, escola etc.), enquanto possibilidade de abertura de diálogo e atitudes sociais. O que se faz importante, neste caso, é entender que

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias (FREIRE, 2002, p. 44).

Em muitos sentidos, cabe ax professorx o contato mais tênue, os assuntos “espinhosos” na sociedade. Por isso a necessidade de se entender a escola como um constructo da sociedade (CÉSAR, 2010). É importante conceber que são nas diferenças que se constrói uma rede de relacionamentos, em que cada pessoa é pertencente, exatamente, por suas particularidades. Os sistemas de normalização, como por exemplo a heteronormatividade (em que a sexualidade aceitável é ser heterossexual, ou seja, se relacionar com o sexo oposto, como tenho afirmado) sobrevivem, sobretudo, pela covardia. Covardia no sentido de não afrontamento dos limites colocados. E com isso: covardia gera medo (do desconhecido), que gera negação aos diferentes (no caso aqueles que saem dos limites) e negação que gera violência (no discurso ou na fisicalidade). Ao potencializar as diferentes formas de aprendizado de cada alunx, x professorx ao respeitar o tempo de assimilação, torna as outras formas de existência de fácil convivência. Mas para isso é indispensável que x educadorx

pratique o exercício de “escuta” e que de alguma forma reverbere aos estudantes tal ação no mundo. Neste sentido “escutar” significa visibilizar. Assim quebrando a máxima de que “a gente aprende a ensinar como se ensinar fosse um processo bem-sucedido em que no final, todo mundo pensa como você, age como você e vive como você” (MISKOLCI, 2016, p. 53).

Pensar em uma escola que problematize, de forma contundente, essas questões – da invisibilidade, das relações de poder que marginalizam – certamente instituiria a “escuta”. A escuta sensível, necessária e transformadora. Os sistemas políticos trabalham para manter a “norma”, da forma que entendem. Com isso projetos institucionais que indicariam proposições nas escolas para discutir gênero, sexualidades e as inúmeras possibilidades de existência, estão engavetados e/ou vetados. Entretanto, acreditamos que é na força docente que encontramos tal resistência. É na ação curricular de cada professorx em que alternativas surgem e que as discussões são efervescentes. É quando o processo de ensino deixa de ser verticalizado (de cima para baixo) e passa a ser horizontal e circular – ou espiralada como propõe o currículo encarnado (MOLINA, 2015) – que o ambiente escolar se torna ensino-aprendizagem. Pois é preciso compreender que “o[/a] professor[/a] como sujeito curricular – aquele que concebe, planeja e operacionaliza currículos” (GUERRA e MADEIRA, 2018, p. 56) se estabelece, também, como currículo. Quando x alunx aprende com x professorx e vice-versa, não apenas nas questões específicas (dança, matemática, gramática, etc.), mas no que diz em relação as especificidades pessoais, as relações se tornam mais fortes e pedagogicamente transformadoras. A “escuta” torna-se necessidade, indispensável para os viventes. Portanto ao se entender (ou seja, escutar), entende-se que a diferença é ponto de encontro e não de separação. Em outras palavras,

O ser professor[/a], na sua condição existencial e ético-política, contribui para a transformação da sociedade, ao formar cidadãos críticos e criativos em situação de projetos de si, num entre outrem que transformam realidades. [Portanto] Ser professor significa mobilizar conhecimentos e experiências em contextos pedagógicos e desenvolver prática docentes que formam, embora, em certas circunstâncias, também deformem. (GUERRA e MADEIRA, 2018, p. 55)

Tal olhar sobre as experiências docentes, na sua relação com o currículo, os planos pedagógicos e as salas de aula, permitem ponderar as dificuldades de escuta e de proposições queerizadas nas licenciaturas da Escola de Dança da UFBA. Bruno Novais aponta isso, quando perguntado sobre sua análise, enquanto estudante, acerca da presença (ou não) de gênero e sexualidades na formação em Dança, especialmente pela produção discente.

Bruno Novais, em março/2019

“Vejo bastante alunos produzindo conteúdos que abordam essas questões para o Painel Performático⁴⁶, mas são obras que a maioria das vezes acabam acontecendo uma única vez neste espaço e depois se perdem. Aí encontramos outro problema, já que não temos muitos professores que saibam falar muito desse assunto⁴⁷ [...]. Acho importante pontuar que não acho que é uma responsabilidade apenas dos professores [...]. Por conta desses fatores acho que os docentes deveriam prestar mais atenção na quantidade de processos [com essas temáticas] que acabam se perdendo. Sem contar que já passei por situações, nas quais os professores não eram abertos para mudar os planos de aula, simplesmente porque os alunos queriam discutir identidade e gênero.”

Lucas Valentim, percebe algo semelhante quando reflete sobre as presenças de gênero e sexualidades nos cursos de dança da Escola de Dança da UFBA.

Lucas Valentim, em março/2019

“[Ainda] Bastante tímida, se pensarmos que estamos em uma escola que estuda o corpo e a dança. Percebo que em geral estas questões são trazidas mais pelos(as) estudantes. Claro que existem professores(as) disponíveis e abertos a esta discussão. Mas, não percebo uma abordagem direta e curricularizada. Apesar de ser um campo bastante fértil para o desenvolvimento e a ampliação de tais questões. Por outro lado, percebo muitos trabalhos apresentados no Painel Performático que tangenciam estes assuntos, trabalhos de conclusão de curso (já fui banca de alguns) [...].”

