

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



JOYCE OTÂNIA SEIXAS RIBEIRO

A TRADUÇÃO DA TRADIÇÃO EM PRÁTICAS CURRICULARES NO COLÉGIO ESTADUAL PAES DE CARVALHO



BELÉM
2013



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JOYCE OTÂNIA SEIXAS RIBEIRO

**A TRADUÇÃO DA TRADIÇÃO EM PRÁTICAS CURRICULARES NO COLÉGIO
ESTADUAL PAES DE CARVALHO**

Tese apresentada à Linha de Pesquisa *Educação: Currículo, Epistemologia e História* do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de doutora em educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Josenilda Maria Maués da Silva

**BELÉM
2013**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Ribeiro, Joyce Otânia Seixas, 1962-

A tradução da tradição em práticas
curriculares no Colégio Estadual Paes de
Carvalho/Joyce Otânia Seixas Ribeiro. 2013.

Orientadora: Josenilda Maria Maués da Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

1. Sociologia educacional - Belém (PA). 2.
Ensino médio - Belém (PA) - Aspectos sociais. 3.
Colégio Estadual Paes de Carvalho. I. Título.

CDD 22. ed. 306.4



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JOYCE OTÂNIA SEIXAS RIBEIRO

**A TRADUÇÃO DA TRADIÇÃO EM PRÁTICAS CURRICULARES NO COLÉGIO
ESTADUAL PAES DE CARVALHO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Josenilda Maria Maués da Silva – Orientadora PPGED/ICED/UFPA

Prof. Dr. Anderson Ferrari – PPGED/UFJF

Prof^ª Dr^ª Jane Felipe de Souza – PPGEDU/FACED/UFRGS

Prof^ª Dr^ª Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França – PPGED/CCSE/UEPA

Prof^ª Dr^ª Cristina Donza Cancela – PPGA/IFCH/UFPA

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa – PPGED/ICED/UFPA

À minha avó, Laura e ao meu avô, Leônidas (*in memoriam*) por um passado de alegria e liberdade;

À minha mãe Josefa, por me ensinar o valor da disciplina; e ao meu pai Otávio, por me ensinar o gosto pelo saber;

Às minhas netas Sophia e Joana que, mesmo sem saber, me animam quanto ao futuro.

À Josenilda Maués pela pós-orientação.

Pós-orientação porque contesta o cânone acadêmico da orientação moderna, e não define para o/a orientando/a nem a teoria nem o método;

Pós-orientação porque sem controle, sem vigilância, sem certezas, mas que provoca, sacode, impactando e indicando pequenas trilhas para caminharmos, considerando sempre, nossos modos de ser e sentir;

Pós-orientação, porque marcada por uma *arte do fazer*, contínua-descontínua, rigorosa-dispersa, com ações e pensamentos disruptivos que convocam à invenção em meio à diferença;

Pós-orientação, ainda, porque ancorada no devir, na intuição, na *artistagem*, na leveza, na liberdade, na alegria, no riso e no prazer.

À Banca de Exame de Qualificação pelas valiosas contribuições que refinaram essa escritura;

Ao Eiró, por possibilitar minha entrada no Difere;

Aos Professores e Professoras do doutorado/10, pois cada um/a, à sua maneira, contribuiu com a materialização desta tese;

Aos colegas da turma de doutorado/10, pela agradável companhia, pelos debates produtivos e críticas sérias;

Ao Professor Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, pelas sempre valiosas indicações de leitura;

Ao Augusto, pelas esclarecedoras conversações sobre tradução e erotismo;

Aos professores e professoras, funcionários e funcionárias do CEPC, pois seu interesse e disponibilidade em colaborar com a pesquisa tornaram possível a tradução e a escritura;

Aos alunos e alunas do CEPC, pela alegria contagiante;

As *Belíssimas* e às *Lorranys*, indóceis e criativas em suas práticas tradutórias!

Ao Fran, grande amigo, pela presença escandalosamente amorosa e pelos cafés com longas e agradáveis conversas;

Às amigas Raquel e Rosângela, companhia necessária nas trocas acadêmicas e “outras” conversas;

A Márcia Pires Saraiva (UFOPA) e Vilma Nonato de Brício (Difere/Transversalizando/UFPA), amigas que colaboraram com indicações de leitura;

Aos meus filhos: *Segundinho*, pelas conversações sobre o Paes; Will, pelo apoio nas digitalizações e elaboração do abstract, e Franco, pela conversão de *vídeo* em imagens;

A todas as *outras* pessoas indispensáveis à composição desta escritura.

Os diferentes puros não lutaram tanto para existir, não foram dados a existir, para que a Pedagogia e o Currículo apenas partissem de seus interesses e necessidades, para, depois, eliminarem todas as diferenças, em nome dos interesses e necessidades dos Mesmos, dos Sujeitos-Padrão, dos Sujeitos-Referência, dos Sujeitos-Verdadeiros. Ao contrário, trata-se de trabalhar, o tempo inteiro, com as diferenças, de reforçá-las e problematizá-las radicalmente, de enfatizar as suas dinâmicas, de viver todas as suas experiências inquietantes e misteriosas. Já que é por suas alteridades que estamos sendo interpelados e desafiados, enquanto educadores, na medida em que foram os diferentes que desequilibraram as relações conhecidas, dissiparam a segurança identitária e tornaram estranho tudo o que antes nos era familiar: para que, junto a eles, assumíssemos a responsabilidade ética de educá-los em sua própria diferença. Ou aprendemos as lições deste tempo desafiador e fazemos os diferentes e suas culturas entrarem, efetivamente, em nossos currículos e práticas pedagógicas, ou vamos acabar cedendo nosso lugar de educadores críticos e pós-críticos para os acríticos futebol, publicidade, ruas, gangues, drogas, crime, internet, prostituição infantil, trabalho forçado, filmes da Disney, tele-turma, tele-namoro, tele-sexo... Ou a diferença pura se torna, de uma vez por todas, a principal argila de nosso trabalho, ou seremos educadores perdidos, à deriva, fora de nosso tempo.

Sandra Mara Corazza

RESUMO

As práticas curriculares de tradução da tradição cepeceana são o objeto desta tese, produzido por meio da experiência etnográfica pós-moderna no Colégio Estadual Paes de Carvalho, localizado no Centro Histórico de Belém do Pará. Nos dez meses de trabalho de campo fiz observação cotidiana no matutino, busquei documentos escolares, fotografei o objeto e conversei com os interlocutores e as interlocutoras – professores/as, funcionários/as, alunos e alunas, e dois grupos, o das alunas chamado de *Belíssimas*, e dos alunos *gays* chamados de *Lorranys*. O problema foi assim produzido: quais os significados das práticas de reinvenção do espaço arquitetural, do *uniforme de normalista* e dos eventos escolares promovidas por alunos e alunas? Como estas práticas são atravessadas por geração, gênero e sexualidade? O objetivo central da pesquisa é interpretar as práticas de reinvenção da tradição arquitetural, do *uniforme de normalista* e dos eventos cepeceanos, promovidas por alunos e alunas, considerando os atravessamentos de geração, gênero e sexualidade. De posse das informações produzidas, iniciei o processo de tradução cultural e a escritura etnográfica. Acionei a tradução cultural de dois modos: como ferramenta metodológica da etnografia e como ferramenta analítica para interpretar as práticas curriculares de tradução cultural. Defendo a tese que o encontro cultural entre tradição e diferença, faz surgir o *entre-lugar* e o *entre-tempo* pedagógicos, zonas propícias a práticas curriculares tradutórias, marcadas por geração, gênero e sexualidade. Tais práticas curriculares tradutórias se expressam na aceitação das escadarias generificadas, na tradução do espaço, do *uniforme de normalista* pelas *Belíssimas* e dos eventos cepeceanos pelas *Lorranys* com seus espetáculos *drag queens*.

Palavras-chave: Etnografia pós-moderna. Tradução cultural. Práticas curriculares tradutórias. Corpo. Gênero e sexualidade.

ABSTRACT

The curricular practices of translation tradition cepeceana are the subject of this thesis. This object was produced through ethnographic experience postmodern in the State College Paes de Carvalho, located in the Historic Centre of Belém do Pará. In the ten months of field work I made everyday observation during the morning, searched school documents, photographed the object and talked with the interlocutors - teachers, employees, pupils, and two groups, the students called *Belíssimas*, and gay students called *Lorranys*. The problem was so produced: which the meanings of practices reinvention of architectural space, the *normalist uniform* and school events sponsored by students? How these practices are crossed by generation, gender and sexuality? The central aim of the research is to interpret the practices of architectural reinvention of tradition, the *normalist uniform* and events promoted by pupils, considering the crossings generation, gender and sexuality. With the information produced, began the process of cultural translation and ethnographic writing. Cranked up the cultural translation in two ways: as a methodological tool of ethnography and as an analytical tool for interpreting the curricular practices of cultural translation. I argue that the encounter between tradition and cultural difference, brings forth the pedagogical between-site and between-time, favorable areas to translational curricular practices, marked by generation, gender and sexuality. Such translational curricular practices are expressed acceptance of gendered staircases, translating space, *normalist uniform* by *Belíssimas* and events *Lorranys* by drag queens with their shows.

Keywords: Ethnography postmodern. Cultural translation. Translational curricular practices. Body. Gender and sexuality.

RÉSUMÉ

Pratiques curriculaires de cepeceana tradition traduction font l'objet de cette thèse. Cet objet a été produit grâce postmoderne expérience ethnographique dans l'État du Collège Paes de Carvalho, situé dans le Centre Historique de Belém do Pará. Dans les dix mois de travaux sur le terrain effectués dans l'observation du matin tous les jours, a demandé des documents l'école, l'objet photographié et s'est entretenu avec les intervenants et interlocuteurs - enseignants, les employés, les élèves, et les deux groupes, les étudiants appelés *Belíssimas*, et les étudiants homosexuels appelés *Lorrany*s. Le problème a donc été produit: la signification des pratiques de réinvention de l'espace architectural, l'uniforme et les activités scolaires parrainé par les étudiants? Comme ces pratiques sont traversées par génération, le sexe et la sexualité? L'objectif central de cette recherche est d'interpréter les pratiques de réinvention de la tradition architecturale, les *uniformes normalista* et événements promus par les élèves, compte tenu de la nouvelle génération passages, le sexe et la sexualité. Avec l'information produite, a commencé le processus de traduction culturelle et de l'écriture ethnographique. Cranked la traduction culturelle de deux façons: comme un outil méthodologique de l'ethnographie et comme un outil d'analyse pour interpréter les pratiques pédagogiques de la traduction culturelle. Je soutiens que la rencontre entre la tradition et de la différence culturelle, met en lumière l'entre-site et entre-temps pédagogiques, des zones scolaires favorables pratiques traductionnelles, marquées par la génération, le sexe et la sexualité. Ces traductionnelles les pratiques pédagogiques sont exprimés acceptation des escaliers de genre, traduisant l'espace, par *normalista uniforme* par *Belíssimas* et les événements cepeceanos *Lorrany*s par *drag queens* avec leurs spectacles.

Mots-clés: Ethnographie postmoderne. La traduction culturelle. Traductionnelles pratiques pédagogiques. Corps. Genre et la sexualité.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
I A EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA NO COLÉGIO ESTADUAL PAES DE CARVALHO.....	26
1 As primeiras experiências no Paes.....	28
2 Outra Etnografia.....	36
2.1 <i>Modus operandi e etos</i>	42
2.2 O objeto fotografado.....	44
2.3 Interlocutores e interlocutoras.....	47
2.4 A tradução cultural como ferramenta metodológica	51
2.5 A escritura etnográfica	54
II A TRADIÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL PAES DE CARVALHO.....	57
1 A invenção da tradição cepeceana	60
2 Belém traduzida no encontro cultural	71
3 O Paes hoje	77
3.1 O olhar panóptico, a vigilância e a punição	81
3.2 A violência cotidiana	84
4 A tradição cepeceana e a captura dos corpos escolares.....	86
III PRÁTICAS CURRICULARES DE TRADIÇÃO DO ESPAÇO.....	89
1 A política e a poética da arquitetura neoclássica	89
1.1 A tradição das escadarias generificadas	92
2 Práticas curriculares de tradução do espaço	96
3 A tradução cultural como ferramenta analítica	100
4 O currículo como prática de tradução cultural	107
5 O espaço traduzido por corpos jovens e heterossexuais	111
IV PRÁTICAS CURRICULARES DE TRADIÇÃO DO UNIFORME DE NORMALISTA.....	117
1 A tradição do <i>uniforme de normalista</i>	118
2 As <i>Belíssimas</i> e suas práticas curriculares de tradução cultural.....	123

2.1 O corpo feminino e a mágica da roupa	135
3 Vozes dissonantes sobre as <i>Belíssimas</i>	139
4 Práticas curriculares de tradução do <i>uniforme de normalista</i> : geração, gênero e sexualidade.....	145
V PRÁTICAS CURRICULARES DE TRADUÇÃO DOS EVENTOS CEPECEANOS.....	154
1 A tradição dos eventos cepeceanos	154
1.1 Os eventos cepeceanos como rituais da tradição.....	156
2 As <i>Lorranys</i> e suas práticas curriculares de tradução dos eventos cepeceanos.....	161
2.1 As <i>Lorranys</i> e os espetáculos <i>drag queens</i>	172
2.2 Vozes dissonantes sobre as <i>Lorranys</i>	182
3 Práticas curriculares de tradução dos eventos cepeceanos: expressão da diferença.....	186
CONCLUSÃO.....	190
REFERÊNCIAS.....	193
ANEXOS.....	202
Anexo 1 Folder	203
Anexo 2 Termo Livre Esclarecido.....	205

INTRODUÇÃO

O interesse pela literatura sobre a condição feminina foi despertado na graduação, em 1985, no curso de Filosofia do CENESC – Centro de Filosofia, Ciências e Letras de Manaus, uma instituição confessional. Entre as disciplinas do primeiro semestre, constava Introdução a Filosofia ministrada por uma filósofa e socióloga existencialista que ao falar de Sartre, fazia questão de explorar um pouco sobre Simone de Beauvoir. A competência teórica da professora somada à sua paixão pelo existencialismo e pelo feminismo existencialista de Beauvoir foi decisiva para uma mudança em minha visão de mundo e em meus valores culturais. Neste período li de Simone de Beauvoir *O Segundo Sexo: fatos e mitos, A convidada e Todos os Homens são Mortais*¹.

Em 1990, concluo o curso de Pedagogia na UFAM – Universidade Federal do Amazonas, com um trabalho final sobre gestão escolar, e até aqui o campo de pesquisa sobre a Mulher ainda não despertava interesse, pois subjetivada pelo contexto nacional de redemocratização do país, período exaustivamente crítico e academicamente influenciado pela tradição do marxismo ocidental², percebia os problemas da escola como efeitos da infraestrutura.

Ainda no ano de 1990, passo a residir no município de Altamira, e assumo a Supervisão das escolas da Zona Rural na Secretaria Municipal de Educação deste município. Em algum momento no percurso dos dezesseis meses que passei na SEMEC, a Secretária de Educação solicitou que eu a representasse em uma reunião para discutir a criação do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente. Na referida reunião me aproximei das lideranças do movimento social e sindical de Altamira entre as quais as do MMTA/CC – Movimento de Mulheres de Altamira, Campo e Cidade. Quatro anos depois, já militante do Movimento de Mulheres, ao proferir uma palestra sobre as reivindicações das mulheres, o que incluía o aborto, por ocasião das comemorações relativas ao Dia Internacional da Mulher, recebi críticas de uma plenária composta por padres e freiras. Este evento proporcionou uma reflexão sobre a orientação política

¹ BEAUVOIR, Simone. **O segundo Sexo: fatos e mitos**. 4ª Ed. Tradução Sérgio Millet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970; _____. **A convidada**. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1986; _____. **Todos os Homens são Mortais**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1965.

² Entre os representantes do marxismo ocidental figuram Lúckacs, Gramsci e Adorno.

e teórica sobre o feminismo em um município do interior e concluí pela incompatibilidade entre o feminismo do movimento e o feminismo que eu conhecia. Então, decidi pelo afastamento³.

Em 1996, ingresso na carreira do magistério superior como Professora Substituta da matéria Didática no Campus Universitário de Altamira/UFPA; no ano seguinte passo a integrar o quadro efetivo desta IFES, e a cursar especialização em Docência do Ensino Superior/ICED/UFPA e, até aqui, nenhuma mudança significativa na visão de mundo ou no interesse pela pesquisa sobre Mulher ou relações gênero, pois concluí com uma monografia sobre docência interdisciplinar. Porém, durante o curso a leitura e o debate sobre currículo despertou minha atenção. Assim, em 1998 iniciei o curso de mestrado no PPGED/ICED/UFPA e sob a orientação da Prof^a Dr^a Josenilda Maués desenvolvi uma pesquisa teórica sobre o diálogo entre o pós-modernismo e teorização curricular crítica⁴.

No processo de revisão da literatura, além da satisfação experimentada com o debate curricular, fiquei impactada e confusa com o feminismo – chamado de feminismo pós-moderno, feminismo pós-estruturalista, feminismo pós-crítico e pós-feminismo – de Jane Flax, Ann Kaplan, Donna Haraway e Donna Polan. E não havia dúvidas, alguma coisa havia mudado, pois este não era o feminismo de Simone de Beauvoir. Entretanto, como Mulher e/ou gênero não era meu o objeto, não me detive nele; ainda assim, incluí um item sobre gênero ao tratar do currículo como política cultural, o que exigia acionar Guacira Lopes Louro, Dagmar Meyer e Rosa Maria Bueno Fisher, o que só aumentou minhas dúvidas sobre feminismo e gênero. Concluí a dissertação e retomei o trabalho no ano de 2002, agora no Campus Universitário de Abaetetuba.

Ainda quando da defesa de dissertação, umas das integrantes da banca sugeriu que eu seguisse para o doutorado pesquisando sobre o currículo multicultural, mas discutindo a questão indígena. Porém, este debate não me entusiasmava o bastante, pois as dúvidas e curiosidades sobre feminismo atual e as questões gênero me mobilizavam mais. Desse modo, no ano seguinte, criei em parceria com a Professora Vilma Nonato de Brício, o GEPEGE – Grupo de Estudos sobre Gênero e Educação. Neste início das atividades do grupo não me parecia claro em qual

³ A esquerda em Altamira atua sob a tutela da Prelazia do Xingu, o que impede a circulação de ideias e ações laicas, não só no Movimento de Mulheres, mas também no SINTEPP-Subsede Altamira e até mesmo no PT local, pois em cada um deles há um padre, um irmão ou uma freira que, mesmo alinhados com a Teologia da Libertação, estão sempre vigilantes em questões culturais de gênero e de sexualidade.

⁴ RIBEIRO, Joyce O. S. **Teorização curricular crítica e pós-modernismo**: elementos para o currículo como política cultural. Belém: PPGED/ICED/UFPA, 2001.

perspectiva discutir gênero e suas relações com a educação. Porém, o diálogo com Joan Scott mudou os rumos do debate e passei a pesquisar na perspectiva da desconstrução (a despeito das dúvidas), ou seja, do gênero como categoria analítica. Entre 2005 e 2009 desenvolvi vários projetos de pesquisa e extensão, com o auxílio de bolsistas de Iniciação Científica e voluntárias/os, sobre currículo, relações de gênero e sexualidade⁵.

A esta altura a minha identidade como pesquisadora já estava definida, fato comprovado em pesquisa recente sobre os grupos de pesquisa da UFPA, onde o GEPEGE consta como o único grupo de pesquisa que discute gênero e educação na UFPA⁶. Durante esse percurso, a pesquisa apresentou novas exigências teórico-metodológicas impondo sua diversificação, levando a novas buscas em, além de Joan Scott, Judith Butler, Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, Stuart Hall, Norbert Elias, Antony Giddens, Raymond Williams e James Clifford. Este último mostrou outra possibilidade metodológica para a pesquisa no cotidiano escolar, a etnografia pós-moderna. Cheguei ao doutorado certa de que minha tese trataria sobre currículo e relações de gênero e decidida a fazer etnografia pós-moderna.

Iniciei o doutorado tendo em mente a necessidade de aproveitar efetivamente cada uma das disciplinas do curso para o aprofundamento teórico-metodológico de tese, e que este processo precisaria materializar-se em produção escrita. Com este espírito, passei a considerar as atividades acadêmicas como oportunidade de amadurecimento, aprofundamento e esclarecimento, além de um momento de manifestar dúvidas e dialogar com professores, professoras e a turma. Assim, todas as atividades acadêmicas das quais participei durante o curso auxiliaram, de algum modo, na redefinição do objeto de tese, já que o projeto apresentado na seleção, cujo objeto era *a constituição de identidades híbridas entre os estudantes do Ensino Médio em Abaetetuba*, precisaria ser reajustado, pois não fiquei com a orientadora indicada, Prof^a Dr^a Wilma Baía. Assim, passei a ser orientada pelo Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha. De certo modo, a mudança de orientação promovida pelo programa permitiu focar no meu tema de pesquisa predileto: currículo e relações de gênero. Digo isto devido a Prof^a Dr^a Wilma Baía ser referência no debate sobre relações raciais e educação, e, por isso, certamente a categoria gênero seria secundária.

⁵ Os projetos são: *Os significados de gênero no Ensino Normal em Abaetetuba*/PROINT/2005; *As Relações de gênero no ensino médio em Abaetetuba: mapeando identidades juvenis*/PIBIC/2007; *As travessias das fronteiras de gênero e sexualidade: questões para pensar um currículo queer*/PIBIC/2008 – coordenado pela Prof^a Ma. Vilma de Brício –, e o projeto de extensão *A formação docente para o trabalho com gênero na escola*/FAECS/2008; e a pesquisa *As normas culturais e a constituição do masculino e do feminino: mediações curriculares*/PIBIC/2009.

⁶ Dissertação de Mestrado de Marilena Silva, defendida em 2009.

Imediatamente iniciei um processo de reflexão sobre meu possível novo objeto o qual passou a ser *a constituição do masculino e do feminino no currículo escolar*. Apesar da redefinição, ainda me angustiava a sensação de incerteza quanto ao método de pesquisa – em todo processo de redefinição do objeto, sempre mantive a etnografia pós-moderna –, pois meu orientador, sendo neomarxista, não transita pela desconstrução. Decidi abrir o diálogo em sala de aula e esperar.

O extenso currículo do doutorado do PPGED/ICED/UFPA (dois anos em sala de aula), conta com componentes curriculares obrigatórios como a disciplina Teorias da Educação. A despeito da abordagem na sua quase totalidade ter sido marxista – em vista da opção teórico-metodológica da Professora da disciplina, Prof^a Dr^a Olgaíses Maués – o Plano de Curso incluía dois tópicos de meu interesse: *Teorias Pós-Modernas e Educação* e *Teorias Culturais e Educação*. Na definição de temas para apresentação de seminários pelos colegas de turma, avaliei que como já havia explorado o pós-modernismo em minha Dissertação de Mestrado, e minha tese discutia Cultura, optei pelo segundo tema. A leitura indicada se constituía de dois livros: *Depois da Teoria* de Terry Eagleton (2005), *Da Diáspora* de Stuart Hall (1999), e um artigo, *Estudos Culturais, Educação e Pedagogia* de Mariza Vorraber Costa, Rosa H. Silveira e Luís H. Sommer (2003)⁷. Ao ler Eagleton (2005) me deparei com as críticas aos Estudos Culturais desconstrutivos o que me causou certo desconforto.

Esta experiência impôs o desafio de enfrentar as críticas e decidi elaborar uma resenha sobre o livro, tecendo argumentos a respeito das críticas formuladas pelo autor⁸. Tal exercício se mostrou produtivo no sentido de esclarecer não só sobre as abordagens dos Estudos Culturais, mas também, e principalmente, por despertar minha atenção para o problema insolúvel entre contexto e significado.

Ainda nesse primeiro semestre do ano de 2010, na disciplina Seminário de Tese I, a atividade que considerei mais significativa foi a elaboração de comentário sobre o artigo *Currículo, Política, Cultura*⁹ de Alice Casemiro Lopes (2010). Neste texto, a autora argumenta sobre a necessidade de superação da dualidade entre moderno e pós-moderno, pois esta oposição

⁷ COSTA, Mariza V.; SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luís H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, mai/ago, Rio de Janeiro, 2003.

⁸ RIBEIRO, Joyce O. S. **Estudos Culturais**: da “era de ouro” à desconstrução. Publicação do CEPE - ISSN 1980 9476, n. 18, Abaetetuba: DPPG, 2010.

⁹ LOPES, Alice R. C. Currículo, política, cultura. In: SANTOS, Lucíola L. C. P. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

binária não contribui para as políticas de currículo. Acredito que seu argumento sobre “um futuro contingente” e provisório traz ventos novos ao debate e uma possibilidade de diálogo entre ambos os polos, na tentativa de se chegar talvez não ao consenso, mas ao reconhecimento de que o campo do currículo é híbrido e instável. A reflexão sobre a temporalidade e o currículo híbrido e instável, despertou mais tarde, após a orientação para acionar a tradução cultural, a necessidade de pensar o currículo em outros termos, mais precisamente, como prática de tradução cultural.

Ainda neste semestre, participei de outras atividades acadêmicas como a *Oficina sobre Análise textual* e a *Oficina de Produção textual*, onde foram indicados alguns procedimentos para a análise e produção de textos, indispensáveis na escritura desta tese. O *Seminário Internacional “Dos lugares e contextos das políticas e práticas curriculares: a escola como espaço de construção coletiva”* contou com a participação dos curriculistas Antonio Flávio Barbosa Moreira e José Augusto Pacheco, o primeiro discutindo a necessidade de uma política cultural na escola, entre outros temas, e o segundo o conhecimento escolar no contexto da cultura hoje; ambos reforçaram a noção de cultura escolar matizada pelo encontro cultural na contemporaneidade. Participei também dos estudos e debates no Grupo de Estudos e Pesquisas *Includere*, liderado pelo então Orientador Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, onde coordenei o seminário sobre *A crise da epistemologia moderna e a pesquisa em educação* o que fortaleceu a noção de ciência pós-moderna, na medida em que esta e seus pilares, bem como a dicotomia sujeito-objeto foram o foco do debate.

No semestre seguinte, cursei a disciplina Seminário de Tese II que considerei significativa, na medida em que a leitura de quatro teses, de programas de pós-graduação em educação de universidades de outras unidades federadas desse país, revelou fragilidades que era preciso evitar. Mais significativa ainda, foi a atividade final da disciplina, a apresentação sintética do conceito analítico do método de tese, que impôs uma exigência epistemológica: anunciar a noção de ciência que sustenta a etnografia pós-moderna. Comecei revisando Boaventura Santos e sua noção de ciência pós-moderna e, ao concluir o texto, percebi a necessidade de explorar mais sobre a escritura etnográfica, o que remeti para um momento posterior.

Porém, foi na disciplina Fundamentos Teórico-metodológicos da Pesquisa em Educação que comecei a delimitar o objeto de tese. Foram duas as atividades desenvolvidas no decurso da

disciplina: a elaboração do estado do conhecimento e a prova escrita em sala de aula¹⁰. O estado do conhecimento sobre gênero e educação¹¹, foi elaborado a partir de teses defendidas no período de 2006-2010 em Programas de Pós-Graduação em Educação, com conceito 05 e 06 - CAPES, das Instituições Federais de Ensino Superior¹², distribuídos nas cinco regiões do país. As informações obtidas no portal da CAPES dizem que são vinte e dois os programas de pós-graduação em educação das IFES¹³, porém, meu interesse se restringiu àqueles com conceito 5 à época (UFRN, UFG, UFU, UFF) e 6 (UFMG, UFRGS)¹⁴.

De posse destas informações, acessei os referidos programas de pós-graduação e localizei vinte e duas teses (UFU, não há registro; UFG, uma; UFF, uma; UFMG, cinco; UFRN, seis; UFRGS, nove) considerando os descritores educação, gênero, mulher, masculino e feminino. De posse das teses procedi à leitura do resumo, da introdução e quando este procedimento não foi suficiente, li o capítulo da metodologia. A análise das teses demonstrou que há um número significativo de pesquisas que fazem uso da História Cultural-História das Mulheres (TILLY, 1994; VERIKAS, 1994; PERROT, 1998; RAGO, 1995), e outro quantitativo com abordagem dos Estudos Culturais-Estudos de Gênero desconstrucionistas (SCOTT, 1995; BUTLER, 2003; LOURO, 1997, 1997, 1999, 2003; SOUZA, 2003), localizadas majoritariamente na UFRN e na UFRGS, respectivamente. Notei também que às referidas abordagens teórico-metodológicas corresponde uma preferência por certa perspectiva sobre o objeto, ou seja, as pesquisas

¹⁰ Disciplina ministrada pela Profª Drª Josenilda Maués. O solicitado na prova: “Considerando a incursão exploratória no estado do conhecimento nos campos do currículo e da formação dos professores e no foco específico de sua tese, elabore texto de cunho dissertativo discorrendo sobre: 1. as confluências e diferenciações do ponto de vista temático, teórico e metodológico nas abordagens proeminentes nos campos do currículo e da formação de professores; 2. a localização de sua tese do ponto de vista temático, teórico e metodológico no campo do currículo, da formação de professores ou das suas interseções”.

¹¹ Estado do conhecimento é uma expressão utilizada por Iria Brzezinski e Elza Garrido no artigo intitulado: “Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras”. **Educação e Linguagem**. Ano 10, n. 15, 2007, pp. 60-81.

¹² A decisão pelo recorte se justificou na medida em que este se constituiu em requisito de avaliação para a disciplina Pressupostos Teórico-metodológicos da Pesquisa em Educação, com o tempo destinado à elaboração restrito ao segundo semestre letivo de 2010, bem como o volume de teses sobre o tema, o que exigiu a seleção da amostra considerando além do período, apenas os PPGEDS das IFES com conceito 05 e 06.

¹³ PPGEDs com Conceito 3 - Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Ceará; PPGEDs com conceito 4 – Universidade Federal do Amazonas e Universidade Federal do Pará; Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de João Pessoa, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade de Brasília, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de São Paulo, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹⁴ Fonte: portal www.capes.gov.br, acesso: 03/10/2010.

historiográficas em geral preferem analisar o objeto pela perspectiva da condição da Mulher na sociedade – a educação da mulher na família, na escola, na mídia (jornal) e na literatura –, e as pesquisas na perspectiva da desconstrução focam as relações de gênero e sexualidade enfatizando suas inter-relações com geração, raça, identidade, corpo e subjetividade – na escola-currículo, na literatura e na mídia. Esses enfoques se materializaram no embate entre Tilly e Scott, discutido por Verikas (1994), sobre a ênfase no contexto-ação e abstração-significado, respectivamente.

Das vinte e duas teses analisadas, apenas uma tratou diretamente da questão do corpo, fazendo conexões com gênero e sexualidade no âmbito da mídia, mais especificamente na Revista Pais & Filhos. A partir do levantamento ficou a indicação de incluir a noção de corpo no projeto de tese.

A realização da prova solidificou esta necessidade, pois explorei os três campos onde situo a tese, os Estudos Culturais¹⁵, os Estudos de Gênero e os Estudos Curriculares, informando suas interconexões, pois os três possuem abordagens críticas e desconstrutivas.

O ano de 2010 encerrou com a realização do IX Seminário Nacional de Políticas Públicas e Currículo promovido pelo PPGED/ICED. Esse importante evento proporcionou um exercício de argumentação sobre o estado do conhecimento e os diferentes campos da pesquisa sobre gênero e educação no Brasil. Após a apresentação de comunicação oral, seguiu-se um diálogo bastante proveitoso que tanto esclareceu algumas dúvidas quanto solidificou a noção de gênero como categoria de análise, pois um dos questionamentos foi sobre a diferença entre a concepção de gênero como construção social e a noção de gênero como categoria de análise, ao que indiquei ser a inclusão do poder-saber foucaultiano na segunda.

No final deste segundo semestre, meu colega de turma Jorge Eiró, percebendo minhas angústias teórico-metodológicas, intermediou o diálogo com a Profa. Josenilda Maués e, assim, passei a fazer parte do Difere - Grupo de Pesquisa Diferença e Educação, sob sua orientação. Fim da angústia e agora, entusiasmada e tranquila, vi outras possibilidades para o objeto.

¹⁵ Sobre os Estudos Culturais consultar: HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003; _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999; EAGLETON, T. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005; ESCOSTEGUY, Ana C. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001; SILVA, Tomaz T. (Org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2001; SILVA, Tomaz T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

Na Aula Inaugural do mestrado-doutorado em 22 de março 2011, no auditório do Instituto de Ciências Jurídicas, a Profa. Dra. Maria de Lourdes Tura (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) proferiu a palestra *O Olhar do Pesquisador sobre a cultura escolar*. Em seu argumento, considerou a cultura escolar como polissêmica, ligada a diferentes interesses, e acionou Geertz para defini-la como “rede de significados” – hábitos, atitudes, crenças, expectativas – que constituem o solo onde se assenta uma instituição. Para Tura, a cultura escolar está envolvida em processos de homogeneização por meio de normas, mitos, saberes, práticas e objetos, e entre estes, o uniforme escolar. O uniforme tem a intenção de tornar todos iguais, não destacar ninguém. Aqui está a segurança, a identidade e a tradição de uma escola, porém, há resistência. Essa palestra me afetou de tal modo que não consegui deixar de pensar no uniforme escolar, processos de homogeneização e contestação relativos à gênero e sexualidade. Passei a revirar o projeto de tese e delineei sua terceira versão, mantendo o tema e o método, e definindo que o objeto seria o *uniforme escolar, corpo, gênero e sexualidade*. Conversei com a orientadora e acatei sua sugestão de iniciar o trabalho de campo o quanto antes.

Iniciei a experiência etnográfica no Colégio Estadual Paes de Carvalho em março de 2011¹⁶. A imersão no cotidiano da escola, a observação, as conversações, e as outras atividades de campo, produziam definitivamente o objeto de tese remodelando o problema. Nos onze meses de etnografia no Paes experimentei o prazer, a euforia e a confiança de estar, finalmente, fechando o projeto de tese.

Nos dois semestres de 2011, dividi minhas atividades acadêmicas entre a sala de aula e o trabalho de campo. Na primeira ambiência, ampliei e aprofundei os aspectos teóricos sobre o método de pesquisa na disciplina Seminário de Tese III. A disciplina foi organizada em seminários sobre vários métodos e procedimentos de pesquisa que, infelizmente, decidi negligenciar, pois avaliei que estas atividades roubariam o tempo para aprofundar sobre a escritura etnográfica. Assim, decidi ampliar, aprofundar e refinar os aspectos teóricos da etnografia pós-moderna. E foi o que fiz, detendo-me dois meses no mapeamento, seleção e leitura da literatura sobre a etnografia pós-moderna, focando na escritura etnográfica. Após a leitura do material elaborei o artigo *A etnografia pós-moderna: modus operandi, etos e escritura* e apresentei no seminário sobre etnografia que havia ficado sob minha responsabilidade. O artigo

¹⁶ Chegando ao CEPC, fui recebida pelo vice-diretor, a quem entreguei um ofício de apresentação assinado pelo coordenador do PPGED/ICED/UFGA. Na oportunidade, também entreguei uma cópia do projeto de tese, ressaltando que este ainda sofreria alterações.

foi bem explorado e debatido na turma, com muitos questionamentos – especialmente sobre noções como automodelagem etnográfica, surrealismo etnográfico, relações de poder entre sujeito-objeto, e escritura – e sugestões para o refinamento do texto. Além desse debate, tive a oportunidade de aprofundar e esclarecer alguns pontos sobre a noção de cultura em Raymond Williams em diálogo com o Prof. Dr. Agenor Serraf, que foi convidado pelo Prof. Salomão Hage para discutir aspectos teórico-metodológicos dos Estudos Culturais com a turma.

Outro diálogo importante foi com a Prof^ª Dr^ª Helenice Rocha convidada do GERA – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Raciais –, que proferiu palestra sobre Pesquisas em Educação; naquela oportunidade perguntei à Professora sobre os limites da etnografia quanto ao trabalho de campo e as dificuldades da escritura, ao que a professora indicou a leitura de teses que desenvolveram pesquisa etnográfica. Com essa orientação, procurei, encontrei e li algumas teses sobre a cultura de Belém do Pará, para fazer uma descrição cultural da cidade.

Encerrando as atividades acadêmicas deste ano letivo, na disciplina Seminário de Tese IV, fechei o projeto de tese. Naquele momento, vivi novamente a angústia pela possibilidade de retirar as *Belíssimas* do projeto, interlocutoras definidas no trabalho de campo. Na avaliação do professor desta disciplina, Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, era imperativo retirá-las e deixar apenas as *Lorranys*, sob a justificativa que dois sujeitos iriam demandar esforço redobrado. Entendi o argumento, mas não consegui aceitar. Fiquei aliviada com a orientação de manter ambos, pois o objeto de tese não são os sujeitos, mas suas práticas.

Paralelo a estas atividades curriculares participei de outros eventos acadêmicos sobre educação, currículo e relações de gênero, tanto os do programa como os externos, sempre apresentando trabalhos relativos aos aspectos teórico-metodológicos de tese. Nesses momentos, aproveitei para debater, ouvir questionamentos e sugestões, e também esclarecer sobre o problema e o objeto de pesquisa. Todas as atividades acadêmicas, curriculares ou extracurriculares das quais participei, auxiliaram, de algum modo, na definição do objeto, no aprofundamento teórico e metodológico, e na ampliação da literatura pertinente.

A significância desta tese pode ser visualizada em três dimensões: a pessoal, a acadêmica e a social. Discutir as complexas relações entre currículo e relações de gênero me deixa imensamente satisfeita, pois na atualidade não há assunto que prenda mais minha atenção e me deixe mais animada do que os temas e problemas culturais. Então, nada melhor do que unir o

agradável ao útil, fazendo da formação cultural um momento prazeroso, onde amadureço como docente-pesquisadora produzo conhecimento e adquire autoconhecimento.

No plano acadêmico, acredito que o conhecimento produzido, ainda que provisório, preencherá um vazio intelectual sobre a tradição do Colégio Estadual Paes de Carvalho, contribuindo para ampliar e aprofundar o debate sobre a complexa e conflituosa relação cultura-escola, construindo subsídios e indicando novos focos de interesse em pesquisas futuras. Esta tese contribuirá para a consolidação da linha de pesquisa *Educação: Currículo, Epistemologia e História*, na medida em que traz à tona aspectos teórico-metodológicos inovadores para o campo curricular, por meio do método da etnografia pós-moderna. Este abriu possibilidades para o uso da tradução cultural como ferramenta metodológica e analítica, o que possibilitou ensaiar experimentalmente a noção de currículo como prática de tradução cultural.

Penso que será importante, ainda, na medida em que contribuir para despertar na comunidade cepeceana e também na SEDUC/PA a necessidade de uma política cultural em um colégio centenário, atentando para aspectos da tradição, como a arquitetura, a organização do espaço, o uniforme escolar, os eventos escolares, todos marcados por geração, gênero e sexualidade.

Há duas importantes pesquisas da Prof^a Dr^a Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França: *Raízes Históricas do Ensino Secundário Público na Província do Grão-Pará: o Liceu Paraense - 1840-1889* (1997), e *José Veríssimo (1857-1916) e a Educação Brasileira Republicana: raízes da renovação escolar conservadora* (2004), dissertação de mestrado e tese de doutorado respectivamente. A dissertação e a tese tratam de aspectos históricos do ensino secundário no Pará em dois períodos distintos 1840-1889 e 1857-1916, situando em ambos o Colégio Estadual Paes de Carvalho. Há ainda os livros *Subsídios para a História do Colégio Estadual Paes de Carvalho* de Clóvis Moraes Rego (2002), e *Wilton Moreira e seus (in) confidentes* de Wilton Moreira (2004), que foram ex-alunos, ex-professores e ex-diretores do colégio. Estes trabalhos são excelentes estudos, pois registram aspectos históricos, sociais, bem como a legislação de criação do CEPC. Porém, não se constituem estudos culturais.

Desse modo, há vários aspectos que mostram o ineditismo desta tese como: ser um estudo cultural do CEPC, acionar o currículo como prática de tradução cultural, analisar as práticas de tradução por meio de marcadores como geração, gênero e sexualidade, e praticar a etnografia pós-moderna no campo curricular, o que permitiu utilizar a tradução cultural como ferramenta metodológica e analítica.

Resta informar sobre a composição da escritura, pois sua organização recebeu atenção redobrada. Isto porque o foco da etnografia pós-moderna não é a descrição densa e sim a escritura. Esta modalidade de etnografia é uma forma de escrever sobre a cultura, o que leva a uma permanente preocupação com os modos de traduzir as informações produzidas pela experiência e a melhor forma de comunicá-las.

Essa preocupação resulta do que Marcus e Fisher (2000) chamam de crise da representação nas Ciências Sociais, uma “[...] crise que nasce da incerteza sobre os meios apropriados para descrever a realidade social” (MARCUS, FISHER, 2000, p. 29 – tradução livre), fazendo deste tempo, um período rico em experimentações na escrita etnográfica, hoje matizada por muitas e diferenciadas apostas conceituais. Diante da crise mencionada, a Antropologia vive um momento experimental de representação da realidade, ou seja, de escrever sobre a cultura por meio de escrituras alternativas. A escritura etnográfica atual, segundo Marcus e Fisher (2000), foca menos a atividade social e dá mais atenção às metáforas, à retórica, às colagens, incorporando a estas as descrições culturais.