Os encaminhamentos percebidos nessa trajetória crítica sobre os currículos de licenciatura em Dança e as implicações que ações transgressoras, como as metodologias pós-críticas, o currículo encarnado, a escuta, fornecidas para os processos de aprendizado, fortificam uma pedagogia queer como promotora de conhecimentos instáveis. A instabilidade não é decorrência de um não rigor nas produções conceituais, contextuais e relacionais, mas sim da possibilidade de “traçar linhas que fujam da fixidez, interrogar o que já conhecemos, estarmos abertos para rever, recomeçar, ressignificar ou incluir novos pontos de vista” (PARAÍSO, 2012, p. 42).

O currículo da Escola de Dança da UFBA foi repensado em 2009, buscando outras contribuições e interlocuções, para se (re)adequar às novas configurações de dança, de educação e de sociedade. A reforma curricular (2009) oportunizou, além de novos olhares para as formações em dança, a premência das transformações socioculturais. Entretanto, mesmo no final da primeira década dos anos 2000 não contempla gênero e sexualidades, nem

⁴⁶ O Painel Performático é uma plataforma de apresentações realizadas no âmbito da graduação, da pós-graduação e da extensão, a partir dos percursos pedagógicos do semestre vigente, que podem ser em coletivos e individualmente. Acontece, geralmente, ao fim dos semestres letivos.

⁴⁷ Bruno Novais, no seu questionário traz os nomes dos professores Edu O., Fernando Ferraz e Lucas Valentim.

mesmo dentro da caixa da diversidade (que surge no texto como um correlato para as diferentes formas de se conhecer e saber dança). É importante pontuar a relevância para os estudos acadêmicos em dança, quando a Escola de Dança da UFBA, altera as diretrizes dos componentes curriculares: passam de disciplinas para módulos. Os módulos possuem nas suas características a união das disciplinas do antigo currículo da instituição, acrescentando perspectivas e conhecimentos produzidos na contemporaneidade. Ou seja,

constitui-se em uma estrutura inovadora, que se propõe a reintegrar conteúdos de disciplinas em um corpo de conhecimentos, que revela como objetivo a integralidade da produção artística, como expressão da complexidade do ato criador em dança. (UFBA, 2009)

Tal proposta pedagógica se relaciona diretamente com as indicações das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) para os cursos de Dança (2004), englobando as especificidades e as amplitudes de se aprender e ensinar dança na licenciatura. Neste sentido, e procurando conceituar as novas diretrizes para os cursos de Dança da UFBA, o documento da Reestruturação Curricular entende que currículo

[...] não pode ser compreendido apenas como uma forma que dá sustentação e serve de ponto de partida a um processo, mas deve guardar em seu corpo o sentido de equacionar três centros de orientação: **o/a] aluno/a]** (na perspectiva do cidadão, do artista e do profissional, **o conhecimento** (em seus aspectos conceituais e operacionais em cada situação educacional), em sintonia com paradigmas dos **contextos** e da contemporaneidade. (UFBA, 2009 apud NEVES, 2016, p. 189) (grifos da autora)

Como um currículo que se propõe tão inovador não contempla questões como gênero e sexualidades na sua estrutura? Se, assim como o documento informa, no segundo ano de formação a comunidade acadêmica vai tratar de identidade(s)/diversidades, em que local curricular e pedagógico estão gênero e sexualidades? As contradições encontradas tanto no Projeto de Reconstrução Curricular (2009) quanto da Proposta Político-Pedagógica (PPP) (2009) são reflexo das teorias críticas do currículo que versam sobre ideologias, reprodução cultural e social, a noção de poder, classe social, emancipação e libertação, resistência, entretanto ainda não contemplam de forma explícita, diferença, discurso, saber-poder, gênero, sexualidade, que fazem parte das teorias pós-críticas do currículo (SILVA, 2005, p. 17). Esse currículo, que completa uma década em 2019, se na sua construção observasse as demandas sociais e culturais do movimentos LGBT e dos estudos queer contribuiria para uma difusão ainda maior para conhecimentos vistos como subalternos, como são gênero e sexualidades. A

necessidade de implementação curricular é tão importante, pois quando conquistada as diretrizes para o ensino das culturas afro-brasileiras e indígenas (2008) a Escola teve concurso público para professorxs efetivxs que possuíam conhecimento direcionado para tais assuntos. Gênero e sexualidades, tão prementes quanto, podem e devem ser contemplados no currículo de forma contundente, coerente, contemplando pesquisadorxs que se proponham nestas questões. Entretanto é preciso frisar que as (re)atualizações docentes são indispensáveis, não só para ter conhecimentos específicos sobre os assuntos, mas porque é parte da profissão docente. Assim, “o[/a] professor[/a] precisa estar aberto[/a] às novas conquistas, aos novos valores emergentes, às novas descobertas, buscando inserir de forma crítica e intercristica as temáticas circundantes” (GUERRA e MADEIRA, 2018, p. 56).

Quando se questiona a construção deste currículo, não se intenciona desqualificar ou desconsiderar os esforços direcionados para a sua confecção. O que se indaga é sobre a falta de alguns assuntos e de como são pelas tangentes que se discute gênero e sexualidades. A qualidade e a transgressão de romper com disciplinas e criar módulos não exclui a deficiência da inserção dessas abordagens, mas revela desejos de modificações nos processos de aprendizado em dança. O que se propõe é lutarmos,

[...] para que o tema gênero/sexualidade, que já ganhou espaço importantes em investigações de diferentes campos de conhecimento, ganhe também espaço definitivo nos currículos, de modo problematizador, tendo como objetivo o acolhimento e a expansão da diferença. (PARAÍSO, 2018, p. 25)

Presume-se, assim, que uma pedagogia queer seria a fonte inesgotável de subsídios *teóricopráticos* tanto para gênero e sexualidades em ambientes acadêmicos e seus documentos institucionais (currículo, PPP), mas também para outros assuntos abarcados pelas teorias queer (produção de conhecimento, discursos etc.)

Enquanto proposta desestabilizadora uma pedagogia queer busca, em entrelaçamentos nada confortáveis e/ou consolidantes, quebrar barreiras de como, por onde, quem e quando se pode conhecer algo, e quais são os sujeitos legitimados para ser passível de viver. Quando tratados a partir das considerações e reflexões queer, gênero e sexualidades surgem como pertencentes às todas categorias de análise social, cultural e histórica. Portanto não pode ficar de fora das formatações de ensino e aprendizado nas instituições acadêmicas, especialmente quando se percebe o quão arraigados estão os conceitos normatizados de identidade de gênero e de expressões de sexualidades, que ferem as relações corpo e ambiente e que se fixam nas essencialidades congelantes.

Para uma pedagogia queer o caminho mais próximo é a formação dx professxr formadxr. Obviamente não é objetivo culpabilizar xs profissionais que ensinam nas licenciaturas em Dança, mas entender que se nas suas formações (iniciais e continuadas) tais assuntos não foram tratados, a dificuldade aumenta. Porém, o exercício docente se transforma a medida que a atividade docente é feita, ou seja, para uma pedagogia queer, quanto mais x docente exerce sua função mais possibilidade de modificar os limites pedagógicos serão prementes. Assim,

Algo fundamental na construção do conhecimento pedagógico pelo[a] professor[a] universitário[a] é a compreensão de que a aprendizagem dos[as] estudantes está na centralidade dos cursos de graduação. Nesse sentido, é necessário que questionemos: o que os estudantes precisam aprender para se tornar cidadãos profissionais competentes nessa sociedade contemporânea? (GUERRA e MADEIRA, 2018, p. 56)

Os currículos das licenciaturas em Dança, em consonância com essas retroalimentações conceituais, contextuais e relacionais podem e devem se encarregar junto às continuidades históricas sobre o campo, estabelecendo conexões dissidentes e transgressoras. Assim, identificaríamos que “o currículo é elemento dinâmico e vivo e sua gestão deve ser passível de avaliação e constantes reformulações, contrariando o distanciamento improdutivo entre o documento e sua realização” (MOLINA, 2015, p. 31) E que,

Currículo é território político, ético e estético incontrolável que, se é usado para regular e ordenar, pode também ser território de escapes de todos os tipos, no qual se definem e constroem percursos inusitados, caminhos mais leves, trajetos grávidos de esperança a serem percorridos. (PARAÍSO, 2018, p. 14)

FEXAÇÃO (?)

A escolha da palavra “fexação” (com a mudança da grafia) para dar um final a esta escrita, é mais do que uma alusão a fechamento, é simbólico. Fexação é uma expressão cultural, que denota uma deslumbrante aparição, uma ação esplendorosa. Quando utilizada reflete as gírias das pessoas LGBT, em contextos múltiplos e em situações variadas. Assim como o queer foi ressignificado em solo estadunidense, transgredindo a agressão para ação política, as expressões usadas, no Brasil, para ferir e violentar pessoas dissidentes precisam ser revistas. “Bicha”, “viado”, “baitola”, “mulher homem”, “traveco”, “caminhoneira”, “sapatão”, “homem de saia” são nomenclaturas presentes em todas as esferas sociais e nas interlocuções em Dança não seria diferente. Em ambiente educacional de Dança, elas até tomam formato de carinho, brincadeiras e até viram jargões culturais. Entender que essas expressões se tornam corpo, as reações são incontroláveis. Neste momento, é que uma pedagogia queer, como algo mais complexo e amplo, que demandaria investimento institucional, de pessoal e de desejo, ou seja da comunidade acadêmica, e/ou proposições queerizadas, que investiria, por exemplo, em disciplinas específicas, são necessárias.

A Escola de Dança da UFBA, em processo de reformulação curricular (iniciado em 2017 e com implementação provável para 2019), vai incluir termos correlatos para gênero e sexualidades e pedagogia queer: diversidade. A percepção que a Escola avança para discussão de alguns temas é relevante para entender os processos de mudanças socioculturais, mas ainda está inserida em aspectos de uma leitura para a tolerância, no qual as diferenças são percebidas, inseridas dentro de uma “normalidade” e por isso não há problematizações sobre os assuntos (“Aqui é normal vermos e ignorarmos afetos de orientações sexuais diferentes. É tudo normal”). Porém é importante salientar que mesmo dentro do guarda-chuva da diversidade pode-se transformar, fissurar, rasurar as regras impostas, pois uma “perspectiva não normativa pode causar mudanças mesmo dentro de programas que têm o título de diversidade” (MISKOLCI, 2016, p. 52).