Marcus e Fisher (2000) indicam três exemplos dessa preocupação que, de certo modo, vão além da organização da etnografia focada no *ponto de vista nativo* e na descrição densa. Dos três exemplos, cito dois, a pesquisa de Robert Levy e a de Waud Kracke. O primeiro organizou sua escritura etnográfica sobre os Taitianos a partir da forma como falam e expressam suas emoções, e como, nesse processo, constroem o *eu* e o *outro*; o segundo organizou sua escritura a partir da fusão entre retratos psicanalíticos da diversidade individual, descrições da estrutura social e a dinâmica dos pequenos grupos na cultura Amazônica.

Organizei esta escritura sobre o CEPC a partir da tradição cepeceana e de três práticas curriculares tradutórias observadas no cotidiano. Considerei tanto a sequência em que os acontecimentos me afetaram durante a experiência, como a massa de informação produzida pela observação e as conversações materializadas no diário de campo, além de outros aspectos como a descrição de eventos, a perspectiva dos interlocutores e das interlocutoras, sem deixar de inserir minha perspectiva. Incluo também fotografias e faço colagens com outros textos – poesias, letras de músicas, imagens midiáticas, cenas de filmes – que considerei úteis na montagem de uma cena ou argumento, tudo para tentar explicar o objeto de tese.

Não inicio a escritura apresentando o Colégio Estadual Paes de Carvalho, seu histórico, suas características, entre outros aspectos relevantes. Prefiro compor o Capítulo I pela chegada ao Paes motivada pelo famoso uniforme tradicional, mostrando como, a partir da experiência

etnográfica fui produzindo o objeto de tese. Além desse percurso, esclareço sobre os aspectos teórico-metodológicos da etnografia pós-moderna, destacando seu *modus operandi*, *etos*, os interlocutores e as interlocutoras, a produção de fotografias, a tradução e escritura.

No Capítulo II apresento o Colégio Estadual Paes de Carvalho por meio do processo de invenção da tradição, já que esta é recorrente nos discursos pedagógicos e balizadora de sua organização pedagógico-cultural hoje; aqui também tem lugar a cidade, Belém do Pará, traduzida pelo encontro cultural.

A partir do Capítulo III, passo a explorar as práticas tradutórias, em uma tentativa experimental de discutir o currículo como prática de tradução cultural. Falo da poética da arquitetura neoclássica, do ordenamento espacial e a negativa dos alunos e alunas em permanecer nos espaços previamente definidos, levando-os a fugir do controle e da vigilância e a inventarem novos espaços de convivência.

No Capítulo IV analiso as práticas curriculares de tradução do *uniforme de normalista* – assim denominado por mim em razão da semelhança com os uniformes tradicionalmente usados nas Escolas Normais – das *Belíssimas*, e a suposta erotização de seus corpos. Para compreender esse processo, considero o uniforme como roupa marcada por geração, gênero e sexualidade.

Ao discorrer sobre o Capítulo V, faço a reflexão sobre as práticas curriculares de tradução dos eventos cepeceanos; estes eventos – jogos internos, desfile escolar e festa junina – são elementos da tradição do colégio e traduzidos pelas *Lorranys*, por meio de espetáculos *drag queens*; esse grupo é tanto admirado pela exuberância e talento quanto criticado pelo exagero e dança considerada pornográfica. Para a reflexão das demandas atuais pela diferença, incluo as contribuições da teoria *queer*.

Em geral os alunos e alunas, professores e professoras, funcionários e funcionárias se referem ao colégio usando a abreviação CEPC, e daí nasceu, creio, a designação cepeceano/a, e a identidade do colégio como *nação cepeceana*, constituindo uma identidade e subjetividade própria de quem estuda-trabalha nesse espaço institucional. Daqui surgiu a ideia de designar a tradição do colégio como tradição cepeceana. Raramente ouvi alguém usando o termo Paes e, apesar de não ser dessa comunidade, mas tendo lá vivido muitas experiências, gosto deste tratamento e, por isso, passei a usá-lo.

Esta escritura mostra como senti e vivi a cultura do Paes, mas preciso ressaltar que o “[...] texto preserva o acontecimento ao mesmo tempo em que estende seu ‘significado’” (CLIFFORD,

1998, p. 88), isto é, a escritura sendo muito subjetiva matiza o significado com minha identidade e subjetividade, e tanto pode maximizá-lo como minimizá-lo, pois tenho o poder para dirigir e controlar – até certo ponto – a escritura a partir do que foi dito por eles e elas e visto por mim. Por conta disso, minhas conclusões são atravessadas pelo *talvez*, pois a tradução e a escritura tem sempre caráter de provisoriedade. A despeito disso, quero abrir portas a outras bricolagens e traduções, enfim, outras escrituras da diferença.

I

A EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA NO COLÉGIO ESTADUAL PAES DE CARVALHO

O que apresento a partir da experiência de dez meses no Colégio Estadual Paes de Carvalho – CEPC é uma tentativa de *escritura* a partir da seleção de três práticas curriculares que me afetaram e que considero capazes de explicar a forma como senti a atmosfera do majestoso colégio.

A experiência da qual falo é aquela como descrita por Larrosa (2002), como algo que nos acontece quando viajamos, assistimos a um filme, participamos de uma palestra ou, como neste caso, ao visitarmos e/ou permanecermos por certo período em algum lugar, como uma escola. O acontecimento precisa tocar o sujeito da experiência, afetando-o, inscrevendo nele marcas, deixando vestígios e efeitos, transformando-o em alguma medida.

Precisa ser assim, pois na experiência o sujeito não é ativo, decidido e seguro, pois se assim fosse, não seria capaz de sofrer a experiência; o sujeito precisa mesmo ser passivo e receptivo; disponível e aberto. A passividade tão necessária como condição para a impressão de marcas, não tem sentido de submissão ou acomodação, mas de paixão, atenção e paciência, pois disposto ao risco, o sujeito sabe que em qualquer experiência se atravessa um espaço cheio de perigos e indeterminações. Por estar imerso neste estado de paixão, para Larrosa (1998), o sujeito perde seu poder por que a experiência precisa tomar conta dele, precisa se apoderar dele; enfim, este sujeito é paciente e não agente. E o saber que resulta dessa experiência não é o científico moderno, instrumental, mercadológico, verdadeiro ou neutro, mas por ser subjetivo, é particular e incerto. Até porque, para Scott (1999), a experiência que não é universal, e, assim, não pode ser essencializada como algo inerente ao humano, mas é, isto sim, produzida discursivamente. Essa produção discursiva da experiência envolve sua desnaturalização, pois não há relação imediata entre palavras e coisas, de modo que os marcadores socioculturais que estão envolvidos nela são contextuais e contingentes. Assim, minha experiência ocorreu no emaranhado terreno atravessado pela minha identidade (mulher, pedagoga, professora universitária, doutoranda, mestiça, mãe) e subjetividade (orgulho das conquistas como mulher e profissional, receio relativo à fama do colégio, entusiasmo com a etnografia pós-moderna e confiança na orientação), que agenciaram e definiram um contorno poético e político à minha experiência no Paes.

A experiência no Paes me afetou de tal forma que não foi difícil saber quais elementos seriam capazes de traduzir a fábula que é a cultura cepeceana: o espaço arquitetural, o *uniforme de normalista* e os eventos cepeceanos. Porém, contar sobre as experiências vividas em uma escritura de modo a falar sobre os sinuosos movimentos de tradução cultural, não foi nada fácil, pois sei que ao escrever, reescrevo e reconstruo a cultura na medida em que imprimo meus significados, valores e muita imaginação. Isto porque a tradução ou o ato de passar para a forma textual as informações produzidas em campo é sempre uma prática realizada em ambiente estranho ao campo de pesquisa, é escrever aqui – na tranquilidade de meu gabinete de estudos – depois de encerrada a experiência lá, no colégio, como dizem Clifford (1998) e Santos (2005).

Início falando sobre a experiência, a tradução e a escritura, por dois motivos: primeiro por que escolhi uma abordagem etnográfica que as privilegiam, a chamada etnografia pós-moderna¹⁷, do modo como delineada pelo grupo de antropólogos ligados à James Clifford. Adianto que esta se caracteriza como “[...] o método de investigação próprio da antropologia” (MARCUS; FISHER, 2000, p. 38 - tradução livre) e que a abordagem pós-moderna faz com que esta seja uma forma de *escrever* a cultura, e não de representá-la ou descrevê-la como algo que existe ou não. A etnografia pós-moderna é uma invenção cultural, uma atividade híbrida que abre espaço para novas modalidades de composição – produção de informação. Aqui importa não o conteúdo da etnografia, mas a forma, e para tanto a *bricolagem* teórico-metodológica é exercitada¹⁸. Segundo, porque tudo o que será apresentado aqui resulta da experiência cultural no Paes, da produção do objeto à tradução, em uma escritura que modificou a própria autora, pois a escrita tem essa capacidade, ou seja, de mudar o sujeito que escreve (FISHER, 2012). Agora é a hora de narrar sobre a experiência.

¹⁷ Há variações nas noções relativas ao uso desse termo: o termo **pós-moderno** é empregado no campo epistemológico para designar uma ruptura com a episteme moderna, na medida em que o pós-moderno distancia-se das premissas fundamentais do projeto moderno que tem como pilares os princípios do Iluminismo, como a fé inabalável na racionalidade científica enquanto condição para o progresso, que é guiado por um sujeito centrado, orientado por metanarrativas – positivismo, liberalismo e marxismo – de cunho teleológico, universalizantes, fundacionais e com vista à emancipação humana; é usado para renunciar e para demonstrar a existência da crise dos pressupostos modernos; o termo **pós-modernidade** é usado para designar uma nova época do mundo ocidental, ou a mudança de uma época para outra, da modernidade industrial que surgiu com o Renascimento, para a pós-modernidade que supõe uma nova sociabilidade, a pós-industrial; o termo **pós-modernização** é usado pela sociologia do desenvolvimento econômico para falar da reestruturação das relações sócio espaciais da atual fase do capitalismo, baseadas no emprego das novas tecnologias, para se distanciar da modernização das antigas estruturas sociais e valores tradicionais; o termo **pós-modernismo** é usado no campo das artes, da crítica literária e no campo acadêmico, entre outros, configurando-se como um termo que tem possibilidade de ser utilizado de forma mais ampla para designar as mudanças no setor da cultura.

¹⁸ *Bricolagem* refere-se ao uso de múltiplas ferramentas metodológicas disponíveis de modo inventivo, em um processo de inovação teórico-metodológica (Cf. KINCHELOE; BERRY, 2007).

1 As primeiras experiências no Paes

Como falei anteriormente, as dificuldades para definir o objeto de tese me angustiavam e ao conversar com minha orientadora, a sugestão foi entrar no terreno de pesquisa. Insegura, adiei por dois meses este início, mas em março de 2011 a sensação de urgência era constante e me convenci que em algum momento era preciso começar. Contudo, adiei mais uma vez este início, passando mais alguns dias, me enchi de coragem e decidi que este era o dia: 29 de março de 2011. Respirei fundo, saltei da cama e me dirigi ao famoso colégio. Pronta para me apresentar à direção do Paes – e de posse de ofício de apresentação assinado pela coordenação do PPGED –, me sentia duplamente receosa, afinal, era o Colégio Paes de Carvalho e a experiência de campo, uma nova forma de praticar a etnografia, chamada de etnografia pós-moderna. Chegando às imediações da Praça da Bandeira avistei o grandioso edifício com inúmeras e enormes janelas e portas azuis.

Contornando a Praça, logo percebi que era preciso disputar uma vaga para estacionar, pois este é o bairro da Campina onde está localizado o comércio da cidade de Belém, logo, muito movimento já bem cedo, pouco antes das 8 da manhã¹⁹. Estacionei em frente ao Paes e não pude deixar de me preocupar já que a Rua Senador Manoel Barata é muito estreita. Parei, olhei mais um instante, e caminhei em direção ao portão de entrada. Perguntei na portaria pela direção do colégio e fui encaminhada ao vice-diretor que me recebeu em sua sala – que me pareceu improvisada, pois estava identificada como Reprografia. Nesta sala com móveis de madeira – de Angelim, muito comum em marcenarias populares pelo estilo e acabamento simples –, me chamou a atenção um armário onde estavam expostos alguns troféus e um Crucifixo.

Apresentamos-nos e logo me senti acolhida por Edson; falei da pesquisa, entreguei o ofício de apresentação e uma cópia do projeto de tese, ressaltando que este ainda sofreria alguns ajustes. Edson me pareceu simpático, aberto e ávido para conversar e colocar suas ideias sobre o uniforme escolar. Entre outras coisas, em nossa conversa falou da tradição do Paes, da crise de valores dos dias atuais, da influência da mídia e da erotização do uniforme feminino, o que me chamou atenção. Disse ainda, que é muito observador e que logo percebeu que o colégio não é mais o mesmo, pois há um paradoxo entre a tradição cepeceana e os muitos modos de vivê-la no cotidiano pelos alunos e alunas, ocasionando alteração em algumas de suas normas. Nossa conversa foi longa, esclarecedora, e proveitosa, tendo se estendido até às 9h40 minutos.

¹⁹ O Projeto Político Pedagógico (2004) indica que o CEPC está localizado no bairro do Comércio.

O ano letivo de 2011 ainda não começou e as professoras e os professores estão em reunião para o planejamento das atividades anuais. Como precisava conversar com a diretora que ainda não havia chegado, decidi aguardá-la e sentei em um dos três bancos de concreto do pátio coberto. Olhei em volta e vi mesas e carteiras empilhadas em um dos cantos do pátio; há algumas cadeiras pelo corredor e outras próximas à escadaria destinada ao uso dos professores, dando a impressão de desleixo e desarrumação. Mas na verdade, segundo Edson, a SEDUC deverá recolhê-las em poucos dias e redistribuí-las para outras escolas, o que realmente ocorreu.

Observei que o pátio coberto é pouco iluminado, deixando-o na penumbra e com certo aspecto sombrio, apesar de colada nele, a pracinha o iluminar parcialmente; a pracinha possui quatro bancos circulares com pés de *ficus* plantados ao centro, e dois bancos retos, todos em concreto. Segundo me informou Cristiano, os bancos circulares foram assim construídos para que as moças virtuosas do passado sentassem com as pernas para o lado de dentro do círculo. Infelizmente, apesar dos muitos pedidos de esclarecimento sobre os bancos circulares, não confirmei esta informação. O tempo avançou, a diretora não chegou e, então, decidi retornar amanhã.

No dia seguinte, entrei às 8h no colégio e como o vice-diretor e a diretora ainda não haviam chegado, perguntei ao porteiro se poderia “olhar por aí”, inclusive no andar superior. Mas ele preferiu que eu aguardasse a diretora. Fiquei contrariada com o impedimento, o que não durou muito, pois logo Edson chegou e se dispôs a me mostrar o espaço do Paes. Fiquei entusiasmada, pois sabia que a partir desse momento se dissipariam a sensação de desconforto e deslocamento que sentia.

Iniciamos a caminhada e ele me mostrou a organização espacial do colégio e ressaltou que as salas do Anexo, como as do prédio centenário estão climatizadas devido a uma reforma recente; entretanto, a climatização destas últimas ainda precisa de reparos na instalação elétrica e autorização da CELPA para começar a funcionar²⁰. As aulas iniciarão, mas a climatização só funcionará em uma semana. Terminamos nossa caminhada conversando sobre aspectos curriculares, avaliação e empenho dos professores, da gestão e do Conselho escolar para a realização de um ano letivo mais significativo. Despedimos-nos, ele falando da necessidade de sua presença no planejamento e eu da necessidade de conversar com a diretora.

²⁰ Centrais Elétricas do Pará - Rede Energia.

Avistei a diretora, me aproximei e me apresentei perguntando se ela dispunha de um tempo para conversarmos. Ela justificou sua indisponibilidade, pois participaria do planejamento. Mas parabeniza o projeto e diz que este vem em boa hora; com pressa, se despediu colocando o colégio à disposição da pesquisa. Satisfeita e agora sim, tranquila, dou mais um passeio pelo prédio, entro nos banheiros masculinos e femininos destinados aos estudantes, percebendo que ainda estão sem suas marcas habituais – os famosos e costumeiros recados amorosos, recados de amizade, desenhos obscenos, apelidos, palavrões, entre outros.

Pela escadaria destinada ao uso dos professores e professoras, funcionários/as e visitantes, subi ao pavimento superior. Aqui chamou minha atenção uma sala pequena de madeira pintada de azul e com vidraças nas 4 paredes, localizada estrategicamente no espaço central deste andar, de onde é possível observar o movimento de entrada e saída de todas as salas de aula, corredores e escadarias. Conversando com Eliana, ela disse que este espaço é chamado de *aquário*. Achei curioso, pois a metáfora parece invertida, já que no aquário é possível ver o seu interior de todos os ângulos e aqui, a finalidade é inversa, ver a todos de dentro dele sem ser visto; o mais curioso é que isso realmente ocorre devido aos intensos feixes de luz em certas horas do dia que ofuscam a visão de quem está fora dele. No *aquário* funciona a sala da coordenação pedagógica nos três turnos.

Minha impressão geral sobre o prédio é que a despeito da reforma recente na pintura, na climatização das salas de aula, bem como na aquisição de carteiras escolares modernas, há alguns arranjos arquitetônicos e espaços adaptados, como é o caso da sala da vice-direção, da biblioteca, com mobiliário escolar popular e envelhecido, que destoa da beleza, da amplitude do espaço e da importância do colégio. Além disso, a tubulação destinada à climatização é externa, pois o projeto arquitetônico original, certamente não previa esta novidade tecnológica, porém, de qualquer modo, compromete a visão da arquitetura. Há também muitos equipamentos danificados em desuso – máquinas de datilografia, computadores, impressoras, relógio do ponto – e uma infinidade de livros didáticos antigos e novos empilhados por estas salas. Confesso que fiquei decepcionada, já que minha expectativa era outra.

Como há muitos troféus expostos na sala da direção, no *aquário* e na sala do vice-diretor, assim como imagens religiosas, e algumas placas comemorativas, decidi produzir algumas fotografias. Procurei na bolsa a câmera digital adquirida só para este fim, e para minha surpresa e desolação, ela não estava comigo. Esse esquecimento me impacientou e resolvi retornar no dia

seguinte, quando se dará a culminância do planejamento, tentando me convencer que é bem melhor capturar imagens do prédio quando da chegada dos estudantes.

No último dia de planejamento, Edson me apresentou Selma, a Psicóloga do colégio. Selma coordenou as atividades do dia e me apresentou aos professores e professoras, à Lílian, coordenadora pedagógica do vespertino, a Míriam, vice-diretora do vespertino, e gentilmente cedeu espaço para que eu falasse da pesquisa. Era tudo o que eu precisava, então, logo tratei de aproveitar o momento como oportunidade para o primeiro contato com todos, tentando, na medida do possível, ser simpática e persuasiva, procurando despertar o interesse do grupo pela pesquisa, ressaltando os aspectos que considerei interessantes, como o uniforme feminino e as questões relativas ao gênero e à sexualidade. O grupo ficou entusiasmado com a proposta e a considerou necessária.

No dia 4 de abril o ano letivo iniciou. Minha ansiedade era enorme, pois queria ver as alunas em seu uniforme. Como de praxe a diretora, o vice-diretor, o Secretário do colégio, a coordenação pedagógica e alguns professores e professoras participaram da acolhida, que foi realizada no Salão coberto; presentes muitos alunos e alunas, muitas mães, alguns pais e responsáveis; entre outras coisas Carmem, a diretora, chamou atenção para a discricção no uso do uniforme escolar, especialmente o feminino, e ressaltou “que as alunas devem observar o comprimento da saia que não pode ser muito curta, sendo 4 dedos acima dos joelhos... estes cuidados são fundamentais, pois este é um colégio tradicional e de referência” disse ela. Carmem falou apenas do uniforme feminino. Após a acolhida, encontrei com Selma que me convidou a entrar com ela em uma sala de aula do 1º ano, onde daria boas vindas à turma.

Entre outras coisas, Selma me apresentou, falou de seu trabalho no colégio, e reforçou os cuidados com o uniforme escolar dizendo que “a escola tem 170 anos e já formou grandes nomes da história do Estado, como o atual governador (Simão Jatene). Precisa ser referência de qualidade, manter e aumentar o número de aprovados nas universidades tanto públicas quanto particulares. Por isso, é preciso observar o uniforme que deve ser usado de acordo com a descrição da diretora”. Após as conversações com Edson, com alguns professores e professoras, e com Selma, percebi que o discurso da tradição é recorrente. Mas ainda é pouco para sentir a atmosfera do colégio. Assim, após os primeiros 15 dias de experiência, elaborei um *mapa de viagem*, conforme a orientação de Clifford (2008), considerando os limites de estudantes que, como eu, são aprendizes no *métier*, e por considerar que a cultura é como um campo com margens controladas, transgredidas e negociadas, sendo imperativo planejar e organizar esse

itinerário para conhecê-la. O mapa que tracei consistiu em um roteiro de produção de informação que me permitiu capturar alguns significados circulantes no colégio.

Dei preferência às rotas de circulação livre pelo espaço aberto, como o pátio coberto, o salão coberto, a pracinha, os corredores; muitas vezes fiquei sentada no banco do pátio coberto de onde era possível observar e capturar as práticas diárias e conversar com os alunos e as alunas. Não me interessei pelo que acontece no interior das salas de aula, pois preferi testemunhar os pequenos conflitos no horário de entrada, o barulho ensurdecedor do intervalo do lanche, enfim, os movimentos da cultura do Paes.

Não ignorei outros espaços e fiz algumas paradas na Secretaria do colégio, produzindo informações sobre o bairro de moradia dos alunos e alunas para conferir a causa dos atrasos, a classe social e o quantitativo de estudantes matriculados por gênero, pois conforme Edson os alunos e alunas do Paes são da periferia. Também parei na Sala dos Professores, na Sala da Vice-direção e no *aquário*, espaços onde sempre foi possível conversar com professores, professoras, funcionários/as e também com alunos e alunas.



Fotografia 1 – Eu na Biblioteca. Fonte: Gina (2011).

A Biblioteca se mostrou um espaço propício à produção de informações sobre a tradição e a tradução, pois além de conversar com a responsável pelo setor, Gina –, aliás, muito querida

pelos estudantes, pela simpatia e disponibilidade em ouvi-los –, aproveitei para conversar com alguns alunos e alunas. Desse modo, a Biblioteca não é tanto um espaço usado para estudo ou para desenvolver pesquisa escolar, mesmo que os empréstimos sejam diários, mas sim, um lugar de diálogo. Percebendo as possibilidades promissoras deste ambiente, o elegi como parada obrigatória no *mapa de viagem*.

A fotografia 1, capturada por Gina, diz de minha intimidade com o lugar. Enquanto eu anotava algo, concentrada para não perder as lembranças do fato ocorrido minutos antes, Gina pegou a câmera digital em minha bolsa, que estava aberta em cima da mesa, e tirou fotos de uma aluna que entrou na sala, para registrar os enfeites de suas meias, algo bem diferente – o adereço parece uma fita costurada a uma pequena argola de prata. Aproveitou e me fotografou também. A biblioteca é um espaço improvisado, pois a sala oficial está em reforma. A sala é ampla, mas sem climatização. Há algumas estantes repletas de livros, como as que estão ao fundo; e como eu já informei antes, há também muitos equipamentos antigos, danificados e em desuso, como o computador que está sobre a mesa. As caixas que estão embaixo da mesa, são de livros sem lugar nas prateleiras. É importante ressaltar que, por volta de outubro de 2011, época em que foi registrada a fotografia, algo havia mudado, mesmo que não tenha me dado conta, pois deixei as regatas e passei às blusas com mangas. Penso que fui subjetivada pelo discurso da tradição, mesmo momentaneamente, ou, quem sabe, estivesse negociando simpatia e aceitação, diante de algumas dificuldades do período. O corte de cabelos, a bolsa, os óculos, a chave do automóvel, a caneta prata, sugerem a imagem da mulher deste século e, também falam de moda e acessórios próprios de uma mulher madura.

Nos primeiros quinze dias fiz a experiência no matutino. Mas logo senti curiosidade por saber o que ocorria no vespertino. Assim, certo dia cheguei ao colégio às 13h para conhecer as pessoas e acompanhar as atividades curriculares. Não me entusiasmei o bastante, pois senti uma atmosfera diferente, mais silenciosa, pois há menos alunos nos corredores e na pracinha, daquela que experimentei no matutino, o que cheguei a constatar pelas informações colhidas na Secretaria do colégio e em conversas com Edson. O fato é que as vinte e quatro salas de aula são usadas apenas no matutino, logo, o número de estudantes matriculados neste turno é superior. O resultado não poderia ser outro: o turno matutino fervilha e há uma espécie de zumbido semelhante a um mercado ou feira, devido ao número de alunos e alunas que aí circulam, conversam, se encontram, se abraçam, correm, pulam, gargalham, e gritam no pátio durante o intervalo. No intervalo o portão permanece fechado e os alunos e alunas não podem sair para a

Praça em frente. Já no vespertino, são usadas apenas 18 salas de aula, e há sim os comportamentos típicos de jovens estudantes, porém em menor escala, e por isso este é representado como turno tranquilo. Considerei isso e decidi limitar a experiência no matutino, decisão acertada, pois mais tarde soube que neste estudam as lideranças das *Lorrany's*.

Para sentir a atmosfera do colégio, precisei dos três primeiros meses de experiência no cotidiano, para capturar os demais elementos para compor o objeto de tese.

O uniforme feminino já estava previsto como aspecto a ser analisado, mas o foco foi alterado. O *uniforme de normalista* é parcialmente aceito pelas alunas, e, em geral, todas as peças que o compõem são usadas. Porém, as *Belíssimas* reinventam e customizam o uniforme tradicional, e devido a isso, é considerado erotizante pelas professoras e professores. Em razão disso, há permanente atenção e vigilância com o *uniforme*, o que gera conflitos e tensões.

A segunda peça do quebra-cabeça, colocada nas primeiras conversações com professores e professoras foi a *tradição*. Deste modo, não pude ignorá-la, e a elegi como fonte para a compreensão das práticas curriculares. O passo seguinte foi explorar sobre a de tradição. Ao falar da invenção das tradições, Hobsbawn (1984) argumenta que edifícios de construção grandiosa e monumentos são os símbolos preferidos no momento de invenção de uma tradição, pois eles falam de prestígio e poder. O edifício do Paes foi construído em estilo eclético com traçado neoclássico, e para Argan (1991), essa política visa a ordem, a organização, a contenção do sujeito. Trazendo esta reflexão para a escola, Frago e Escolano (1998) argumentam que a espacialização escolar também esquadrinha o sujeito, localizando cada corpo em seu devido lugar. Enfim, a arquitetura e a organização do espaço escolar tentam aprisionar o sujeito, mas ele resiste. Passei, então, a observar os alunos e as alunas no espaço do Paes, e percebi que inventaram dois espaços para convivência no Salão coberto: um no balcão da lanchonete desativada e outro na mureta. Considerei estas invenções como práticas de reinvenção do espaço.

Mas é só a partir de maio que constatei a informação de Selma sobre a homossexualidade no colégio. Nos dois primeiros meses de experiência não enxerguei as *Lorrany's*, talvez por que meu olhar estivesse voltado unicamente para as alunas ou porque no cotidiano *elas* não se destacam dos demais. Em três eventos escolares, os *Jogos Internos*, o *Arraial do CEPC*, e o *Desfile escolar*, as *Lorrany's* realizaram espetáculos *drag queens*. Se elas “causam” no dia-a-dia, eles “causam” nos eventos cepeceanos, que sempre foram motivo de orgulho para alunos/as e professores/as do colégio. Os comentários são bastante negativos, pois alguns professores

disseram que eles são exagerados, e a diretora destacava que sua dança é pornográfica. No desfile escolar, a Comissão de Frente composta quase que totalmente por *eles*, fez lindas evoluções, o que garantiu, mais uma vez, o troféu de melhor comissão de frente de 2011.

Não havia dúvida, eis a última peça que faltava para completar o quebra-cabeça, pois fiquei impactada e maravilhada com os espetáculos, não por ser espetáculos *drag queens*, mas porque estavam acontecendo ali, naquele espaço de 170 anos, onde a tradição é reverenciada. Então, a inquietação começou a tomar conta de mim e sempre martelando no mesmo ponto: o paradoxo entre o discurso da tradição cepeceana e as práticas de reinvenção do espaço, do *uniforme de normalista* e dos eventos escolares. O que isso significava, afinal?

Na composição do problema considerei o encontro cultural que faz circular no colégio, os significados da tradição e os da cultura deste século XXI, marcada pela diferença. Esse encontro cultural vivido no cotidiano escolar leva os alunos e as alunas a aceitar, negociar, contestar e reinventar a tradição. Estas práticas se expressam na invenção de outros espaços, na reinvenção do *uniforme de normalista* e dos eventos cepeceanos. Procurando compreender esse sinuoso e complexo movimento, coloquei algumas questões para orientar a pesquisa: quais os significados das práticas de reinvenção do espaço arquitetural, do *uniforme de normalista* e dos eventos promovidas pelos alunos e alunas? Como estas práticas são atravessadas por geração, gênero e sexualidade? O objetivo central da pesquisa é interpretar as práticas de reinvenção da tradição arquitetural, do *uniforme de normalista* e dos eventos cepeceanos, promovidas por alunos e alunas, considerando os atravessamentos de geração, gênero e sexualidade.

Acionando a tradução cultural como ferramenta analítica no contexto escolar, defendo a tese que o encontro cultural entre tradição e diferença no colégio, faz surgir o *entre-lugar* e o *entre-tempo* pedagógicos, zonas de ação propícias às práticas curriculares de tradução cultural, atravessadas por geração, gênero e sexualidade. Tais práticas curriculares tradutórias se expressam na aceitação das escadarias generificadas, na tradução do espaço, do *uniforme de normalista* pelas *Belíssimas* e dos eventos pelas *Lorranys* com seus espetáculos *drag queens*. Assim, as práticas curriculares de tradução da tradição cepeceana são o objeto desta tese.

Segundo Fisher (2012), é preciso analisar práticas, não como mero fazer, mas um fazer produzido por uma rede de saber-poder em certa formação social, pois prática é um modo de condução da vida, um modo de ser e estar no mundo, particularmente na escola. As práticas são o foco das pesquisas de Michel Foucault, pois para ele tudo se resume a elas: discursos,

enunciados, textos, instituições, falas, modos de ver e ouvir, ações. É preciso interpretar a complexidade das práticas, que não são ocultas ou misteriosas, são multiplicidades institucionais (ou não) e históricas, cheias de surpresas e nem sempre visíveis, para analisá-las em sua materialidade e produtividade. As práticas não discursivas são “[...] práticas de saber e relações de poder, práticas inseparáveis da relação entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência (de si)” (FISHER, 2012, p. 26). Minha explicação não se prende ao exame da “grande mudança global”, mas sob a orientação de Clifford (1998) e Bhabha (1998), considera o encontro cultural no colégio e a reação dos sujeitos escolares.

A tradição e a tradução são analisadas aqui como práticas produtivas no interior de redes de saber-poder, “práticas produtoras de certo modo de ser sujeito” (FISHER, 2009, p.15). A tradição como prática discursiva do saber-poder, e a tradução como prática não discursiva dos considerados infames: as *Belíssimas* e as *Lorranys*, pois suas práticas são indesejáveis, já que surgem nos interstícios, em meio a jogos de poder tradutórios.

2 Outra etnografia²¹

Desde que realizei uma pesquisa sobre currículo e produção da identidade de gênero em uma escola pública do município de Abaetetuba, fiquei interessada na etnografia e também bastante intrigada pelo descompasso entre a noção de gênero e de currículo na perspectiva da desconstrução, onde são marcantes as contribuições de Foucault, Derrida, Deleuze, Guatarri e Nietzsche, e a literatura presente na etnografia educacional, pois estes autores não apareciam²². Esta constatação levou-me a empreender uma busca por uma abordagem etnográfica que acionasse estes autores.

Não descansei até encontrar com Adam Kuper em seu livro *Cultura: a visão dos antropólogos*; no capítulo 6 *Admirável mundo novo*, o autor trata da influência da desconstrução em um grupo de antropólogos americanos, entre os quais James Clifford, Renato Rosaldo e George Marcus, que ficaram conhecidos como representantes da antropologia pós-moderna. O próximo passo foi procurar os trabalhos desenvolvidos por eles; encontrei primeiro James Clifford no livro *A Experiência Etnográfica*. Fiquei completamente envolvida por seus escritos, e

²¹ Faço leve alteração na expressão usada por Gilberto López y Rivas, antropólogo e ensaísta mexicano, no artigo: *Otra Antropología*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, s/d.

²² Nesse momento inicial conheci a etnografia de Alex Branco Fraga sobre as relações entre gênero, corpo e identidade; em 2005, li o artigo de Luís Henrique Sachi dos Santos *Sobre o etnógrafo turista e seus modos de ver*, e aqui, já aparece Stephen Tyler, o antropólogo americano que cunha o termo etnografia pós-moderna.

logo fiz questão de conhecer as produções de George Marcus. Os demais representantes desta abordagem eu só conheceria mais tarde. Neste momento inicial não consegui o material que hoje disponho, mas certamente, foi um bom começo no traçado do mapa que propus.

Estava ciente das limitações que me assombravam pelo fato de não ter formação antropológica, o que poderia ocasionar fragilidades na pesquisa. Mesmo assim, tentei ficar tranquila – o que não foi fácil –, e decidi contar com o fato de a etnografia ser amplamente usada na pesquisa educacional neste país desde os anos 80²³, e acionada como método pelos Estudos Culturais e pelas historiadoras da condição feminina com o objetivo de conhecer os detalhes da vida cotidiana das mulheres, refletindo sobre sua cultura e sua subjetividade (SCOTT, 2008).

Após algumas explorações teóricas em Clifford (1998) e Marcus (2004), fiquei sabendo que no campo antropológico circula a ideia de que a antropologia está em crise, e que esta possui dupla face: a epistemológica, crise de paradigmas da ciência moderna que ocasiona uma crise de representação sobre a incerteza diante da forma apropriada para descrever a realidade, como argumentam Marcus e Fisher (2000); e a crise sociocultural, impulsionada pela industrialização, globalização e descolonização. A primeira com efeitos no método e a segunda, no objeto da Antropologia.

A crise epistemológica é a crise do paradigma científico hegemônico desde o século XVI, que começa a ser abalado no início do século XX, quando o seu modelo de racionalidade é contestado (SANTOS, 1999; 1980) esboçando outras racionalidades²⁴. A ciência hegemônica com seus pilares abalados – racionalidade científica ancorada em noções como realidade linear e a-histórica, verdade universal, sujeito centrado, metanarrativas explicativas, fundacionais e teleológicas²⁵, noção de progresso como destino evolutivo natural da sociedade –, vive o que Boaventura Santos (1989) considera um momento de transição paradigmática, um momento incerto no qual está sendo modelada outra ciência, que na falta de designação mais adequada, chama de ciência pós-moderna; esta é contingente e enfatiza a diversidade de teorias e de métodos. Seus pressupostos epistemológicos podem ser assim sintetizados: ontologia relativista,

²³ No Brasil as maiores referências em etnografia educacional são Marli André e Menga Lüdke; mas há trabalhos recentes no campo do currículo, gênero e sexualidade como o de Fraga (2000) e o de Santos (2005), que aproximam Foucault, Derrida e Geertz, porém, com o foco na descrição densa. Na etnografia pós-moderna o foco é a tradução e a escritura.

²⁴ Para Kuhn, paradigma é a realização científica reconhecida universalmente e que fornece por um período, “[...] problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”; e ainda: “[...] é um modelo ou padrão aceitos” (Cf. KHUN, Thomas. S. A estrutura das revoluções científicas. 5ª Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998. pp.13 e 43, respectivamente).

²⁵ As metanarrativas da modernidade mais criticadas são o positivismo, o liberalismo e o marxismo.

na qual a realidade não é a soma das partes, é múltipla e sem fundamentos absolutos e universais; epistemologia subjetivista que estabelece uma complexa relação sujeito-objeto e mediada por marcadores como classe, raça, gênero, geração, orientação sexual, nacionalidade, bem como por relações de poder, logo, a objetividade é socialmente definida e provisória; e metodologia caracterizada pela *bricolagem* de ferramentas com inventivas e inusitadas combinações²⁶. Este mapa epistemológico leva a antropologia a renovar suas teorias e métodos.

Uma das consequências desta crise epistemológica foi a *virada linguística*, momento epistemológico de centralidade da linguagem, do discurso, do texto, de questionamento do sujeito, da verdade e da realidade; além da rejeição dos essencialismos, binarismos e esquemas totalizantes; de ênfase no relativismo, na fragmentação e no efêmero. A *virada linguística* é influenciada por Baudrillard, Foucault e Nietzsche, e levada a efeito por Lyotard, Derrida, Deleuze, Guatarri e Said; suas ideias foram difundidas por um grupo de antropólogos americanos que ampliaram o campo, e a despeito das críticas às contribuições da desconstrução, a antropologia entra no século XXI com outra feição²⁷, especialmente nos Estados Unidos onde esta virada antropológica assumiu um caráter relativista²⁸ e culturalista²⁹, configurando outra forma de fazer o trabalho de campo. Como os paradigmas existentes não conseguem explicar a realidade, o período atual é rico em experimentações e apostas conceituais (MARCUS; FISHER, 2000).

Com um novo mapa cultural desenhando o mundo, desenhado pela globalização econômica e cultural, as culturas e povos nativos quase que desapareceram e o objeto clássico da antropologia também. Agora, os antropólogos se ocupam da cultura institucional – hospitais, laboratórios, teatros, prisões, escolas – e da cultura dos hotéis turísticos, aeroportos, bairros urbanos e da literatura. Para Clifford (2008), era de ser assim, pois do mesmo modo como os viajantes mudam, mudam a ciência, a cultura e os campos de pesquisa.

²⁶ Além das contribuições de Boaventura Santos, sistematizo estes pressupostos baseada em Alves-Mazzotti e Gewandzajn (2002), que estabelecem os pressupostos teórico-metodológicos do Pós-positivismo, da Teoria Crítica e do Construtivismo Social, abordagens que orientam hoje a pesquisa educacional.

²⁷ Reynoso (2008, p. 11- tradução livre) faz críticas às influências do pós-modernismo na antropologia, dizendo que este é “[...] uma nova moda intelectual que responde às premissas do pós-modernismo”.

²⁸ Frequentemente o relativismo tem sido representado como doutrina e não como método da Antropologia compreensiva dos anos 1920-1930 (MARCUS; FISHER, 2000), um método que permite a reflexão acerca do processo compreensivo sobre as diferenças culturais. Como doutrina, acaba sendo considerado como a negação de critérios absolutos e universais que sirvam de referência teórica ou prática (Cf. SILVA, 2000).

²⁹ Tendência a explicar tudo pela cultura, não havendo nada fora dela.

Outro modo de fazer o trabalho de campo começa a ser colocado em prática, a etnografia pós-moderna. Porém, como ocorre em outros campos, aqui não há consenso entre os seus simpatizantes, o que fez surgir algumas abordagens, sendo a principal a meta-etnografia, termo cunhado por James Clifford, também denominada de meta-antropologia, “nova” etnografia, antropologia pós-moderna ou ainda etnografia pós-moderna – termo cunhado por Stephen Tyler e que faço uso nesta escritura. Além de James Clifford e George Marcus, são representantes desta modalidade de etnografia, Dick Cushman, Marilyn Strathern, Robert Thorton, e Stephen Tyler – considerado o de posição mais extremada por rejeitar a ciência ocidental –, tendo aderido mais recentemente Clifford Geertz³⁰. Estes antropólogos se preocupam com o estilo da escrita, buscando alternativas de escritura³¹.

Decidi fazer esta experiência na companhia de James Clifford, seguindo suas orientações conceituais e de campo, sendo Marcus um interlocutor mais ocasional, porém, não menos importante. Estes antropólogos iniciam a crítica à antropologia moderna e o ponto de partida são os limites da *etnografia realista* caracterizada pelo esforço para falar de modo “realista” na descrição. O termo realismo etnográfico ou etnografia realista é usado por Marcus e Cushman (2008), entre outros, e remete a um modo de escrever do século XIX, que busca por meio da abundância de detalhes representar fielmente a realidade (MARCUS; FISHER, 2000). Este esforço busca a objetividade, a descrição fiel da cultura na ânsia de cientificidade, e está ancorado na neutralidade, que se expressa na escrita em terceira pessoa e ao conseqüente desaparecimento da autoria, e na dicotomia entre sujeito e objeto, expresso na separação e na hierarquia entre o interlocutor que fala e o etnógrafo que descreve.

Para encontrar alternativas aos limites acima indicados, Clifford (1998, 1991, 2001, 2008) se distancia das concepções objetivistas de cultura caracterizadas por serem universalistas, fechadas, lineares e essencialistas, bem como das concepções subjetivistas, consideradas românticas e voluntaristas, pois para ele a cultura é plural e instável, resultado de complexos e distintos sistemas de significação, que estão em fluxo e luta constante. Para o autor, atualmente, a cultura precisa ser compreendida a partir do contexto pós-colonial e das complexas relações de

³⁰ A aproximação de Geertz pode ser constatada no livro: REYNOSO, Carlos. **El surgimiento de la antropología posmoderna**: Clifford Geertz, James Clifford y otros. Barcelona: Gedisa, 2008.