As instituições de ensino (básico e superior) têm dívidas com as questões de gênero e sexualidades, principalmente a partir das teorias queer. Mas também é perceptível, como demonstrado nesta escrita, que existem frestas, acessos, locais que estão esperando queerização. As experiências discentes, como aponta Bruno Novais, e os acolhimentos docentes, como sugere Lucas Valentim, fortificam a urgência de transmutação dos pressupostos pedagógicos, mas edificam que passos foram e são dados em direções, incessantemente multifocais, para problematizações artístico-pedagógico.

Uma pedagogia queer assim como seus esforços políticos e educacionais, busca como a teoria queer: “1) a negação de identidade como uma essência; 2) o combate ao suposto binarismo identitário; 3) a interpretação do corpo como um lugar de combate e disputas” (BENTO, 2017, p. 133). Essas prerrogativas são indispensáveis para processos de educação que se pretendam queer, e portanto sejam instigados para e pelas diferenças.

Algumas questões tornam-se catalizadoras das lacunas que ficam para uma interpretação queer dos currículos e dos processos de aprendizagem. Como fazer essa pedagogia ser possível? Criar uma disciplina que fale sobre gênero e sexualidades já não seria suficiente? Se é queer como pode ser tratado de forma sistemática? Como fazer interlocução entre uma teoria que se pretende fluída com os procedimentos educativos que são regulados? Respostas podem ser dadas, de maneiras tão desestabilizantes quanto propõe uma pedagogia queer. Aqui não se pretende responder de forma objetiva tais questionamentos, o objetivo foi demonstrar que algumas ações já são queer no seu fazer e que “pincelar” gênero e sexualidades nada tem de pedagogia queer. A partir das (re)interpretações, (re)leituras dos assuntos debatidos, é notória a premência de entender como podem ser inseridos, gênero e sexualidades, nos currículos da Escola de Dança. Marluicy Paraíso (2018) aponta algumas sugestões:

Pode-se entrar no território do currículo, por exemplo, pela entrada possibilitada pelos raciocínios pedagógicos e ver, fazer ou falar de sua organização, dos critérios de seleção dos conteúdos usados, de seu planejamento ou de seus materiais, do que ele ensina, do que e de como nele se avalia. Pode-se entrar em um currículo pela entrada construída pelos raciocínios políticos, para ver e entender seus arranjos, seus interesses, suas relações de poder, seus conflitos, suas alianças, suas inclusões/ exclusões. Pode-se entrar nesse território pela entrada aberta pelo sistema de pensamento cultural, para falar de suas preferências, de seus silenciamentos, de suas diferenciações, de suas lutas. Pode-se, entre outros, usar pensamento feministas e de gênero para dizer suas normalizações, de sua performatividade, de suas citacionalidades, e também de suas aberturas. (p. 27)

A pedagogia queer que propomos construir deve estar impregnada em todas as etapas do processo educativo (da estrutura dos documentos institucionais, dos planos de curso, dos planos de aula, das ações de extensão universitárias, da gestão comunitárias), mas principalmente na sala de aula. A sala de aula é local

onde as relações sociais acontecem e o cotidiano se declara; os saberes são construídos e mobilizados e a cultura escolar é construída constantemente. Espaço esse que se organiza com ou sem cadeira

enfileiradas, com o tempo, pessoas, interações e saberes culturais não formalizados no currículo. (FERREIRA e ZEN, 2018, p. 96)

Nas salas de aula o caráter queer tem mais potencialidade. Por isso a importância da curricularização das questões de gênero e sexualidades nas licenciaturas em Dança da UFBA. Quanto mais institucional e “queerizadamente” prescrito possível, mais transgressivo pode ser o currículo. Ou seja, a presença de gênero e sexualidades promoveria, a curto, médio e longo prazo, (de)formação nos planejamentos de departamentos, atualização formativa de docentes, técnicxs-administrativxs e terceirizadxs; concurso público para profissional habilitado; projetos contínuos de acompanhamentos artístico-pedagógicos para estudantes-pesquisadores de tais assuntos, enfim.

A proposta de curricularizar as licenciaturas em Dança, a partir de uma pedagogia queer, é a de repensar os conhecimentos que produzem os aprendizados em dança, suas inserções nos percursos pedagógicos, os poderes e saberes enraizadas e polemizadas, e é, por fim, considerar que os corpos são condicionados e portanto as epistemologias, conceitos e noções produzidas pela Dança ou são complacentes com as (hetero)normas ou são transgressivas.