³¹ As outras abordagens são: a Etnografia Experimental, que se detém na redefinição da observação participante e na relação do etnógrafo com os Outros, tendo como expoentes Vincente Crapanzano, Kevin Dwyer, Paul Rabinow e Dennis Tedlok; e a mais extremada que se ocupa da crise da ciência e é representada por Michael Fisher e Stephen Tyler.

poder entre nações ricas e pobres, e entre os diferentes sujeitos, pois daí resultam as diferenças culturais, as mudanças nos modos de vida, nos valores e condutas, e a transformação constante de identidades e subjetividades³². Clifford (1998) argumenta que esta é uma noção democrática de cultura, pois deixa de ser propriedade exclusiva de alguns para ser manifestação vivida por toda a sociedade.

Por meio desta noção de cultura ainda é possível conhecer e falar sobre as diferenças existentes entre povos, pessoas e grupos culturais, suas identidades e subjetividades, a despeito do processo de homogeneização cultural ocasionado pela ocidentalização do mundo. Mas há resistências e outras histórias estão sendo reescritas a partir de projetos culturais conflitantes, já que a cultura mundial é uma “quermesse cosmopolita”, temporal e contestada (CLIFFORD, 1998). Esta noção de cultura redefinida a partir do contexto cultural e epistemológico já descrito antes leva a Antropologia a tecer uma crítica mais elaborada e contundente sobre a cultura ocidental, discutindo entre outros temas a dicotomia alta/baixa cultura, a cultura popular, raça, sexualidade e gênero (KUPER, 2002). Assim, além da crença em uma nova era histórica, os antropólogos deste período acreditam na necessidade de uma renovação teórica e metodológica, pois a antropologia clássica, para Clifford (1998, 1991), ficou obsoleta diante das novas exigências culturais. A etnografia passa a ser vista como poética e como política, uma forma de interpretar a cultura. O poético e o político inseparáveis e o científico brota entre suas margens. A interpretação etnográfica, com seus textos elaborados em contextos de poder, são verdades parciais, são invenções culturais a partir da observação participante (CLIFFORD, 1991, 2001).

A noção de cultura que faço uso começa a ser esboçada por Williams (1992) quando este afirma que a cultura, além de modo de vida, é um processo de significação. Esta noção é expandida e complexificada por Clifford (1998) com sua noção de cultura plural e arena contestada, uma “quermesse cosmopolita”, e por Bhabha (1998) com a noção de culturas tradutórias e híbridas. Ambos incluem a linguagem e as relações de poder, para explicar o encontro cultural, a negociação, aceitação, contestação e reinvenção de significados culturais nos dias de hoje e seus efeitos nas práticas cotidianas.

A noção de poder acionada aqui é a foucaultiana. O poder é considerado por Foucault (1987) como descentralizado e difuso, e distante da representação corrente de domínio e força

³² O contexto pós-colonial é marcado pelas lutas por descolonização em fins do século XX.

que é negativa³³. O poder produz ideias e práticas sociais, não sendo algo que alguém, um grupo ou uma instituição detenha, pois é efeito que se espalha como uma teia em todos os cantos da sociedade. Para ter efeito, o poder precisa de dispositivos moleculares, os micro poderes, que assujeitam pela captura dos corpos de homens e mulheres. Mas o poder não age sozinho, pois precisa do saber, neste caso sobre juventude, gênero e sexualidade. O sujeito não é natureza, intemporal e universal, é contingente e fluído devido aos muitos modos de identificação e subjetivação que faz o que o sujeito é e sente. Sob a orientação das ferramentas teórico-metodológicas da etnografia pós-moderna não é possível desenvolver o trabalho de campo desconsiderando as relações de poder entre pesquisador e interlocutores.

Mesmo que para Hall (1997), a cultura seja central para a análise sócio histórica do mundo hoje, isso não quer dizer que tudo seja cultura, ou que não há nada fora dela e do significado, pois pensar assim seria uma forma de idealismo cultural.

O que se argumenta, de fato, *não* é que ‘tudo é cultura’, mas que toda prática social depende e tem relações com o significado: conseqüentemente, [...] a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, [e] que toda prática social tem uma dimensão cultural (HALL, 1997, p. 13 – grifos do autor).

Desse modo, fica claro que toda prática se relaciona com o significado. Ainda sobre esse acirrado debate, para alguns insolúvel, o argumento de Shalins (1979) é esclarecedor quanto à sua origem epistemológica. Para o autor, as culturas são ordens sistemáticas de significado de pessoas e coisas, irremediavelmente ligadas à ação humana, que é simbólica. Este princípio anuncia que

[...] a clássica distinção entre infra e superestrutura não faz mais sentido claro, [pois] [...] a infraestrutura incorpora uma superestrutura [...] [e] Qualquer ordenação cultural produzida pelas forças materiais pressupõe uma ordenação cultural dessas forças (SHALINS, 1979, p. 53).

A ênfase na infraestrutura, no econômico, gera o determinismo, e a ênfase na superestrutura, no simbólico, o idealismo. Ambas, prática econômica e prática simbólica são aspectos de uma mesma realidade, sendo indispensáveis para a compreensão da sociedade e da cultura, pois existem práticas produtivas tanto no plano prático como no simbólico (SHALINS, 1979). Este é um problema recorrente no debate frutífero entre marxismo e antropologia, isto é, a relação complexa entre ação e significado; assim, é possível concluir que a sociedade é fruto da ação humana e esta, por sua vez, é mediada pela cultura, que define a experiência cotidiana.

³³ “Foi [...] esta noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fosse outra coisa a não ser dizer não [...] seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 8).

Ambas são necessárias à constituição do real. Em termos foucaultianos, a realidade é constituída discursivamente (plano simbólico, para o nosso conhecimento, como representação), o que de forma alguma é idealismo, já que o discurso também é prática social. A relação com o real e o conhecimento que temos dele é, portanto, discursiva (FISHER, 2012).

2.1 *Modus operandi e etos*³⁴

A etnografia pós-moderna reinventa o trabalho de campo por meio de outro *modus operandi* e de outro *etos*, assentados na noção de ciência contingente, na objetividade parcial e incerta, e na relação sujeito-objeto atravessada por relações de poder, logo, fluida e conflituosa, cúmplice e negociada. Com isso a observação participante, a relação entre o etnógrafo e os informantes, a autoridade etnográfica, a tradução e a escritura são afetadas e a produção de informação passa a ser experimental, uma *bricolagem* baseada em roteiros exploratórios de aplicabilidade local e performática.

Durante a experiência cotidiana no Paes, busquei os indícios efêmeros do *faladopensadovivido*, tentando capturar a atmosfera do lugar. A observação participante foi intensiva, diária, conflituosa e produtiva, e consistiu em olhar, ouvir e perguntar, para registrar a cultura cepeceana, mobilizando a mais completa quanto possível variedade de interações da vida escolar diária, por meio do poder da observação visual que chega a ser panóptica, e que funciona como uma tática, planejada com a intenção de captar imagens, sons e signos, permitindo conhecer a cultura do colégio. O olhar tem um poder agressivo e disruptivo e a “[...] investigação ao penetrar o olhar em algo, nunca é neutra. Os pesquisadores sentem-se eles mesmos sob vigilância, pois ‘centenas de olhos nos seguem’” (CLIFFORD, 1998, p. 197).

O cotidiano é constituído na rede de saber-fazer tecida por pessoas comuns na vida diária, e na escola em particular, logo, está em permanente movimento. No cotidiano assim considerado, as astúcias do homem e da mulher comum, seus valores, suas ideias, suas crenças e práticas demonstram que a homogeneidade, a uniformidade e a obediência pretendida pelas instituições não existe e, se existe, é parcial. Considerando isso, Certeau (2008) não se preocupa com os produtos culturais, mas como estes são apropriados pelas pessoas, suas razões e efeitos; estes me interessam quando dizem respeito às práticas de tradução cultural. A atenção, assim, é para as

³⁴ De *ethos*; *etos* é o modo de ser, as atitudes e sentimentos que definem a identidade de certo grupo cultural; no trabalho de campo, é um novo modo de ser e fazer.

práticas da vida diária, ao modo como as pessoas reinventam tais produtos de acordo com seus próprios interesses e prazeres, configurando resistências explícitas. No cotidiano, o reino da micropolítica, a ordem é jogar, driblar o poder da autoridade, da tradição, e seus dispositivos de controle e vigilância. Diante dessa complexidade, para capturá-lo, os sentidos

[...] precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. *O Olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atenta/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas* (LOURO, 1997, p. 59 – grifo meu).

Desse modo, fiquei atenta à arquitetura, a espacialização, às normas, aos discursos e práticas, enfim, a *arte do fazer* das microações transgressivas do cotidiano, atentando para a profusão de pessoas, de falas, de gestos, de movimentos, que compõem práticas que borram as fronteiras da tradição. Para pesquisar o cotidiano do Paes considerei “[...] a dimensão ‘do lugar’, ‘do habitado’, ‘do praticado’, ‘do vivido’, ‘do usado’”, pois estes “[...] acontecem em meio a situações do dia-a-dia, por entre os fragmentos da vida vivida” (FERRAÇO, 2007, p. 81). Minhas manhãs eram destinadas a mapear um conjunto de signos e significados da cultura, capturando condutas, ideias e valores; também busquei alguns documentos – Projeto Político Pedagógico (2004), Regimento Escolar (2004), Relação de Docentes e Desenho Curricular, Livro de Ocorrências – que auxiliaram na composição da escritura.

Sobre o Livro de Ocorrências/2011, infelizmente, não foi possível explorá-lo como eu gostaria, pois apesar de ter feito integralmente sua leitura, e destacado algumas situações relevantes para a pesquisa, o segundo acesso a este foi negado pela direção do colégio. Jonas, um vice-diretor sem iniciativa e autonomia, não soube me dar uma resposta, e solicitou que eu retornasse ao colégio, o que ocorreu repetidas vezes. Na quarta vez, como precisava me despachar de uma vez, liguei para a diretora em minha presença e, finalmente deu a resposta: Não, o Livro não seria disponibilizado e caso eu precisasse mesmo, que recorresse ao Ministério Público ou oficializasse solicitação a USE, pois o Livro é um documento administrativo. Entreguei o requerimento a USE, que formou processo e o enviou à SEDUC/PA, e até a conclusão desta tese não houve resposta.

2.2 As interlocutoras e os interlocutores

Só a partir de junho de 2011 foi possível identificar e selecionar as interlocutoras e os interlocutores que considerei dispostos e sintonizados com as intenções da pesquisa, que se mostravam acessíveis e sempre dispostos a colaborar e, que, acima de tudo possuíam algum conhecimento acerca do objeto de pesquisa. Assim, elegi professores e professoras como Edson, que é pedagogo, com experiência de 25 anos na educação pública; até pouco tempo desenvolvia seu trabalho na Secretaria de Estado de Educação/SEDUC, quando foi convidado a assumir a vice-direção do Paes, cargo em vacância devido a vice-diretora se encontrar liberada para cursar o mestrado em Portugal. Assim, assumiu o cargo em outubro de 2010, estando, portanto, há 05 meses no colégio. Felix, professor de Educação Física, e que está há mais de 30 anos no colégio; Eliana, pedagoga, coordenadora pedagógica há 12 anos no Paes; Gina, Professora de Literatura, filha de militar, responsável pela Biblioteca e que está há 06 anos no colégio; a Psicóloga Selma, mestre pela Universidade de Brasília, recentemente aprovada em concurso público promovido pela SEDUC/PA; as funcionárias Esmeralda e Sílvia, responsáveis pela disciplina nos corredores, e Maria ex-porteira aposentada e que agora vende doces no colégio; Ema, professora de Química com 23 anos de CEPC; Nilma, também professora de Português e Literatura, readaptada parcialmente para a Biblioteca, a Professora de Arte, Alba e o Professor de História, Duarte. No segundo semestre, tanto Carmem como Edson foram lotados em outras escolas. Assumiram a direção, a vice-diretora do vespertino, Professora Míriam, e a vice-direção, o Professor Jonas. Nossas conversas se deram na sala da vice-direção, na Biblioteca, na Sala dos Professores, na sala de vídeo, no aquário, no Pátio coberto e na Quadra de esportes. Foram muitas conversas, o que exigiu a seleção das contribuições mais significativas para compor essa escritura.

Dividir a autoria é um modo de encenar a autoridade etnográfica já que sem a colaboração deles e delas não haveria escritura. Nossa interlocução teve um tom de colaboração, pois sempre percebi nas professoras uma vontade de falar sobre a conduta das alunas, sendo que em muitas oportunidades senti o desejo de que o uniforme fosse alterado para *jeans* e camiseta, numa clara tentativa de conter a erotização juvenil. As professoras encaravam a pesquisa como possibilidade de debater sobre o problema da erotização do uniforme das *Belíssimas* e quem sabe, até de solucioná-lo. Notei, assim, que haviam intenções nas interlocuções com as professoras e tratei de aproveitar ao máximo. Com os professores, do mesmo modo, sempre houve disposição em colaborar com a pesquisa, porém, entre eles há a defesa da manutenção do *uniforme de normalista*, apesar de acreditarem que elas exageram na alteração da vestimenta.

Mas a interlocução tranquila, nem sempre foi a tônica das conversações com algumas funcionárias, como logo mostrarei; talvez porque com o grupo de docentes eu me cercasse de cuidados para controlar as nossas conversas mesmo que elas parecessem um bate-papo; minha atenção era permanente, especialmente para perceber um momento próprio ou não para fazer certas perguntas: era preciso esperar pela hora certa, com o tom e as palavras certas, para não colocar tudo a perder.

Quando terminava a manhã retornava para casa e logo iniciava as anotações no diário de campo. E assim os dias se passaram. Outro motivo talvez seja o receio da própria pesquisa; Esmeralda e Sílvia são as responsáveis pela disciplina no colégio e, para garanti-la, sempre acompanham a entrada dos alunos e alunas no portão de entrada; todos os dias impedem o acesso dos atrasados, dos profanadores do uniforme e de alguma reinvenção feita por elas. Assim, talvez pensem que se as alunas entram com o uniforme erotizado, é porque seu trabalho na portaria não é eficiente e a conclusão da pesquisa seria por sua culpabilização. Outros pequenos incidentes ocorreram, mas nada que colocasse em risco a escritura³⁵.

No ano de 2011, foram matriculados 1.525 estudantes. O matutino, 865 alunos/as, sendo 520 moças e 345 rapazes; no vespertino 483, 332 moças e 151 rapazes; e no noturno, 177, 90 moças e 87 rapazes. Como é possível notar a maioria é de alunas e com idade entre 14 e 21 anos (mas há poucas com 22, 23, 24, 28, e 27 anos), conforme levantamento realizado na Secretaria do colégio. Estas alunas e alunos matriculados/as no ensino médio moram nos bairros periféricos, porém, colados ao centro da cidade, sendo que a maioria mora no Bairro do Jurunas, considerado por Rodrigues (2010) como o mais festeiro da cidade. Outros bairros próximos do colégio, de onde vem grande quantidade de alunos e alunas são: Condor, Guamá, Cidade Velha, Cremação e Sacramento³⁶.

Todas as alunas são do matutino, sendo que as do 1º. Ano, todas com 16 anos são Carol, Drica, Tati, Bela, Sol e Luna. Do 2º. Ano, Angel e Lucy, 16 anos, Raquel, Roberta, Pat e Dani, 17 anos, e Taty 18 anos; do 3º. Ano, Sandy, Natali e Romy, todas com 18 anos. Nossas conversas

³⁵ Sobre estes, falarei no capítulo V.

³⁶ 19,9% das alunas e alunos moram no Jurunas; 8,4% no Condor; 7,8% no Guamá; 5,4% na Cidade Velha; 2,7% na Cremação; 2,7% Sacramento; Muitos moram nos municípios da região metropolitana como Ananindeua (3%); no distrito de Icoaraci (2,3%); nos municípios de Marituba (0,4%) e Benfica (0,2%). Nos bairros mais distantes do centro: Terra Firme (1,9%), Telégrafo (1,6%), Val-de-Cans (1,4%), 1,4% Batista Campos; 0,8% Marambaia, 0,6% Cabanagem, 0,5% Bengui, 0,3% Canudos; 0,2% Campina; 0,2% Reduto; Marco (0,2%), 0,2% Maracangalha; 0,1% São Brás; 0,1% Umarizal, 1% Fátima, Curió-Utinga (0,1%), 0,1% Souza, 0,1% Mangueirão.

ocorreram em locais diferentes como na pracinha, no salão coberto, na mureta, no balcão da lanchonete desativada, na Biblioteca, no *aquário*, na sala da reprografia, e na Praça da Bandeira, nesta última, um dos encontros mais proveitosos. De vez em quando eu me aproximava, e também mostrava curiosidade em relação à customização das meias, os sapatos da moda, os cabelos coloridos de *pink* ou vermelho, as tatuagens à mostra, *piercing* no nariz, na orelha, no umbigo e no dente. Elas, como a maioria das jovens escolarizadas nos anos 1980 e 1990 do século passado, me chamavam de “tia” – o que, aliás, não gostei muito por ter sido subjetivada por Paulo Freire e Maria Eliana Novaes –, mas aceitei resignadamente, só em razão da pesquisa³⁷.

Nos primeiros meses de pesquisa as alunas perguntavam o que eu fazia “ali” – era jornalista? fotógrafa? Ou, o que eu faria com as fotos, “vai sair no jornal?” perguntaram duas alunas certa vez; e algumas só se colocavam à disposição para conversar ou ser fotografadas após negociarem comigo uma foto de corpo inteiro em pose de modelo, o que eu rapidamente cumpria. Por conta disso, sempre senti muitos olhos me seguindo a espera de uma oportunidade para se aproximar e fazer o pedido. Em uma de nossas conversas, perguntei às alunas como elas, que modificavam o uniforme, se denominavam. A pergunta, que a princípio é simples, não foi fácil de ser respondida, pois em geral, quem reinventa são as outras. Então, perguntei como elas chamam estas outras. Várias respostas surgiram como *mobral*, pois para as do 2º. e 3º. anos só quem traduz são as do 1º. Ano; *patricetes*, *patriçolas*, *patricinhas*, por que são consideradas metidas; *piriguetes*, as assanhadas e namoradeiras; e as *Belíssimas*, por que são “cheias de charme” e sempre na moda. Gostei de *Belíssimas* e, assim, passei a usá-lo para identificar o grupo de alunas que traduzem o *uniforme de normalista*.

Dos alunos, minha aproximação maior foi com Cristiano, de 18 anos e do 3º. Ano; nossas conversas aconteceram em geral na Biblioteca, mas nas festas sempre nos encontrávamos na Quadra de esportes. Também conversei com as lideranças do grupo das *Lorranys*: Felipe e Rodrigo e Daniel, 18 anos, Lucas 17 anos. Nas festas sempre nos encontrávamos e falávamos brevemente, pois em geral, ou eles estavam no corre-corre da montagem dos espetáculos, ou sendo clicados por mim. *Lorranys* é como esse grupo de autodenomina quando estão montados e seus nomes femininos são *Tifany*, *Tabata*, *Estefany* e *Valentine*, respectivamente.

³⁷ No livro *Professora: mestra ou tia?* de Maria Eliana Novaes e *Professora sim, tia não* de Paulo Freire, há reflexões sobre as questões relativas ao magistério feminino e relações de gênero, e algumas justificativas socioculturais para a representação da professora como “tia”, consideradas negativas, devido assemelhar a docência a maternagem, desconsiderando-a como trabalho especializado.

Nossas conversações sempre foram amistosas, devido sua curiosidade pela minha presença, uma estranha, uma forasteira, circulando pelo colégio sempre com uma câmera digital nas mãos capturando alguma imagem. Todas as conversações foram realizadas sem roteiro pré-definido, a maioria sem encontros previamente marcados e sem gravador, porém, bastante produtivas; muitas resultaram de encontros fugazes e instantâneos. Mesmo que Clifford (1998) oriente que as perguntas sejam elaboradas com vista a provocar e a confundir, desencadeando respostas não defensivas, preferi deixar o diálogo fluir, com temas gerais sobre os problemas do colégio e até mesmo, e por que não, da novela da vez e dos noticiários locais, procurando manter um clima agradável, deixando a pessoa tranquila e à vontade. Quando o próprio interlocutor ou interlocutora tocava em um assunto relacionado à pesquisa, aí sim, era o momento de aproveitar e explorar até onde fosse possível. Quando notei que alguém possuía informações interessantes sobre o objeto – a tradição, as normas, o uniforme escolar, os eventos – foi procurado/a outra vez. Não atentei para o quantitativo de horas das conversações, pois nos dez meses, praticamente todos os dias conversava com Gina, Eliana e Nilma, algum professor ou professora, aluno ou aluna. Estimo que chegue a 40 horas de conversa ou um pouco mais.

No encontro entre nós, tanto eu como os interlocutores e as interlocutoras construímos identidades uns para os outros e eu para mim mesma, a partir da seleção do conteúdo do diário de campo, das conversações, das imagens capturadas, dos documentos selecionados, entre outros. Clifford (1998) chama esse processo de automodelagem etnográfica, um dos elementos constitutivos desta forma de fazer etnografia. A identidade que construí para o Outro cepeceano é variável, pois são muitos interlocutores/as e cada um/a age e pensa de modo diferente dado seus interesses e às relações de poder entre nós. Para ilustrar, considere Edson aberto e grande colaborador, Gina simpática, Elena amável; Esmeralda e Sílvia, disciplinadoras em relação às alunas e desconfiadas comigo, pois me consideravam intrometida; por isso Esmeralda sempre dava um jeito de espiar o que eu fazia. Senti em algumas situações, uma preocupação com a minha presença por parte de alguns professores e professoras, que se aproximavam para dar explicações sobre aspectos pedagógicos, talvez temendo o que eu fosse escrever sobre isso.

Por conta disso, houve um clima diferenciado nas conversações: com funcionário/a, aluno/a de um jeito, e outro, bem diferente, com professores/as, pois neste último caso, sempre me cerquei de alguns cuidados ponderando o tom das conversas, devido sua formação, muitos com pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

A maioria dos nomes dos interlocutores e interlocutoras foram substituídos para resguardar o anonimato. Alterei os nomes de alunos e alunas por outros “mais modernos” ou nomes estrangeiros, porque notei nas fichas individuais e na listagem de matrícula do ano de 2011, certo “sumiço” de nomes “tradicionais”. Mantive o nome de Cristiano por conta de seu poema incluído do capítulo IV, e também das *Lorranys*, pois suas fotografias estão no capítulo V, autorizadas pela assinatura do Termo Livre Esclarecido, com modelo anexo.

2.3 O objeto fotografado

No momento em que, enfim, produzi o objeto de tese, fotografá-lo pareceu-me imperativo, para que o leitor-leitora pudesse ver o que eu vi. Há duas formas de uso da fotografia na pesquisa antropológica, a *fotoetnografia* e a *fotografia etnográfica*³⁸. A primeira usa a fotografia como principal instrumento da etnografia, seu objeto; a segunda, como fonte de pesquisa. Porém, ambas são orientadas pelos pressupostos da Antropologia Visual, que considera a fotografia como uma modalidade de registro cultural, usada como documento, como forma de representar um grupo cultural, de registrar sua memória sobre fatos e pessoas, comparar artefatos culturais, registrar práticas culturais, cenários e contextos, enfim, expressar e comunicar a cultura cotidiana em certo tempo-espaço.

Para que seja possível capturar imagens úteis à pesquisa, é preciso que o pesquisador/a cuide de certos aspectos como conhecer o grupo que será fotografado, ter domínio técnico – confesso meu limitado domínio neste aspecto – e conhecer a etnografia; este último prevê o olhar treinado com vista à captura de cenas e encenações que falem sobre o objeto de investigação. É necessário também planejar como produzir e usar as fotografias. Desse modo, o uso da fotografia etnográfica não pode ser reduzido a apenas mais uma ferramenta de pesquisa, mas precisa ser considerada como um discurso, uma narrativa imagética produzida intencionalmente.

No processo de produção da fotografia, além do contexto, é preciso considerar a subjetividade da fotografia que pode ser lida por meio da subjetividade da pesquisadora-fotógrafa

³⁸ O uso da fotografia não é recente nos estudos antropológicos, pois no solo da *antropologia realista* – Malinowski, Mead e Bateson – foi usada como ferramenta para a descrição densa. Entre os precursores do uso da fotografia no trabalho etnográfico é possível citar Pierre Édouard Léopold Verger, Edward T. Hall, Ray L. Birdwhistell, Paul Byers e Oswald Werner. No Brasil, Claude Lévi-Strauss, Cláudia Andujar, Milton Guran e Rosa Gauditano, para citar apenas alguns.

– suas intenções, impressões, escolhas, emoções –, pois o olhar de quem produz a fotografia fica registrado para ser lido como texto. A fotografia é a forma de olhar o mundo do fotógrafo, por isso sua subjetividade atravessará a imagem. Dada sua natureza construída, a fotografia não almeja a verdade, a objetividade, a certeza gravada indelevelmente na transparência da imagem, única e neutra, obtida pela câmera digital. A fotografia, ao contrário, registra fragmentos para que seja possível desvendar os mistérios de paisagens perdidas, por meio da imaginação criadora que é o espírito desse modo de expressão (KOSSOY, 2012).

Assim, produzi uma infinidade de fotografias; porém, selecionei aquelas que melhor comunicam o objeto: as imagens da arquitetura e do espaço do Paes, das *Belíssimas* em seu *uniforme de normalista*, e das *Lorrany's* nos três eventos escolares. Algumas foram capturadas sem aviso prévio, aliás, as melhores, como as da mureta³⁹. Em outras pedi permissão, como a do balcão da lanchonete, o que é perceptível pelas poses das alunas. Assim, a seleção das fotografias, a forma como as capturei e recortei, manifesta as sutilezas com que manipulei a realidade, imprimindo nela minhas impressões.

Os fundamentos teórico-metodológicos de análise e interpretação da fotografia vêm de vários campos afins e acabam compondo um retrato interdisciplinar. No processo de análise de imagens precisei ir além da atenção do detalhe, “desmontando” as fotografias produzidas considerando “[...] quem, que, como, quando, onde, de forma a individualizar cada documento fotográfico, estabelecer sua identidade e unicidade. Completa a análise o inventário analítico e a determinação dos elementos icônicos que compõem o conteúdo da imagem: o assunto registrado” (KOSSOY, 2007, p. 47). Esse conteúdo está na infinidade de códigos presentes e exige decodificação, como a arquitetura (monumentos, edifícios, praças), a geografia do lugar (rua, o bairro, o centro, a periferia), a cultura da cidade ou da instituição, a presença ou não de postes de energia elétrica, de veículos, o vestuário, os adereços, os gestos e outros, que possam auxiliar na leitura da fotografia. Sem esquecer que podem ser interpretadas sob uma multiplicidade de filtros como o étnico, geracional, gênero, sexualidade, nação, classe e ocupação.

Além da observação, conversações e produção de fotografias, assisti a filmes e documentários sempre vasculhando uma cena, imagem ou discurso que pudesse dizer algo sobre

³⁹ Não será possível mostrá-las aqui devido os alunos e alunas não terem assinado o Termo Livre Esclarecido, já que concluíram o Ensino Médio em 2011.

a tradição, o corpo, as roupas, as *drags* e suas relações com gênero e sexualidade⁴⁰; encontrei letras de músicas e poemas sobre as normalistas – incluídas no 4º. Capítulo – e aproveitei a interlocução com amigos, amigas, ex-alunos e ex-alunas do CEPC, com vizinhas professoras da rede estadual, parentes e até pessoas desconhecidas que encontrei em situações inusitadas como festas e consultas médicas produzindo informações valiosas⁴¹.

Desta experiência produzi meu diário de campo. Este é um fecundo texto polifônico e intersubjetivo, que me forçou a enfrentar os conflitos e as complexidades dos encontros e a considerar os relatos de campo como construções parciais. Aqui, vivi um problema que logo tratei de resolver: a escritura do diário de campo nos espaços do colégio como na Secretaria, na Sala da vice-direção ou na Biblioteca. Logo de início percebi que aquele caderninho que sempre levei comigo nos primeiros dias, causava certo desconforto nos interlocutores e interlocutoras e os inibia nas conversações. Então, decidi em favor das conversações e passei a fazer as anotações em casa – raramente na Biblioteca –, correndo o risco de esquecer algo relevante, pois tenho dificuldades de lembrar. Porém, mais uma vez, a decisão foi acertada e as conversas passaram a fluir.

Por fim, a tradução da massa de informações. Como a tradução é materializada na escritura, preciso ressaltar que farei um duplo uso desta noção. Primeiro, como ferramenta metodológica, o ato tradutório, momento em que traduzo as informações produzidas em campo para a forma escrita, ação que tem caráter interativo, com final aberto e processual. O segundo, como ferramenta teórica para analisar práticas culturais tradutórias.

A primeira será explorada a seguir, e a segunda, no terceiro capítulo.

⁴⁰ Filmes: *O Sorriso de Monalisa, Educação, Cisne Negro, Billy Elliot, Má Educação, Tudo sobre minha mãe, Meninos não choram, A pele que Habito, Cartas a Wong Foo, Priscilla, a rainha do deserto, A gaiola das Loucas, O direito de Amar, Maurice, Projeto Laramie, Uma família diferente, O que faz uma família, Minhas mães e meus pais, Imagine eu e você, Filadelfia, Rezando por Bobby*. Documentários: *Casamento Cigano, Sexo Estranho e Tabu (corpos modificados: tatuagens, cirurgias)*.

⁴¹ Certa vez, Eliana me contou sobre uma aluna aprovada no vestibular e reprovada por uma Professora no ano de 2010. Disse que a mãe da aluna procurou a direção, ameaçou processar o colégio e divulgar na mídia local, caso não recebesse a documentação para a matrícula em uma faculdade privada. A direção do colégio reuniu o Conselho Escolar e a decisão foi aprovar a aluna, para evitar exposição na mídia, mesmo que a professora que reprovou a aluna tenha argumentado que ela não frequentava, não fazia os trabalhos escolares e tenha sido reprovada nas últimas avaliações bimestrais. Em uma consulta médica conheci a mãe desta ex-aluna e ela me contou o ocorrido, orgulhosa de sua vitória.

2.4 A tradução cultural como ferramenta metodológica

Como a escritura é o aspecto que diferencia a etnografia pós-moderna da etnografia realista, é necessário explorar seu sentido e seu uso. É preciso compreender o que a motiva, a ponto de a escritura ser o interesse maior dessa abordagem etnográfica no detrimento da descrição densa. Porém, a escritura é o resultado da tradução cultural que o pesquisadora/a realiza ao interpretar as informações produzidas em campo e transformá-las em texto escrito. Então, inicio explorando a tradução cultural como procedimento metodológico da etnografia.

A “[...] expressão tradução cultural foi originalmente cunhada por antropólogos do círculo de Edward Evans-Pritchard para descrever o que ocorre em encontros culturais quando cada lado tenta compreender as ações do outro” (BURKE, 2009, p. 14). É usada como um dos procedimentos do método etnográfico desde o final do século XIX.

Evans-Pritchard, antropólogo britânico, definia a tradução como a tarefa do antropólogo, que era realizar a tradução cultural de tudo o que viveu em outra cultura, buscando auxílio analítico na estrutura social e na sociologia para tornar a cultura do Outro inteligível em sua própria sociedade. Sua definição de tradução se justifica na medida em que, para ele, o antropólogo permanece anos entre povos nativos, vive entre eles, aprende sua língua, e a pensar por meio de seus conceitos e valores. De volta à sua cultura e já em seu gabinete, o etnógrafo revive estas experiências, interpretando-as criticamente, a partir dos conceitos e valores de sua própria cultura. Isso é tradução cultural para Evans-Pritchard. A tradução aqui é, portanto, um dos procedimentos de pesquisa, o ato de passar para a forma escrita, os dados coletados em campo, especialmente as observações e informações coletadas entre os nativos por meio de entrevistas.

Como é possível notar, a tradução requer a solução prévia de alguns impasses, entre eles, a forma de registro das informações pelo tradutor: se se traduz garantindo a fluência e a inteligibilidade do leitor, apagando as particularidades da experiência nativa, ou se mantém a intenção e o sentido original do texto do nativo com suas particularidades, possibilitando ao leitor perceber o foco do problema de pesquisa e o caminho escolhido pelo tradutor. Este foi um impasse retomado por Benjamim (1923), um pouco mais tarde no âmbito da tradução literária.

Na etnografia pós-moderna, o sentido é basicamente o mesmo, porém, sofre as influências de outro *etos*. Desse modo, a tradução *inventa* relatos parciais sobre certa cultura, pois aciona a noção de objetividade e verdade contingentes. Resulta dessa prática, outra estética etnográfica

que enfatiza a provisoriedade da interpretação cultural, a intersubjetividade (que articula a subjetividade do autor com a do grupo pesquisado), e a autoria, ressaltando as limitações, dificuldades e a provisoriedade do conhecimento cultural. Mas é preciso evitar os excessos e/ou omissões. Para citar apenas um exemplo dado por Caldeira (1998), Vincent Crapanzano⁴² desapareceu por completo do relato de sua experiência etnográfica em certa cultura nativa, sugerindo desresponsabilização pela autoria ou mesmo omissão no jogo de poder das significações. O indicado não é desaparecer da escritura, mas diminuir a presença do etnógrafo ou equilibrar as presenças de ambos — etnógrafo e interlocutores —, pois só contar histórias em um texto literário pode levar o etnógrafo a ser confundido com um romancista, ou mesmo um contador de histórias, como no caso do ensaio descritivo moderno.

A tradução de qual fala Clifford (1998), é um dos procedimentos do método etnográfico que possui três grandes etapas: a produção de informação, a tradução e a escritura. Assim, de posse da massa de dados, diário de campo, entre outros, o etnógrafo retorna ao seu gabinete para organizar, sistematizar, selecionar, descartar, incluir, alterar, interpretar, enfim, traduzir a cultura pesquisada, com a finalidade de levar o leitor/leitora de sua própria cultura a compreendê-la.

A tradução da massa de dados resulta no relato escrito, uma versão muito particular do etnógrafo sobre o encontro cultural, narrado na escritura por uma autoria individual. Todo o trabalho de campo é permeado por dificuldades e estas, de certo modo, também contaminam a tradução. Dificuldades como falta de empatia, representações negativas do etnógrafo (intrometido, aproveitador) e dos interlocutores (rudes, escorregadios, sonegadores de informações, desconfiados, vigilantes, etc.). Desse modo, o processo de tradução é “[...] complicado pela ação de múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor” (CLIFFORD, 1998, p. 21). Em todo caso, é preciso encenar uma estratégia de autoridade, e há várias, porém, sem garantias de que o etnógrafo seja o melhor intérprete da cultura estudada, até porque é bastante difícil capturar a totalidade de certa cultura e, talvez, esse nem seja o objetivo.

Tendo em mente que na etnografia pós-moderna a tarefa do etnógrafo é traduzir a cultura, e sendo a tradução um modo de interpretá-la, é preciso dizer o que ele traduz. Cabe ao etnógrafo traduzir a experiência em campo. A experiência aqui é o período em campo, fonte de

⁴² Antropólogo americano, autor de **Waiting the whites of South Africa**. New York: University of Texas Press, 1985; e **El dilema de Hermes: la máscara de la subversión en las descripciones etnográficas**. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George. **Retóricas de la Antropología**. Barcelona: Júcar, 1991.

conhecimento e requer intuição, percepção aguçada, sensibilidade e capacidade de lembrar. Por meio da experiência intensa e prolongada em campo, é possível visualizar ocorrências habituais e ocasionais, além de perceber, sentir e intuir sobre gestos e atitudes, eventos e cenários.

Por conta disso, a experiência etnográfica tem

[...] servido como eficaz garantia de autoridade etnográfica. Há, sem dúvida, uma reveladora ambiguidade no termo. A experiência evoca uma presença participativa, um contato sensível com o mundo a ser compreendido, uma relação de afinidade com seu povo, uma concretude de percepção. A palavra também sugere conhecimento cumulativo, que vai se aprofundando (CLIFFORD, 1998, p. 38).

Quando o autor chama a atenção para o caráter ambíguo da experiência, o faz alertando para sua mistificação, seu “outro lado”, expresso no senso comum: a experiência é algo que alguém tem ou não tem. Essa assertiva retira as contingências, as dificuldades e relações de poder do jogo encenado em campo.

Resulta, então, que a tradução, possui uma poética, pois objetivos, conhecimentos, sujeitos e significados são inventados em um processo criativo de leitura, colagem, modelagem, automodelagem, e não apenas pelo tradutor, já que sua subjetividade estará, desde o primeiro contato, atravessada pela subjetividade dos interlocutores. “Essa tradução da experiência de pesquisa num *corpus* textual separado de suas ocasiões discursivas de produção tem importantes consequências para a autoridade etnográfica” (CLIFFORD, 1998, p. 41), argumenta o autor. Isso porque o etnógrafo sempre vai embora levando consigo as notas de campo que serão traduzidas em outro lugar. Assim, a tradução não é asséptica, é negociada em meio às relações de poder, logo, envolve no mínimo duas subjetividades. Isso sem mencionar a edição promovida no momento da tradução, as omissões propositais ou necessárias, os cortes, as inclusões e alterações.

A tradução, enquanto procedimento metodológico é, ao final, uma tarefa performática, pois toda vez que uso o “eu”, suponho que há um “você”, sendo esta interlocução ambientada em certo espaço-tempo necessário para a tradução e a escritura, cheia de intenções de todos os lados. Aí está a razão da pergunta de Renato Rosaldo (1991): quem é na verdade o autor da escritura e notas de campo? A tradução e seu resultado, a escritura, ao final, tem autoria plural. Como ferramenta metodológica, a tradução etnográfica tem aplicação particular, e diz respeito à tarefa do etnógrafo — a despeito da intersubjetividade —, que de posse de suas notas de campo, precisará traduzi-las, transformando-as em texto para ser lido por outras pessoas. Como ferramenta analítica tem aplicação geral, ou seja, qualquer pessoa traduz, pois essa é uma prática

cultural inerente a qualquer encontro cultural, mesmo quando não se tem consciência do ato tradutório. Ambas as modalidades de tradução só são possíveis no encontro entre culturas diferentes, entre significados diferentes. Assim, a cultura é considerada como um conjunto de significados passíveis de tradução.

2.5 A escritura etnográfica

Antropologia vive uma crise epistemológica, que é para Clifford (1998) uma crise ocasionada pela dispersão da autoridade etnográfica, ou a inquietação motivada pelas dúvidas quanto às formas de validar a experiência em campo. A validação de qual fala assume ainda mais complexidade devido à etnografia pós-moderna não fazer uso de relatos realistas, já que seu aspecto central é a escrita, “[...] uma invenção com ‘prazo de validade’, [sendo] parcial, temporária, com status de caixa de ferramentas teórico-metodológica, ou um instrumento de reflexão maleável e liso; maleável por ser adaptável, por permitir diferentes modelagens, e talvez não permita ser objetiva e neutra”. A etnografia é assim, inteiramente escrita e essa “[...] inclui, no mínimo, uma tradução da experiência para a forma textual” (CLIFFORD, 1998, p. 21).

Na descrição dos relatos antropológicos, a objetividade e a neutralidade da etnografia realista resultam no desaparecimento do autor, pois a descrição densa engessa a dinamicidade da cultura, sua inventividade e transformação permanente, pois o etnógrafo ignora – ou negligencia – as transformações operadas entre a experiência e a escrita (CLIFFORD, 1988). Buscando uma possível saída para este problema, a etnografia pós-moderna vê a solução no texto, ou seja, em uma nova forma de escrever sobre a cultura, o que inclui o questionamento dos pilares da ciência moderna eivada pelo logocentrismo e pelo fonocentrismo (REINHARDT; LOPEZ, 2004) que orientam o pensamento ocidental e a consciência dos procedimentos acionados⁴³. A saída mencionada é encontrada em Foucault (2001).

Ao refletir sobre o desaparecimento do autor, Foucault parte da crítica à escrita científica da moderna sociedade ocidental, a partir de uma assertiva de Beckett⁴⁴ quando este afirma “que importa quem fala”, ou seja, não importa quem escreve, o autor é irrelevante. Para Foucault (2001), nesta indiferença está indiscutivelmente assentada a ética da escrita contemporânea da

⁴³ Para a crítica Derrideana o logocentrismo afirma a razão, o significado fixo e o conhecimento verdadeiro, e o fonocentrismo a voz, a oralidade, no detrimento da escrita (Cf. SILVA, 2000).

⁴⁴ Samuel Beckett, escritor inglês cuja produção literária faz crítica à modernidade.

sociedade ocidental, uma regra que se impõe mais como prática no ato de escrever, constatada na obediência automática às regras, do que nos resultados que possa alcançar. Nesta modalidade de escrita, em nome da cientificidade, o sujeito desaparece constantemente e até definitivamente, pois há uma espécie de sacrifício da vida, da vida do autor, que ao final, está morto, na medida em que todos os traços de sua individualidade são apagados, e suas características subjetivas ocultadas, restando apenas a marca de sua ausência, ou o bloqueio de sua presença pela noção imprecisa de obra e de escrita que devem dispensar a referência ao autor e garantir sua credibilidade ante a audiência.

Na escritura etnográfica é exigida a presença do autor/autora, na tentativa de capturar a mobilidade e o movimento da oralidade. Apesar de os etnógrafos pós-modernos não negarem a voz do etnógrafo, para estes, a escritura se constitui em uma forma de escrita a partir da troca e da interação entre muitas vozes que precisam ter o mesmo peso na relação de força no processo de escrita, pois, ao final, na tradução da experiência por meio da escrita, a voz do etnógrafo estará saturada por outras subjetividades. A intenção é escrever dando lugar à polifonia – complexo de vozes – e a dispersão da autoridade no texto, dividindo a cena com os interlocutores que são considerados co-autores/as, negando a objetividade e afirmando contingência e a incerteza, a diversidade e a diferença, deixando transparecer as negociações e os acordos celebrados entre a pesquisadora e os interlocutores e as interlocutoras, mesmo que velados. Ao final, o etnógrafo é apenas mais um a interpretar, a traduzir. E sua escritura é contingente. Clifford (2008), atento às dificuldades de estilo da escritura explica que esta prática inclui uma ampla gama de composições, e uma delas é a bricolagem, que abre espaço para a heterogeneidade, para a justaposição histórica, política e estética. Essa composição mescla experimentos de escritura de viagens, colagens poéticas e ensaios formais, combinando os estilos, tendo em vista as diferentes audiências de certa obra. A bricolagem, assim, pode justapor diferentes formas de análise de forma útil, produtiva e nada monótona, com a vantagem adicional de mostrar as relações entre elementos heterogêneos de certa experiência, procurando estabelecer a união entre suas partes sem ignorar ou ocultar a tensão entre elas. Mas certo rigor acadêmico precisa ser considerado, pois o estilo analítico será julgado pelos critérios da crítica da comunidade científica atual (CLIFFORD, 1998).

Ao escrever sobre o Paes, traduzi sua cultura de modo intersubjetivo, já que minha subjetividade foi matizada por valores e sentimentos, tanto dos interlocutores e interlocutoras, como de outras experiências ocorridas fora do colégio. Então, esta é uma história contada a partir

de elementos nitidamente reconstituídos quando a oralidade, o olhar, e a escrita, produzidas no diário de campo, são transformadas em texto. A reconstituição foi necessária porque há muitas vozes, o que exigiu a editoração dos discursos por meio de cortes e rearranjos imprimindo outra aparência às transcrições. A escrita está, por assim dizer, corrompida, pois se havia alguma pureza, verdade ou autenticidade nos discursos, estas supostas qualidades se desintegraram no momento da textualização, e estampou um caráter peculiar a escritura, que, por sua vez, produzirá a virtualização da cultura que será percebida como processo evanescente. A escrita etnográfica, enfim, é alegórica por contar sobre ideias e práticas por meio de certas histórias transformadas em relatos escritos. Assim, elas descrevem, contam, interpretam, explicam “[...] acontecimentos culturais reais e fazem afirmações adicionais, morais, ideológicas e mesmo cosmológicas” (CLIFFORD, 1998, p. 63). Aqui está política e a poética da escritura.

Essa foi a experiência etnográfica que permitiu produzir o objeto de tese. Para compreender as práticas curriculares como tradutórias, foi necessário partir da invenção tradição cepeceana e situá-la no encontro cultural com a diferença na Belém deste início de século XXI. É o que faço no próximo capítulo.

II

A TRADIÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL PAES DE CARVALHO



Fotografia 2 - Banner com o emblema comemorativo pelos 170 anos do CEPC. Fonte: Ribeiro (2011).

A imagem acima traduz a atmosfera do Colégio Estadual Paes de Carvalho. Esta é a imagem do emblema comemorativo pelos seus 170 anos, escolhida pelos alunos e alunas em eleição realizada no dia 19 de maio de 2011. O resultado do escrutínio foi divulgado durante o *Arraial do CEPC* em 30 de junho com a premiação do autor da arte, um aluno-artista da Educação de Jovens e Adultos. O emblema original não apresentava a expressão *Educação e Tradição*; esta foi incluída, depois, em vários banners providenciados pela direção para ser afixados em espaços estratégicos do colégio, para receber a comunidade escolar quando do retorno das férias de julho. A inclusão de tal expressão é uma tentativa de reforçar o suposto significado-chave da cultura do colégio, e que é recorrente nos discursos escolares, evocando

permanente a tradição da *era de ouro* do Paes – entre 1892 e 1980 –, com a intenção de mantê-la viva no cotidiano do colégio. O *banner* da fotografia 2, media aproximadamente 90cm de largura e 1,20m de altura, impresso em lona e afixado em frente à vitrine da sala da Diretoria, praticamente na entrada do colégio, logo, todos que entram e saiam poderiam vê-lo. O emblema contém um escudo medieval verde (estilo Português) disposto no interior de ramos verdes (em geral café ou tabaco); o interior do escudo em vermelho representa a tradição do colégio, por meio da inscrição dos 170 anos do CEPC; na parte superior e inferior do escudo, duas faixas: na superior, disposta em frente à representação de um forte está inscrita a sigla do colégio. O forte sustenta três mastros: o do meio destinado a bandeira do CEPC, e os das laterais, a Bandeira do Brasil e a do estado do Pará; na faixa inferior está inscrito o nome da cidade e a sigla do estado do Pará, onde está localizado. Nas laterais do escudo, duas tochas que, talvez, simbolizem iluminação ou esclarecimento. Ao registrar o *banner*, coloquei-o em primeiro plano, para que o leitor/a pudesse observar os detalhes do emblema saturado pelos signos da tradição cepeceana. Esse dispositivo guarda uma política e uma poética que é acionada cotidianamente para lembrar e incentivar o culto à tradição.

Durante a experiência etnográfica pude perceber que o currículo – aqui entendido de forma expandida como prática de tradução cultural – sofre permanentemente os efeitos do discurso da tradição cepeceana, tanto para incentivar e celebrar, como para cobrar e punir. O currículo é, assim, atravessado pelo discurso da tradição que rememora o passado glorioso, da *era de ouro* quando o colégio foi referência em qualidade do ensino, respeitado e reconhecido local, regional e nacionalmente, por ter formado grandes nomes da cena pública paraense, por ter o melhor e mais competente corpo docente; rememora, ainda, as vitórias e prêmios conquistados, tudo por que um dia foi equiparado ao colégio da Corte, o Pedro II.

Professores e professoras recorrem a vários discursos sobre essa tradição, insistindo em alguns significados que são repassados pelos elementos selecionados para expressá-la hoje. Percebi que esta comunidade sente orgulho do edifício centenário com arquitetura eclética e traçado neoclássico, que aceita as escadarias generificadas e o uniforme escolar. Há também o esforço de seguir reeditando as vitórias do passado ganhando prêmios nos Jogos Estudantis e no desfile escolar sendo que, neste último, o colégio ganhou troféus de melhor Banda Marcial e melhor Comissão de Frente no desfile de 2011 – mas há muitos troféus por vitórias anteriores nos mesmos quesitos.

A tradição cepeceana é referência para o currículo, pois percebi que no colégio tudo gira em torno dela, tudo o que é falado e praticado no cotidiano escolar é marcado por ela; nenhuma decisão é tomada sem antes ponderar seus efeitos positivos e/ou negativos para a imagem do Paes na sociedade local, pois afinal, este é um colégio que tem uma tradição no estado do Pará. Por isso, considero que a expressão incluída no emblema tenta traduzir uma suposta identidade oficial do colégio, o que este é e como é visto e sentido pela nação cepeceana e pela sociedade local. Hoje, ser cepeceano é estudar-trabalhar no prédio centenário, é subir-descer pelas escadarias generificadas, usar o uniforme escolar e conquistar vitórias nos eventos escolares, nas avaliações nacionais e nos exames vestibulares.

O discurso da tradição é acionado de forma recorrente, como durante a cerimônia de acolhimento dos alunos e alunas no primeiro dia de aula, dia 04 de março de 2011. Reunidos no salão que dá acesso ao anexo, alunos, alunas, professores, professoras, alguns funcionários, pais e mães de alunos; Carmem, Edson, Selma e Eliana fazem a abertura do ano letivo. Edson dá boas vindas com informações gerais e ressalta que “o CEPC quer ser referência estadual nas avaliações como o Vestibular e o ENEM⁴⁵. Além disso, os alunos e alunas novos devem observar o uniforme por que é muito importante, pois gera organização”. Carmem fala da reforma do prédio, das carteiras escolares novas e da climatização das salas de aula. Adverte sobre o prazo para que alunos e alunas passem a usar o uniforme escolar completo, descrevendo todas as suas peças e como devem ser usadas. Ao descrever o uniforme feminino, faz questão de enfatizar que o comprimento da saia é de quatro dedos acima dos joelhos. Ressalta que os cuidados com o uniforme escolar são necessários, pois “este colégio é referência e devemos observar as roupas tanto os pais quanto os alunos. Nada de bermudas”.

Por ocasião da cerimônia de abertura dos *Jogos Internos*, realizados no período de 02 a 06 de junho de 2011, usaram a palavra Edson, Selma e Duarte. Este último se reportou a origem do colégio e enfatizou a tradição cepeceana, seu reconhecimento e importância local e nacional. Durante o Arraial do CEPEC, em 30 de junho, o animador da festa sempre se reportava à tradição do colégio que foi exaltada quando da premiação do emblema comemorativo. Durante os ensaios preparativos para o desfile escolar, dispostos em dois pelotões, os alunos e alunas ouviram concentrados as preleções de incentivo ao desfile organizado, disciplinado, e elegante, pois este uniforme fala da tradição e por isso é respeitado.

⁴⁵ Exame Nacional do Ensino Médio.

Entre os professoras e professores, funcionários e funcionárias, alunas e alunos, o discurso da tradição também é acionado. Em uma conversa na Sala dos Professores, Félix me disse que “o colégio é muito visado, pois ainda há o selo do CEPC pelos seus feitos, pelos prêmios, pelos troféus [...] as pessoas ainda comentam a respeito desse selo; infelizmente a SEDUC não dá valor a esta tradição, a este reconhecimento da sociedade; seria difícil mudar o uniforme por que há muita pressão externa, pois daqui saíram alguns juízes e estes acompanham o colégio até hoje”. Em certa ocasião estando na Secretaria do colégio ouvi de um dos funcionários a seguinte justificativa para a demora na emissão de um documento escolar à mãe de um aluno: “é preciso ter paciência, pois este colégio é centenário”. De Cristiano, aluno do 3º ano, ouvi que “este colégio é tradicional e estou aqui desde o primeiro ano por gostar e respeitar isso”.

1 A invenção da tradição cepeceana

A tradição não se constituía uma noção central desta tese, mas se tornou devido sua insistente presença nos discursos pedagógicos. Assim, decidi me apropriar dela. O primeiro contato com a tradição já havia sido efetuado por meio de Williams (1979) e sua noção de tradição seletiva. Em um diálogo com uma amiga professora, Márcia Saraiva, historiadora e ex-aluna do Paes, esta me indicou a leitura de *A invenção das tradições* de Eric Hobsbawm e Terence Ranger⁴⁶.

Hobsbawm (1984) usa o termo tradição inventada de forma ampla para se referir às tradições inventadas oficialmente (são políticas, criadas pelos Estados Nacionais e movimentos sociais) e não-oficialmente (criadas por grupos sem organização formal, o que pode ocasionar dificuldades de localização de sua origem). Muitas tradições que ainda sobrevivem atualmente – e aqui a cepeceana – foram inventadas após a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, mais precisamente no século XIX, no contexto caracterizado por “[...] profundas e rápidas transformações sociais” (HOBSBAWM, 1984, p. 271), mais precisamente, o contexto de criação do Estado-Nação⁴⁷, com a finalidade de espalhar os valores republicanos – racionalidade,

⁴⁶ Márcia Pires Saraiva, Historiadora, Professora da UFOPA, mestre em Planejamento do Desenvolvimento/NAEA/UFPA.

⁴⁷ Formados entre os séculos XVIII e XIX na Europa, no contexto republicano e de crescente industrialização; é definido como um território delimitado com uma população étnica homogênea ou parcialmente homogênea, o que leva a necessidade de um governo. Procura abarcar todos os estratos da população, ou seja, o povo passou a existir sendo considerado como peça central para legitimar um governo agora secular e democrático. O povo é usado como legitimador da hegemonia burguesa, mas é também um incômodo pela sua suposta ignorância, superstição e permanente turbulência (Cf. CANCLINI, 2003).

cientificidade, civilidade, progresso, liberdade, cidadania, autonomia, democracia – pelas nações do mundo ocidental. Para realizar tal missão, os Estados nascentes lançaram mão de uma infinidade de símbolos – cerimônias públicas, monumentos e edifícios públicos, uniformes militares, bandeiras, hinos – para fabricar uma identidade nacionalista, patriótica e construir uma nação; porém, esta nação exigia um cidadão, logo, era preciso construir uma subjetividade nova e para tal foi necessário recorrer ao uso de certo artifício, um discurso capaz de produzir sentimentos e condutas politicamente sancionadas para o contexto republicano: a tradição, uma espécie de “religião” de segunda mão, pois se trata de uma forma de fé, só que laica.

A tradição inventada é “[...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (HOBSBAWM, 1984, p. 09). Entretanto, Hobsbawn (1984) ressalta que essa continuidade acaba sendo artificial, pois o contexto cultural e histórico muda, como mudou o contexto belemense, que à época da construção do edifício e da invenção da tradição vivia a chamada idade de ouro, a *belle époque*, quando Belém foi representada como a *metrópole da Amazônia*.

Além de a tradição lançar mão de certos símbolos, incentiva o uso de certos trajes, pois segundo Trevor-Roper (1984) para inventar uma tradição é preciso também estabelecer um traje característico como é o caso do uniforme do exército ou os que identificam certas profissões (como médico, advogado, bombeiro)⁴⁸. A função de todos estes símbolos é representar a glória, a grandeza, a riqueza, enfim, o poder de certa nação, definindo uma identidade nacional por meio da unidade e da coesão cultural, constituindo subjetividades marcadas pela lealdade e pelo orgulho de pertencimento. No caso das profissões o argumento também pode ser aplicado.

Um traje peculiar pode unificar uma cultura nacional, tendo implicações simbólicas para a cultura e para a política. E aqui já percebo o corpo como veículo da tradição e a serviço da nação. Mesmo que simbolizando *status* e lealdade a certo grupo ou cultura por meio de um padrão que se alastra e é aceito pela maioria, um traje pode sofrer transformações sutis ou ainda ser marcado de várias formas por gosto pessoal e até mesmo desaparecer, como argumenta Trevor-Roper

⁴⁸ Certas culturas ou povos são reconhecidos pelo traje característico, como a cultura indiana, a cultura árabe, a cultura escocesa com seu *kilt*; alguns grupos profissionais também definem trajes característicos como os advogados e os médicos, para ficar apenas nesses exemplos.

(1984). Um traje diz muito sobre quem os veste, já que a roupa guarda significados de gênero, de etnia, de classe e de geração.

Voltando ao contexto revolucionário, o campo social, político e científico vivido pelos países europeus, exigiu uma revolução cultural; esta foi garantida por uma novidade que possibilitou a invenção das tradições e que Hobsbawn (1984) considera a mais importante: “[...] o desenvolvimento de um equivalente secular da igreja – a educação primária, imbuída de princípios e contendo valores revolucionários e republicanos” (HOBBSAWM, 1984, p. 279), com a única finalidade de transformar camponeses em bons republicanos, mediante a transmissão dos novos valores e princípios laicos, com vista à constituição do Estado-Nação e a necessária identidade nacional coesa e homogênea⁴⁹.

Incluo neste processo de valorização da educação, a educação secundária, que no Pará possibilitou a construção do Lyceu Paraense. As finalidades políticas e culturais da educação primária e secundária na Europa e no Brasil, em fins do século XIX e início do século XX – a despeito das especificidades de cada contexto nacional –, eram as mesmas, ou seja, repassar os valores republicanos, formando o cidadão esclarecido para ser o responsável pela construção de uma nação forte e civilizada.

O contexto brasileiro e regional também favoreceu a transmissão dos novos valores laicos republicanos por meio da escolarização. No Brasil, entre 1870-1888, a economia cafeeira transformou a região sudeste em referência econômica e cultural “[...] a ser seguida pelas demais regiões brasileiras que desejassem se aproximar do ‘centro civilizador’ (FRANÇA, 2004, p. 20). Naquele momento, a capital que servia de exemplo de urbanização e civilidade era Paris⁵⁰. Mas, para atingir este estágio cultural, era preciso colocar a escolarização no centro do debate público, pois neste período, o país contava com um restrito quantitativo de colégios de ensino secundário e poucos cursos universitários, o que levava a elite nacional e local a buscar formação universitária em Portugal, mais especificamente na Universidade de Coimbra. Os cursos mais procurados eram Medicina, Engenharia e Direito, com a finalidade de obter preparação para assumir os cargos burocráticos e administrativos do Estado e definir o destino da nação. Esta elite distinguiu-se das classes populares não só pelos bens materiais e estilo de vida, mas pela cultura

⁴⁹ As outras duas são a invenção das cerimônias públicas e a produção em massa de monumentos públicos (HOBBSAWM, 1984).

⁵⁰ Segundo França (2004), o contexto brasileiro era caracterizado pelo fim do trabalho escravo e o início do trabalho assalariado proporcionado pela imigração europeia, além do crescimento do comércio e da industrialização.

de uma minoria de letrados e eruditos, que ainda gozavam de prestígio social e autoridade (FRANÇA, 1997). Na Província do Grão-Pará, a Cabanagem⁵¹ refletiu bem a insatisfação dos nativos que após a Independência do Brasil não chegaram a ocupar os cargos públicos, investidos pela elite portuguesa. Nesta cena, com a comercialização da borracha, a província sofreu um crescimento urbano e comercial, com efeitos na cultura local. A cidade de Belém se tornou a vanguarda cultural da região amazônica, devido sua urbanização e progresso, passando a contar agora com uma elite local letrada, formada por intelectuais e bacharéis, ávidos por usufruir de seu *status* econômico e cultural (FRANÇA, 2004). Seu objetivo, semelhante ao da elite nacional, era construir um país moderno e, para tanto, logo aderiu ao espírito positivo, ansiando contribuir com as mudanças socioculturais que o país e a Amazônia necessitavam⁵². O clima nacional de mudança e renovação orientadas pelo Iluminismo francês e por teorias europeias como o positivismo, o darwinismo, o liberalismo e o materialismo, tinham como objetivo consolidar a unidade nacional, sendo imperativo elevar o país a categoria da nação civilizada. Para alcançar esse fim, nesse período foram construídas novas ruas, praças, mercados, o Teatro da Paz e colégios secundaristas, entre os quais o Lyceu Paraense.

José Veríssimo, educador e jornalista Paraense, escreveu à época que a educação não estava contribuindo para a integração do sentimento nacional e, no caso de Belém, era preciso buscar “[...] o desenvolvimento moral da esplendida Região Amazônica, torna-la conhecida, dentro e fora do país” (FRANÇA, 2004, p. 25), para superar o atraso cultural por meio da instrução pública. Para tanto, era preciso superar a debilidade moral de crianças e jovens, bem como a herança cultural de um passado dominado pelos valores e costumes arcaicos dos colonizadores portugueses. Naquele momento, Veríssimo dizia, assim como os demais representantes da intelectualidade brasileira, que era preciso formar o cidadão esclarecido, que lendo e escrevendo poderia usufruir de seus direitos políticos.

Nessa atmosfera cultural, o Lyceu Paraense foi criado em 1841, começando a funcionar no prédio número 26, localizado no Largo do Palácio⁵³; dois anos depois, passou a funcionar no prédio número 31 na Travessa Passarinho; em seguida, foi transferido para o Convento do

⁵¹ Os cabanos tomaram a capital em 1835 e permaneceram no poder até 1840, quando foram derrotados pelas forças legalistas.

⁵² José Veríssimo (1857-1916). Escritor, educador e jornalista, natural de Óbidos, em 1891, foi diretor de instrução do Pará, o que corresponde a Secretário de Educação nos dias de hoje. No Rio de Janeiro, foi professor na Escola Normal e diretor do Colégio Pedro II.

⁵³ Largo do Palácio Antonio Lemos, ou a ampla área ao redor do belo e suntuoso palácio construído em 1883 e que atualmente abriga a sede da Prefeitura Municipal e o Museu de Artes de Belém.

Carmo; em 1869 foi instalado no atual prédio, na Praça Saldanha Marinho; em 1871 o edifício é, finalmente, construído no Largo do Quartel, antiga Praça Saldanha Marinho e atual Praça da Bandeira.

A fotografia 3 mostra o edifício do Lyceu Paraense ainda no período do Império, mais precisamente em 1875. Como a fotografia é muito antiga e em preto e branco não é possível notar suas cores clássicas. Porém, é possível observar a arquitetura neoclássica da fachada, mas não há sinais do calçamento em frente e na lateral esquerda do edifício e nos arredores, a paisagem é bem diferente, o que revela aquele estágio sociocultural em que a cidade de Belém se encontrava. Não há sinais da Praça, com seu calçamento e árvores frondosas; ou da estreita rua onde os veículos, hoje, são estacionados; também não há postes e fiação elétrica, sinais da modernidade e do progresso. Imagino a sensação de alunos e professores, e também da população belemense, ao visualizar o imponente e belo edifício sem estes elementos que, de algum modo, acabam por, parcialmente, ocultá-lo. Naquela época, como agora, o edifício neoclássico impacta o expectador pela sua grandiosidade e imponência, e ainda proporciona sentimentos de orgulho à população e aos cepeceanos e cepeceanas, afinal, este é um dos objetivos da arquitetura neoclássica.



Fotografia 3- Lyceu Paraense em 1875. Fonte: Rego (2002).

O Lyceu não mudou apenas de localização, mudou também de denominação: além de Lyceu Paraense foi designado de Colégio Paraense ofertando educação primária e secundária;

com a equiparação foi denominado Gynásio Paraense⁵⁴; em 1901 passou a ser chamado de Gynásio Paes de Carvalho em homenagem ao governador paraense José Paes de Carvalho. Finalmente, em 1942 recebeu a denominação que conserva até hoje no frontão de entrada, Colégio Estadual Paes de Carvalho, a despeito de a LDB 9394/96 impor às instituições escolares públicas, a designação de escolas estaduais e municipais, sendo o colégio designado oficialmente de Escola Estadual de Ensino Médio Paes de Carvalho, denominação usada unicamente nos documentos oficiais.

No período do Império, o Lyceu era conhecido por não ofertar ensino de qualidade, o que se expressava na baixa frequência, nos altos índices de reprovação dos alunos, nos professores considerados inábeis, na inexistência de prédio próprio, e no mobiliário inadequado. Esse desinteresse dos alunos, e a negligência pedagógica e administrativa, se dava, talvez, em razão de o Lyceu não emitir diplomas reconhecidos, impedindo o acesso dos concluintes às faculdades. França (2004) registra ainda, que, nessa época a indisciplina e a desordem imperavam: os alunos não respeitavam seus professores, promoviam arruaças pelas ruas, rabiscavam as paredes do prédio com escritos e desenhos obscenos, a ponto de o Lyceu ser considerado nocivo para a juventude paraense e, por conta disso, ser defendida por muitos sua extinção.

O contexto republicano europeu, o nacional, e o regional, forçaram a mudança na política educacional de então. Foi o momento da equiparação ocorrida no ano de 1892. É só com a equiparação ao Gynásio Nacional Pedro II – o colégio da corte – a partir da República. A equiparação revolucionou o currículo praticado à época, já que previa a adoção do mesmo plano de estudos do Pedro II, os exames de admissão para alunos, concurso público para admissão de professores e, principalmente, a emissão de diplomas reconhecidos para matrícula nos cursos superiores. Tudo isso era realizado sob a inspeção, a fiscalização e o acompanhamento dos inspetores do Governo Federal. Para França (2004), a equiparação impôs ainda uma disciplina rígida com novas regras. Assim, à equiparação foi necessária a completa reestruturação curricular e a nova e rigorosa reorganização administrativa que, segundo Rego (2002, p. 167) teve um efeito no “[...] notável aumento na matrícula do curso integral”.

É a partir deste momento, que o Gynásio Paraense que até então esteve distante dos interesses dos estudantes locais, passa a ser alvo de interesse e de disputa por matrícula, já que anteriormente os alunos e alunas preferiam as poucas escolas particulares reconhecidas por suas

⁵⁴ A equiparação se deu por meio do Decreto n. 1.121 de 01/11/1892.

famílias pela rigorosa disciplina e por garantir acesso às faculdades; ou, então, buscavam formação secundária em colégios situados fora do estado e que garantissem a matrícula nos cursos superiores. A partir deste momento, além da disputa por matrícula, há a busca pelo *status* de ser professor ou aluno do Gynásio, que equiparado ao Pedro II, passa a ser referência local e nacional em qualidade de ensino.

Apesar de ter sido criado no Império, o Lyceu Paraense era negligenciado nos aspectos administrativos e pedagógicos, e só com a República e seus objetivos civilizadores, é que obteve atenção, sendo equiparado ao Colégio Pedro II, e, partir desse evento, alcançou a glória e o reconhecimento local e nacional. A tradição cepeceana foi inventada institucionalmente no contexto republicano, com a finalidade de repassar os novos valores que chegavam ao Brasil, defendidos pela elite. Essa finalidade fica clara em Rego (2002), para o qual o famoso colégio tinha como missão a formação moral dos alunos, a prosperidade da pátria, contribuindo, assim, para o engrandecimento da Nação. Aqui, começa a glória do Gynásio Paraense e, na minha compreensão, é inventada oficialmente a tradição cepeceana.

Segundo Moreira (2005), em 1944 já era reconhecida a fama do agora Colégio Estadual Paes de Carvalho e rememora seu sonho de vestir o seu solene uniforme, que, segundo ele, era impecável. Nos anos 50 e 60 o prestígio e a fama continuam. Os diretores, professores, inspetores e alunos gozavam de maior reconhecimento social. Os alunos da nação cepeceana eram “[...] cômicos de sua condição única de ser cepeceano” (MOREIRA, 2005, p. 77), sendo “[...] a nata dos estudantes paraenses” (CAVALCANTI *apud* MOREIRA, 2005, p. 78). Desse período, o tradicional casarão da Praça da Bandeira possui muitas representações como *templo fundador, educandário padrão, modelo de instrução pública, escola padrão do estado, melhor colégio do Pará* (MOREIRA, 2005). Em Rego (2002) encontrei representações como *Colégio Pedro II do Pará, celeiro das glórias do Estado, colégio destinado à formação moral de seus alunos e para a prosperidade da pátria; vetusto educandário, relicário de grandiosas tradições da vida cultural do Pará*, entre outras, por contar entre seu quadro docente com nomes sagrados do magistério paraense, todos reverenciados e respeitados. Estudar e trabalhar no Colégio Estadual Paes de Carvalho enchia as pessoas de júbilo e orgulho, em uma espécie de ufanismo embalado pela crença de que o colégio contribuía para a obra comum de engrandecimento nacional, como diz Rego (2004).

A tradição cepeceana, atravessou o tempo e mesmo tendo sofrido inúmeras traduções ao longo do tempo, dado os contextos sócio-culturais e as culturas de momentos distintos, e ainda

hoje funciona – como diz Hobsbawn – como uma espécie de “droga lícita” que acalma a vontade de poder, de grandeza, de ser referência, sentimentos muito comuns aos que ficam inquietos quando se percebem iguais aos outros – igualdade na perspectiva de classe. O discurso da tradição proporciona um sistema de recompensa simbólica que explora as glórias do passado na tentativa de ganhar destaque e privilégios. Mas o tempo passou; o edifício agora tombado permanece imponente e se destaca na paisagem urbana da cidade de Belém totalmente modificada pelos signos do progresso deste início de século XXI⁵⁵. A tradição chegou até aqui, entretanto, reinventada tanto oficialmente, quanto não oficialmente.

Mas, nem só de tradição viveu o colégio, pois também foi a “[...] grande escola política” de Lúcio Flávio Pinto – entre outras expressões políticas do Estado como Jader Barbalho e Simão Robson Oliveira Jatene – em meados dos anos de 1960, pois o Centro Cívico Honorato Filgueiras “tinha uma ponte para a política partidária” (*apud* MOREIRA, 2004, p. 209). Mesmo assim, “[...] o peso da tradição continuava e se tinha que honrar essa tradição”, como bem lembra o ex-aluno Walcyr (*apud* MOREIRA, 2004, p. 299).

Sobre a transformação das tradições por efeito dos avanços cultural e histórico, Williams (1979) traz uma reflexão sobre a tradição seletiva. Para o autor, a tradição não é apenas sobrevivência do passado, pois se for apenas isso, é uma noção bastante frágil. Ao contrário, a tradição é uma poderosa prática de incorporação de sentidos, melhor dizendo, a mais poderosa. Por isso, a tradição seletiva é “[...] uma *versão intencionalmente* seletiva de um passado modelador e de um presente pré-modelado, que se torna *poderosamente operativa* no processo de definição e identificação social e cultural” (WILLIAMS, 1979, p. 118 – grifos meus). O que a tradição cepeceana é hoje, resulta intencionalmente da seleção institucional de aspectos do passado que modelou e do presente que está modelando, atravessada pelos aspectos socioculturais do mapa atual; nesse complexo processo, opera no pensar e no fazer de alunos e alunas, da equipe gestora, dos professores, professoras e da sociedade.

Nas memórias de quando foi aluna em 1959, Maria Trindade Soutello Mendes dá uma ideia dos símbolos que seriam selecionados quando diz que o CEPC era “[...] considerado padrão do Estado, pela qualidade do ensino que proporcionava. Tínhamos orgulho do colégio pelos professores, pela *arquitetura, escadarias*, pelas salas enormes” (MENDES *apud* MOREIRA,

⁵⁵ O CEPC foi tombado pelo IPHAN em 14 de maio de 1981.

2004, p. 234 – grifos meus). E Wilton Moreira relembra que em 1944, sua avó sonhava “com o dia em que me veria com o uniforme do CEPC” (2004, p. 25).

Então, nem tudo da tradição cepeceana sobreviveu nos dias atuais, já que alguns aspectos foram descartados como os rígidos exames de admissão, os disputados concursos públicos para contratação de professores, os pesados uniformes, e os pátios separados para moças e rapazes. A ex-aluna Alice Cavalcanti de Sousa, em suas memórias do colégio entre 1958-1964, confirma que no passado existiam pátios generificados, dizendo que havia o “famigerado ‘pátio dos meninos’” (SOUSA *apud* MOREIRA, 2005, p. 78).

Os contextos sociocultural e educacional impuseram mudanças na tradição cepeceana, especialmente o processo de redemocratização do país, que culminou com a Constituição de 1988 e impôs uma reforma educacional, cujas diretrizes e bases estão definidas na LDB 9394/96. O processo democrático extinguiu seleção para matrícula de alunos nas escolas públicas, os concursos para docentes passaram a ser públicos e os uniformes ficaram mais leves.

Assim, apenas alguns aspectos da tradição cepeceana foram selecionados para representar o passado significativo – de reconhecimento, respeito e glórias – e modelar o presente, dentro de um amplo setor simbólico. Em geral, esta seleção é definida por certos grupos ou classes na intenção de organizar a sociedade e a cultura na contemporaneidade. No caso do CEPC, ex-alunos que são nomes importantes na cena política e cultural da cidade, e professores e professoras que detém algum poder no colégio.

Antes de continuar é importante ressaltar que a tradição é uma forma de saber-poder, e como dispositivo seu objetivo é o disciplinamento do corpo por meio uma multiplicidade de normas. Ao acionar tais dispositivos, a tradição age sobre o corpo para constituí-lo, de certo modo, em seu próprio benefício (FISHER, 2012). O corpo é o alvo da educação e da tradição, por meio dos valores modernos, buscam a formação do sujeito moderno, racional e centrado.

Não é recente o interesse pelo corpo. Houve “[...] durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. É possível encontrar facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1987, p. 117) por meio da disciplina, com a finalidade de controlá-los, corrigi-los e torná-los submissos, úteis, enfim, aperfeiçoados. No século XVII, para sobreviver diante das mudanças culturais em curso, a tradição se aliou ao poder da norma para alterar seus antigos contornos, substituindo alguns

símbolos de prestígio com a finalidade de cumprir nova classificação, hierarquização e distribuição de lugares (FOUCAULT, 1987). Com estas intenções, a tradição atualizou a si mesma como estratégia de sobrevivência, por meio da captura do corpo.

Mas como um corpo dócil pode deixar vestígio e mudar um lugar, ressignificar um artefato ou significado cultural? Uma explicação pode ser dada por Bakhtin (1987), em sua reflexão sobre o corpo. Diz o autor que desde a Idade Média, o corpo é representado negativamente, devido não ser considerada sua relação com o mundo exterior, sendo

[...] algo rigorosamente acabado e perfeito. Além disso, o corpo é visto como isolado, solitário, separado dos demais corpos, sendo um corpo fechado. Por isso, elimina-se tudo o que leve a pensar que ele não esteja acabado [...]: retiram-se as excrecências e brotaduras, apagam-se protuberâncias [...] tampam-se orifícios, faz-se abstração do estado perpetuamente imperfeito do corpo (BAKHTIN, 1987, p. 26).

Esse é o corpo moderno europeu, pronto, delimitado, fechado, sem mistura, individual e inexpressivo. Tudo o que sai, salta do corpo, ou as fronteiras de contato com outro corpo são eliminadas ou fechadas. Esse é um corpo individual, apartado dos outros e do mundo, isolado, suspenso, para melhor ser esquadrihado, disciplinado e colocado em seu lugar.

Porém, para o autor, há outro corpo que é profundamente positivo, o corpo coletivo, do povo “[...] que na sua evolução cresce e se renova constantemente. Por isso o elemento corporal é tão magnífico, exagerado e infinito. Esse exagero tem um caráter *positivo* e *afirmativo*” (BAKHTIN, 1987, p. 17 – grifos do autor), porque mobiliza a fertilidade, o crescimento, a superabundância, enfim, a vida.

Os momentos propícios para expressar essa noção de corpo na Idade Média são os momentos de exceção, de suspensão do cotidiano: da festa, do banquete, momentos de muita alegria. Toda essa alegria é representada por meio do corpo, enfatizando suas partes baixas, como os órgãos genitais, o ventre e o traseiro. Entrar em comunhão com a vida é degradar e, nesse sentido, a degradação assume um sentido positivo, pois o corpo é o espelho da vida. O corpo que não é apenas seu contorno, pois possui partes inferiores e coloca em ação o coito, a concepção, a gravidez, o parto, a absorção de alimentos e a satisfação de necessidades naturais. Essa positiva do corpo foi paulatinamente sendo substituída por outra, ideal, abstrata, negativa, que oculta esses aspectos ditos inferiores, reduzindo o corpo a um erotismo banal. Porém, nos momentos de suspensão do cotidiano, os corpos de encontram e trocam significados. Para explicar o diálogo e as trocas mútuas entre o mundo oficial e o cotidiano, Bakhtin (1998) desenvolveu a noção de

circularidade cultural para falar do encontro cultural e de intercâmbio de significados, um encontro marcado pelo encontro dos corpos. Nesse encontro, os limites ou fronteiras entre duas culturas permanecem temporariamente diluídas. O corpo dos homens e das mulheres das classes populares está sempre em movimento, sendo construído, modelado, alterado, estando sempre em construção na relação com outros corpos e com o mundo, especialmente nos momentos de suspensão do cotidiano, nas festas sagradas e profanas. Em Bakhtin (1987), a circularidade é realizada pela suspensão do cotidiano, nos momentos festivos, por meio das festas sagradas, e profanas, como o carnaval. Para o autor “As festividades (qualquer que seja o seu tipo) são uma forma primordial, marcante da civilização humana” (BAKHTIN, *Op. Cit.* p.7), pois elas expressam em seu conteúdo específico uma visão de mundo. Na festa popular, extinguem-se as diferenças, pois todos são iguais e a expressão desse momento é o corpo.

Mas, e no cotidiano? Na produção final de Foucault, o sujeito aparece resistindo pela universalidade ética, pois é considerado livre por sentir, agir e pensar. Nas relações de poder, a resistência está presente nas práticas experimentadas pelo corpo no cotidiano cambiante e histórico, espaço privilegiado para as micropolíticas. São muitas formas de resistência e em muitos setores, como contra o assujeitamento e a submissão (CASTELO BRANCO, 2002).

Parta Butler (1998), um modo do poder funcionar é por meio da regulação e da produção do sujeito. E, mesmo considerando o sujeito regulado, é preciso problematizá-lo, e assim procedendo, não há a necessidade de matá-lo ou jogá-lo fora. Desconstruir o sujeito não significa desacreditar nele, mas nos fundamentos de certo tipo de sujeito, o sujeito moderno. Desconstruir para a autora é por em questão, abrir o termo à reutilização anteriormente negada.

Dizer que o sujeito é constituído, não é dizer que seja determinado, pois sua constituição é pré-condição de sua capacidade de ação. O sujeito é constituído pelo poder, mas isso não quer dizer que o poder acaba quando o sujeito está constituído, já que sua constituição é incompleta, sendo um investimento incessante e permanente. A agência é possibilitada pela atuação fluída relativa ao gênero e ao sexo, porém não se trata de uma ação voluntarista, mas sim de uma ação que resulta do paradoxo da subjetivação, que envolve assujeitamento e resistência (BUTLER, 1999). O assujeitamento não impede a agência, mas a situa no limite da ação do poder e não é externa ou independente dele.

Em se tratando de corpos jovens, estes são modelados por questões relativas a classe, geração, raça, gênero e sexualidade, o que implica em maneiras muito particulares de

socialização em certo espaço-tempo. Esses aspectos têm efeitos nos muitos modos como os jovens cuidam de seus corpos, pois a “[...] sexualidade é um dos principais domínios que incitam o jovem a criar uma esfera de autonomia individual relativamente à família de origem” (HEILBORN, 2006, p. 35), onde a moça e o rapaz expressam a cultura sexual em seu corpo, manifestando valores, normas, ideias e práticas de seu tempo. O corpo não é capturado apenas pela técnica, o é também pela tradição (COUTO, 2012). No Paes, o corpo é capturado pela tradição e colocado em seu lugar por meio dos elementos selecionados. A tradição almeja o bom desempenho do corpo ao seu favor, por meio de uma política que localiza, homogeneiza e cerceia, ignorando a diferença para assegurar sua estabilidade e manutenção. Mas em tempos de centralidade da mídia, da moda e da diferença, o processo tradutório se expressa por corpos marcados a um só tempo pelos significados da tradição e da diferença, e nas palavras de Couto (2012), é um corpo mixado.

O CEPC chega à Belém do século XXI mantendo alguns aspectos da tradição, uma tradição que atualmente possui elementos – arquitetura e espacialização, uniforme e eventos escolares – que tem uma existência bastante peculiar, mas que seguem definindo as experiências diárias. Porém, para compreender as mudanças na tradição é preciso explorar alguns aspectos do atual mapa cultural belemense.

2 Belém traduzida no encontro cultural

Para compreender o encontro cultural no colégio – um microcosmo da sociedade –, é preciso uma breve cartografia de Belém situando-a no *entre-lugar* originado pelo passado-presente e pelo global-local. Não fiquei interessada em trazer um histórico da cidade, pois meu desejo é contar sobre a sua cultura a partir de algumas representações⁵⁶. Essa é uma Belém caleidoscópica, com uma multiplicidade de representações e identidades, enfim, uma cidade multicultural⁵⁷.

⁵⁶ Essa parte da escritura resultou de uma rápida, mas útil e prazerosa pesquisa em teses e dissertações produzidas nos campos sociológico e antropológico; fiz o levantamento no PPGCS/UFPA e no Núcleo de Altos Estudos Amazônicos/UFPA.

⁵⁷ Existem várias noções de multiculturalismo: o **multiculturalismo conservador** que se origina nas teorias evolucionistas, e naturaliza no ocidente a supremacia branca sobre as demais "raças"/etnias; o **multiculturalismo humanista liberal**, que justifica desigualdade entre "raças"/etnias, pela competitividade inerente ao capitalismo; o **multiculturalismo liberal de esquerda** que defende a diferença essencializando-a, o que obscurece sua construção histórica e cultural e as relações assimétricas de poder que produzem os significados; e o multiculturalismo crítico que desafia os processos historicamente sedimentados, por meio dos quais as identidades de raça, classe, gênero e sexualidade são produzidas dentro da sociedade capitalista (MCLAREN, 2000).

Belém, na *Béle époque* já foi a *metrópole da Amazônia*, e no presente é representada pelos cepeceanos de muitas formas. Retornando ao Paes para novas conversações, um dos temas foi Belém do Pará. Os alunos e a alunas representam Belém pela arquitetura, indicando como símbolos da cidade o Forte do Castelo e o Mercado Ver-o-peso; falaram de Belém como a *cidade das mangueiras*, do Círio de Nazaré, do tecnobrega e do carimbó, do Acaí e de sua diferenciada gastronomia; falaram também da clássica disputa entre os dois clubes de futebol de maior expressão local, o *RexPa*, Remo *versus* Paissandu. Foram lembrados aspectos não tão nobres, mas que caracterizam qualquer centro urbano desse país: o trânsito caótico e a violência.

O Centro Histórico de Belém possui um valioso acervo cultural, representado pela arquitetura dos edifícios dos tempos coloniais, com grande valor histórico e artístico para a cultura local (MARQUES, 2010). Estes edifícios, praças, igrejas, coretos, são suportes físicos de significação e evocações coletivas, pois constituem identidades e sentido de pertencimento (SANTOS, 2010), por isso a conservação e manutenção desses bens materiais e simbólicos é uma necessidade humana “[...] de manter um bem além de sua função original, preservando-o da ruína, o que em si impõe dificuldades para a vida moderna, mas que é plenamente justificada pelo caráter ‘sagrado’, ou simbólico, que tais bens representam para os seres sociais” (MIRANDA, 2006, p. 38 – grifo meu).