Seremos bixas pretas, brancas, amarelas. Seremos TRANSitos entre o que queremos e que sonhamos. Seremos luta, mas também refletiremos nossos lutos. Estar presente no currículo é direito, mais que isso, é “bapho”. Nossos corpos não são reflexos de outros corpos são espelho do que somos. E somos e queremos ser a bichinha, a poc, a preta abusada, a traveca, a desvirtuada, xs pecadoras, xs doentes. Ressignificamos esses termos pejorativos, violentos e assassinos, para pronomes possessivos. Sim, eles são nossos, nos pertencem! Usaremos como política, como cultura, como vivência, mas também como afeto, com respeito, com acolhimento e com muita fexação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Miguel Vale de. **Ser *mas* não ser, eis a questão**. O problema persistente do essencialismo estratégico. Working Paper CRIA 1, Lisboa, 2009.

ARAÚJO, Odair José Moura de. **A prática docente e a formação cidadã**. Publicado em 31 de janeiro de 2007. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-pratica-docente-e-a-formacao-cidada/1059>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

BACCHETTA, Paola. Co-formações/Co-produções: Considerações sobre o Poder, Sujeitos Subalternos, Movimento Sociais e Resistência. In: TORNQUIST, Carmen et al. **Leituras de Resistência: Corpo, Violência e Poder**. Vol. 1. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

BEAUVOIR, Simone. Fatos e Mitos. In: _____. **O segundo sexo**. Tradução Sérgio Milliet. 2. ed. 2 v. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009a.

_____. A experiência vivida. In: _____. **O segundo sexo**. Tradução Sérgio Milliet. 2. ed. 2 v. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009b.

BENTO, Berenice. **Transvia@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017.

_____. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, mai./ago., 2011.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O que essa coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e Realidade**, v. 21 (1), p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017a.

_____. **Dar cuenta de si mismo: violencia ética y responsabilidad**. Buenos Aires: Mutaciones, 2009.

_____. Corpos que ainda importam. In: COLLING, Leandro (Org.). **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 20-42.

_____. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____. Corpos que pesam. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado**. Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Tradução Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b.

_____. Críticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. **Sexualidades transgressoras**. Uma antologia de estudos queer. Barcelona: Icária editorial, 2002, p. 55-80.

CARVALHO, Margly Octavia Genofre de. **Escuta sensível**: protagonismo na educação. 2017. 183 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, 2017.

CASALE, Roland; FEMENÍAS, Maria Luisa. Breve recorrido por el pensamiento de Judith Butler. In: CASALE, Roland; CHIACHIO, Cecília (Org.). **Máscaras del deseo**: una lectura del deseo em Judith Butler. Buenos Aires: Catálogos, 2009. p. 11-35.

CASTELLOTTI, Carla. **Orgulho & preconceito**: relatos de homofobia na escola. 2016. Disponível em: <https://www.vice.com/pt_br/article/8q43pk/homofobia-na-escola>. Acesso em: 22 ago. 2017.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Sexualidade e gênero: Ensaio educacionais contemporâneos. **Instrumentos**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010.

COLLING, Leandro. **Que os outros sejam o normal**: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer. Salvador: EDUFBA, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação** – Era uma vez – quer que conte outra vez? Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

COUTINHO, Francisco Ângelo et al. Modelos de categorização, metafísica e cognição: aspectos teóricos-metodológicos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, p. 87-109, 2013.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (Org.). **Ateliê Didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018.

FAVACHO, André Picanço. A gramática do discurso pedagógico no Brasil: In: SOUZA, José Valdir Alves de. et al. (Org.). **Formação de professores(as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 57-79.

FEITOZA, Jonas Karlos. **Danças de salão**: os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências. 2011. 85 f : il. Dissertação (Mestrado em Dança). Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

FERREIRA, Patrícia Cruz. **Dança/linguagem** – texto do procedimento metafórico do corpo. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Dança). Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana. A aula como elemento do trabalho docente: dinâmica e estruturantes didáticos. In: D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (Org.).

Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. – Salvador: EDUFBA, 2018, p. 91-108.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade:** A vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Os anormais:** curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Estratégia, poder-saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Microfísica do poder.** 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FURLIN, Neiva. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. **Sociedade e Cultura.** Goiânia, v. 16, n. 2, p. 395-403, jul./dez. 2013.

GREINER, Christine. **O corpo:** pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). **Mortes violentas de pessoas LGBTQ+ no Brasil:**

Relatório 2018. Disponível em:

<<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

GUERRA, Denise; MADEIRA, Ana Verena. A relação entre currículo, formação e docência na universidade. In: D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (Org.). **Ateliê Didático:** uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. – Salvador: EDUFBA, 2018, p. 47-66.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

HARDT, Michel; NEGRI, Antonio. **Multidão.** Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JESUS, Jaqueline Gomes de. O conceito de heterocentrismo: um conjunto de crenças enviesadas e sua permanência. **Psico-USF**. vol. 18, n. 3, pp. 363-372, 2013.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo. In: GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

KATZ, Helena. Dança como evolução. In: TOMÁS, Lia (Org.). **De sons e signos** – Música, Mídia e Contemporaneidade. São Paulo: EDUC, 1998, p. 131-145.

_____. Método e técnica: faces complementares do aprendizado em dança. In: SALDANHA, Suzana (Org.). **Angel Vianna** – sistema, método ou técnica? Rio de Janeiro: Ed. Funarte, 2009, v. 1, p. 152-162.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora UFPR.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. Pedagogias da sexualidade In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado**. Pedagogias da Sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p.41-52.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), mai./ago. 2008.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 5. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MARQUES, Isabel. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira de. (Org.). **Abordagem Triangular**: no ensino das artes e culturais visuais. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Ana Paula Antunes. O sujeito “nas ondas” do feminismo e o lugar do corpo na contemporaneidade. **Revista Café com Sociologia**. Vol. 4, n.1, Jan-abril, 2015, p. 231-245.

MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. **Série Cadernos da Diversidade**, 6. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

_____. Não somos, queremos – reflexões queer sobre a política social brasileira contemporânea. In: COLLING, Leandro (Org.) **Stonewall 40+ o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011. p. 37-56.

_____.; PELÚCIO, Larissa. **Discursos fora da ordem**. Sexualidades, saberes e direitos. São Paulo: Annablume, 2012.

MOLINA, Alexandre José. **Experiência artística no ensino superior em dança**: ativações para um currículo. 2015. 170 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

_____. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Dança). Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2008.

MORE: **Mecanismo online para referências**, versão 2.0. Florianópolis: UFSC Rexlab, 2013. Disponível em: <<http://www.more.ufsc.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

NADSHE, Sibongile. A história única a homofobia africana é perigosa para o ativismo LGBTI. In: REA, Caterina; PARADIS, Clarisse Goulart; AMANCIO, Izzie Madalena Santos (Org.) **Traduzindo a África Queer**. Salvador: Editora Devires, 2018, p. 78-88.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analítica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

_____. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidades em tempo do slogan “ideologia de gênero. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.) **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018, p. 23-52.

_____. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, mai./ago. 2010.

_____. Um currículo entre formas e forças. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

_____.; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Apresentação: Currículo, gêneros e sexualidades para fazer a diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.) **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018, p. 13-22.

PAZETTO, Debora; SAMWAYS, Samuel. Para além de damas e cavalheiros: uma abordagem *queer* das normas de gênero na dança de salão. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Florianópolis. Vol. 14, n. 13, jul./set., 2018, p. 157-179.

PELÚCIO, Larissa. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? **Revista Acadêmica Periódicus**, v. 1, n. 1, 2014, pp. 68-91.

PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. **Coleção Estudos Culturais**, 6. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRECIADO, Paul B. Multidões *queer*: notas para uma política dos “anormais”. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 11–20, jan. 2011.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de Ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetividade.** São Paulo: Cortez, 2007.

REA, Caterina. Crítica queer of colour e deslocamentos para o sul global. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos). Florianópolis, 2017, p. 1-10.

_____.; AMANCIO, Izzie Madalena Santos. Descolonizar a sexualidade: Teoria Queer of Colour e trânsitos para o Sul. **Cadernos Pagu** (UNICAMP). Campinas, n. 53, p.1-38, 2018.

_____.; PARADIS, Clarisse Goulart; AMANCIO, Izzie Madalena Santos. O Queer African Reader e sua atualidade para o debate sobre a dissidência sexual e teoria queer em uma perspectiva Sul-Sul. In: REA, Caterina; PARADIS, Clarisse Goulart; AMANCIO, Izzie Madalena Santos (Org.) **Traduzindo a África Queer.** Salvador, BA: Editora Devires, 2018.

RENGEL, Lenira Peral. Ensino/aprendizagem em dança como emergência do procedimento metafórico do corpo. In: KATZ, Helena; GREINER, Christine. **Arte & Cognição – corpomídia, comunicação, política.** São Paulo: Annablume, 2015, p. 152-280.

_____. **Corponectividade.** Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____.; LANGENDONCK, Rosana Van. **Pequena viagem pelo mundo da dança.** São Paulo: Moderna, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RUBIN, Gayle. **Políticas do Sexo.** Tradução Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SALIN, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer.** Tradução e notas: Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: CES, 2009, p. 09-20.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 20, n. 3, jul./dez., 1995.

SETENTA, Jussara. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade.** Salvador: EDUFBA, 2008.

SHEFTON, Ana Paula. **Prática Docente e a Socialização escolar para as diferenças: um estudo sobre as estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade.** 2013. 194 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

SILVA, Leonardo dos Santos; RENGEL, Lenira. Formação do corpo que dança no ensino superior: por uma pedagogia queer. **Anais do Congresso Internacional Intersexualidades e Interseccionalidade: saberes e sentidos do corpo**. Salvador, UNEB, 2018 (texto no prelo).

SILVA, Leonardo dos Santos. **A homossexualidade na dança: questões de gênero e sexualidades pela perspectiva da História da Dança**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Dança). Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, José Valdir Alves de. Os profissionais do ensino como mediadores das culturas na escola. In: SOUZA, José Valdir Alves de. et al. (Org.) **Formação de professores(as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 219-239.

SOUZA, Ricardo Luiz. **O poder e o conhecimento: introdução ao pensamento de Michel Foucault**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a Teoria Queer**. Seguido de *Ágape e êxtase: orientações pós-seculares*. Tradução: Heci Regina Candianni. Posfácio: Richard Miskolci. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Escola de Dança. **Reconstrução Curricular**. Salvador: UFBA, 2009. 21 p.