Belém é também a *cidade das águas*, sendo assim representada pela relação com o rio, pois está situada às margens do rio Guamá – como a maioria das cidades amazônicas –, possibilitando uma intensa e cotidiana relação com as margens e seus ribeirinhos/as. Esta característica faz de Belém uma *cidade portuária*, pelos seus inúmeros portos e trapiches distribuídos ao longo da orla; estes portos e trapiches são lugares onde há intensa comercialização de produtos extrativos, viagens diárias de trabalho, passeio ou em busca de saúde e/ou solução dos problemas os mais diversos; são locais de trabalho, sobrevivência, e até de moradia. Mas pode ser também *cidade das águas* pelas chuvas, pois suas chuvas tem hora marcada, já que “O relógio das chuvas não atrasa” como bem diz Paes Loureiro no poema *Belém do Pará*, que segundo Oliveira (2010) é uma ode lírica à cidade. Mas é *cidade das águas* também em uma imagem construída pela política cultural de governos que almejam o “resgate” da cultura local buscando reinserir a cidade no cenário nacional⁵⁸, desejando torná-la mais uma vez a *metrópole da Amazônia*. Para cumprir tal objetivo, a revitalização de prédios antigos como o complexo

⁵⁸ Governo do PSDB - Partido da Socialdemocracia do Brasil, Governo Almir Gabriel, 1995-2002; e Governo Simão Jatene, 2003-2006.

Feliz Lusitânia – a Estação das Docas, A Casa das Onze Janelas e o Parque Naturalístico Mangal das Garças –, que reconstruiu a orla da cidade possibilitando a visão do rio. Com a mesma intenção de abrir janelas para o rio, foi construído o espaço Ver-o-rio e revitalizado o mercado Ver-o-peso⁵⁹ a maior feira da América Latina, onde sobrevive a tradição dos remédios de ervas e *banhos de cheiro e simpatias*, por isso considerado por Leite (2010) como o “espaço da encantaria”.

Segundo Leal (2010), desde a *Belle Époque*, o modelo de urbanização da cidade se traduziu por meio da expulsão das famílias pobres que antes moravam no centro para a periferia; estes moradores, maioria negros, incomodavam as elites com práticas culturais consideradas em descompasso com os valores estéticos de uma cidade moderna e civilizada. Para o autor, as classes populares precisavam ser disciplinadas, o que significou controlar e moralizar sua conduta, preferências, gestos e modos de vestir, ordenando o espaço público de modo a romper com as heranças culturais do período escravocrata e dos costumes portugueses (CORREA, 2010).

Um dos bairros periféricos construídos por meio desse modelo de urbanização foi o Jurunas – onde mora a maioria dos alunos e alunas do Paes, bem como alguns professores/as – que concentra um grande contingente da população pobre, negra ou cabocla. O panorama é multicultural, aliás, é assim desde a criação da cidade, que contou com uma grande variedade de etnias indígenas, europeias e africanas, compondo um contexto de ocupação já globalizado desde o início, em encontros coloniais tensos, devido à resistência dos indígenas (SIMONIAN, 2010) à imposição cultural e à violência do colonizador.

O Jurunas possui dupla representação. É representado como o *bairro mais festeiro e alegre da cidade* devido ao nível de participação de seus moradores e moradoras em festas profanas e religiosas, como a comemoração do Ano Novo, a festividade de São Sebastião, a Festa Junina, o Carnaval, as *festas das aparelhagens* e o Círio de Nossa Senhora de Nazaré. A população desse bairro, portanto, mantém a tradição sendo muito criativa nestas comemorações, pois “[...] o tempo é o do evento, da festa, da alegria, das mobilizações em prol das tradições (RODRIGUES, 2010, p. 264)”. O Jurunas também foi lembrado como um bairro acolhedor, pois recebe pessoas tanto do interior do estado quanto de outras regiões do país, o que faz com que seja um dos bairros mais populosos da cidade. Para alguns alunos e professores é também o

⁵⁹ Governo do Prefeito Edmilson Rodrigues, do Partido dos Trabalhadores/ PT, no período 1996-2004.

bairro mais violento da cidade, e compõe “o quadrilátero do medo” – Jurunas, Guamá, Cremação e Terra Firme – como disse uma professora.

Entre as festas está o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, a maior celebração religiosa da região amazônica e do Brasil. Tal evento é uma importante prática de reciprocidade, pela necessidade da realização de trocas entre as pessoas ou entre estas e os deuses na busca de alianças, o que proporciona a reprodução do grupo cultural. É também uma forma de sociabilidade entre as famílias consanguíneas, entre a comunidade devota, o que fortalece os laços entre as pessoas. É momento de festa e de fé, liturgia e distração, procissão e muita comida, bebida e dança em homenagem à Santa (PANTOJA, 2011). No Círio de Nazaré, a gastronomia diferenciada da cidade é preparada com os pratos tradicionais como o Pato-no-tucupi e a maniçoba. Mas no cotidiano do belemense, não pode faltar o vinho do açaí, apreciado pelos paraenses tanto pelo sabor quanto pelo valor energético.

Ainda falando de festas, agora das profanas, Belém também representada como a *cidade das aparelhagens* devido as já famosas festas das aparelhagens, verdadeiros eventos lúdicos que animam a periferia. Hoje, as *festas das aparelhagens* ganharam a mídia local e nacional, consolidando certos estilos musicais como o *tecnobrega*. Além de criar estilos musicais, cria também novos estilos de vida e visões de mundo, do mundo muito particular das classes populares. Este é um estilo musical para consumo, é lazer, mas também produção de identidade local/regional, e expressão da cultura da periferia que a política cultural homogeneizadora da elite não conseguiu controlar. A classe média tem aderido a este fenômeno de massa, mas ainda há certo sentimento de revolta a esta expressão cultural em alguns setores da sociedade local (LIMA, 2008).

Para encerrar este rápido retrato cultural da cidade, preciso falar das roupas e das *bonecas*, pois mesmo que essas representações não tenham sido citadas pelos alunos e alunas, penso que tem efeitos na cultura escolar. Talvez, não tenha sido citada porque, segundo Heilborn (2006), a despeito do aumento da tolerância ainda há muita aversão e repulsa em relação aos homossexuais e travestis da cidade. Mas eles/elas estão aí.

Por sua geografia e clima quente, Belém divide com o Rio de Janeiro a condição favorável para a exposição dos corpos, pois “[...] as praias, o turismo, o calor e o costume citadino de usar *roupas justas, curtas e muito decotadas*, permitem configurar essas capitais brasileiras como espaços nos quais a *sedução é cotidianamente ritualizada*” (FERREIRA, 2010,

p. 547 – grifos meus). Assim, a ritualização dos corpos no dia-a-dia é feita por meio da roupa, sendo uma prática decisiva no processo de subjetivação das mulheres.

E chego à *cidade das bonecas* que faz de Belém o lugar de expressão das performances das travestis da cidade, que construíram e ocuparam o espaço urbano belemense para expressar suas identidades e subjetividades. As bonecas são homens que expressam sua homossexualidade por meio da produção de um corpo feminino, não apenas no jeito de vestir, falar e se comportar, mas nas alterações que promovem em seus corpos, por meio de hormônios, silicones (FERREIRA, 2010) e cirurgias. Em Belém, e no restante do país, as travestis já conquistaram lugar na mídia e em eventos culturais como o carnaval, apesar das restrições impostas pelos valores judaico-cristãos. Apesar disso, a dinâmica urbana da cidade proporciona práticas culturais por meio das quais eles aproveitam certos espaços e eventos para expressar suas habilidades artísticas publicamente, como é o caso da quadra junina onde desde a década de 1990 é realizado o *Concurso Miss Caipira Gay* na tradicional *Festa da Chiquita* – festividade GLBT – realizada na Praça da República na noite anterior ao Círio de Nossa Senhora de Nazaré⁶⁰. Nesta festa, com *shows* performáticos e irreverentes é escolhida a Rainha do Círio (FERREIRA, 2010).

A paisagem de Belém possui elementos de cosmopolitismo com gente elegante e moderna, com belos monumentos históricos, e edifícios modernos, mas também com elementos de provincianismo (OLIVEIRA, 2010) como as festas populares profanas e religiosas, como o Círio e as *festas das aparelhagens*, e a natureza ainda encantada das chuvas e rios, das mangueiras, dos portos e trapiches, dos povos da floresta, dos banhos de cheiro e do *muiraquitã*⁶¹; da estética sensual e das *bonecas*. Essa paisagem resulta do encontro cultural entre passado e suas tradições, e o presente, misturando os significados da globalização cultural – as novas tecnologias da informação e da comunicação, a centralidade da mídia, do espetáculo, do consumo, das imagens –, aproximando a natureza do vertiginoso mundo do simulacro e das simulações de Baudrillard (1984). Para Paes Loureiro essas modernidades tornam Belém uma cidade deslendada, mas olhando pela perspectiva da reinvenção e recriação, Belém talvez esteja sendo reencantada, uma Belém caleidoscópica (MIRANDA, 2006). Hoje, esta Belém é caleidoscópica porque vive na intersecção entre o ambiente cultural de século XXI, globalizado,

⁶⁰ A *Festa da Chiquita* é um irreverente evento símbolo do orgulho *gay* em Belém desde a década de 1970; hoje é um megaspectáculo que reúne aproximadamente 40 mil pessoas. No ano de 2004, no processo de tombamento do Círio, o IPHAN incluiu o evento como patrimônio imaterial da humanidade (www.diariodopara.diarioonline.com.br).

⁶¹ *Muiraquitã* é um artefato indígena que serve como amuleto da sorte; pode ser feito em madeira, pedras, metais, representando animais e pessoas. A imagem mais comum é a rã na cor verde.

mediatizado, tecnologizado e suas tradições, tanto as oficiais, quanto as populares. Nos termos de Clifford (1998), Belém é uma “quermesse cosmopolita”, nos de Bhabha (1998), é uma cidade traduzida.

Ginzburg (1987) e Bakhtin (1987), explicam esse movimento de troca cultural por meio da noção de *circularidade cultural*. Certos bairros da periferia de uma cidade são colados aos bairros centrais, fazendo com que os modos de ser e estar se influenciem mutuamente e revelem a cidade e o modo de ser traduzidos. Essa proximidade e mutualidade entre elite, classe média e classes populares, têm efeitos nos costumes, tradições, crenças, ocupação do espaço e vestuário. Essas intensas trocas, impedem a definição de qualquer cidade, inclusive Belém, como unidade cultural, haja vista os múltiplos atravessamentos. Na cultura belemense é visível os traços das raízes populares, assim como as trocas bidirecionais entre cultura erudita e cultura popular se influenciando mutuamente, por meio da religião, de ideias e práticas eruditas, do gosto musical, das danças e festejos religiosos e profanos, das preferências por espaços de lazer, do jeito de falar, comer e vestir. Nesse entrecruzamento de culturas, há tanto conflito e a complementaridade, gerando tradução cultural.

É neste mapa cultural urbano que está localizado o centenário edifício do Paes e estes elementos externos influenciam sobremaneira na atmosfera cultural do colégio. Isto porque a cidade é um espaço coletivo que possui uma história e suas memórias constituem certos modos de ser e de fazer de seus habitantes, e tanto as memórias quanto as identidades e subjetividades no presente traduzem os significados do passado, modelando ambos. A cidade, assim, é uma composição de cenários e significados, um território híbrido e caleidoscópico, com vários espaços superpostos que preservam e traduzem as memórias, os costumes e as tradições.

Como é possível notar, as pessoas que vivem em Belém, a despeito do novo padrão cultural imposto pela modernidade global, não desintegraram certas tradições que são mantidas por meio das festas cidadinas, que misturam música sacra a ritmos populares, revivendo as tradições e criando novas formas de expressão, construindo identidades. Os habitantes da cidade ocupam um mesmo lugar de modos diferenciados. Uns aceitam e preservam as tradições, outros as recriam, mas o importante é que cada um a sua maneira revive o passado por meio de tradições traduzidas. Há tanto preservação de tradições quanto adequação às mudanças históricas; ambas situações são perceptíveis na preservação de monumentos, artefatos e significados, expressos na arte do fazer diário da população que inclui vários grupos sociais, que habitam tanto o centro da cidade como os bairros periféricos.

Concluo que do constante encontro cultural, e da circularidade que lhe é inerente, que a tradução será permanentemente expressa tanto no cotidiano quanto nos momentos de suspensão do cotidiano, por meio de práticas tradutórias.

Na escola, um microcosmo da sociedade, as práticas são semelhantes, e envolve, aceitação, negociação, contestação, reinvenção de significados mediante o encontro cultural em seu interior. A tradução na cidade é operada por composições híbridas, mediante uma diversidade de intercâmbios de artefatos culturais, possibilitando a interpenetração de valores e condutas urbanas e periféricas, globais e locais, do passado e do presente. No *entre-lugar* citadino, as pessoas agenciam a cidade de muitos modos, entre estes, como passarelas, usadas para, como diz Couto (2007), pavonear o corpo, após sua cuidadosa administração, para ser visto, admirado e desejado.

3 O Paes hoje

O Paes foi construído na Campina, um bairro localizado no centro da cidade e com fortes referências econômicas e culturais; econômicas por comportar o centro comercial da cidade – dividindo esta prerrogativa com o bairro da Cidade Velha –, e cultural por abrigar o Centro Histórico de Belém; o edifício chama atenção pela beleza e imponência, sendo um importante elemento do espaço urbano.

A localização, a arquitetura e o espaço constituem as práticas curriculares e são por elas constituídas, sendo uma fonte sutil de ensinamentos, pois produzem o currículo e subjetivam. Assim, a “[...] localização da escola é por si mesma uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico comportado pelo espaço e pela arquitetura escolares” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 32).

A escolha do lugar onde será construído o edifício escolar pode sugerir certas finalidades e valores por meio de ênfase em certas habilidades. Caso o edifício esteja localizado próximo à natureza pode estimular a liberdade e a expansão do espírito. Caso esteja no centro nervoso do comércio de certa cidade – como é o caso do edifício do Paes – estimula o orgulho de pertencer, sugerido por um programa cultural e pedagógico defendido por projetistas do século passado. Esse antigo programa, proclamava que o prédio escolar deveria ser dominante em relação aos demais prédios do entorno, como um símbolo de cultura e poder. “A partir dessa localização nuclear, a escola projetaria seu exemplo e influência geral sobre toda a sociedade, como um

edifício estrategicamente situado e dotado de uma inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano-social que o rodeia” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 33).

Com isso, reforço que arquitetura escolar possui uma poética – que produz sujeitos e práticas – e para fazer sua leitura é preciso considerar um edifício-escola construído no século XIX, mais precisamente em 1871, no centro comercial da Belém, afirmando, assim, o urbanismo e a civilidade, sendo um símbolo de cultura e poder, influência para toda a sociedade. Estes significados constituem sentimentos de orgulho pelo simples fato de pertencer. Porém, hoje, com uma Belém modificada pela expansão do crescimento para cada vez mais distante dos bairros centrais, e pela precariedade do serviço de transporte, chegar ao Paes é um sacrifício para muitos alunos e alunas, por isso os atrasos diários.

O espaço do colégio está assim organizado: no térreo do edifício há as salas destinadas à Direção, Vice-direção, Secretaria, Biblioteca, Sala de Assistência Psicológica, Laboratório de Química, Sala dos Professores e duas salas destinadas ao funcionamento da USE e o Salão Nobre⁶²; há ainda algumas salas de aula, e banheiros masculino e feminino. Há o pátio coberto, a pracinha e próximo às escadarias, a lanchonete improvisada.

Atravessando um pequeno corredor, é possível chegar a um amplo salão coberto que dá acesso a Quadra de esportes; há no canto direito deste salão uma pequena construção com várias salas entre as quais a da cantina (desativada), a destinada ao Serviço de Reprografia e um depósito. Este salão também dá acesso ao Anexo, prédio de construção recente, onde já funcionou a Secretaria de Meio Ambiente - SEMA e que foi anexado para ampliar o número de vagas ofertadas. Atualmente neste espaço estão todas as turmas de 3º. ano e alguns laboratórios, entre os quais o Laboratório de Informática.

Subindo as escadarias, o primeiro contato é com o *aquário*, sala de madeira construída no centro do pavimento, pintada de azul e branco, climatizada, rodeado de vidraças, o que permite visualizar todas as salas de aula, o movimento nos corredores e nas escadarias, observando quem sobe e/ou desce por elas, e o que fazem pelos corredores. Enfim, o *aquário* é o típico espaço panóptico.

⁶² Sala do Pólo V, USE - Unidade SEDUC na Escola.



Fotografia 4 - *Aquário*. Fonte: Ribeiro (2011).

O mobiliário desse espaço são duas mesas, três cadeiras, e dois armários, todos de Angelim. Na fotografia 4 é possível notar além dos armários, pequenos cartazes afixados nas vidraças externas e internas, informando os horários de aulas, e contendo outros avisos. É possível notar pequenas vidraças nas portas das salas de aula, o que permite observar o que ocorre em seu interior sem perturbar o andamento das aulas. Quando Eliana não está no *aquário*, certamente está na sala da direção ou vice-direção, ou ainda resolvendo algum problema na secretaria. Como é habitual, na ausência dela ou de um professor/a em sala de aula, os alunos e alunas ocupam os corredores e aí permanecem para suas conversas juvenis até que o professor chegue ou Esmeralda apareça. Desse modo, o *aquário*, como espaço panóptico, não funciona apenas por existir, instalado no centro do edifício, pois o olhar vigilante é necessário para manter a ordem e o controle dos corpos. À esquerda além de duas alunas distraídas, um aluno posa para a câmera, com gesto que sugere proximidade com as *Lorranys*. Apesar de a direção almejar a manutenção da tradição institucionalmente, o significado e o uso do *aquário* foram traduzidos, pois este foi construído originalmente para abrigar a vice-direção, e só nos últimos anos é que nele passou a funcionar a coordenação pedagógica, como informou Eliana.

Atualmente o colégio oferta o Ensino médio-convênio vestibular-unificado no diurno e a Educação de Jovens e Adultos, no noturno. O colégio possui 24 salas de aulas sendo que todas

são usadas no matutino; 18 salas são usadas no vespertino e 06 no noturno; no ano de 2011, a matrícula foi de 1.735 estudantes.

O Projeto Político Pedagógico anuncia em sua filosofia que considera o colégio como “[...] um local de construção de conhecimentos e preservação das tradições culturais” (2004, p. 04). Essa filosofia define sua visão estratégica que afirma valores como o respeito à diferença, à individualidade, o diálogo, o entendimento, a justiça, a igualdade, a solidariedade e a harmonia. Define também a visão de futuro do colégio que é se tornar referência no Pará, pelo padrão de excelência do ensino ministrado.

O tipo de sujeito capaz de realizar tudo isso é definido em sua visão antropológica que ressalta o homem – e curiosamente aqui inclui somente o aluno e não os professores e professoras – como um elemento ativo na sociedade a ser formado pela educação que é considerada como um “[...] processo de construção de novos valores éticos, estéticos e políticos que favorecem o estabelecimento da justiça, da paz e da fraternidade entre os homens, o apreço a tolerância e respeito às diversidades” (PPP, 2004, p. 06), em uma escola contextualizada. Aqui percebo algumas ligas com o discurso da tradição, pois em certas conversações com Selma, Eliana e Alba, perguntei como elas justificavam aceitação das práticas de tradução da tradição e elas argumentaram que “é respeito à diversidade”, “o PPP do colégio prega a tolerância e o respeito à diversidade”, “a escola é flexível”, respectivamente.

Fiquei impressionada com a quantidade de professoras e professores que trabalham no colégio, pois é bem maior que o quantitativo do Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará, onde trabalho. No ano de 2011, o colégio contou com 81 docentes, incluindo os da EJA - Educação de Jovens e Adultos. Muitos desses professores/as estão no Paes por dez, vinte e até mais de trinta anos – por serem ex-alunos/as –, o que os fez interlocutores privilegiados, pois acompanharam a virada cultural, política e social do século e como esta cena reverberou no colégio. Ser professor ou professora do Paes ainda é razão de certo orgulho, pois na era de ouro estes se constituíam em um dos símbolos de qualidade do ensino ofertado, sendo, naqueles tempos, chamados de “lentes”, catedráticos, por serem “[...] professores [...] didaticamente eficientes” como afirma o ex-aluno José Carlos Castro (*apud* MOREIRA, 2004, p. 181). Esses ilustres professores, eram assim chamados devido serem professores exemplares, nada menos que os melhores. As aulas eram ministradas “[...] pelo que de mais seletivo havia no magistério paraense da época” como afirma outro ex-aluno, Lúcio V. M. Amaral (*apud* MOREIRA, 2004, p. 205), “[...] um time de professores feras” para a ex-aluna Maria de Nazaré

Bessa de Castro (*apud* MOREIRA, 2004, p. 236), e muitas outras representações como “mestres da melhor estirpe” ou professores “de invulgar competência”. Quanto aos funcionários e funcionárias, na minha avaliação, estes são os que mais sentem o abalo na tradição pelas “modernizações promovidas pelos alunos”. Penso que a impaciência e os aborrecimentos demonstrados, se devem ao fato de perceberem o que consideram impotência do colégio diante dos sacrilégios cotidianos promovidos contra a tradição cepeceana.

Hoje, além do edifício em estilo neoclássico, da manutenção das escadarias generificadas, do uniforme escolar, elementos que compõem o discurso da tradição do CEPC, a preservação da memória da *era de ouro* é comprovada pelas placas de inauguração e de reformas afixadas nas paredes do prédio, no mural com fotografias de ex-diretores ilustres, nas muitas prateleiras e vitrines com a exposição de troféus pelas sucessivas vitórias, nos Jogos Estudantis, no Desfile do dia da Raça, na premiação de melhor Banda Marcial e melhor Comissão de Frente, entre outros, na preparação cuidadosa das datas cívicas e eventos escolares.

3.1 O olhar panóptico, a vigilância e a punição

Preciso explorar um pouco sobre o olhar panoptico, a vigilância e a punição no Paes. Começo pelo *aquário*, pois venho dizendo que sua arquitetura é panóptica o que permite vigiar todas as salas de aula do andar superior, quem entra e quem sai delas, tanto alunos como professores, quem sobe e quem desce as escadarias. Os corredores e os encontros entre alunos e alunas estão sob permanente vigilância, assim como os intervalos, os tempos vagos, os ruídos, etc. O Panóptico é um projeto arquitetônico destinado não apenas a reforma de detentos nas prisões, mas “[...] é também um plano exemplar para todas as instituições educacionais” (PERROT, 2000, p. 112), baseado na inspeção central, na vigilância constante e na rigorosa organização do espaço.

Entretanto, o *aquário* perdeu a função original, pois Eliana e Lilian – bem como os demais coordenadores pedagógicos que desenvolvem suas atividades pedagógicas nesse espaço –, não se ocupam com a vigilância ou com a punição, mas com a organização do horário diário, o atendimento dos docentes, dos discentes, pais, mães e responsáveis por alunos/as, enfim, a solução de eventuais problemas pedagógicos, o que não deixa de ser um modo de normalização do cotidiano. Porém, o objetivo de inspeção central de algum modo está mantido, pois, mesmo que elas não se ocupem da vigilância diretamente, sua presença vista de fora, das salas e

corredores, inibe as intenções dos alunos e alunas. Se é assim, o programa da arquitetura panóptica, como é o do *aquário*, busca a domesticação dos sentidos, a regulação dos corpos, a negação da fantasia, da imaginação e do prazer, por meio do poder da educação e da disciplina. Nesse tipo de dispositivo, é central o poder do ambiente sobre a subjetividade, sendo sua finalidade afugentar os vícios do corpo fazendo reinar a ordem e a disciplina, mantendo uma conduta moral adequada aos anseios para garantir o progresso, neste caso do ensino e aprendizagem. Esta racionalidade baseada em princípios utilitaristas da sociedade moderna não tolera os improdutivos – os mendigos, delinquentes e vagabundos – na escola, os alunos indisciplinados, faltosos, os que supostamente “não querem nada”.

Nas memórias de alguns ex-alunos sobre o CEPC, há relatos que comprovam o quanto as regras e a disciplina eram rigorosas. “Nesse tempo, no colégio, havia quase uma inspetora para cada sala de aula” diz Moreira (2004), pois os “[...] gestores do estabelecimento se esforçavam para impor a disciplina” afirma o ex-aluno EME (*apud* MOREIRA, 2004, p. 124). Para os ex-alunos essa rigidez, inclusive quanto ao horário de entrada, somado ao melhor corpo docente do Estado, fazia o CEPC ser o educandário mais disputado pelos alunos.

Esse ideal disciplinar ainda é perseguido. A vigilância permanente dos corpos é feita por meio do poder do olhar de Esmeralda e Sílvia das quais nada escapa, pois elas seguem incansavelmente estes corpos. Apesar do *aquário*, a vigilância não está em um ponto fixo e central, mas em todos os lugares, pois quando menos se espera uma ou outra aparece para promover a ordem, o silêncio, enfim, a disciplina, colocando-os em seu devido lugar, a sala de aula. Essa “ameaça fantasma” pode causar certo temor e até dano emocional, pois há admoestações, às vezes exposição pública de algum aluno ou aluna, e também ameaças de punição, mas tudo dosando muito bem medo e sofrimento, para não aniquilar o corpo útil, neste caso, não impedir a aprendizagem. A vigilância, a exposição e a admoestação, são dosadas na medida em que Esmeralda e Sílvia elegem as preferidas, as boas moças endeusadas porque comportadas e responsáveis, alunas pelas quais demonstram afeto, e que em certos momentos também os retribuem com afagos e carinhos, passando mensagens subliminares de que em geral Esmeraldo e Sílvia são tolerantes e atenciosas, logo muito amadas pelas alunas, e só algumas, as anormais, demonizadas, recebem punições. Porém, essa vigilância e esse controle tem alcance limitado, pois as saídas das salas de aula e a permanência nos corredores persistem, e as escapadelas para a pracinha, para a mureta e balcão da lanchonete são constantes.

Outra forma de controle é o do horário no portão de entrada que também tem fraca eficiência, pois os atrasos são habituais. O atraso é punido com o impedimento da entrada no primeiro horário, e em geral os alunos atrasados só entram no segundo horário. Segundo Perrot (2000), a economia da penalidade funciona por meio de um cálculo dos benefícios e das perdas pedagógicas e morais. Neste caso, pouco importa se o aluno ou aluna está do lado de fora do colégio “perdendo” certo conteúdo ou atividade, mesmo que a missão do colégio seja “ser referência em qualidade de ensino” (PPP, 2004); importa sim, marcar os atrasados diante da comunidade escolar, com uma penalidade leve, a exposição pública, o vexame e a interdição do corpo por meio do impedimento da entrada. Concordo com Perrot (2000) que esse tipo de punição causa um efeito psicológico, moral, disciplinador, por meio da arte de encenação, usada para provocar o temor, logo, a punição é uma forma de castigo essencial de governo.

A disciplina no colégio organiza a economia do tempo de aprendizagem dos estudantes e controla todas as atividades escolares por meio da definição de horários. Se há horário definido, o atraso é um delito grave, é um erro moral, segundo Foucault (1987), pois causa desperdício de tempo. A localização central do colégio e o local de moradia dos alunos e alunas é desconsiderada – informei antes que a maioria mora nos bairros periféricos de Belém e até em municípios da região metropolitana. A saída é domesticar o corpo para acordar mais cedo e ser ágil. No Paes, assim, o argumento é mais moral do que pedagógico, pois se a visão de futuro, a missão e um dos objetivos é aprovação nos processos seletivos das IES – Instituição de Ensino Superior –, penso que a punição pelo atraso é um contrasenso em relação à missão do colégio. Mas, por outro lado, está em compasso com o disciplinamento e o cuidado de si.

Outra técnica disciplinar é a clausura. Por meio dela, o espaço tenta disciplinar os corpos, mas mesmo esquadrihado, organizado, estes espaços não deixam de ter pequenas fissuras. Considerei clausura um fato observado e que me causou muito desconforto. Até janeiro de 2012 a cantina permaneceu em desuso pelos motivos já mencionados e, mesmo assim, no intervalo do lanche os alunos e alunas são impedidos de sair do colégio para lanche na praça ou em outra lanchonete próxima, já que os portões permanecem fechados; procurei informações sobre o motivo desta medida e a resposta da diretora foi: “Deus me livre de deixar as alunas saírem para a praça, elas podem ser atacadas”. Mesmo com uma pequena lanchonete improvisada próximo às escadarias, os alunos e alunas se amontoam no portão, e pelas grades compram seus lanches de alguns ambulantes que trabalham na Praça da Bandeira e nos arredores do prédio do colégio. A

razão para os portões permanecerem fechados é suposta segurança das alunas, a partir da crença na erotização promovida pelo uniforme.

3.2 A violência cotidiana

Como mostrei anteriormente, a indisciplina dos alunos era realidade no antigo Lyceu Paraense, a ponto da comunidade desejar sua extinção. Hoje, ela tem contornos de violência escolar, e é parte da experiência cotidiana dos alunos e alunas. Resolvi falar sobre isso porque o temor que assusta os/as cepeceanos/as influencia no uso de camisetas por baixo da camisa do uniforme como prevenção contra os inesperados encontros com os/as alunos/as do IEP – Instituto de Educação do Pará. Por conta disso, penso que é preciso falar sobre como vivi essa experiência⁶³.

Fiz a experiência da violência das *gangs* no dia 04 de setembro de 2011, na concentração do Desfile de Semana da Pátria. Cheguei por volta das 10h30min no local destinado à concentração do Paes, um trecho da Travessa Brás de Aguiar. Enquanto observava as alunas se produzindo para o desfile, com suas famosas minissaias – de nada adiantou a admoestação da diretora sobre isso – percebi o quanto este dia é importante para eles e elas. A maioria das alunas estava com um penteado especial nos cabelos, e maquiadas para a ocasião, afinal, há troféus em jogo e o Paes não pode perdê-los. As estantes do colégio comprovam suas inúmeras e sucessivas vitórias neste evento.

Percebi que Jacaré organizava os pelotões entoando gritos de guerra, e músicas de incentivo e orgulho como: “doutor, eu não me engano, meu coração é cepeceano!” Por seu turno, as *Lorranys* em trajes futuristas, agitadas, tentavam organizar o “seu” pelotão, o pelotão da famosa Comissão de Frente – que é formada quase que integralmente por elas – também faziam os últimos retoques em sua maquiagem e acessórios, assediados constantemente e rodeados por todos. Por volta das 12h invadiu na concentração um grupo de rapazes entoando gritos de guerra e músicas que enalteciam o Paes. Era a D-Tox. O curioso é que alunos e alunas, e as mães que estavam próximas e mim, diziam que esta *gang* estaria ali “para defender os alunos do colégio” e me pareceu que se sentiam mais seguras com sua presença. Mais alguns minutos e ouvi um grito

⁶³ O IEP - Instituto de Educação do Pará e o Paes são colégios tradicionais na cidade; as notícias sobre cenas de violências entre os alunos de ambos os colégios é do conhecimento de todos, inclusive com notícias de existências de *gangs* em cada um deles. Os alunos do Paes informam que caso os alunos se encontrem nas ruas e praças da cidade há violência física entre eles. Isto porque, segundo eles, nos arredores dos colégios que são próximos um do outro, há o esquadramento das ruas e praças por onde os alunos/as de um e outro podem transitar.

e os pelotões que já estavam em formação, “estouraram”; houve pânico generalizado e correria para todos os lados; corri junto com os demais e meu temor era cair e ser pisoteada, em razão da fúria das pessoas em tentar se proteger; na correria, fiz uma luxação no pé esquerdo.

Mas logo o ambiente se acalmou garantido pela presença de policiais; aliás, percebi que o policiamento do evento foi ostensivo com carros, motos e guarda montada, distribuídos por vários pontos estratégicos da Avenida Brás de Aguiar. O tumulto resultou na detenção de um grupo de rapazes que foi revistado ali mesmo diante de todos; um deles foi agredido com uma bofetada no rosto e outro ameaçado com o cassetete enquanto os policiais faziam a revista. Os rapazes foram conduzidos para fora da concentração e a notícia é que se tratava da torcida-gang do IEP que havia penetrado no “nosso” espaço, atirado uma pedra, e ameaçando “pegar” os alunos e alunas no final do desfile.

Pensei que não haveria mais clima para o desfile, mas logo tudo voltou ao normal: a ansiedade pelo início do desfile, os retoques nas roupas e nos adereços, e muitas poses e fotos. Voltando a reorganização dos pelotões, as alunas ensaiavam outras músicas de incentivo como: “Sei que sou bonita, charmosa e sensual, sou Paes de Carvalho meu colégio é moral!” O clima foi retomado, porém, não fiquei tranquila e só relaxei quando o desfile terminou já por volta das 14h20min. Esta foi uma experiência que me fez *sentir na pele* a real necessidade dos alunos e alunas usar uma camiseta por debaixo do uniforme escolar, facilitando a retirada da camisa do uniforme diante do perigo que é encontrar com alunos e alunas do IEP.

Está claro que o mapa cultural do presente torna cada vez mais difícil manter certos aspectos da tradição, isso por que o colégio representa um passado que está se transformando pelas influências da cultura globalizada, tecnologizada e velozmente informacional. Como efeito desse contexto, o Paes funciona também como uma “quermesse escolar”, onde o encontro cultural promove além de encontro entre significados, encontros explosivos entre identidades e subjetividades conflitantes. Desse modo, o currículo se mostra tradutório, pois as práticas curriculares diárias ocorrem de modo difuso em meio às culturas de ontem e de hoje, em um processo imaginativo e inventivo de colagem entre significados do passado e do presente que resulta em uma imagem ou, melhor, uma *miragem* dada a figura inusitada, e até surreal do Paes, pelo menos para quem mira pela primeira vez como eu.

No cotidiano escolar o *faladopensadovivido* corporificado nas práticas curriculares traduz a tradição. Durante a experiência etnográfica no colégio, pude observar, já que é muito evidente,

a relação tensa e dinâmica entre a tradição cepeceana e a diferença, cujos efeitos são as práticas curriculares de tradução cultural das alunas e alunos nos elementos selecionadas.

4 A tradição cepeceana e a captura dos corpos escolares

A tradição cepeceana não é apenas uma espécie de “droga lícita” que *acalma* a vontade de poder, de grandeza, de ser referência, proporcionando um sistema de recompensa simbólica que explora as glórias do passado na tentativa de ganhar destaque e privilégios. A tradição oficial é a expressão do poder. O tempo passou e houve avanços cultural e histórico que forçaram a alteração das tradições. Como a mais poderosa prática de incorporação de sentidos, a tradição seletiva é apenas uma versão intencional do passado, com a finalidade de regular a sociedade e as identidades culturais. É possível notar o peso dessa coerção social na captura e regulação dos corpos tornados dóceis.

Falei anteriormente que a tradição necessita de muitos elementos para existir e se manter e, no caso do colégio, os elementos que foram selecionados para expressá-la são: a arquitetura e a espacialização, o uniforme escolar e os eventos escolares. Para disciplinar o sujeito em função da tradição esta necessita de uma noção particular de sujeito e de corpo.

Como a tradição cepeceana nasceu oficialmente no período republicano, o sujeito referência da tradição é o adequado a esse projeto sociopolítico e cultural: abstrato, universal, centrado, enfim, descorporificado, presa fácil do assujeitamento. A noção de igualdade republicana originada na França tem como fundamento esse sujeito abstrato e universal. Para Scott (2001, 2004), nessa noção de sujeito não há lugar para a diferença, não porque na sociedade francesa não se aceite a diferença, mas porque esta é incompatível com a noção de igualdade. Considerando esse argumento, no País a diferença é incompatível com a tradição, pois o colégio considera o sujeito abstrato como representante universal do ser humano.

Porém, esse corpo é abstrato em certa medida, pois segundo Scott (2001) “os homens sempre foram considerados como representantes do universal (dos indivíduos socialmente indiferenciados, descorporificados e assexuados), enquanto as mulheres eram consideradas exemplos do particular (corporificada, sexuada e sexualmente diferenciada)” (SCOTT, 2001, p. 8). Ou seja, o corpo universal e abstrato não é modelado por um corpo sem forma e identidade, mas sim pelo corpo masculino.

Mesmo assim, na ânsia de alcançar o padrão abstrato e universal de sujeito, a tradição se ancora no corpo e na “[...] suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 1999, p. 11). Logo, o corpo é inconstante e alterado no tempo e no espaço. Os corpos não são evidentes e inequívocos como parecem ser. Por meio de uma infinidade de processos “[...] de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferença” (LOURO, 1999, p. 15). Afirmando a igualdade republicana a tradição desconsidera a diferença, as marcas de geração, gênero e sexualidade, desqualificando a experiência juvenil. Então, o corpo é central para se discutir o encontro entre tradição e diferença.

A tradição cepeceana tem 170 anos. O encontro entre culturas produz para Scott (2009), um *eco da fantasia*, um mecanismo útil para explicar o processo retrospectivo de identificação. O eco é o som multiplicado, prolongado, mas com retorno atrasado, logo, essa reprodução é incompleta e imperfeita, e o sujeito ouve apenas fragmentos de som; a fantasia é a obra criativa da mente que nem sempre é racional. A identificação retrospectiva, assim, constitui-se de repetições imaginadas, ou seja, o eco da tradição vem de longe, e chega até o presente, imperfeito, fragmentado. E se o eco da tradição cepeceana como modo de subjetivação chega no presente assim, alterado, subjetiva do mesmo modo. A tradição talvez queira funcionar, como diz Scott (2005), como um pesado fator de identificação para alunos e alunas, reduzindo-os a uma única categoria que devasta e embriaga, pois quer aprisioná-los em certa identidade, forçando sua conformação aos seus símbolos. Mas, por outro, funciona como mecanismo que possibilita a teimosia e a desobediência, e, assim eles e elas assumem outras identidades e subjetividades de gênero e de sexualidade.

O encontro cultural entre tradição e diferença, produz lutas entre significados do passado e do presente, e faz surgir zonas fronteiriças fáceis de ser ultrapassadas. Nesse encontro cultural, os significados das culturas são matizados, colados, sobrepostos; uns são negados, outros são aceitos e outros, ainda, negociados e reinventados. Nos dias atuais a diferença está em todos os lugares onde estejam mulheres, homens, jovens, heterossexuais e *gays* com seus múltiplos interesses.

No próximo capítulo, mostrarei como a tradição por meio da poética da arquitetura e da espacialização localiza os corpos e como estes aceitam e resistem por meio de práticas curriculares tradutórias.

III

PRÁTICAS CURRICULARES DE TRADUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Durante a experiência etnográfica no espaço do Paes e a revisão da literatura sobre tradição, fiquei interessada em um de seus elementos, a arquitetura centenária. Assim, meu objetivo aqui é mostrar a poética e a política do neoclássico, sua intenção em aprisionar e localizar os corpos, explicando como estes reagem e traduzem o espaço arquitetural.

1 A política e a poética da arquitetura neoclássica



Fotografia 5 - Fachada do CEPC. Fonte: Ribeiro (2011).

Na fotografia 5, é possível ver que o edifício do Colégio Estadual Paes de Carvalho por si só já transmite a sensação de continuidade com o passado por meio de seu estilo arquitetônico, eclético com traçado neoclássico. Ao produzir a fotografia, tentei um *close* do edifício, e registrei os signos da cartografia sociocultural da modernidade, que imprimem outra disposição espacial nos arredores. É possível constatar que a arquitetura neoclássica já subjetivou a pesquisadora,

pois não pensava em outra coisa a não ser em registrar sua imponência. Produzi essa fotografia em uma ensolarada manhã de início de maio, e deu para registrar o céu de um azul espetacular, da perspectiva do espaço bem cuidado da Praça da Bandeira. Foi difícil encontrar o melhor ângulo, pois as frondosas mangueiras da praça impediram o *close*. Em frente ao colégio, à direita (da fotografia) três mastros nus, destinados aos pavilhões mais importantes: o central e mais alto, à Bandeira do Brasil, ladeado pelos destinados à Bandeira do Estado do Pará, e à do CEPC. À esquerda uma luminária antiga em ferro e, próximo a esta, um poste de iluminação, só que moderno. Há outros sinais de modernidade como a malha de fiação elétrica à direita é visível, o telefone público, o alto prédio ao fundo, a presença de veículos estacionados em frente ao colégio. É possível ver três pessoas: à direita possivelmente um professor estacionando ou de saída; em frente ao colégio um flanelinha e um pedestre falando ao celular⁶⁴.

A imponência do edifício neoclássico está registrada nessa iconografia: há dois pavimentos, com 28 janelas, sendo que as 14 do pavimento superior possuem balcão com grades em ferro trabalhado e cornijas (conjunto de molduras salientes); é possível ver que no frontão triangular há o nome do colégio, um mastro azul central, bem como uma sacada sustentada por cinco colunas dóricas localizadas no térreo; por traz destas, há três grandes portas de acesso ao *hall* de entrada (BARROS, 1998). Todas as janelas do térreo possuem grades.

Há ainda outros signos da modernidade e progresso nos arredores – e a fotografia não mostra –, como as pequenas e médias casas comerciais com sua intensa e multicolorida propaganda nas fachadas, além da presença de ambulantes com seus pequenos carros de lanche. Esta paisagem difusa faz o edifício neoclássico destoar e ao mesmo tempo se destacar no cenário, ressaltando o contraste entre estilos arquitetônicos e tempos históricos. O edifício teve mantida sua fachada devido ao tombamento, entretanto, este sofreu várias reformas que alteraram internamente o projeto original, com destaque para a reforma de 1968, promovida pelo Governo do Pará Alacyd Nunes, que retirou as colunas de sustentação internas, lustres e azulejos originais do piso, substituiu as escadarias de madeira em estilo caracol por escadarias de concreto, construiu o *aquário* e instalou as grades no portão de entrada e nas janelas, justificadas pela violência crescente.