_____. Escola de Dança. **Quadro Curricular**. Salvador: UFBA, 2004. 3 p.

_____. Escola de Dança. **PPP – Plano Político Pedagógico**. Salvador: UFBA, 2009. 7 p.

APÊNDICE A – Entrevista com Lucas Valentim

Este questionário intenta compreender como as questões de gênero e sexualidade aparecem na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, nos contextos docentes, discentes e de coordenação. A pesquisa de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Dança (UFBA), busca entender os processos discursivos, cognitivos e institucionais para a inserção de gênero e sexualidades, de forma curricular, nas licenciaturas em Dança da Escola de Dança da UFBA. Com o título de **Gênero e Sexualidades nas licenciaturas em Dança da UFBA: por e para uma Pedagogia Queer**, pretende-se entender os fluxos artísticos-pedagógicos sobre tais questões e suas implicações nas atividades formativas dxs studentxs em Dança.

Entrevistado: Prof. Dr. Lucas Valentim Rocha (março/2019)

Professor e Coordenador Acadêmico da Escola de Dança da UFBA

1. Pode nos dizer quais foram as motivações para a criação do espetáculo “Cuspe, Paetê & Lantejoulas”, considerando a temática, o processo de criação, os questionamentos levantados?

R.: No decorrer do processo de criação do trabalho tivemos várias motivações. É importante dizer que por falta de verba e pela greve que tivemos em 2015 o processo se estendeu por dois anos até chegar à configuração apresentada ao público. Ao final do primeiro ano, alguns integrantes foram substituídos por motivos diversos (tempo, trabalho, finalização do curso etc.). Pensando mais no segundo ano, quando o elenco se firmou, posso dizer que as questões/tema sempre foram trazidas pelos estudantes. Eu e Lulu Pugliese, mediávamos laboratórios para fazer emergir as questões deles e depois propomos algumas cenas e amarrações. Tínhamos um elenco bastante diverso e questionador o que motivava discussões e conversas que muitas vezes duravam o ensaio inteiro, cada cena era discutida e descartada ou reestruturada na conversa com todos. Quando afunilamos as questões focamos em um tripé principal que orientava o trabalho: violência, erotismo e padrões de gênero. Assim, construímos o espetáculo. Com essas questões motes investimos em experimentar a repetição de clichês relacionados ao erótico como modo de provocar a violência, bem como investimos na exacerbação da violência como forma de desestabilizar e constranger os papéis normativos de gênero.

2. De que maneira percebe, como docente, a abordagem de questões de gênero e sexualidades na Escola de Dança da UFBA?

R.: Bastante tímida, se pensarmos que estamos em uma escola que estuda o corpo e a dança. Percebo que em geral estas questões são trazidas mais pelos(as) estudantes. Claro que existem professores(as) disponíveis e abertos a esta discussão. Mas, não percebo uma abordagem direta e curricularizada. Apesar de ser um campo bastante fértil para o desenvolvimento e a ampliação de tais questões. Por outro lado, percebo muitos trabalhos apresentados no painel performático que tangenciam estes assuntos, trabalhos de conclusão de curso (já fui banca de alguns), e algumas pesquisas de mestrado como a sua.

APÊNDICE B – Entrevista com Bruno Novais

Este questionário intenta compreender como as questões de gênero e sexualidade aparecem na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, nos contextos docentes, discentes e de coordenação. A pesquisa de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Dança (UFBA), busca entender os processos discursivos, cognitivos e institucionais para a inserção de gênero e sexualidades, de forma curricular, nas licenciaturas em Dança da Escola de Dança da UFBA. Com o título de **Gênero e Sexualidades nas licenciaturas em Dança da UFBA: por e para uma Pedagogia Queer**, pretende-se entender os fluxos artísticos-pedagógicos sobre tais questões e suas implicações nas atividades formativas dxs studentxs em Dança.

Entrevistado: Bruno Novais (março/2019)

Estudante do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Dança UFBA

1. Pode nos dizer quais foram as motivações para a criação do “Experimento Negras Utopias”, considerando a temática, o processo de criação, os questionamentos levantados?

R.: O convite surgiu através de Eduardo, ele me viu apresentando um solo no qual eu misturava técnicas de flamenco com Street dance. Ele queria montar um trabalho que abordasse o tema negritude e Homoafetividade, e a partir disso começamos a compartilhar situações afetivas negativas que passamos. Começamos a perceber a quantidade de semelhanças que sempre rodavam em torno do fato de sermos “bixas pretas”, desde de frases que eu ouvi do meu ex-namorado branco como: “– Você sabia que eu nunca tinha me interessado por um negro antes?”, e Edu por situações na qual o companheiro dele não queria assumir o namoro deles em público. Começamos ir cada vez mais fundo nesse processo, investigando cada vez mais o porquê dessas situações e isso nos motivou a querer ouvir outras histórias de gays negros. Com isso, sem perceber os primeiros materiais do “Experimento Negras Utopias” começavam a surgir. Com o passar do tempo fomos pontuando o que queríamos com esse processo, e com isso surgiu diversas NECESSIDADES, como: Usar referências da cultura negra (desde músicas, vestimentas e textos), demonstrar uma dança que contemplasse cenas de afetos entre a gente e brincar com a relação do “feminino” em corpos negros hipersexualizados.

A partir desses diversos relatos e do texto “Vivendo de amor” da autora americana “Bell Hooks”, que mostra como o período escravocrata influencia até hoje as relações afetiva dos

negros, começamos a utilizar a capoeira como um instrumento de criação em dança, brincando com a ideia de proximidade e repulsa pensando nessa questão da afetividade. Depois nos deparamos com a música “Feeling Good” de Nina Simone e começamos a criar uma coreografia utilizando elementos da dança de salão, justamente por ser uma dança na qual exige um contato físico muito próximo e no qual é muito incomum ver dois homens dançando. E com isso criamos o primeiro experimento, começando com uma parte mais performática no qual interagíamos com os homens héteros da plateia, oferecendo carícias inesperadas e os colocando em uma situação de imenso constrangimento, no intuito de retratar como as mulheres e as bixas se sentem com os diversos assédios cotidianos. Depois nos encontrávamos e começávamos o jogo da capoeira performática, que transitava para a música de Nina Simone, mostrando dois homens negros trocando carícias por meio de passos de danças. No fim da música cada um pegava um homem da plateia e nos juntávamos para um beijo coletivo.

Depois de 3 meses que estávamos nessa pesquisa, nós ganhamos o edital do PIBExA 2017, e pudemos investir ainda mais nesse processo. Acrescentamos mais músicas, compramos figurinos e até chamamos o dançarino Dimmy Oliveira para integrar o experimento. Dimmy acompanhou o processo desde do começo, queríamos que ele cantasse a música da Nina Simone e ele acabou fazendo parte do processo durante o edital do PIBExA. Sempre colocamos as apresentações como “experimento”, pois nenhuma era igual, sempre acrescentávamos ou tirávamos elementos. Sinto que com o decorrer do tempo o Negras Utopias, foi amadurecendo junto com a gente. Antes tínhamos uma abordagem um tanto quanto violenta com os héteros, como se a raiva que sentíamos naquele momento da nossa vida, nós descontávamos nas apresentações. Com o tempo, as abordagens invasivas se tornaram um convite para uma dança logo no começo da performance, construindo um espaço para depois trocar carícias com a plateia. Entendemos que precisávamos transformar as situações que nos oprimia, e não as reproduzir.

Apresentamos diversas vezes na UFBA em diferentes lugares, adentramos lugares “brancos” como o Instituto Goethe, levamos o experimento para a periferia de Sussuarana no “Sarau da Onça” e até viajamos para o Belém do Pará no “Eneart 2018”. Como sempre nos colocamos nesse lugar da performances e o experimento trata de um tema que para muitas pessoas ainda é muito incômodo, já passamos por diversas situações de risco, mas, na maioria das vezes o “Negras” (como chamamos carinhosamente), sempre foi recebido muito bem por todos, mostrando o quanto pode ser belo um homem demonstrar afeto por outro homem, de uma maneira leve, divertida e sensual.

2. De que maneira percebe, como discente, a abordagem de questões de gênero e sexualidades na Escola de Dança da UFBA?

R.: Vejo que essas questões partem muito mais de propostas dos alunos do que dos docentes. Estou no 7º Semestre da licenciatura e começando a especialização e até hoje só vi os professores Eduardo Oliveira, Lucas Valentim e Fernando Ferraz trazerem esse tema para as aulas. Outro motivo que impulsionou o desejo de criar o “Negras” foi exatamente a falta de conteúdo oferecido pela universidade. Conhecemos bell hooks através do professor Fernando, que foi o orientador do nosso PIBExA. Por essa proximidade, acabamos conhecendo autores americanos que tratam desse tema na dança e nas artes em gerais, porque antes tivemos bastante dificuldade de encontrarmos textos e referências acadêmicas para embasar a nossa pesquisa. E como sabemos, qualquer projeto de extensão ou de pesquisa que você participa da universidade, exige referências teóricas. Vejo bastante alunos produzindo conteúdos que abordam essas questões para o Painel Performático, mas são obras que a maioria das vezes acabam acontecendo uma única vez neste espaço e depois se perdem. Aí encontramos outro problema, já que não temos muitos professores que saibam falar muito desse assunto, acredito que deveria ter um incentivo da parte dos mesmos para motivar os alunos que se interessam a continuar suas pesquisas, oferecendo ferramentas e auxiliando em metodologias de pesquisas. Estamos em um espaço que incentiva a pesquisa e adota um sistema de avaliação processual, mas que deixa ao mesmo tempo, inúmeros processos acabarem muito antes de começar. Acho importante pontuar que não acho que é uma responsabilidade apenas dos professores, mas entendendo que muitos que chegam na Escola de Dança para o curso de graduação, são em sua maioria jovens de 17 a 20 anos que vieram de um sistema público de educação que abre um espaço quase nulo para a dança (isso quando se abre). Por conta desses fatores acho que os docentes deveriam prestar mais atenção na quantidade de processos que acabam se perdendo. Sem contar que já passei por situações, nas quais os professores não eram abertos para mudar os seus planos de aula, simplesmente porque os alunos queriam discutir identidade e gênero.

Por essas questões sinto quase uma obrigação social de produzir cada vez mais obras e pesquisas artísticas estudando identidade e gênero. E com certeza, o meu foco principal é afetividade, pois através dela que entendemos o quanto importante é se relacionar consigo e com o mundo.