O edifício escolar é uma construção projetada em meio a relações de poder, onde se enfrentam razão e irrazão. Este estilo arquitetônico dá a sensação de enclausuramento, sendo este

⁶⁴ Flanelinhas são homens e rapazes que se organizaram e se distribuem pelas ruas movimentadas de Belém, auxiliando no estacionamento e guarda de veículos a preços módicos variados.

seu caráter particular, tanto que, ao passar pelo *hall* de entrada, me senti cercada pela construção, pois estando em seu interior não é possível enxergar o exterior, a não ser pelas grades do portão. Além disso, no térreo, a iluminação modesta da pracinha deixa o ambiente na penumbra e como consequência, um ar sombrio, talvez reforçado pela antiguidade da arquitetura. Mesmo o edifício tendo passado por muitas reformas, o traçado original e a parca iluminação ainda transmitem a sensação de permanente penumbra. Tanto o estilo eclético⁶⁵, quanto o neoclássico foram popularizados com a Revolução Francesa e chegaram a Belém na *Belle Époque* para reurbanizar a cidade (BARROS,1998). O estilo neoclássico⁶⁶ é uma continuidade adaptada do clássico⁶⁷ e enfatiza o traçado geométrico, com estilo severo e elegante, expresso na sobriedade do ornamento, no equilíbrio e na proporção dos volumes, na preferência pelas cores foscas e pálidas, desenhos com traços bem marcados, e com a figura humana retratada “[...] com gestos excessivos, bocas gritantes e olhos arregalados, mas [...] sempre *fechada num invisível esquema geométrico que a aprisiona e anula seus esforços*” (ARGAN, 1992, p. 19 – grifos meus). O neoclássico não é apenas uma política, é também uma poética, na medida em que prescreve uma determinada postura moral, que se manifesta na vontade de ordem e simetria, e na ambição de grandeza reflexos dos ideais modernos. Desse modo, é possível ler as linhas geométricas da arquitetura pois estas não são neutras, ao contrário, uma coluna cilíndrica pode significar firmeza e virilidade; o triângulo pode simbolizar energia e dinamismo.

Para Hobsbawn (1984), o edifício é a forma mais visível de estabelecer uma nova interpretação da história de uma nação, é a expressão pública da pompa e do poder, da prosperidade e do progresso; o edifício estabelece uma relação, um vínculo subjetivo entre o

⁶⁵ O eclético e o neoclássico chegaram ao Brasil no período imperial e marcam preferências da nascente burguesia, desejosa por modernidade e progresso, amplitude e praticidade, com edifícios construídos a partir da colagem de vários estilos (como o neogótico e o neoclássico).

⁶⁶ Para Argan (1992), o neoclássico se impôs como reorientação político-ideológica também durante o contexto de Revolução Francesa, pois as nações europeias precisavam encontrar a si mesmas, construir suas identidades, bem como um novo tipo de cidadão. Desse modo, a arquitetura não deveria refletir as necessidades dos soberanos, do clero, e das grandes famílias, mas as necessidades sociais e econômicas, traduzidas na construção de hospitais, manicômios, cárceres e escolas, que deveriam ser a expressão do progresso e da civilidade, da razão e da ciência. O público deveria prevalecer sobre o privado. Aqui, os ideais são civis. Para cumprir tais finalidades, a estética neoclássica produz normas e diretrizes para a produção artística e se situa entre a lógica – filosofia do conhecimento – e a moral – filosofia da ação.

⁶⁷ O clássico é uma concepção de mundo e de vida delineado durante o período da revolução e que traduz a vontade de uma possível unidade cultural e política na Europa, pelo retorno ao mundo antigo greco-romano, onde a relação do ser humano com a natureza é supostamente clara e positiva, sendo tomada como modelo de equilíbrio, de proporção, de clareza e fonte de sentimentos. Esta relação é buscada por ser considerada perfeita, exigindo uma postura racional em relação à história e à natureza. O clássico enfatiza o geométrico, a ordem, a elegância, o belo, o universal (Cf. ARGAN, 1992).

cidadão e a nação, por meio de um sentimento de orgulho e de pertencimento. O edifício do Paes, construído no Centro Histórico de Belém, impressiona por sua grandiosidade, beleza e imponência, despertando orgulho e garantindo prestígio aos professores e alunos.

Mas a arquitetura também expressa tensões entre a consciência do presente e a nostalgia do passado, permitindo às pessoas voltar ao passado pela leitura do espaço-tempo que não volta mais, mas que “[...] emerge no imaginário como a busca do ideal, da felicidade” (MIRANDA, 2006, p. 18). Neste sentido, o edifício é um marco físico do passado, sendo possível ler seus detalhes e interpretar os significados que ainda quer transmitir. Ao mesmo tempo em que é subjetivado pelo orgulho, pelo desejo de pompa, por pertencer a um edifício grandioso e imponente, o sujeito fica fechado, aprisionado, em um espaço geométrico, que tenta, e ressalta que apenas tenta, anular seus esforços como disse Argan (1991), por meio daquela poética que busca disciplinar, cercear, e prescrever uma postura moral, ordenando pelo esquadramento, e definindo onde cada corpo deve ficar, isto é, o seu devido lugar. É assim no espaço do Paes. O traçado neoclássico do colégio organiza o espaço-escola, e diz onde as pessoas devem estudar, pesquisar, fazer exercícios didáticos ou físicos, dançar e festejar; define ainda o lugar de jovens e adultos, de homens e mulheres, de professores e alunos, de funcionários e de famílias de estudantes; diz por onde pessoas devem passar, onde devem sentar, conversar e fazer o lanche. Nesse processo de espacialização há um intenso e complexo jogo de poder, marcado, entre outras, por práticas de aceitação.

1.1 A tradição das escadarias generificadas

Em meados dos anos 50, Fernando Luiz de Souza Pessoa conta como subiu as “[...] escadarias internas em madeira de lei trabalhada” (*apud* MOREIRA, 2004, p. 147) para prestar exame de admissão. Como é possível observar na fotografia 6, as escadarias foram reformadas. Considero que este é um aspecto central para compreender as experiências vividas no Paes. Por meio da organização e distribuição do espaço é possível transformar o colégio em lugar de muitas experiências. Aqui, ao me referir à organização e distribuição do espaço, quero me deter no esquadramento do espaço-escola. Ao ser efetuado, este promove a disciplina e a regulação de corpos e mentes, pois o espaço é uma forma de intervenção e produção do sujeito. A distribuição e organização do espaço podem ser definidas em função das mais variadas intenções, nesse caso,

a educativa, já que o espaço constitui o currículo como fonte de experiência, de aprendizagens e de constituição de identidades e subjetividades, logo, é uma forma de ensino.



Fotografia 6 - Escadarias generificadas: no primeiro plano a escadaria central, para o uso de professores/as, funcionários/as e visitantes; ao fundo e à direita, a escadaria para o uso das alunas, e à esquerda, a dos alunos. Fonte: Ribeiro (2011).

Na fotografia 6, procurei um ângulo que mostrasse as três escadarias. Os professores, as professoras, funcionários e visitantes, transitam pela escadaria central; as alunas, pela escadaria da esquerda de quem entra no colégio, e os alunos pela da direita. É possível ver nesta fotografia, ao fundo, a pracinha com um de seus bancos circulares, alguns alunos atravessando o pátio coberto em direção ao Salão coberto, e ainda as vidraças no *aquário*. Nota-se também outro signo da tradição, uma placa – entre as várias existentes – afixada no espaço central da escadaria central. A placa contém o perfil em relevo do ex-governador Paes de Carvalho, e informa que o Decreto n. 959 de 09 de fevereiro de 1891 denominou o *Lyceu Paraense de Gynmásio Paes de Carvalho*. Tanto a escadaria quanto a placa estão saturadas de significados da tradição e sugerem certas condutas socialmente desejáveis, especialmente porque insistem em rememorar o passado de glórias e afirmar condutas generificadas distintas.

Há também signos mais modernos como o relógio, que controla o horário de entrada e saída, as bicicletas de alunos que facilitam a locomoção em uma cidade de trânsito caótico e

também contribuem para amenizar as despesas com transporte. A missão do colégio está registrada no cartaz afixado no pequeno cavalete, que informa o período para inscrição no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Além de um cesto de lixo que ajuda a manter o colégio sempre limpo, ao lado da escadaria masculina, há uma prateleira de ferro, onde a *Coton&Malhas*⁶⁸ expõe e vende os uniformes escolares.

Para Frago e Escolano (1998, p. 27), os espaços educativos enquanto “[...] lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que se impõem suas leis como organizações disciplinares”. Então, distribuir o espaço é uma arte disciplinar cujos procedimentos tecnopolíticos estão intimamente relacionados à racionalidade moderna que funcionam como dispositivo para formar corpos dóceis, por meio do controle de seus movimentos.

O edifício-escola sempre serviu, e ainda serve, de estrutura material para colocar os símbolos nacionais – bandeiras, por exemplo –, religiosos – como os crucifixos na sala da vice-direção e as imagens de Nossa Senhora de Nazaré no *aquário* e na Sala dos Professores –, trofeus, placas comemorativas, quadros de pessoas ilustres, bem como máximas morais, higiênicas e horários por meio de cartazes. Lançando de certos símbolos como “[...] quadros, crucifixos, santas ou esculturas” (LOURO, 1997, p. 58), o colégio ressalta os modelos que devem ser seguidos, a despeito de, desde o início da república, a escola ser laica.

No Paes, a imagem preferida é a de Nossa Senhora de Nazaré – mas há também um crucifixo com Jesus martirizado na Sala da vice-direção –, encontrada além de no *aquário*, na Sala dos professores, o que reflete a religiosidade dos professores e professoras paraenses, em razão da maior festa religiosa do país, que é o Círio de Nazaré. Estes símbolos tentam ordenar os corpos e a vida no colégio. Contudo, a arte de distribuir e organizar o espaço escolar vai mais além, buscando disciplinar os corpos por meio de procedimentos tecnopolíticos com vista ao controle dos movimentos corporais. Esta “[...] ‘especialização’ disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aula (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores)” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 27).

⁶⁸ Empresa de pequeno porte que confecciona os uniformes do CEPC e os comercializa em uma banca no interior do colégio.

No caso do Paes, as escadarias são espaços bem demarcados para o disciplinamento dos corpos masculinos e femininos que por ali circulam. Assim como as salas de aula e filas generificadas, remetem a uma sociologia e a uma pedagogia sexista – que separa corpos sexuados por gênero –, definindo linguagens e símbolos que guiam a conduta, a espacialização das escadarias considera além de gênero, geração e hierarquia.

O uso generificado das escadarias separa os corpos de moças e rapazes, adultos e jovens, professores e alunos, proibindo, de forma expressa o contato entre os corpos, e fixando um espaço considerado seguro em relação às muitas conexões entre gênero, sexualidade e geração. Esta ordenação espacial acaba por se constituir como uma estrutura que atravessa e afeta a subjetividade, definindo além de seu uso, “[..] as relações que os membros da instituição escolar mantêm entre si” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 65), reforçando o separatismo entre os gêneros e entre gerações. Em algum momento esta cisão será considerada natural: os grupos de moças e os de rapazes, os de adultos e os de jovens. As relações entre alunos e alunas e entre estes e seus professores é configurada pela arquitetura e pelo ordenamento do espaço do Paes por meio da disciplina que nada mais é do que a arte de organizar, de dispor em fila, ou seja, de definir um lugar a ocupar na classificação, uma técnica de localização e de individualização, distribuição e circulação em uma rede de relações (FOUCAULT, 1987). “A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (FOUCAULT, *Op. Cit.* p. 121) por meio de várias técnicas, entre estas, a cerca, o muro, a divisória, a sala, a escadaria, a fila, que especificam locais para circulação interrompendo certos contatos proibidos e comunicações perigosas, codificando um espaço de forma supostamente útil, higiênica e moral.

Se no passado o uso generificado das escadarias foi justificado por razões higiênicas e morais, hoje como as condições culturais e estéticas são outras, as justificativas também o são. Eliana certa vez argumentou que “[...] o uso das escadarias separadas por alunos e alunas e professores e visitantes, proporciona o cuidado com as saias das meninas que é bastante curta”. Então, o argumento de manutenção da tradição foi readaptado às novas configurações estéticas que envolvem o corpo e o uso das roupas femininas deste tempo.

A definição de espaços masculinos e femininos já foi justificado pela moralidade, o que traduz a preocupação e o cuidado em afastar os vícios e o contato perigoso que desperta a sexualidade e o desejo entre os jovens e os adultos, com a finalidade de impedir as tentações. Hoje, há outra razão para manter a generificação das escadarias, pois é necessário o cuidado com as minissaias das alunas, visando evitar a exposição de seus corpos na subida, poupando-as de

constrangimentos. Este é um cuidado dos professores e professoras, mas as alunas não se importam.

A separação dos corpos de moças e rapazes nas escadarias, ao final, constitui sujeitos masculinos e femininos, por meio de um longo aprendizado que pretende fixar cada qual em seu lugar (LOURO, 1997). Desse modo, observei que os corpos foram escolarizados, capturados e tornados dóceis, pois este é um elemento tacitamente aceito por todos, já que não percebi contestação quanto à sua generificação. Esta norma está naturalizada. Tanto é que invariavelmente, alunos e alunas distraídos “erram” na subida ou descida de “sua” escadaria, e quando percebem seu engano, se assutam, riem de si mesmos, e imediatamente retornam à escadaria destinada a seu uso, o que significa que aceitam esse repertório da tradição. Os alunos e alunas aceitam a separação nas escadarias, pois consideram que estas são símbolos da tradição do colégio, e é isso que o diferencia dos demais, pois só o Paes tem.

Penso que quanto a este aspecto da norma, a aceitação se dá por vários motivos, e o primeiro é porque algum elemento da tradição cepeceana precisa ser aceito por todos, e este é o segundo caso – o primeiro é a grandiosidade e a beleza do edifício. Em segundo lugar, porque para Strathern (1991), este fato é parte da conexão existente entre tradição, rito e poder, dado que ao chegarem ao colégio no início de cada ano letivo, a norma da escadaria generificada já está posta, definida, resta apenas aceitá-la e reproduzi-la. Na mesma direção, para Bhabha (1998), a aceitação dos significados da escadaria é o efeito da imposição cultural de um grupo, e faz parte do processo de tradução cultural.

Ao final, como argumentei anteriormente, para Foucault (1987) a tradição é uma forma de saber-poder, logo, sua intenção é docilizar os corpos e esta é apenas parcialmente útil a ela própria, pois a toda forma de poder há resistência. O fato é que a tradição por meio da arquitetura e da espacialização acaba sendo uma tecnologia circular que tenta aprisionar e anular os corpos, mas estes reagem e se voltam contra ela, e não é de hoje.

2 Práticas curriculares de tradução do espaço

Assim, quanto ao uso do espaço, os corpos não são tão dóceis quanto se possa imaginar ou almejar, e os mesmos corpos dóceis que aceitam tacitamente o uso generificado das escadarias contestam outros espaços reservados para circulação fora da sala de aula, como a pracinha e o pátio coberto. Isto por que “[...] os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas.

Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 1997, p. 61). Por mais que a tradição queira obter controle e disciplinamento por meio do esquadramento arquitetural, há práticas curriculares de tradução do espaço que as alunas e os alunos já encontram organizados, mas que recusam, reagem e respondem inventando outros espaços de convivência, por meio de outra rede de saber-fazer, tecida na tensa relação cotidiana entre estes e professores, professoras e funcionários/as; esse movimento é permanentemente metamorfoseado, adquirindo diferentes cores, especialmente ao considerar os atravessamentos de geração, gênero e sexualidade. Fiquei atenta às práticas da vida diária no colégio relativas à ocupação do espaço, e ao modo como as alunas e aos alunos traduzem a partir de seus próprios interesses, configurando resistências silenciosas.

Assim, espaços que não foram formalmente destinados à permanência, foram inventados para o encontro diário. Fugindo da vigilância, os alunos e alunas tomaram posse do balcão da lanchonete e da mureta, e ali se encontram, se tocam, se deitam preguiçosamente no colo uns dos outros, conversam, brincam, riem alto, enviam mensagens no celular, ouvem música nos fones de ouvido – o som preferido por eles e elas são: *Pop, Rock, Hip Hop, Funk*, tecnobrega e sertanejo universitário; mesmo sendo espaços ocupados de forma lúdica e descontraída, é tanto propício ao estudo – certas vezes vi alunas solitárias estudando – quanto ao *chaveco* e ao *ficar*. Observei que estes parecem ser espaços heterossexuais, pois nunca enxerguei as *Lorrany*s por ali. As alunas e os alunos organizam o cotidiano no espaço-escola transformando-o em lugar de experiências imprevistas a despeito da tradição, e das atuais proibições expressas de sentar no balcão, na mureta e ali permanecer.

Estes espaços foram inventados no Salão coberto, literalmente um *entre-lugar*, um espaço de passagem entre o edifício centenário e o anexo. Penso nele como uma ponte que liga a arquitetura secular e a arquitetura moderna do Anexo. Por ser usado apenas como passagem, não há vigilância ali, e o salão, por assim dizer, é um “ponto cego” em toda a espacialização do colégio. Elas e eles perceberam isso e trataram de aproveitá-lo, criando os dois espaços de encontro bem longe da vigilância. Esmeralda e Sílvia, e outros funcionários que cuidam da ordem e da disciplina nos demais espaços, estão sempre muito ocupadas para desviarem o olhar para a mureta e o balcão da lanchonete desativada. Os espaços mais vigiados são aqueles onde estão as salas de aula, ou seja, o Anexo e o prédio centenário.

O salão coberto não existia na arquitetura original, pois não havia quadra de esportes, sendo as práticas desportivas realizadas na quadra de esportes do Corpo de Bombeiros que fica ao lado do Paes. O salão foi construído para possibilitar o acesso à quadra de esportes e mais tarde, em 1998, ao Anexo.



Fotografia 7 - Conversas sobre a mureta. Fonte: Ribeiro (2012).

A fotografia 7 foi produzida em novembro de 2012, após o exame de qualificação. As fotografias que registrei da mureta e do balcão, as melhores, contavam a presença de alunos e alunas do 3º. ano que concluíram o ensino médio em 2011 e, sendo assim, não assinaram o termo livre esclarecido. Então, precisei produzir outras fotografias. Enquanto conversava com alguns alunos e alunas que estavam sentados no balcão da lanchonete desativada, observei que uma *Belíssima* sentou sobre a mureta, cruzou as pernas e passou a estudar. Não demorou e os rapazes foram chegando, um a um, e logo formaram este grupo da foto. Me aproximei e pedi permissão para fotografá-los explicando os motivos. Todos aceitaram.

Além dos rapazes em seu uniforme tradicional, é possível notar os signos de juventude especialmente a exibição de sorriso fácil, simpático e saudável. Alguns signos da estética de

gênero, sexualidade e etnia são notados, como no rapaz da direita que usa um brinco, com cabelos cortados como a moda sugere para sua etnia⁶⁹; ele usa relógio largo, anel brilhante e fita de Nosso Senhor do Bonfim no pulso, o que informa certa religiosidade. Era o mais chamoso do grupo e sua pose masculina demonstra isso. Um dos rapazes segura seu celular e o rapaz à esquerda da *Belíssima*, usa barba conforme os ídolos de certas bandas de *rock* nacional como *Detonautas*. Ela, a típica *Belíssima*, cabelos longos como é comum nas jovens de sua idade, argolas grandes, maquiagem, unhas com esmaltes vermelhos, blusa bem ajustada no corpo, minissaia, *scarpin* com saltos altos e finos e meias $\frac{3}{4}$ atalhada. Estes corpos masculinos e feminino sugerem uma juventude mais autônoma e cheia de atitude que, subjetivada por meio de pedagogias da moda e da mídia, constróem um “novo eu” como indica Connell (1995).

Próximo à mureta, o portão de ferro que dá acesso ao Salão coberto. O aparelho de ar condicionado e a fiação elétrica exposta e difusa enfeiam a paisagem.



Fotografia 8 - Encontro no balcão da lanchone desativada. Fonte: Ribeiro (2012).

A fotografia 8 foi produzida no mesmo dia da anterior. Precisei editar a foto, recortando-a para aproximar um pouco mais o grupo e ver melhor alguns detalhes. Assim, a foto registra outra conduta juvenil e de gênero, com três jovens que atendem modestamente aos apelos da moda e da

⁶⁹ Cabelos cortados à máquina, muito usados por artistas e desportistas negros.

mídia. Mostro um grupo receptivo e os sorrisos confirmam o fato. Na foto, uma das raras jovens que traduz parcialmente o *uniforme de normalista*, usando uma discreta minissaia. Ela mantém o cabelo afro e não usa maquiagem; usa uma camiseta branca por baixo da blusa do uniforme, meias 5/8, e é uma das poucas a usar o sapato colegial; usa ainda uma pequena bolsa, como é habitual entre as jovens, colocada na transversal. Os dois rapazes, um sentado sobre o balcão e outro de pé, usam camiseta por baixo do uniforme. O telefone público instalado no espaço está em desuso, pois perdeu a utilidade já que praticamente todos possuem um aparelho celular. Assim, a vaidade e a preocupação com a aparência e a moda, atinge a maioria das moças e uma parcela dos rapazes, pois há um grupo que, a despeito dos motivos, se apresenta no colégio com poucos adereços e cuidados corporais.

Longe do olhar panóptico, estes locais são os preferidos e diariamente ocupados em seus encontros e trocas de experiências. Desse modo, a distribuição do espaço escolar ganha importância não só no afastamento planejado pelo poder, mas também no encontro planejado pelas alunas e alunos. Isto porque, mesmo que a escola seja um espaço ocupado, e muito bem demarcado, é também “mais ou menos poroso” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 81), o que permite usos alternativos e não previstos de certos espaços.

Os alunos e alunas, de modo astuto como disse Certeau (2008), inventaram esses espaços borrando as fronteiras da tradição, sua pretendida uniformidade, sua geometria arquitetural, e o enquadramento pretendido pela espacialização, enfim, traduziram o espaço por meio de práticas curriculares.

3 A tradução cultural como ferramenta analítica

No primeiro capítulo, informei que usaria a tradução cultural em dois sentidos: como ferramenta metodológica e como ferramenta analítica. Naquela oportunidade falei da tradução como ferramenta metodológica ao tratar do *modus operandi* da etnografia pós-moderna. Agora, é preciso esclarecer sua noção como ferramenta teórica, ressaltando que minha intenção é mostrar o quanto essa noção pode ser útil para compreender as práticas curriculares de tradução, possibilitadas pelo encontro entre diferentes culturas na escola.

Não é minha intenção traçar um apanhado sobre as teorias da tradução, mas tão somente esclarecer seu sentido e seu uso, no intuito de demarcar o modo como vou usá-la, mais adiante,

no campo curricular. Ainda assim, considero necessário um breve trajeto até chegar à apropriação diferenciada de Bhabha (1998).

O estudo da tradução cultural por muito tempo ficou a cargo da Linguística e da Literatura (BURKE, 2009). Porém, o refinamento do termo se deu no cruzamento destes com outros campos do saber, como a Antropologia, a História, a Filosofia, os Estudos Culturais, tendo contado com as contribuições de Walter Benjamin, Jacques Derrida, Michel Foucault, Evans-Pritchard, Edward Said, Stuart Hall e mais recentemente Peter Burke e Homi Bhabha.

No campo literário, o ensaio de Walter Benjamin, *A tarefa do tradutor* (1923), é recorrente. Benjamin se preocupa com a opção do tradutor quando este traduz uma obra literária para outra língua, o que exige uma decisão: ou transmite o conteúdo da obra garantindo a fluência do leitor, ou mantém sua originalidade, sendo fiel a ela.

Aqui, a tradução não é apenas conjunto de palavras, mas uma relação entre palavras com sentidos diversos, pois toda língua expressa uma cultura – visão de mundo, tradições, costumes, valores, ideias e práticas – muito particular, logo, não possível traduzir sem conhecer certos aspectos da subjetividade de certo indivíduo e do grupo cultural ao qual pertence. Estes aspectos dificultam a tradução de uma obra de arte.

Para Benjamin (1924), uma obra poética não é endereçada ao leitor, por isso, a preocupação não deve ser atender ao leitor/a, facilitando a comunicação. Caso o interesse da tradução seja apenas comunicar, acabará traduzindo o inessencial, o que certamente fará com que seja uma má tradução, pois o essencial, o poético, é intraduzível (CAMACHO, 2008). Benjamin (1924) diferencia a obra poética original de sua tradução pela intenção. A intenção do poeta é singular, pois os sentidos e significados que constrói são particulares. A tradução dirige-se à língua enquanto um todo, por isso não consegue estabelecer uma relação com a essência da língua do original, ficando na exterioridade, permanecendo nas fronteiras desse pertencimento. Ao escrever, o poeta é invadido por uma infinidade de significados, o que dá um caráter intuitivo ao seu trabalho. A tarefa do tradutor, por sua vez, é deter-se nestes significados e tentar reproduzi-los em sua própria língua.

O tradutor une os significados presentes na multiplicidade de línguas, buscando a “verdadeira língua”, tarefa árdua e insolúvel. Por isso, a tarefa do tradutor não é uma tarefa simples, pois é atravessada por movimentos contraditórios, de razão e sensibilidade, sendo uma

dedução sobre a intuição do original. A tradução, assim, está localizada entre a poesia e as normas da tradução, contendo traços de fidelidade de um lado, e de liberdade de outro. Ao final, não é possível ser fiel ao original sem perdas quanto ao seu aspecto poético. Por outro lado, o ato tradutório toca sutilmente em algum ponto muito pequeno do original, recriando-o. Neste tenso e criativo processo, há tanto um duplo movimento marcado pela fidelidade que garante o original, e a liberdade que garante a criatividade e a inventividade, que se inter-relacionam, marcando a tradução a um só tempo por limitações e aberturas.

Como forma, a tradução exige o retorno ao original, no processo chamado de *traduzibilidade*, a possibilidade real de tradução. Para Benjamin (1924), a *traduzibilidade* diz da *essência* de uma obra poética, e esta não é a semelhança supostamente existente entre o original e a tradução, mas a relação contextual entre texto e tradução, uma relação de vida marcada pela historicidade, pois uma obra de arte é sempre construída em certo tempo e lugar. No processo de tradução, há sempre a conexão entre línguas passadas e futuras, no presente, o que garante a permanência e a posteridade à obra de arte, em um permanente movimento de atualização e recriação. Recriada, já não é mais a obra poética original, mas se trata agora de outra obra, matizada pelos significados do original do passado, de outra cultura, de outro tempo, do tempo em que vive o tradutor. Enfim, a tradução é processada em meio a conflitos e negociação de significados. No ensaio *A tarefa do tradutor* (1923), Benjamin argumenta que o conflito e tensão entre fidelidade e liberdade vivida pelo tradutor diante da obra de arte gera a melancolia (LAGES, 2007).

Na historiografia, ainda se trata de tradução de obras escritas, porém, com outra conotação. A tradução cultural em Peter Burke é explorada no livro *A tradução cultural nos primórdios da Europa moderna* (2009), como sendo um processo interpretativo de objetos estrangeiros, entre os quais as obras escritas. O autor destaca a preocupação em traduzir textos históricos em conexão com outras línguas e outras culturas no período que compreende o início do Estado-Nação. O conceito de tradução cultural em Burke sofre os efeitos da contribuição de Evans-Pritchard, e tem a finalidade de compreender como as inúmeras traduções de obras escritas nas mais variadas línguas – como o *sânscrito*, o *pali*, o *árabe*, o *latim*, o *japonês* e o *chinês* –, contribuíram na veiculação de informação durante os séculos XIX e XX nos países europeus.

Para Burke (2009), é possível traduzir as culturas, seus objetos e significados como a linguagem técnica usada por advogados, médicos e cientistas; leis, códigos e doutrinas religiosas, a moral, a ética, as ideias, os hábitos, as tradições, os costumes, o artesanato, o folclore, as imagens, as obras de arte, os filmes, os rituais, as festas, as músicas, os relatos orais, enfim, qualquer aspecto de certa cultura. Só não é possível traduzir línguas e culturas mortas, pois não há referentes para expressar influências e praticar o estranhamento. Uma tradução pode assim, ampliar, abreviar ou alterar o sentido do texto, por motivos políticos, sociais, morais ou religiosos. O fundamental para Burke (2009) é que a tradução seja realizada com liberdade e criatividade.

Há relação entre a tradução literária, metodológica e a tradução como ferramenta analítica, pois em todas as modalidades, a linguagem e o significado são necessários ao processo. Na tradução, há também uma poética, pois existem interesses políticos e estratégicos com certas finalidades, na medida em que “[...] a tradução revela com insólita clareza o que uma cultura acha interessante em outra, ou mais exatamente o que grupos de uma cultura [...] acham interessante em outra” (BURKE, 2009, p. 26). Assim, a tradução é endereçada, pois sempre se traduz para alguém. Em Evans-Pritchard, Benjamin e Burke (2009) a tradução é trabalho profissional e especializado de antropólogos, literatos e historiadores. Nos Estudos Culturais a tradução cultural recebeu tratamento diferenciado, diluindo as fronteiras da atividade profissional, sendo definida como prática possível a qualquer pessoa em certo ambiente cultural.

Bhabha (1998) parte do encontro cultural, para compreender a tradução cultural como prática que envolve aceitação, negociação, contestação e reinvenção cultural. Mesmo sofrendo os efeitos da teorização de Benjamin, sua noção de tradução sofre as influências de, entre outros, Derrida, Foucault e Said. Estas influências o afastam do enfoque antropológico, do literário e do historiográfico, com foco na tradução de textos antropológicos, literários e históricos. A tradução em Bhabha (1998) se desenvolve considerando o contexto pós-colonial, caracterizado pela globalização econômica e cultural, onde noções como nação, raça, hibridismo, poder, diferença e agência são centrais. Destes, exploro apenas o espaço, o tempo e a diferença por considerar que auxiliam centralmente na compreensão das práticas curriculares de tradução da tradição do CEPC.

No campo epistemológico, os efeitos da *virada linguística* são fáceis de ser notados, pois para compreender as práticas de tradução cultural, o autor usa a estratégia desconstrutivista para

considerar a cultura como tradutória, como espaço de produção de significados atravessados por relações de poder. Para tanto, analisa os diferentes textos culturais por meio da linguagem e parte da rejeição de alguns pressupostos como: rejeição da noção de realidade como totalidade coerente e ordenada, preocupada com causas e efeitos dos eventos históricos e culturais; a rejeição da noção de espaço como ordenado e simétrico; rejeição da noção de tempo como evolutivo, linear e progressivo que, para ele, resultou no que chama de “acordo” entre realismo e historicismo⁷⁰. O efeito desse acordo é a noção de cultura e de significado como fixos, imutáveis, estáveis e previsíveis, no qual a descontinuidade e a diferença são desconsideradas. E, finalmente, a rejeição da noção de sujeito centrado e autônomo.

Considerando estas rejeições, Bhabha (1998) pensa a realidade, o tempo e o espaço como contingentes e até incoerentes, o sujeito fragmentado, os binarismos diluídos – entre os quais o sujeito colonizador autêntico e o colonizado inautêntico. Distanciando-se do realismo e do historicismo, da essência, da linearidade, da busca da origem, seu foco é o meio, o *entre-lugar* e o *entre-tempo*: espaços dispersos, difusos e disjuntivos; tempos ambivalentes, intervalares, entre passado e presente. O *entre-espaço* e o *entre-tempo* são lugares estratégicos para as práticas tradutórias, são zonas fronteiriças de ação. O espaço nunca é horizontal, plano, liso; o tempo não tem uma lógica causal e linear; há, portanto, dispersão em ambos, tornando-os múltiplos, cindidos, confundindo o tempo contínuo e perturbando o ordenamento espacial, enfim, traumatizando a tradição (BHABHA, 1998). A reflexão sobre a realidade a partir da linguagem e do poder, dilui a noção de realidade transcendental e abre uma brecha, um espaço entre o significante e o significado – realidade-sujeito – permitindo ao texto ser considerado como um processo produtivo, o que possibilita uma multiplicidade de posições-de-sujeito⁷¹.

Falei que a cultura é aqui entendida como processo tradutório, sendo fundamentalmente produtiva no vasto território no qual se espalha, transformando-o em palco de criação e recriação do mundo social e dos objetos e significados culturais, entre os quais, a tradição. Distante da visão estática de cultura – cujos produtos são considerados acabados, inumanos e impossíveis de ser alterados –, a cultura tradutória é um campo aberto, flexível e indeterminado de encontros

⁷⁰ No plano filosófico, realismo é a crença em uma realidade preexistente, independente da linguagem e do texto; o historicismo procura as origens e causas de eventos históricos.

⁷¹ Como o sujeito também não é transcendental, cada discurso localiza o sujeito em certo lugar, em certa posição identitária e subjetiva que pode ser até contraditória.

culturais, no qual o poder e a diferença atravessam o *faladopensadovivido*, imprimindo tanto assimetrias e hierarquias, quanto dinamismo, mobilidade e invenção.

A cultura é tradutória porque como uma *quermesse cosmopolita* de múltiplos e variados encontros culturais como quer Clifford (1998), não pode conter as práticas de tradução, mesmo com as muitas intenções de fechamento e controle. Os sujeitos contestam, desobedecem, ultrapassam fronteiras bem delimitadas, colam e reinventam significados e artefatos culturais nas zonas fronteiriças, por meio de práticas que não são isoladas, mas que se efetuam em relações, entretecidas em redes de múltiplos significados.

Por conta disso, Bhabha (1998) – assim como Clifford (1998) – argumenta que no campo cultural não há consenso, unidade e coesão, há sim, e fundamentalmente, ambivalências, conflitos e lutas por imposição de significados. Os conflitos resultam de encontros turbulentos, comuns ao jogo entre culturas, o que leva Bhabha (1998) a recuperar o espaço intersticial, o *entre-lugar*, desprezado no processo de significação cultural⁷².

Bhabha (1998) conclui que a cultura é uma construção híbrida condensada na expressão tradução cultural, na qual as diferenças e os conflitos não terão solução. Cultura é processo dinâmico, produtivo, aberto e maleável; não é substantivo, mas verbo, uma estratégia de sobrevivência que carrega as marcas de muitas experiências. A cultura é a produção desigual e incompleta de significados tecida por práticas interconectadas, e exige de indivíduos e grupos, práticas de ressignificação dos objetos e significados das culturas tradicionais – como literatura, arte, música, ritual, religião, costumes, habitação, alimentação, vestuário, festividades, etc. – que antes eram representadas de modo monolítico e homogêneo.

A cultura tradutória revela a natureza múltipla e conflitiva dos significados, bem como a dinamicidade e fluidez produzidas pelos jogos de poder e pela diferença. Antigos símbolos, neste caso os da tradição, precisam ser desnudados e traduzidos para mostrar seu hibridismo, considerando a multiplicidade de contextos, significados, identidades e subjetividades que se encontram na *quermesse cosmopolita* e se movem como um circuito de poder heterogêneo e difuso.

⁷² Bhabha (1998) pensa a cultura a partir da experiência pós-colonial marcada pelos deslocamentos de espaços e origens, pela escravidão, pelas diásporas migratórias entre metrópole-colônia-metrópole, permitindo que reflita sobre a justaposição cultural e dê visibilidade ao hibridismo e a tradução.

A tradução é não apenas contestação, mas envolve também aceitação, negociação e ressignificação de objetos e significados, o que revela sua complexidade e incompletude. As práticas de tradução estabelecem novas estruturas de autoridade e iniciativas políticas, que se alastram em meio à ironia, tensão e mímica. Desse modo, a tradução cultural não é mera apropriação de aspectos de certa cultura, mas um processo que permite às pessoas avaliarem suas referências, normas e valores, abandonando aquilo que é habitual e natural, e anexando o que é diferente, estranho e até, excêntrico, ocorrendo em tempos ambivalentes e espaços dispersos, por meio de práticas que são, a um só tempo, deslocadas, lúdicas, irônicas e eróticas, expostas na superfície do corpo, a tradução é sempre ambivalente, pois sempre localizada entre o supostamente original e a diferença, articulando esses dois tempo-espacos. Por isso, o resultado não poderia ser outro, a não ser a produção de cenas inusitadas que embaralham, perturbam, incomodam, constroem e desconfortam. Tudo isso, porque a tradução é o signo da diferença.

A diferença cultural não pode ser compreendida como um jogo livre de polaridade e pluralidade no tempo homogêneo e vazio da comunidade nacional. O abalo de significados e valores causado pelo processo de interpretação cultural é o efeito da perplexidade do viver nos espacos limiares da sociedade nacional que tentei delinear. A diferença cultural, como uma forma de intervenção, participa de uma forma de subversão suplementar semelhantes às estratégias do discurso minoritário. A questão da diferença cultural nos confronta com uma disposição em saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado, *abseits*, designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociado em vez de negado (BHABHA, 1998, p. 228 – grifo do autor).

A diferença não ocorre no ambiente cultural homogêneo, mas é o efeito da perplexidade de viver nos *entre-lugares* culturais. A diferença não é apenas controvérsia e antagonismo, é mais que isso, pois por meio dela há um curto-circuito no tempo e no espaco de significação, que leva à recusa e à rasura, possibilitadas pelo encontro entre práticas que são desse e de outro tempo e lugar. A diferença gera intervenção e coloca os sujeitos e suas práticas frente a frente, expondo seus antagonismos e conflitos impondo negociação e acordos permanentes. No ato da tradução há um estranhamento do conteúdo da tradição e também o questionamento da autoridade, ou de qualquer tipo de poder que tente fechar o processo tradutório, logo, os movimentos de subversão exibem o caráter performático da cultura. Se em Bhabha (1998) a tradução é a subversão da autoridade colonial, no Paes é a subversão da tradição.

Por fim, a tradução é praticada por sujeitos atravessados pela diferença, por isso, Lages (2006) esclarece que suas marcas ficam expostas, como as de gênero, de sexualidade, de geração, etnia, religião, nação, entre outras, o que confere certo poder a quem traduz. Há aqui o jogo da

alteridade, com o reconhecimento do outro e a afirmação de si, o que se manifesta na relação entre tradução, melancolia e narcisismo. Na tradução, ato de prazer e tormento, ora se observa a afirmação ruidosa de si, ora a silenciosa submissão à voz do outro.

Sobre a constituição da identidade cultural, Hall (1999) situa a tradução no contexto da globalização cultural. Considerando o argumento do encontro cultural, o autor afirma que este tem gerado um panorama de diásporas, fundamentalismos, nacionalismos e hibridismo cultural, com efeitos na identidade. O sujeito hoje vive entre tradição e tradução, entre passado e presente, entre local e global, entre suas raízes culturais e os deslocamentos e fragmentações da globalização. Nesse panorama, as identidades culturais são produzidas entre movimentos de homogeneização e de heterogeneização e, assim, jamais serão unificadas. As identidades, portanto, resultam do cruzamento entre várias culturas, o que leva as pessoas a renunciarem à pureza, ao pertencimento ou à unidade. Tanto Hall (1999) como Bhabha (1998) argumentam que as identidades são traduzidas em um processo contraditório que envolve deslocamentos e contestação entre tradição e tradução, e que as pessoas hoje “[...] devem aprender a habitar, no mínimo, dois lugares, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas. As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade [...] da modernidade tardia” (HALL, 1999, p. 89). Há assim, uma oscilação, uma negociação entre dois lugares e dois tempos diferentes que no presente se justapõem, ora em harmonia, ora em curto-circuito e, ao final, o sujeito está traduzido.

4 O currículo como prática de tradução cultural

Acionando a noção de tradução cultural de Bhabha (1998) para o campo curricular, farei uma tentativa experimental de reflexão sobre o currículo como prática de tradução cultural. Acredito nessa possibilidade porque o currículo é um termo polissêmico e instável, permitindo muitas experimentações, combinações e colagens. É também uma necessidade, porque no campo dos Estudos Culturais, as noções de currículo mais acionadas são a de currículo como política cultural e a de currículo como prática de significação e, mesmo que tenha em comum a ênfase no processo de significação, não trazem para o centro do debate o *entre-lugar* e o *entre-tempo*. Embora, Louro (2004) trate do *entre-lugar* no contexto do currículo *queer*, para discutir espaço de ação e expressão de sexualidades abjetas, preciso também do *entre-tempo*, para discutir não só sexualidades, mas uma variedade de artefatos e práticas culturais.

Para interpretar as práticas curriculares de tradução cultural, acredito na necessidade de considerar o *entre-lugar e o entre-tempo* pedagógicos, originados no encontro cultural no interior da escola. Como zonas fronteiriças de ação pedagógico-cultural, ambos são lugares estratégicos para as práticas curriculares tradutórias, pois o espaço escolar não é plano, liso, assim como o tempo na escola também não é linear. Ambos são dispersos, múltiplos e divididos, e hibridizam tempos pedagógicos e embarçam a geometria espacial da escola, matizando a tradição cepeceana. Tendo clareza disso, não consegui deixar de pensar no currículo tradutório e essa iniciativa não pôde ser contida. É um desafio certamente, e que exige acionar aspectos epistemológicos e contextuais.

É preciso considerar as condições de possibilidade para pensar o currículo tradutório. Do ponto de vista contextual a lógica cultural do capitalismo tardio e as marcas impressas pela globalização econômica e cultural⁷³. Do contexto epistemológico, o currículo é atingido pela crise da ciência moderna, pela *virada linguística*, o que gera a crise na teoria curricular crítica e “desprotege” o flanco, colocando no *front* outras noções de educação, escola, conhecimento, sujeito, razão, tempo, espaço, realidade; noções abertas, fluidas e fragmentadas.

Não pretendo explorar várias noções de currículo até chegar ao currículo tradutório, pois há vasto material sobre o tema⁷⁴. Quero logo entrar no debate sobre cultura e escola, dizendo que desde o início da sociedade moderna a escola é o lugar da diversidade, logo, ambivalente, pois sempre recebeu as mais variadas culturas – erudita, popular, folclore, midiática – todas matizadas pelas diferenças de classe, geração, gênero, sexualidade, raça, nação e religião.

⁷³ Segundo Fredric Jameson (1993), crítico literário marxista, o termo capitalismo tardio foi usado inicialmente por Ernest Mendel e generalizado pela Escola de Frankfurt. O capitalismo tardio corresponde ao terceiro e atual estágio de expansão do capitalismo pelo mundo, que teve início após a II Guerra Mundial. Essa nova ordem econômica pode ser denominada de sociedade do consumo, sociedade da mídia, sociedade do espetáculo, ou ainda de capitalismo multinacional, sendo caracterizada pela organização econômica global em escala multinacional, pelo crescimento dos organismos multilaterais e pela superação das fronteiras entre as nações. Esse estágio do capitalismo tem uma nova lógica cultural caracterizada pela emergência de novos aspectos formais da cultura, expressos pelo consumismo, pelos novos movimentos sociais, pela indistinção entre cultura erudita e cultura popular, pela diversidade cultural e por novos valores estéticos e morais. Na visão jamesoniana, o capitalismo nesta terceira fase atua no âmbito da representação, ou seja, no âmbito da produção, da troca, da promoção e do consumo das formas culturais. Tudo acontece em um mundo simulacional que abole a distinção entre realidade e imagem, que se expandem na cultura do consumo nas grandes cidades da sociedade capitalista deste final de século. Nesta cultura que Jameson (1993) chama de pós-moderna, há a ênfase nos estilos de vida individuais e urbanos.

⁷⁴ SACRISTÁN, José G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998; APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982; GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986; SANTOMÉ, Jurjo T. **O curriculum oculto**. Porto: Porto Editora, 1995; SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Reforçando o encontro cultural na escola, Pérez Gómez (2001) argumenta que a escola é um espaço onde as culturas se misturam, fazendo da vida escolar um “[...] vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas” (2001, p. 17). A cultura escolar é, assim, constituída por significados expressos no cotidiano escolar, nas rotinas, nos rituais, nas condutas, nos costumes, nos valores e nos sentimentos. Aqui, incluo a tradição.

Considerando o encontro cultural na escola, o currículo não pode ser tão somente grade ou desenho curricular, ou o *curriculum vitae* onde se registra a vida escolar; o currículo, ainda, não possui apenas objetivos pedagógicos – a instrução, por meio da transmissão de fatos e saberes objetivos, com vista à perpetuação da cultura erudita –, mas possui também objetivos econômicos, políticos e culturais. Para Larrosa (1994), o currículo é um campo de produção de normatividade social e individual, que tem como função regular e disciplinar os corpos e as mentes dos sujeitos escolares, por meio de discursos sobre as formas politicamente sancionadas, fazendo com que sejam o que são. O currículo, assim, produz identidades e subjetividades.

Nesta direção, o currículo tem seu sentido expandido, compreendendo a arquitetura, a espacialização, as relações de poder, as normas, o uniforme escolar, o regimento escolar, o Projeto Político Pedagógico, as datas comemorativas e festivas, enfim, toda a cultura escolar (SILVA, 1999). E práticas curriculares, o *faladopensadovivido* no cotidiano da escola. Tudo o que envolve a arte do fazer diário, de homens e mulheres no espaço escolar: o que pensam e sentem, o que falam, os modos como ocupam o espaço, o modo como usam as roupas e o uniforme escolar, a forma como organizam os eventos escolares, o que comem, os valores pedagógicos aceitos e contestados, suas condutas e atitudes, seus gestos, enfim, todo o ritual pedagógico-administrativo.

Na escola, um microcosmo da sociedade, o encontro cultural faz circular múltiplos significados diariamente, que são aceitos, contestados, negociados e reinventados conforme a identidade e subjetividade dos sujeitos escolares. Assim, à semelhança do que ocorre com a cultura que é permanentemente traduzida, a cultura escolar também o é. Se na arena cultural a tradução se dá por meio de práticas culturais, na arena escolar a tradução se dá por meio de práticas curriculares, também residuais e emergentes, que recusam certos significados da cultura escolar instituída e os reeditam, materializando-os em suas fronteiras, no espaço de experiências possibilitado pelo encontro cultural.

O encontro cultural entre passado e presente, local e global, no interior da escola, faz circular uma infinidade heterogênea de significados, e coloca em movimento um conjunto de significados conflitantes passíveis tradução. Este encontro cultural na escola faz surgir o *entre-lugar pedagógico*, as zonas de ação fronteiriças. Se na sociedade, o encontro cultural possibilita a tradução cultural, esse mesmo movimento na escola, possibilita práticas curriculares de tradução cultural, no interstício, o espaço do meio, ocupado por sujeitos marcados, que promovem bricolagens ilimitadas, inusitadas, irônicas e lúdicas na sobreposição de significados. Assim, as práticas curriculares tradutórias só são possíveis no encontro de culturas no interior da escola.

Mas afinal, o que é traduzido na escola? Qualquer artefato ou significado da cultura escolar que resulte do encontro entre duas ou mais culturas. Os artefatos e significados culturais são aceitos, negociados e contestados, por meio de práticas curriculares tradutórias, em movimentos ora harmônicos, ora conflituosos.

O sujeito das práticas curriculares tradutórias – professores e professoras, funcionários e funcionárias, alunas e alunos – é constituído por identidades e subjetividades marcadas pelas diferenças de geração, gênero e sexualidade, o que implica em uma infinidade de posições-de-sujeito, definidas temporariamente por interesses efêmeros e relações de poder.

Seguindo Hall (1999) e Bhabha (1998), o encontro cultural na escola faz surgir o *entre-lugar pedagógico*, onde circulam diferentes e conflitantes significados. O sujeito se movimenta entre homogeneização e heterogeneização, logo, não é unificado. Este cruzamento cultural leva o sujeito escolar a renunciar ao pertencimento, à unidade e a se movimentar no terreno da fragmentação e da diferença, se deslocando entre passado e presente. Estes sujeitos, de certo modo traumatizam a tradição, pois passam a habitar dois lugares, a aceitar significados conflitantes e negociar com eles. Os sujeitos escolares oscilam entre dois tempos e dois espaços, alguns momentos em harmonia, em outros, em curto-circuito. Ao final de acordos e negociações, os sujeitos escolares também estão traduzidos. Mas isso não quer dizer que o sujeito moderno sumiu. O sujeito traduzido, fragmentado, descentrado, convive lado-a-lado com o sujeito moderno, autônomo, centrado, racional e livre.

No caso do Paes, o encontro cultural entre a tradição e as diferenças, abre caminho para a emergência do “fio cortante da tradução e da negociação, o *entre-lugar*” (BHABHA, 1998, p. 69), espaço do meio entre duas ou mais culturas, lugar de práticas que pode até parecer que são

isoladas e desarticuladas, mas coladas adquirem sentido, pois pronunciam que a cultura é aberta, logo, a tradição não é original, pura, unificada, muito menos teleológica, um marco final.

5 O espaço traduzido por corpos jovens e heterossexuais

Nas práticas curriculares de tradução cultural, chama atenção a semelhança entre as estratégias da tradição, com sua arquitetura e espacialização planejada e a as práticas curriculares dos alunos e alunas para escapar, deslizar para as linhas de fuga. A arquitetura neoclássica e sua poética e política de espacialização, planeja, organiza, ordena meticulosa e silenciosamente o espaço, enclausurando, imobilizando e cerceando o sujeito; a espacialização tenta colocar os alunos e alunas em seu devido lugar, impedindo e autorizando a circulação e a permanência em certos espaços. Porém, mesmo que haja proibição expressa de permanência na mureta e no balcão da lanchonete, eles/elas descobriram o Salão coberto e trataram de aproveitá-lo, para escapar, e, também, silenciosamente. Assim, diariamente moças e rapazes estão por lá e, em geral, sem ser incomodados. Aproveitam tempos vagos, atrasos e faltas de professores/as e quando a mureta e o balcão estão vazios, é porque estão todos em suas salas de aula.

A tradição cepeceana almeja um modo de existência, uma arte da vida, o cuidado de si, um sujeito moral. Uma ética que define a relação do aluno com seu corpo. Mas a tradição encontra os signos da diferença. As práticas curriculares de tradução do espaço se dão em certo tempo, espaço e historicidade. Em uma cidade caleidoscópica e traduzida, onde circulam jovens que moram tanto próximo ao belo e famoso Centro Histórico e também na periferia da cidade, jovens, moças e rapazes, mostram que são “antenados” com a moda atual – muitos usam *piercings*, tatuagens e alargadores –, e compartilham as novidades tecnológicas da comunicação e da informação – celulares com fones de ouvido, *videogame*, *internet* –, que participam da sociedade da midiática, do consumo e do espetáculo. Enfim, são jovens do século XXI, e querem conversar, ouvir suas músicas preferidas, rir, chavecar, *ficar* e estudar. De certo modo, o espaço traduzido é heterossexual, pois como informei anteriormente, as *Lorrany*s preferem a praça.

Para entender a complexidade e fluidez inerente a noção de juventude, é preciso partir do ponto de que essa noção é uma construção social, e aqui envolve duas abordagens, a geracional e a classista; a primeira discute a juventude como “[...] um conjunto que se materializa em determinada fase da vida” e a segunda como “[...] produto das desigualdades de classe social” (CORDEIRO, 2009, p. 44). Cordeiro (2009) vai além das duas perspectivas, afirmando que a

juventude é a expressão das experiências sociais e culturais de seu tempo, um período de transição, um ciclo de vida no qual os jovens se movimentam rumo a entrada na vida adulta, e que é marcada por questões não só de classe, mas de raça, gênero, sexualidade, religião, nação, entre muitas outras. Para a autora, ao refletir sobre a juventude é imperativo considerar a diversidade – incluindo a diferença –, pois só assim é possível alcançar a heterogeneidade característica. Mas penso que é possível avançar um pouco mais e incluir contribuições foucaultianas, especialmente para considerar a diferença, o saber-poder sobre a juventude, e as relações de poder entre eles, tanto no plano individual quanto entre os grupos juvenis. Assim, não há apenas heterogeneidade e diversidade entre gerações, mas entre os jovens de um mesmo tempo-espaço, convivendo juntos em sua singularidade, fluxos de experiência e devires na cena urbana.

É importante não perder de vista que a “[...] adoção da perspectiva de juventude como processo implica não tratá-la de maneira uniforme, ignorando o papel preponderante que as condições materiais de existência detêm no modo como os sujeitos vivem essa etapa da vida” (HEILBORN, 2006, p. 42), com efeitos nas sempre múltiplas trajetórias juvenis, dada a combinação entre classe, gênero e sexualidade. Corroborando essa ideia, as práticas juvenis precisam ser analisadas na “[...] sua materialidade, na sua positividade, naquilo que efetivamente produzem hoje, em termos sociais, políticos, culturais, educacionais, pessoais e assim por diante” (FISHER, 2012, p. 41)⁷⁵. A autora segue argumentando que na tradução, dado o encontro cultural e a multiplicidade de significados em jogo, o interesse não é saber se há uma racionalidade nesse processo, mas conhecer as racionalidades de certas práticas e discursos.

Considerando estes argumentos, o que a tradição faz, é tentar capturar os corpos juvenis, para construir um modelo ideal de aluno-aluna, um corpo abstrato, ou melhor, apenas um contorno, fácil de ser capturado pela política do corpo dócil. Estes alunos/as precisam ser jovens virtuosos ancorados no *bom-mocismo* – jovens comportados, obedientes, pontuais, responsáveis e centrados –, sendo moças femininas e amáveis, e rapazes masculinos e viris, ambos heterossexuais. Essa idealização de juventude leva a tradição a desenhar a geometria do espaço supostamente harmônico para os corpos. Os corpos aceitam parte desse repertório previamente

⁷⁵ Há pesquisas recentes sobre juventude, sexualidade e gravidez na adolescência, como a coordenada por Maria Luiza Heilborn no campo antropológico, que reflete questões econômicas, culturais e educacionais (Cf. HEILBORN, Maria L. *et al.* **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006); Ver também: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania, 2005.

planejado, como no caso das escadarias; no lado *b* deste repertório, os corpos deslizam em direção às linhas de fuga, buscando fôlego e liberdade de movimento.

Assim, no Paes, a tradução do espaço ocorre, no *entre-lugar* e no *entre-tempo* pedagógicos matizados por geração, gênero e sexualidade. A tradução não é novidade na espacialização do colégio, pois este já foi traduzido no passado por muitas reformas. Assim, a tradução do espaço é duplamente inscrita, pela autoridade cultural e pelo sujeito que ocupa o lugar. O objetivo da tradução do espaço não é desintegrar a tradição e a arquitetura centenária, pois como afirmei antes, os alunos têm orgulho dela, e querem prolongá-la, mas reinventada de acordo com seus interesses. O que eles e elas querem é liberdade, mobilidade, fugir da vigilância, para viver suas experiências juvenis.

Mesmo considerando a imposição espacial da tradição arquitetural, das normas e da vigilância intensa, a tradução é levada a efeito pelos alunos e alunas com seus corpos dissidentes e suas práticas dissonantes, que abrem e ampliam esse processo. No *entre-lugar* pedagógico, o espaço é ocupado de modo inventivo e criativo.

A tradução é encenada e diariamente transformada; é prática, experiência, e não simples ideia. O conteúdo, tema ou assunto da tradução cultural, nesse caso o espaço, é desconectado do todo da arquitetura e parece que os alunos e alunas sabem de suas muitas dobras ou possibilidades. O espaço é manuseado de muitas formas e o resultado é uma ocupação silenciosa e com muitos sentidos: para a tradição, desobediência, indisciplina; para os alunos e alunas, vontade de liberdade. Essa desobediência é materializada em práticas que, por assim dizer, dessacralizam a suposta supremacia da tradição e mostram a poética da arquitetura e da espacialização seus interesses em colonizar os corpos abstratos, bem como a especificidade e diferença presente nos interesses juvenis marcados por gênero e sexualidade. Assim, no cotidiano do Paes, os alunos e as alunas driblam o poder, tanto da tradição, quanto do controle e da vigilância e traduzem o espaço, literalmente um *entre-lugar*, o Salão coberto, um ponto cego porque fora do alcance do olhar panóptico, uma presença certa na sociedade da disciplina que sequestra o corpo (FISHER, 2012).

Esmeralda é onipresente e onde quer que estejam, na pracinha, nos corredores ou no pátio coberto, é possível ouvir sua voz grave dizendo “podem sair do *meu* pátio”, ou “podem sair da *minha* praça”. Penso que eles/elas concluem que esse espaço não é deles, e privacidade por alguns minutos é impensável, já a pracinha e o pátio coberto estão localizados no centro da

construção e cercados por olhos de todos os lados. Se a escadaria separa os corpos de moças e rapazes, estes corpos voltam a se encontrar no balcão e na mureta, deslizando para longe do controle, reagindo, transgredindo, e transformando o espaço em lugar, imprimindo nele outra poética, bem mais prazerosa.

Por meio da poética da arquitetura neoclássica há dupla subjetivação de homens e de mulheres: aquela que subjetiva pelo aprisionamento, anulando seus esforços por meio de uma postura moral orientada pela ordem e disciplina; e outra, por sentimentos como o orgulho e prestígio de pertencer, pela beleza, grandiosidade e luxo que são seus significados. O neoclássico do Paes pretende anular os sujeitos escolares por meio de um traçado geométrico que os aprisiona e enclausura, em uma espacialização rígida; assim, a espacialização é tanto aceita, quanto contestada e traduzida. Os alunos e as alunas acham o edifício bonito, e gostam de estudar nele, defendem as escadarias generificadas, enfim, sentem orgulho de pertencer, logo, se movem entre duas culturas, negociam.

Arquitetura e espacialização são políticas culturais. A arquitetura do Paes foi preservada institucionalmente por representar um passado de glórias, assim como as escadarias generificadas; nesse aspecto, a tradição é defendida especialmente pelos mais antigos, que foram ex-alunos/as e ex-funcionários e, de certo modo, viveram as glórias do Paes. Suas defesas da manutenção da tradição cepeceana se dão em razão da nostalgia e da memória de sua própria juventude. Mas há também o fato de a tradição do Paes proporcionar um sistema de recompensa simbólico (HOBSBAWN, 1984) como prestígio, *status* e diferenciação no contexto do sistema educacional local, pois ainda há certo sentimento de supremacia educacional e cultural em relação ao Paes, que funciona como uma forma de salvaguarda da extinção. A tradição precisa da lealdade dessas pessoas e também de certa invariabilidade para ser mantida: lealdade de alguns ex-alunos e ex-alunas, de muitos professores e professoras, bem como a invariabilidade da arquitetura e da norma das escadarias. Mas as alunas e os alunos que hoje estudam no Paes apenas ouvem de seus familiares que passaram por aqui o ufanismo da *era de ouro*.

A tradição cepeceana é o texto de autoridade, o triunfo do discurso da intelectualidade belemense, entre os quais, os professores/as. A presença da tradição quer ser plena e totalizante, porém, essa adquire sentido ambivalente no enredo do colégio, pois é aceita e contestada. Essa tradição leva o colégio funcionar como uma nação, a nação cepeceana, e reflete os princípios da nação moderna, com um povo unitário, homogêneo e coeso.

Para Clifford (2001, 2008), a cultura não pode descuidar ou reprimir os processos considerados impuros, ingovernáveis e inventivos da sobrevivência coletiva, pois suas margens são tanto controladas como transgredidas, o que gera tensão e negociação. Não há espaços, práticas ou discursos únicos. Há, por outro lado, como bem assinala o autor, circuitos materializados em constantes movimentos e contatos efêmeros. A tradição é uma realidade compartilhada e negociada, ao mesmo tempo definida e dispersa (MARCUS; CUSHMAN, 2008). Desse modo, as práticas curriculares de tradução expressam esse movimento o que, se não impede, pelo menos dificulta a manutenção de aspectos supostamente “puros” da tradição, pois há práticas curriculares onde há circuitos – redes, ligações, amarrações – e outras onde há curto-circuito – choque, tensão, dispersão.

A tradição cepeceana representa um passado que está se transformando pelo contato com o mundo atual. Nesse sentido, aparece com diversas formas, à semelhança de um caleidoscópio, no qual, se manifestam tanto formas tradicionais, como inovadoras ou emergentes (CLIFFORD, 1991). As pessoas, no colégio se movem entre muitas culturas, muitos mundos ou muitas realidades, entre a aceitação tácita de certos aspectos e a tradução de outros. Ao final, após toda a insistência e teimosia da autoridade cultural, em não considerar a diferença, o efeito da tradução é a tradição como apenas um eco dela própria, um ruído modificado em um presente performativo. Então, a tradução operada pelos alunos e alunas desloca o sonho da assimilação pura da tradição supostamente transmitida de modo original e/ou autêntico.

No caso da escola, a poética da arquitetura do Paes e a organização do espaço usa o corpo dos alunos e das alunas para sua própria manutenção, só que dessa feita o corpo é usado como corpo-máquina, planejado, construído e localizado. Assim, o modo de funcionamento do saber-poder no Paes, se vale de aspectos de uma macrofísica e de uma microfísica do poder, no qual primeira é a tradição e a segunda, a poética do corpo. Mas nem tudo funciona perfeitamente como o planejado, pois o espaço é construído e traduzido pelas pessoas que o habitam. Desse modo, nunca é neutro, natural, ou asséptico, pois ele é marcado por vestígios deixados pelos habitantes, mostrando a variedade na *arte de fazer e* de habitar em cada cultura. Essa construção espacial não é harmoniosa, ao contrário, se dá em meio a relações de poder, logo, há intenções e interesses em jogo. Se no passado houve intenções na espacialização, hoje continua havendo por parte de quem não pensou e construiu, mas ocupa.

Mas as práticas de tradução atingem outro elemento da tradição cepeceana: o uniforme escolar. As alunas reinventam o *uniforme de normalista*, prática avaliada como negativa pelos professores e professoras, pois erotiza seus corpos, o que estimula o fetiche e desperta o *voyeurismo*⁷⁶. Este é o assunto da escritura do próximo capítulo.

⁷⁶ A experiência do ver, que produz prazer sexual por meio da observação de pessoas envolvidas ou não em atos sexuais, nuas ou usando roupas erotizantes.

IV

PRÁTICAS CURRICULARES DE TRADUÇÃO DO *UNIFORME DE NORMALISTA*

Início esta parte com o poema de Cristiano, *Sempre Paes...*, publicado em seu livro intitulado *Infinito Amor*, e lançado na 15ª Feira Pan Amazônica do Livro, realizada em Belém no ano de 2011. Desde que li o poema, antes mesmo do lançamento do livro, percebi que muitos significados da tradição e da subjetividade cepeceana estão traduzidas nele.

Que orgulho sinto em vestir esta farda
E no meu peito levar o teu honrado nome.
Já me deste intocáveis peripécias,
Umás magníficas outras nem tanto.
Tua história tem quase dois séculos
A minha nem duas décadas possui
E mesmo assim fiz parte da Tua.
Contigo aprendi muitas coisas
Até o que não devia...
Nem sei como escalava tuas paredes
E pulava as janelas simplesmente
Por estar noventa minutinhos atrasado.
Descobri tuas filiais
No Forte do Castelo e no Shopping,
Fiquei sabendo que piramutaba fede,
Como se o xéreu fosse o melhor peixe do mundo⁷⁷.
E as meninas com toda sua beleza e elegância
De saias quatro dedos acima dos joelhos...
Ou seriam quarenta?
Mas no próximo ano só me dará
Rápidos momentos de nostalgia.
Contudo sempre me orgulharei
De fazer parte da família
Da tradição,
Da nação Cepeceana.

O poema fala do orgulho e da honra de pertencer à nação cepeceana, da farda, da violência entre IEP e CEPC, das peripécias juvenis, dos atrasos diários dos alunos e das *Belíssimas* com suas saias curtas. De tudo, quero falar sobre a beleza e a elegância do uniforme feminino de que fala Cristiano, das alunas com sua beleza, charme e sensualidade potencializados pelo *uniforme de normalista* reinventado, com suas minissaias curtas e esvoaçantes. Para falar da

⁷⁷ *Piramutaba* e *Xéreu* são espécies de peixes típicos da Amazônia, não muito apreciados pelo odor forte, o que os faz ser comercializados a preços populares; na disputa simbólica entre IEP e CEPC, os apelidos que os/as alunos/as de um fazem ao outro colégio têm, portanto, caráter depreciativo.

erotização do corpo das *Belíssimas* em seu *uniforme de normalista* reinventado é preciso trazer o dito por professores, professoras e funcionárias e tentar fazer uma colagem das conversações, para tecer a escritura. Antes de tratar do uniforme feminino, incluo algumas memórias de ex-alunos que expressam o quanto este era importante na *era de ouro* do Paes. Essas memórias dizem que diretores, professores e funcionários, pela sua importância, estavam sempre impecavelmente vestidos, os homens em geral usavam gravatas e certas ocasiões também o paletó; as professoras além de bem trajadas, combinavam cores e tinham cabelos impecáveis.

1 A tradição do *uniforme de normalista*

O uniforme escolar é um artefato, uma prática econômica e disciplinar, adotado inicialmente pelo exército como forma de ordem, de organização, disciplinamento e facilidade de identificação. Sua praticidade e utilidade fez com que seu uso fosse estendido para outras instituições como asilos, hospitais, sanatórios, prisões e escolas. Por meio do uniforme, o corpo do soldado é usado como uma espécie de brasão da nação e no caso da escola, como seu emblema. Vestidos no uniforme escolar, o aluno e a aluna pobre – um incômodo com o qual o poder é obrigado a conviver – têm sua condição de classe ocultada, pois, assim, os alunos e alunas são supostamente tornados iguais, homogeneizados, por meio de uma máscara de alunos de classe média, aptos a traduzirem a identidade e unidade de uma escola.

No caso do colégio, disse Míriam, por ocasião da preleção de incentivo durante o ensaio final para o desfile escolar no dia 04 de setembro de 2011: “os alunos são os principais responsáveis por levar o nome do CEPC”. Aqui está em jogo uma questão relativa ao circuito entre tradição e corpo na subjetivação de alunos e alunas.

No Paes, o uniforme escolar é exigido para rapazes e moças, porém, o problema com o uniforme deles é pontual e ocorre esporadicamente, e sempre em relação a uma combinação considerada ultrajante, uma heresia, ou seja, ao uso da camisa do uniforme com calça *jeans*. As justificativas deles são variadas: calça suja, rasgada, molhada, roubada. Em geral, este grave delito é punido com uma sanção que impede os profanadores de entrar no colégio para assistir aula. Conversando com alguns alunos, percebi que, em geral, aceitam bem o uniforme escolar, apesar de considerar que a camisa é quente e ainda existe a necessidade do uso da camiseta por baixo desta, já que é preciso evitar o encontro com os alunos e alunas do IEP, pois “se acontecer, é briga na certa... e eles obrigam a gente a tirar a blusa no meio da rua; outro dia eu e uma colega,

pegamos uma carreira por que a gente tava distraído e passamos pela praça que é deles; eles correram atrás da gente... corremos muito até que chegamos ao *shopping*”, disse Paulo. Cristiano confirma o que disse o colega dizendo que “o uso de camiseta por baixo da blusa do uniforme não é moda, mas necessidade, por que se os alunos do IEP se encontrarem com os do CEPC dá briga na certa; os alunos do IEP pedem a blusa dos alunos do CEPC; e se não tiver nada por baixo ...”. Apesar do problema da violência entre os estudantes dessas duas escolas, no cotidiano do Paes não há grandes problemas como o uniforme masculino. Os problemas diários são relativos ao uniforme das *Belíssimas*. Mas antes de mostrar como as *Belíssimas* traduzem o uniforme hoje, mostrarei como este era no passado. Na década de 1920, o uniforme era como mostra a fotografia abaixo.



Fotografia 9 - Maria Amélia Ferro de Souza em seu uniforme, ex-aluna entre 1919-1923.
Fonte: Moreira (2004).

A fotografia 9, em preto e branco, não está muito nítida. Editei a foto para mostrar apenas Maria Amélia. É possível notar a moda da década de 1920, expressa na blusa branca com gola e babado, dobrada e presa por um laço fino; a blusa com mangas longas é vestida para dentro da saia de cós alto, longa, e com suspensórios largos. Seus cabelos também são cortados conforme a moda da época. Na foto, Maria Amélia está sentada em uma cadeira possivelmente de madeira trabalhada, e, de pé, atrás dela, dois alunos vestidos com o pesado uniforme masculino. Este uniforme feminino largo, com mangas e saia longas, fechado até o pescoço, registra a imagem da

jovem mulher de então: a futura boa esposa, recatada e virtuosa, apta a educar as crianças e contribuir com o futuro promissor da nação. Diferente das jovens das fotos que produzi no Paes, Maria Amélia não sorri. Vinte anos depois, a representação das normalistas como moças belas, encantadoras e virtuosas, qualidades de uma futura boa mãe e dona de casa, já era senso comum, tendo, inclusive, sido transformada em letra de música de sucesso na década de 1940, como a cantada por Nelson Gonçalves:

Vestida de azul e branco/Trazendo um sorriso franco/No rostinho encantador
Minha linda normalista/Rapidamente conquista/Meu coração sem amor
Eu que trazia fechado/Dentro do peito guardado/Meu coração sofredor
Estou bastante inclinado/A entregá-lo ao cuidado/Daquele brotinho em flor
Mas, a normalista linda/Não pode casar ainda/Só depois que se formar
Eu estou apaixonado/O pai da moça é zangado/E o remédio é esperar⁷⁸.

A jovem e linda normalista, de sorriso franco e encantador, já o conquistou, mas ainda é jovem para casar, mas com essas qualidades – garantidas pelo cuidado do zangado pai –, ele vai esperar para se entregar aos seus cuidados. A letra da música representa a normalista como moça jovem e bela, sedutora, mas pura, e ideal para casar.



Fotografia 10 - Ex-aluna Célia Coelho Bassalo no desfile escolar de 1958. Fonte: Rego (2002).

⁷⁸ *Normalista*, de Benedito Lacerda e Davi Nasser.

A partir de 1958, o uniforme escolar do CEPC mudou. Os pesados casacos em estilo militar dos rapazes, bem como aquele modelo da década de 1920 destinado às moças, ambos de mangas longas, foi substituído por algo “[...] mais confortável e mais contemporâneo” (ex-aluno EME *apud* MOREIRA, 1004, p. 125). A mudança foi oficial.

A mudança no uniforme foi registrada na fotografia 10. A jovem ex-aluna Célia Coelho Bassalo leva uma bicicleta, no Desfile do dia da Raça de 1958, na Avenida Presidente Vargas ainda sem asfalto. A ex-aluna é observada pelo público que assistia ao desfile, a maioria com roupas brancas ou em cores claras. A cepeceana, em seu *uniforme de normalista*, composto por blusa justa, de mangas curtas, abotoada até a altura da gola e vestida para dentro da saia; é possível notar uma medalha sobre a blusa; a saia, bem abaixo dos joelhos e com suspensórios um pouco mais estreitos que os da década de 1920; sapatilhas e as meias à altura dos tornozelos conforme a moda da época. Para o desfile, tal como em 2011, as luvas brancas. Apesar da blusa abotoada até a gola e da saia longa — que as alunas hoje dizem que é roupa de velha — a bela e esbelta jovem, com a cintura bem marcada, certamente, não passou despercebida, apesar de concentrada mantendo postura corporal ereta e altiva, com os braços firmes como exige o desfile. Os códigos relativos à juventude, gênero e sexualidade são sacudidos no início desta década pela segunda onda do feminismo, e o aparecimento de outros movimentos sociais, pela presença do televisor, pelo *rock* como um novo estilo musical da juventude, iniciando uma transformação na cultura masculina e feminina.

Em 1959, o *uniforme de normalista* era de certo modo recatado, pois nas festas cepeceanas deste mesmo ano “[...] as meninas, sem o uniforme, faziam questão de exibir sua beleza nos vestidos comportados” (ex-aluno EME *apud* MOREIRA, 2004, p. 127). Mesmo cosidos em cortes comedidos, os vestidos da época revelavam mais que o *uniforme de normalista*, ou seja, o uniforme mostrava pouco o corpo das alunas.

Por isso, as transgressões não são recentes, como conta Leila Zaire, em suas memórias sobre os anos em que estudou no colégio. Em 1964, conta a ex-aluna que sempre era chamada atenção pela inspetora por não manter os suspensórios do uniforme no lugar: “[...] as alças do meu uniforme viviam arreadas e a exigência disciplinar pedia que fossem presas nas blusas. Minha teimosia de adolescente insistia em não prender os suspensórios [...]. Certo dia fui flagrada quando subia as escadas no início das aulas sem os suspensórios” (ZAIRE *apud* MOREIRA, 2004, p. 309). Levada à diretoria Leila Zaire foi suspensa por três dias. A imagem

abaixo mostra o uniforme com os suspensórios. Em 1965 os suspensórios foram abolidos, e em 1970 as saias já estavam 4 dedos acima dos joelhos, conforme a tendência da moda mundial com a popularização da minissaia na década anterior.



Fotografia 11 - *Uniforme de normalista* das décadas de 1970, 1980 e 1990. Em 2002, em frente ao Museu de Arte Sacra (Igreja Santo Alexandre). Fonte: Nilma (2011).

A fotografia 11 é de 2002, e estava, entre muitas outras, afixada em cartazes que compunham um trabalho realizado pela Professora Nilma⁷⁹. A partir da década 1970, o uniforme feminino passa a ser este da fotografia, e permanece sem grandes alterações até, aproximadamente, o ano de 2004. Há apenas um aluno, entre as quinze alunas em frente ao Museu de Arte Sacra, e assim agrupadas, não vejo alterações quanto ao uso do *uniforme de normalista* e as diferenças ficam por conta da etnia, peso e altura. Todos os uniformes estão conforme o padrão normativo: blusas largas para dentro da saia; saia 4 dedos acima dos joelhos, meia $\frac{3}{4}$ e sapato colegial. O clima parece descontraído, pois a maioria sorri para o fotógrafo. Chama à atenção a pose de uma das alunas, que destoa da postura das demais, despertando a atenção para si, por levantar uma das pontas da saia. Esta fotografia é uma potente fonte de

⁷⁹ Projeto “Leitura: uma janela para o mundo” no qual uma das atividades foi visitar alguns museus do Centro Histórico de Belém.

sentido, pois passa o conteúdo da tradição ainda era forte entre as alunas e alunos. Não é possível perceber no grupo os sinais da pedagogia midiática e da moda, e dos valores contidos no cuidado com o corpo e a aparência, especialmente com os cabelos, pois muitas os levam presos. De algum modo, estes corpos femininos ainda não estão produzidos para despertar e prender o olhar masculino, pois a pós-sexualidade ainda era uma realidade. Considero que este grupo de alunas expressa por meio do corpo um texto cultural que diz muito sobre sua identidade cepeceana naquele momento, por meio de uma conduta socialmente esperada em relação à tradição do colégio.

Mesmo que Louro (1997) chame a atenção para redobrar os sentidos para ver, ouvir e sentir, não foi preciso muito esforço para ver as *Belíssimas* deslizarem com sua cadência juvenil pelos espaços e *entre-espaços* do colégio vestidas em seu *uniforme de normalista* traduzido. O trânsito é intenso e o movimento tenso, pois os indícios da “infração” à norma não podem ser dissimulados ou ocultados, já que estão expostos na superfície de seus corpos e despertam a atenção de todos, com suas marcas espalhadas pelas blusas, saias, meias e sapatos. O esforço mesmo foi o de explicar os significados de tais práticas, considerando a tradição e a tradução, atravessadas por marcadores como geração, gênero e sexualidade.

No Paes, a tradição se concentra no corpo para sua manutenção, sendo que o corpo das alunas é usado de modo bem parecido como já foi usado o corpo-arma, a arma usada pelo soldado; no caso do colégio o corpo uniformizado, é seu selo, sua marca, seu estandarte. Assim, o modo de funcionamento da tradição, ou saber-poder, no Paes, se vale de aspectos de uma macrofísica e de uma microfísica do poder: a primeira é a tradição, a segunda, o controle do corpo. Por meio do uniforme escolar, a tradição regula os corpos dentro da escola, homogeneizando a aparência e a disposição dos corpos. Mesmo sendo usado conforme a norma, o uniforme não é destituído de poder, como diz Dussel (2001), pois depende de como as alunas se conduzem e quais suas intenções.

2 As *Belíssimas* e suas práticas curriculares de tradução cultural

Chama atenção de qualquer observador ou observadora a transgressão no uso do *uniforme de normalista*, devido hoje, as alunas transgredirem a norma, o que ocasiona conflitos cotidianos entre elas os professores/as e as funcionários/as, pois o uniforme traduzido é considerado *sexy* e erotizante, provocando o desejo masculino, pois desperta a atenção.

As alunas aceitam parcialmente o uniforme. Digo parcialmente, pois no geral todas as peças que o compõem são usadas: blusa branca, saia azul plissada, meias brancas e sapato colegial preto. Porém, as alunas deveriam usar assim: blusa branca com corte reto, vestida para dentro da saia azul plissada que deveria ter comprimento de quatro dedos acima do joelho; meias $\frac{3}{4}$ brancas e sapato colegial preto.

Fiquei atenta às muitas maneiras como as *Belíssimas* traduzem o *uniforme de normalista* de acordo com seus próprios interesses e desejos, configurando resistências silenciosas. Diariamente, elas driblam a vigilância e o poder, tanto da autoridade como da tradição. No cotidiano, o *faladopensadovivido* das *Belíssimas* é constituído na rede de *saber-fazer* entretecida diariamente no colégio e em movimento constante. As astúcias das moças, seus valores, suas ideias e suas crenças demonstram que a uniformidade, e a homogeneidade pretendida pela tradição não existe. Como artefato cultural, o uniforme escolar é apropriado de modo bastante criativo por elas. Estas alegam muitas razões para a tradução cultural e esta tem seus efeitos.

Por meio da tradução do uniforme, as alunas imprimem nele sua marca pessoal, sua identidade e subjetividade, constituídas em uma malha formada por classe, gênero, sexualidade e geração. O efeito é um uniforme que erotiza seus corpos, pois a blusa branca é bem ajustada no corpo; algumas usam para fora da saia, outras deixam o umbigo à mostra adornado por um *piercing*; outras usam a blusa para fora da saia por que o seu comprimento não permite usá-las para dentro, pois ficam na altura exata do cós da saia; a saia é mesmo bem curta e algumas usam um *short* de *lycra* ou *cotton* o que permite maior liberdade de movimentos, e também certo decoro na subida da escadaria; outras não usam o tal *short* e parecem não se importar, pois sobem tranquilamente protegidas pela norma, afinal, essa escadaria é para uso exclusivo delas.

Sobre o *short* usado por elas, certa vez ouvi de Eliana que “é adequado as moças usarem por baixo da saia, um *short* para evitar exposição na subida das escadas; sempre que posso, informo aos alunos que não é possível trabalhar da mesma forma que no passado; a escola tem 170 anos, é tradicional, mas precisa se atualizar, mesmo mantendo a tradição em certos aspectos”. Ao falar sobre manter a tradição em certos aspectos Eliana refere-se ao uso generificado das escadarias e à exigência do uniforme escolar; quanto ao não ser possível trabalhar como no passado, ela está se referindo às inovações pedagógicas e as novidades tecnológicas, pois a missão do Paes é ser referência em qualidade do ensino e, para tal, precisa das Novas Tecnologias da Comunicação e Informações e de métodos de ensino inovadores.

Durante o intervalo no pátio coberto, vi passar uma aluna com as meias customizadas com pequenos laços azuis; me aproximei, perguntei seu nome e onde ela tinha comprado as meias e ela respondeu: “eu mesmo enfeitei, foi uma criação minha... gosto de customizar, criar um estilo só meu”. Ela também usava um cinto acetinado marrom estampado com vários tons de amarelo, salmão e bege – parecia que era uma gravata – fazendo um laço no lado esquerdo da saia. As meias customizadas já são usadas por um grupo expressivo de alunas, mas a gravata em forma de cinto, essa aluna não usou mais, pois foi impedida logo nos primeiros dias. Concluí que certas inovações são permitidas outras não.



Fotografia 12 - Meias customizadas e sapatos da moda. Fonte: Ribeiro (2011).

Na fotografia 12, produzida na descida da escadaria feminina, capturei as meias customizadas com pequenos laços de fita vermelha, que elas mesmo fazem e costuram na borda das meias. Esses laços são vermelhos, mas há vários tons de azul, rosa e laranja, bem como outros adereços como pequenas rosas, e outros enfeites bem curiosos. As outras duas meias ao fundo são $\frac{3}{4}$, e atalhadas. É possível perceber três tipos de sapatos: o sapato colegial, a sapatilha estilo *Melissa* e o sapato da moda usado pela aluna em primeiro plano, de salto, estilo Cláudia Raia, sucesso em 2011, devido uma novela global exibida às 19h. Atualmente, a estética contemporânea tem dado bastante importância à customização das roupas: inventar você mesmo um estilo só seu. Aqui não há limites, tudo pode ser experimentado, colado, costurado. E o

objetivo é apenas um: ser diferente e mostrar sua individualidade. Fiquei surpresa quando vi pela primeira vez a customização das meias. Achei bonito e diferente e me lembrou as meias que eu usava na infância. Beck (2012) argumenta que as meias femininas possuem uma forte carga de sensualidade. Penso que estas, customizadas, além de marca pessoal, desperta atenção pela criatividade, feminilidade e beleza. Além das meias sensuais, incluo também os sapatos com saltos.

O sapato colegial, também chamado de sapato boneca que até eu acho sem charme e fora de moda, um modelo bem infantil, está praticamente abolido. A preferência é por modelos bem atuais, tais como os usados por atrizes da última novela ou por modelos das propagandas de calçados destinada ao público feminino. Um dos argumentos que ouvi de Eliana “é que o comércio local não vende mais o modelo; até 2008 quem vendia era a Y.Yamada, que colocava um *banner* na escola no início do ano informando sobre a venda dos sapatos boneca, mas parou de vender; agora na falta do sapato, elas compram outros modelos similares da *Melissa*, ou do tipo Cláudia Raia, com saltos”⁸⁰.



Fotografia 13 - *Scarpin* com enfeites em *strass*. Fonte: Ribeiro (2011).

⁸⁰ Y.Yamada é uma grande rede de supermercados e magazines de Belém do Pará.

Deste modo, são usados diversos modelos de sapatos pretos femininos: de sapatilhas a *scarpin* social. Quanto as meias, também são usados modelos variados, sendo os preferidos o meia 5/8 – meia de jogador de futebol –, e o meia atoalhado, sempre enfeitado com pequenos laços coloridos, fitas ou flores; vi até certo tipo de liga de cabelo ser costurada às meias, bem como outros adereços.

A fotografia 13 foi produzida quando, certo dia, conversando no *aquário* com Esmeralda ela avista uma aluna pela vidraça e exclama com voz forte e ríspida: “Não!... com esse sapato não!”

Imediatamente chamou a *Belíssima* e a repreendeu, mas só em relação aos sapatos, que eram, *scarpin*, enfeitados com *strass* e com salto de uns 15cm; as meias $\frac{3}{4}$ eram atoalhadas. A blusa colada no corpo, à altura do cós deixando sua barriguinha de fora, e a minissaia, foram ignoradas. A aluna foi admoestada e ficou visivelmente irritada, mas resignada, prometeu rever o uniforme para o dia seguinte. Senti que o aborrecimento de Esmeralda se deu porque a *Belíssima* com um corpo escultural no uniforme traduzido, especialmente a minissaia e os saltos, recebia todos os olhares masculinos e femininos, chamava atenção em demasia. Em nada esta aluna se assemelhava com as das fotografias 9, 10 e 11, pois este é um corpo ameaçador, erotizado, de uma jovem forte e ousada, com uma postura de gênero intolerável.

A aluna desceu as escadarias, e eu atrás dela, pedindo para fotografar seus sapatos. Ela ficou surpresa, mas permitiu. Sem muita intimidade com a câmera digital nova, não consegui fazer o registro. Desolada, desisti. Já em casa, revendo as fotografia do dia, vi que não registei uma foto mas produzi um *video* de uns 3 minutos com a *Belíssima* e os sapatos da discórdia. Meu filho congelou a imagem e a reproduziu como fotografia. O *video* foi feito em frente à escadaria dos professores. Em segundo plano um sapato boneca e mais ao fundo uma aluna usa meia de jogador de futebol, sapatos com saltos e blusa por fora da saia. Há também um cavalete com várias poesias de alunos e alunas, afixados por ocasião de um concurso promovido por uma das professoras de Literatura.

Nessa mesma ocasião, um grupo de alunas entrou no *aquário* solicitando informações; elas conversavam o tempo todo e viram suas colegas do lado de fora com suas blusas ajustadas e uma delas comentou e logo as demais concordaram: “a blusa apertada no corpo fica mais bonito, né? A blusa larga, muito folgada, fica parecendo um balão!” Uma outra exclama: “vou pedir pra mamãe apertar a minha!”. Esmeralda ouviu as intenções das alunas e foi logo dizendo que “o

uniforme é com blusa larga e sem as duas pregas nas costas”. Mas como são atrevidas e com uma resposta sempre ponta, logo uma delas retrucou: “eu é que não vou usar uniforme de velha!”

As minissaias são outro grande problema da tradução do *uniforme de normalista*, talvez o maior, por conta da subida das escadarias, e da erotização, pois são consideradas como as *saias do prazer*, devido serem curtas, esvoaçantes e revirarem a imaginação masculina, incitando o desejo, o fetiche e o *voyerismo*. O poema “Ode às saias de normalista” mostra a relação erótica entre a menina-moça que usa este uniforme e o que sente quem vê a imagem que desperta os devaneios masculinos:

Ó lindos parangolés plissados e *esvoaçantes*!
Da cor da felicidade, do cheiro de menina
E do tecido em poema!
São debutantes e noivas de meus caminhos,
Aprendizes e senhoras de um instituto do amor!...
Quero ser o seu caderninho, o seu ursinho,
Sua palmatória e brotinho em flor!
Eu sou o seu aluno-admirador, bilhete da colinha
E papai zangado que te dá colinho!
Com todo o respeito vou *acochá-la* e engomá-la
Num ônibus para os meus devaneios,
E quero vê-la levantar na traquinagem desse vento!
Lindas em seu azul-primavera e luar de seresta!...
São para casar depois da formatura, mas já compõem
Um *fetiche* desde o primeiro ano!⁸¹ (grifos meus).



Fotografia 14 - Parangolés esvoaçantes.
Fonte: www://reinodalira.wordpress.com

Na fotografia 14, disponível no portal indicado, há duas jovens com suas minissaias esvoaçantes. As blusas largas vestidas para fora da minissaia, as meias $\frac{3}{4}$ atoalhadas e os sapatos boneca sem graça, são irrelevantes. O ponto alto são as minissaias esvoaçantes, capturadas, desconfio, após bom período de observação e espera. Ao final, ele conseguiu. Nas duas páginas do *facebook* sobre o Paes, há comentários sobre a saias das alunas, quando da subida das escadarias ou pela ação do vento, considerado *amigo maroto*, por proporcionar, de vez em quando, a visão das saias esvoaçantes e o conteúdo por debaixo delas, mesmo quando usadas dentro da norma.

⁸¹ <http://reinodalira.wordpress.com/2009/09/28/ode-as-saias-de-normalista/>. Acesso: 15/04/2011.

Existe uma infinidade de razões para justificar o comprimento das saias. Uma delas foi indicada por Esmeralda. Ela disse que “o uniforme masculino e feminino é vendido no colégio pela *Cotton&Malhas*; é curto por que é vendido assim; não dá pro colégio ensinar tudo pro aluno, mas esta parte da educação deve vir de casa... ontem uma mãe veio deixar a filha no primeiro dia e estava vestida em um macacão que deixava ver o bumbum; que moral eu tenho para chamar atenção desta aluna... a roupa diz quem você é.”

Em certa ocasião, conversando com Alba em um dos bancos do pátio coberto ela me mostrou um *folder* (anexo 1) elaborado por uma das turmas do 1º ano, como atividade de uma pesquisa que ela e um Professor de Português desenvolveram sobre o Colégio. O folder traz informações sobre o ex-governador Paes de Carvalho, o contexto histórico de construção do Lyceu paraense e o uniforme do colégio. Há imagens do busto do ex-governador, do edifício do colégio ontem e hoje e imagens do uniforme masculino e feminino em 1958 e em 2008. O folder informa que “o uniforme com o passar do tempo sofreu grandes modificações, ressaltando como estava sendo usado no ano de 2008.

Senti que este “trabalho de conscientização” realizado em todas as salas de aula, se deu em razão de minha presença. Sobre o *uniforme de normalista* ela disse “que estas modernizações só acontecem por que não há punições para as minissaias, as blusas curtas e justas e os sapatos... devia ter. As alunas não tem pudor, vergonha. [...] Às vezes elas falam com o professor, com os botões da blusa aberto e ainda se curvam para a frente; o que é isso, senão sedução, provocação? É preciso perguntar a elas porque agem assim; será que é consciente, proposital? Ou só um modismo da idade? Os alunos usam cabelos longos mas é da idade, pois quando ficamos mais velhos os cabelos diminuem [...]. É preciso perguntar pela religião dessas alunas e como é a vida em família; será que os pais acham normal elas se vestirem assim? Quando a direção chama uma mãe para conversar sobre o uniforme das filhas, elas vem com um *shortinho*! Este uniforme erotiza, é um fetiche, chama muito atenção. O que será que a comunidade externa acha disso? As alunas trazem a moda para dentro da escola, mas não deveria pois aqui é um espaço separado, com outras regras”.

Maria, ex-funcionária do colégio aposentada como porteira, atualmente mantém uma banca onde vende doces (balas, pipoca, chicletes, biscoitos) dentro do colégio, sendo chamada “tia do bombom”; ela se revelou muito hábil em se desviar de minhas perguntas, o que chamou atenção para meu controle imperfeito da conversação, talvez pela minha falta de familiaridade com ela ou pela sua habilidade política, pois desconfiou do uso que eu faria destas informações, e

talvez tenha pensado que “falar certas coisas” poderia comprometer seu negócio no colégio. Mas, enfim, ela falou alguma coisa, dizendo que “os pais não educam mais seus filhos, não cobram, deixam muito a vontade... eles fazem o que querem”. Falou com pesar que “a tradição do CEPC não existe mais”.

Para Selma “*Esta erotização é antiga, pois os homens do passado escolhiam suas futuras esposas entre as normalistas consideradas virtuosas*. Hoje, o uniforme tem outro significado até por que houve adaptações nele. Na escola há modos diferentes de usá-lo: algumas usam conforme a exigências, pois se consideram ‘boas moças’, mas a maioria o adapta com blusas justas e saias curtas; estas são consideradas pelas primeiras de *piriguetes*⁸². Mesmo assim, as alunas que dizem não gostar do uniforme, gostam, pois incluem até adereços nas meias e sapatos, como lacinhos, para ficar ainda mais feminino. Por outro lado, os rapazes são *metrossexuais*, estão mais preocupados consigo mesmos, por isso são indiferentes à sensualidade das moças uniformizadas (grifos meus)”.

A erotização do uniforme é mesmo antiga, representada em músicas, poesias e na literatura brasileira⁸³, sendo reproduzida pelas representações presentes no imaginário cultural masculino; a prova disso é que nos últimos tempos o *uniforme de normalista* passou a ser comercializado como produto erótico, como bem disse Gina: “[...] esse uniforme chega a ser vendido em *sexshop*⁸⁴. A escola tenta trabalhar um uso adequado do uniforme, mas é difícil pois as alunas usam *saias muito curtas*, as *blusas abertas com camisetas coloridas por dentro*. As alunas dizem que sou chata, pois sempre digo a elas que há uma diferença entre ser *sensual e vulgar*; digo que não sou *vitrine* quando elas me perguntam por que uso roupas fechadas”.

Muitos ainda nutrem o sentimento de orgulho e respeito pelo colégio, mas há quem diga “[...] que o Colégio Estadual Paes de Carvalho não é mais o mesmo... seu nome na sociedade não reflete a realidade institucional. O colégio possui os mesmos problemas das demais escolas públicas; além do mais, o fato de hoje, receber alunos das classes populares, que moram na periferia, tem afetado a manutenção da tradição. Não quero que pareça discriminação, mas este fator da classe social tem sido prejudicial. O nome da escola tem peso na sociedade devido ter formado grandes nomes. Quando trabalhei na Escola Marechal Hermes, que também é tradicional propus a mudança do uniforme escolar passando a ser calça jeans e camiseta e não houve

⁸² Em todas as épocas há termos pejorativos para se referir a moças e mulheres consideradas namoradeiras, oferecidas e assanhadas, como galinha, cadela, piranha e, mais recentemente, *piriguite*.

⁸³ A *Normalista* de Adolfo Caminha.

⁸⁴ Casa especializada na comercialização de produtos eróticos.

resistência... pois era um desejo de toda comunidade escolar. No planejamento que está ocorrendo agora, aqui na escola, fiz a mesma proposta de mudar o uniforme e a proposta foi recebida com certo choque pelos professores e pela equipe técnica. Fiz a proposta por que em minha avaliação há muitos motivos para a mudança do uniforme escolar. O uniforme feminino é *sexy* e erotizado, as jovens perderam muitos valores do passado e não adotam certos cuidados no uso da saia que encurta em um passe de mágica ao passarem pela portaria; ao subirem à escadaria a saia já está bem curta. Outro dia observei uma aluna sentada no banco da praça, na posição de Buda, com as pernas cruzadas e sem nenhum constrangimento... Como elas podem se portar desse jeito? Fui informado que algumas delas usam um *short* de *lycra* por baixo da saia, para subir na escadaria com tranquilidade. Fiquei espantando, quase não acreditei que uma aluna foi advertida pela coordenação por não usar calcinha. O fato é que são novos tempos, há perda de valores; a escola não recebe mais alunos oriundos da classe média como no passado; na verdade, muitos ou a maioria são da periferia, trabalham no comércio, logo, preferem matricular-se em escola no centro da cidade por uma questão de praticidade e economia. Há também a influencia da mídia: no BBB é explícito [sic] a falta de valores⁸⁵; há também a desinformação, pois muitas mulheres preferem as novelas aos jornais televisivos; sem falar no Programa do Ratinho e alguns desenhos animados... No ano passado houve uma reforma no colégio e era visível o *frisson* que as alunas causavam nos operários que cochichavam o tempo todo ao vê-las⁸⁶... Há um paradoxo entre a tradição da escola e o jeito que elas vestem o uniforme hoje; não faz mais sentido mantê-lo já que a escola não reflete o nome tradicional que ainda tem na sociedade; o uniforme feminino erotiza pela sensualidade e pelo fetiche da jovem normalista”.

Como é possível notar, há uma reação negativa à tradução do uniforme, apesar de algumas professoras, como Ema, argumentar que esse tempo é outro e as alunas, jovens. Disse ela que “Hoje é muito difícil controlar essa juventude. A direção não sabe como lidar com isso... tenho 23 anos de CEPC. Logo no início mesmo com a moda da minissaia tendo começado na década de 1970, ainda havia certo respeito em relação ao uniforme; mas também a direção e a portaria não relaxavam”.

Ema explica que essas “[...] mudanças começaram há mais de 10 anos e a escola perdeu o controle, e hoje muito difícil, quase impossível, impedir a alteração desse uniforme, pois elas se comportam quase como grupo, ou seja, não é apenas uma, nem duas, nem uma dúzia, são

⁸⁵ BBB, Big Brother Brasil, programa exibido pela Rede Globo de Televisão.

⁸⁶ *Frison* é uma palavra francesa e se refere à excitação intensa, prazer, vibração diante de situação, objeto ou pessoa.

centenas. E hoje, você não pode deixar o aluno fora da escola por causa do uniforme”. Já Eliza enfatiza: “o que há é um afrouxamento das normas, ninguém mais quer obedecer às normas [...] Mas é preciso ser firme na cobrança do respeito às normas. Se deixar à vontade fica assim como você tá vendo”. Outra razão é indicada por Félix, pelo acompanhamento de ex-alunos influentes, como juízes e o governador do estado, que fazem pressão para o CEPC seguir mantendo a tradição.

Há muitas vozes e muitas razões para a tradução promovida pelas *Belíssimas*. Porém, antes de explicar as práticas de tradução cultural, falarei algo sobre os metrossexuais.

O atual mapa cultural tem efeitos nessa nova postura de homens heterossexuais, que não diz respeito só ao consumismo, mas a diluição das fronteiras rígidas da cultura de gênero e sexualidade, o que faz emergir novas identidades e subjetividades. A centralidade da mídia induz esse pensar-fazer cotidiano, e imprime certo cuidado do si, do corpo, a partir da indicação de um padrão corporal. Para Garcia (2004), o padrão de beleza midiático da cultura globalizada induz, inscreve propriedades fetichistas em um corpo imagético, que é tornado naturalmente erótico, sensual, saudável, desejável e desejanter, quer seja masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual, tentando produzir uniformidade massiva.

A publicidade também convence e induz certas ações de consumo usando a imagem do corpo saudável e belo como atrativo. É um estímulo ao sucesso e à fama. Essa cultura de contemporânea fez declinar as representações cristalizadas do masculino e do feminino, e novas possibilidades foram abertas. No mundo, no Brasil, e também em Belém, um novo fenômeno cultural, a *metrossexualidade*, ajuda a pensar muito além da fixidez de gênero e de sexualidade, por meio da noção de corpo. No caso do homem contemporâneo, este se vê em uma malha de mutações, e vê no espelho outra imagem, bem diferente daquela do passado, além de sentir outras emoções. Os parâmetros de gênero e sexualidade, agora, são maleáveis e efêmeros. As antigas identidades seguras e estáveis foram embaralhadas na contemporaneidade. Até recentemente a identidade e subjetividade privilegiada nos debates e reflexões era a feminina; porém, a masculinidade também entrou nessa seara, fazendo com que a identidade masculina fosse desconstruída contemporaneamente. Nesse atual cenário cultural, o corpo de homens e de mulheres ocupa lugar central, marcado pela estética e pela imagem, e os investimentos na aparência e cuidados com o corpo que são o seu efeito mais palpável, tomam boa parte das preocupações das pessoas.

Na cultura atual, o homem ocupa seu lugar, expressando uma masculinidade narcísica, egocêntrica, urbana, e saturada pelo senso estético da mídia, do consumo e da moda. É o novo tipo de homem e de masculinidade, o metrossexual, homem jovem urbano, de classe média, obcecado pela aparência, superficial, tranquilo com sua virilidade. Esse homem não se preocupa com o que antes era cuidado unicamente feminino, e sem crise. O termo *metrossexual* foi usado pela primeira vez em 1994, pelo jornalista Mark Simpson, mas só ganhou publicidade em 2002 quando outro artigo seu, intitulado *Meet the Meterssexual*, foi publicado no Jornal *The Independent*, para falar sobre a imagem impecável do famoso jogador de futebol britânico, David Beckham, no período da Copa do Mundo daquele ano. O termo é um neologismo que nasce da junção de outros dois, metrópole e sexualidade, para falar de um estilo marcante, de sofisticação, de aparência impecável, de vaidade, da identidade e da subjetividade do homem urbano do século XXI (GARCIA, 2004; OLIVEIRA E LEÃO, 2001).

Para Oliveira e Leão (2011), metrossexualidade é o estilo de vida de homens jovens urbanos, e que ganham altos salários para gastar nas grandes lojas. Esse homem tem senso estético apurado, e que, por isso, gastam muito tempo e dinheiro com a aparência (cabelos, pele, unhas, maquiagem, massagens, cosméticos, roupas, salão de beleza, clínicas estéticas; adoram *shoppings*). Os autores argumentam que esse fenômeno é incentivado pelo mercado, onde se nota a crescente oferta de produtos ligados à estética e à moda, estimulando o consumo.

Caracterizando um metrossexual, Oliveira e Leão (2011), dizem que este se detém no detalhe de sua aparência e quer estar impecável para ser visto pelas pessoas. Assim, dispensa tempo e dinheiro com a aparência que não é considerada apenas vaidade, mas sim investimento. Se preocupa com a qualidade de vida, tem senso de humor, bom relacionamento com as pessoas, família, amigos, etc., pois colherá bons frutos. A moda é quesito fundamental, pois é ela que fala da aparência. Desse modo, roupas para eles não são práticas e úteis, pois querem estar bem vestidos, combinando tudo e, de preferência, com roupas de marca, para garantir certa distinção, já que estas são peças únicas, logo, as mais caras. Para eles, a roupa fala por si. Além de roupas, gosta de acessórios, como colar, pulseira, anel, óculos, relógios. Narcisista convicto, o novo *Adonis* adora um espelho (GARCIA, 2004). Essa é uma despesa considerada básica, tanto quanto arroz e feijão. Além disso, frequenta academias, adora *shoppings centers*, clínicas estéticas e se mantém bem informado.

O metrossexual, assim, explora o corpo como ferramenta de sedução, e aqui, esta possui sentido ampliado, não só sedução do sexo oposto, uma conquista amorosa, mas sedução de quem está ao redor, que é visto como público em potencial. No campo da sexualidade, se esse homem é heterossexual, homossexual, bissexual, é irrelevante, o corpo do metrossexual é objeto de desejo de si mesmo. É isso que dilui a possibilidade de cristalizar a relação fixa e indubitável entre corpo-gênero-sexualidade. Simpático às sexualidades alternativas, sua conduta aberta possibilitou a diminuição da distância entre heterossexuais e homossexuais, pois faz questão de frequentar espaços GLS, como boates e bares (GARCIA, 2004).

Por conta disso, tanto Garcia (2004) quanto Oliveira e Leão (2011), argumentam que o *metrossexual* implode, irremediavelmente, com a identidade e subjetividade fixa e binária do masculino hegemônico. Mas acredito que esse não é um fenômeno novo, tanto é que no final do século XIX e início do século passado, existiram os chamados *dândis* e, alguns famosos, como Oscar Wilde e Charles Baudelaire, homens que viviam nas rodas intelectuais, tinham posses, gastavam com seu vestuário e com festas. *Dândis* foram homens elegantes, refinados e sedutores, que se preocupavam com a estética, por isso ditaram moda na Europa. Suas roupas – calças estreitas, coletes justos, echarpes e sapatos de bicos finos – refletiam a nova etapa cultural. Sua subjetividade era marcada por certo ar leviano, pela superficialidade, pelo ócio e pelo lazer. Para Benjamim, o *dândi* é criação inglesa que foi modificada pela crescente urbanização e industrialização, impondo uma subjetividade indolente. O *dândi* foi considerado como o novo homem do século XIX e, penso que os metrossexuais de hoje, são outra versão, mais atualizada, dos *dândis* do passado⁸⁷.

Mas se as alunas são criticadas por traduzirem o uniforme, por sua vez, elas também criticam. Uma das poucas vezes em que estive à tarde no colégio, conversando no *aquário* com Lilian, ela me informou que uma aluna evangélica estava sofrendo *bullying* das colegas de turma por usar a saia abaixo dos joelhos e que a aluna teria solicitado mudança de turma ao que foi atendida⁸⁸.

⁸⁷ (Cf. MENEZES, Marcos A. O poeta Baudelaire e suas máscaras: boêmio, *dândi*, *flâneur*. **Revista Fato&Versões**. ISSN 1983 12 93 64; n. 1 v.1, 2009. p. 64-81(www.catolicaonline.com.br/fatoeversoes).

⁸⁸ A expressão *bullying* refere-se a sucessivas provocações, implicâncias, e intimidação; é um termo usado em relação a práticas de violência física e simbólica.

Lilian informou que “na semana passada houve um ‘trabalho especial’ nesta turma devido ao pedido da aluna. Viu o que aconteceu em Realengo?”⁸⁹ As roupas são sempre um problema pois na escola de meu filho, que é particular, foi preciso mudar o uniforme... as calças compridas, pois as meninas usavam calça *saint-tropez*, mostrando o umbigo e a calcinha; e os meninos usavam calças extremamente largas, 46 ou 48, no estilo *hip-hop*, mostrando as cuecas. Aqui, o *uniforme de normalista* é erotizante mesmo, e chama muito atenção”.

2.1 O corpo e a mágica da roupa

Mostrei, a partir de Trevor-Roper (1984) que a roupa é um elemento importante da tradição e que mesmo parecendo perene, sofre tanto alterações históricas como aquelas operadas pela pessoa que a veste, pois a pessoa imprime nela sua individualidade. A roupa na tradição cepeceana é fundamental sendo representada pelo uniforme escolar.

Entretanto, a roupa não é só um problema relativo ao uniforme das alunas, mas diz respeito também às roupas que as professoras usam, pois observei que elas estão sempre com blusas ou vestido de mangas e sem decotes. Tanto Elena, quanto Esmeralda e Gina me informaram que não existe nenhuma norma formalizada quanto às roupas das professoras, mas que nas reuniões a direção sempre coloca sobre a necessidade das roupas das professoras ter “um certo estilo” me disse Esmeralda, e “que as professoras precisam dar o exemplo para poder cobrar” disse Gina.

Certo dia, estando na Secretaria do colégio, uma funcionária me perguntou “como me deixaram entrar com aquela blusa” (uma blusa verde, de algodão, larga e com alças finas). Furiosa, respondi com certa rispidez que eu não era funcionária do colégio. Mesmo assim, ela insistiu e continuou dizendo “que a regra é para os visitantes também”. Minha resposta foi irônica e provocativa; respondi que a regra não funciona pois do que adianta esconder o colo das professoras, funcionárias e visitantes, se é permitido às alunas usar as *saias do prazer!* Sem argumentos, a funcionária se calou e retomou seus afazeres. Aqui ficou clara a relação de poder entre a pesquisadora e sua interlocutora. Ela quis me enquadrar e eu contestei sua autoridade, pois

⁸⁹ No ano de 2011, um ex-aluno de certa escola da cidade do Rio de Janeiro, entrou atirando pelos corredores causando a morte de uma professora e de vários alunos; o ex-aluno, em seguida, se matou, deixando uma carta onde afirmava que quando foi aluno dessa escola teria sofrido *bullying*.

caso fosse a diretora ou a coordenadora pedagógica, minha reação certamente teria sido outra, de mais tolerância ou submissão, pois estaria em jogo minha permanência no colégio e eu não arriscaria perdê-la. Mas como a funcionária não dispõe desse tipo de poder... Este incidente, diz também que não só o corpo escolar é controlado e vigiado, mas todo e qualquer corpo estranho que circule no espaço do colégio.

No Paes, o corpo é considerado o veículo de significados, e nele estão materializadas as ideias e as condutas que certa cultura define como adequadas e aceitáveis para homens e mulheres, inclusive quanto ao o quê e como devem vestir. O corpo como produto da cultura é histórico e contingente, construído com uma multiplicidade de marcas em tempos e espaços diferentes e, para compreendê-lo é necessário acionar uma variedade de marcadores culturais – gênero, etnia, sexualidade, geração, classe, para citar apenas estes (GOELLNER, 2003). O corpo é provisório, mutável e mutante, apto a infindáveis intervenções, a depender da formação cultural de que faz parte. Assim,

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, *o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem* (GOELLNER, 2003, p. 29 - grifos meus).

As intervenções de que fala a autora, são detidamente analisadas por Foucault (1987), cujo argumento se expressa na regulação social, isto é, para o autor, a sociedade controla o indivíduo por meio do corpo e mediante um conjunto de dispositivos que atuam sobre este, com vista ao disciplinamento e ao cuidado de si. Há uma infinidade de dispositivos que, coligados ao poder, disciplinam o sujeito, como instituições, arquitetura, espacialização, discursos e normas. Entre estes dispositivos está à roupa, neste caso, o *uniforme de normalista*.

O corpo e as roupas que o adornam são produtos culturais intrinsecamente vinculados aos marcadores culturais antes mencionados, e estes são traduzidos, em última análise, pela conformação do corpo marcado pela roupa, com a intenção de identificar inequivocamente o homem e a mulher, o jovem e o adulto, o rico e o pobre, o heterossexual e o homossexual. Mas essa identificação inequívoca entre a imagem do homem e a da mulher e seu corpo é uma ficção, pois há espaços tênues, deslizantes, difíceis de decifrar, restando à superfície do corpo um sentido sempre reversível e maleável (FOUCAULT, 1987).

Assim, *este-esta* pode não ser um homem ou uma mulher tal como definidos pelo discurso do poder e pela roupa que veste, mas tão somente a imagem de um homem ou de uma mulher culturalmente ideal; esta ou aquela pode não ser uma jovem inocente ou sedutora, mas a imagem do que é assim considerado. A constituição do feminino – e também do masculino – é fluida, atravessada por uma infinidade de condições históricas e culturais, o que impede a fixidez e os binarismos (SCOTT, 1995). É como uma bricolagem de identidades e emoções, de atitudes e de preferências, emanados de vários encontros culturais, de ontem e de hoje, em que se cruzam aspectos geracionais, étnicos, de gênero e sexuais, para serem colados seletivamente – sem que isso signifique coerência – na superfície do corpo.

Bordo (1997) esmiúça essa *economia do corpo* que objetiva a produção do corpo da mulher, e de modos diferentes o corpo do homem, argumentando que esta – economia do corpo – funciona por meio de princípios organizadores capturados da cultura exterior e com forte influência na escola. Desse modo, a política de gênero produz uma economia normativa para a conduta cotidiana processada por meio do controle do corpo e da homogeneização de suas marcas, especialmente por meio do vestuário: roupas para professoras, roupas para os estudantes e para os eventos escolares.

Então, Esmeralda está parcialmente correta, pois afirmou categoricamente acima que “a roupa diz quem você é”; seu apelo condenou a exposição por meio das minissaias, dos decotes e dos *shorts* usados por algumas mães de alunos. Isto por que se a roupa “diz quem você é” definitivamente, então, ela não erra nunca e sempre dá um veredito. Porém, o que a roupa diz não é assim tão categórico ou inequívoco. Para Stallybrass (1999), a roupa possui significados que identificam e localizam as pessoas que as vestem: certos tipos de roupas dizem sobre ser rico ou pobre, sobre ter certos valores, sobre ser membro de certa instituição religiosa, sobre ter esta ou aquela profissão; roupas para homens e mulheres, roupas para heterossexuais e homossexuais, roupas para crianças, jovens e velhos, roupas recatadas que escondem o corpo e roupas que erotizam e seduzem, enfim, roupas que incorporam os sujeitos à cultura. As roupas também prendem ou ligam às pessoas a uma rede de obrigações, em uma economia da roupa, entretanto, seu caráter paradoxal, volátil, faz com que seja possível alterá-la, especialmente por quem as veste. Há entre corpo e roupas uma reciprocidade, onde a roupa produz subjetividades e estas modificam as roupas segundo seus interesses políticos, econômicos e culturais.

Homens e mulheres estão no centro do debate sobre essa reciprocidade. Segundo Perrot (1998), no tempo de Balzac as roupas já estavam intimamente relacionadas ao gênero e à

sexualidade, de forma que homens muito ocupados vestiam-se de preto, e só os *dândies* usavam acessórios (echarpes, por exemplo); as mulheres, no entanto, já estavam envolvidas com os grandes magazines, obedecendo aos códigos indumentários das exigências da moda, frequentando os grandes costureiros. Segundo a autora, uma moça de posses, não poderia sair sem capuz; deveria andar devagar, falar baixo, e não levantar o olhar, pois corria o risco de cruzar com o olhar de um homem. A mulher casada, a de mais idade e a mulher do povo possuíam mais liberdade para circular pela cidade, pois as exigências com o cuidado de si eram menores; o cuidado é, assim, com as jovens.

Ainda sobre a moda, Lipovetski (2009), argumenta que esta constitui o sujeito que as veste, e que no processo de subjetivação cresce a necessidade de imitação e excentricidade. A despeito da imitação, para o autor, a moda é um artifício para diferenciar os sujeitos que querem pertencer a pequenos grupos-tribos e, para tanto, acatam seus códigos.

Hoje, há nova economia do corpo e das roupas, e uma nova forma de lidar com esta relação. A mídia tem ajudado a visibilizar e colocar o corpo em destaque. Não qualquer corpo, mas o corpo jovem, especialmente o feminino, pois há o princípio da ênfase na eterna juventude, que resulta da associação do corpo jovem à saúde e à beleza, valorizando a estética do corpo magro e esbelto, puro, mas sensual, numa clara intenção de erotização juvenil (NECKEL, 2003). Para Figueira (2003), a cultura mostra uma obsessão pelo corpo jovem, e por isso jamais se falou tanto em mostrar e desnudar o corpo jovem como hoje. Assim, o corpo jovem está em evidência, logo, é praticamente impossível não notá-lo, pois o corpo “[...] ao mesmo tempo em que se exhibe e é exibido, torna-se também objeto de diferentes anseios e desejos” (FIGUEIRA, 2003, p. 124). As tecnologias culturais investem no corpo jovem feminino contemporâneo que deve ser belo, saudável, atual, descontraído, com aparência inocente e, ao mesmo tempo, atraente e sedutor para ser visto e consumido.

Falando sobre uniformes escolares como roupa, Beck (2012) argumenta que estes são artefatos que regulam o corpo coletivo e individual, associados aos códigos da moda. Os uniformes escolares ao atenderem os apelos da sociedade do consumo, erotizam o corpo, tanto infantil quanto o juvenil. Na cultura atual, há excessivo apelo à atenção e cuidado com o corpo para torna-lo belo e atraente, como um item necessário à qualidade de vida, mais que um dever uma obrigação. Esse corpo é modelado para ser visto, e assim, passa a ser permanentemente exibido, “[...] tornado objeto de desejos, de anseios, de disputa e de consumo” (BECK, 2012).

Desse modo é impossível não notá-lo. Há uma infinidade de investimentos e estratégias de culto ao corpo, que potencializam sua beleza, como roupas, artefatos e acessórios que legitimam o padrão corporal definido pelo exterior e que é perseguido pelas jovens em busca da promessa de felicidade contida nas mensagens e discursos da moda e da mídia.

Hoje parece haver pelo menos duas posturas em relação a eles: contrário e favorável a atualização. Em relação ao primeiro caso, Dussel (2001), analisa as negativas em atualizar o uniforme escolar na Argentina, argumentando que entre os especialistas em educação daquele país, há temores de que a diferença e a diversidade ocasionem cisão social. Desse modo, são a favor de manter a tradição do jaleco branco, mesmo que com sentido nitidamente alterado. Em Beck (2012), a reflexão é sobre as iniciativas em prol da atualização do uniforme escolar em algumas escolas do Rio Grande do Sul. Estas escolas adotaram modelos mais maleáveis, próximos ao gosto juvenil. Mesmo neste caso, as alunas da educação infantil alteram seu uso, e sua intenção é de representar seus corpos jovens como descolados, a partir da obediência e imitação dos códigos da moda e do vestuário.

3 Vozes dissonantes sobre as *Belíssimas*

Desde princípio percebi que as alunas manifestam muitos modos de usar o *uniforme de normalista*, o que foi reforçado por Selma. Há aquelas que o exibem conforme a norma, e estas são tanto católicas como evangélicas, *boas moças* responsáveis, centradas e obedientes, usam o uniforme conforme a norma; as evangélicas que são poucas, usam a saia abaixo do joelho. As alunas evangélicas, de certo modo, também transgridem a norma da saia e usam-nas com 4 dedos abaixo dos joelhos, mas como não erotizam não são incomodadas pela direção.

Fraga (2000) chama esse modo de ser da juventude, de juventude endeusada e simboliza o que o autor denomina de *bom-mocismo*, um modo de ser jovem caracterizado pelo bom comportamento, pela obediência, pelo equilíbrio, pela responsabilidade; são jovens ajustadas socioculturalmente, que aceitam e praticam os valores familiares e religiosos esperados. Em geral, estas alunas são respeitadas, pois em certa ocasião ouvi Esmeralda comentar com Silvia, ao ver passar uma dessas alunas: “esta aí merece respeito... ela é evangélica”. Se há as *boas moças*, há também as *piriquetes*, assim chamadas pelas *boas moças* e também por algumas professoras e professores que “demonizam” as insubmissas. As demonizadas são as que praticam o sexo promíscuo, usam drogas e praticam a violência física. São as fora-da-lei.

Na cultura do Paes, a despeito da vontade de fixidez, da suposta estabilidade e imutabilidade da tradição, a descontinuidade e a diferença no cotidiano são a tônica. A tradição cepecena que já vem sendo reinventada desde sua invenção, hoje é mais uma vez traduzida pela cultura juvenil – entre outras práticas –, abrindo não uma brecha, mas fazendo nela um rombo, pois detona um de seus significados mais caros, a da formação da moça virtuosa. O uniforme como roupa e como texto é produtivo e possibilita variadas posições-de-sujeito, em meio a relações tensas e atravessadas pelo poder, diferença, identidade e subjetividade.

Apesar da norma do uniforme, da fiscalização no portão de entrada e nos corredores, das muitas admoestações e trabalhos de conscientização no interior das salas de aula, do registro das muitas transgressões no Livro de Ocorrências, da convocação das famílias e responsáveis pelas alunas e das ameaças de suspensão, tudo é inútil para conter as práticas de tradução do *uniforme de normalista*, não só pela ineficácia dessas medidas, mas porque não é uma, nem 10, são centenas de alunas que traduzem o uniforme, um grupo expressivo como argumentou Ema. Essa é uma astúcia das alunas na micropolítica cotidiana do Paes. No processo de tradução do uniforme, as *Belíssimas* perceberam que em tempo de direitos da infância e da juventude, e de discursos amplamente divulgados de que o/a aluno/a não pode ficar fora da escola por conta do uniforme incompleto e, mais, que o colégio se previne permanentemente contra exposição midiática, especialmente aquelas relativas a denúncias.

Tive a oportunidade de ler o Livro de Ocorrências de 2011 e verifiquei que há inúmeros registros relativos ao uniforme das alunas. Alguns são registros curtos de admoestação ou entrega de comunicado aos pais/mães ou responsáveis, convocando para reunião; outros são relatos mais longos, e um deles, conta sobre uma reunião ocorrida no vespertino, no qual de uma só vez, aproximadamente 30 alunas foram levadas ao Salão Nobre, para ser repreendidas por não usar o uniforme conforme a norma. As alunas foram solicitadas a assinar um documento comprometendo-se, a partir do dia seguinte, a usar o uniforme adequadamente.

Está claro que a tradução do uniforme e a erotização provocada, preocupa as professoras. Então, foi preciso ouvir as alunas que traduzem o uniforme para saber sobre suas motivações.

Em um diálogo com Keite, ela me disse que “as meninas que alteram o uniforme usando as saias muito curtas fazem as pessoas falarem mal delas e de todas as alunas da escola. Fico muito mal com isso... por que as alunas ficam mal faladas. Outro dia, um homem que estava sentado num banco da praça falou que ‘nessa escola só tem cadela’. Isso me incomoda mesmo”.

Por conta disso, perguntei a vários grupos de alunas em diversas situações, se elas gostariam que o uniforme fosse alterado para calça *jeans* e camiseta. Ouvi sempre, de todas elas, um sonoro não.

Angel, muito irritada, o que manifestava pelo olhar penetrante e incisivo e pelo tom ríspido de sua voz, me disse que “o uniforme não pode mudar, pois ele faz parte da tradição do CEPC; a escola é reconhecida pelo uniforme e quem quer estudar aqui no Paes já sabe que tem que usar o uniforme e não reclamar”. Por isso, algumas alunas acreditam que é preciso controle e fiscalização permanente da direção do colégio quanto ao comprimento da saia. Gabi, muito simpática e sorridente, me disse que “tem que ser como no início do ano, que a diretora deixou de fora três alunas por causa da saia curta demais. Mas foi só nesse dia!” Bruna disse que “a antiga diretora tentou fazer uma mudança medindo todas as saias e levando as meninas para o Salão Nobre, mas não adiantou muito não”. Para estas alunas a direção fez algumas tentativas para conter as minissaias, mas a ação não surtiu nenhum efeito, nem com as três alunas no início do ano, nem com um grupo maior acomodado no Salão Nobre. Nem o “trabalho” das professoras em sala de aula surte efeito, pois as alunas desafiam autoridade da direção, das professoras e da tradição e seguem traduzindo o uniforme que erotiza seus corpos. Keite disse que algumas professoras acham um absurdo as minissaias; e para Lucy, “algumas professoras chamam atenção das alunas e a professora de História só começa a aula depois que a gente desenrola as saias”.

Muitas alunas estudam no Paes devido ao desejo de seus pais e mães, tios e tias, que já estudaram aqui, ou seja, não escolheram, suas mães as matricularam compulsoriamente. Penso que mesmo achando um pouco fora de moda, o uniforme faz a diferença, como disse Romy: “não gosto do uniforme, mas não quero que mude, por que ele faz a diferença!” Lucy inclui outro ingrediente e diz que “o uniforme ajuda a arrumar namorado”. Assim, o uniforme cumpre uma função nas relações afetivas, ao facilitar a aproximação dos rapazes, pois elas chamam a atenção e todos os olhares se voltam para elas.

As alunas cruzam as fronteiras da tradição e agindo em massa se dispersam, e essa dispersão acaba sendo o seguro contra a extinção, pois sua conduta assume contornos coletivos, já que para a direção as alunas agem como se fossem um grupo, o que torna impossível contê-las, discipliná-las e obrigá-las a usar o uniforme “adequadamente”. É ainda um seguro contra a punição, pois não é possível punir centenas de alunas ao mesmo tempo, como esporadicamente é feito com os alunos, por exemplo.

O sentimento das alunas é de coletivo e de influências mútuas. Natali me disse: “no primeiro ano não alterei, mas vi que desde 2008 as meninas com minissaia, então, pensei, se todas usam, eu também vou usar”. Aqui, acredito que está uma boa justificativa para o que as professoras anunciaram como a causa da incapacidade de controle e fiscalização da direção do colégio, o aspecto coletivo da reinvenção do uniforme, ou seja, para as professoras as alunas se comportam quase como grupo, logo, não são dez ou trinta, são centenas. E conclui Eliana: “[...] como deixar centenas de alunas do lado de fora do colégio, sem assistir aulas? O que dizer diante da Secretaria de Estado de Educação? Logo a mídia viria pedir explicações. Seria um transtorno e é melhor evitar”.

Para as alunas outros dois motivos são recorrentes para justificar a reinvenção: a moda atual e a juventude. Sandy disse que “a causa da alteração do uniforme é o tempo de hoje e que todas usam assim. Só uma aluna da manhã da sala ao lado, usa a saia abaixo do joelho... mas ela é crente. Mas todo mundo faz piada dela”. Informei a elas que pela forma como customizam o uniforme são chamadas pelas colegas que não customizam de “piriguetes”, isto é, moça atirada e assanhada. Natali responde que “não... não é assim, não. É só moda. Algumas modas são vulgares, mas outras não. Se fica bem em você, então dá pra usar. A moda tá assim hoje”.

A moda jovem de hoje é influenciada pelas novelas endereçadas ao público jovem como *Malhação* e *Rebelde* – e desta última elas disseram que copiaram as meias enfeitadas com pequenos laços –, pelas revistas *teens*⁹⁰, e pelos famosos *Clips* musicais onde os ídolos juvenis como Beyoncé, Rihanna e Britney Spears, mas há outras, se exibem com roupa *sexy* e praticando danças sensuais.

Certa manhã, entrei na Sala de Reprografia para fotocopiar dois livros sobre o CEPC, gentilmente cedidos por Gina para ajudar na pesquisa. Lá encontrei um grupo de alunas e iniciamos uma conversa. Sobre a reinvenção do uniforme as seis afirmam que não gostam de customizar o uniforme. Taty, dançarina de banda de tecnobrega, disse que “no ano passado eu usava uma gravatinha, mas fui proibida de usar”. Pat disse que “as meias com lacinhos são influencias da Banda *Happy Rock*... acho bonito as meias de jogador de futebol”. Sobre o comprimento das saias Taty disse que “fica feio a saia comprida... é mais bonito curta”. E Ane complementa dizendo em tom de brincadeira: “eu é que não vou usar saião! ... as meias

⁹⁰ Como a revista *Capricho*, que já foi objeto de análise cultural no artigo “A revista *Capricho* e a produção de corpos adolescentes femininos” de autoria de Márcia Luiza Machado Figueira (2003).

enfeitadas, as saias curtas, a camiseta por dentro são bonitos, tá na moda, é um estilo, é para a nossa idade!” Ao final desta conversa, todas dizem gostar do uniforme e não querem que mude. Sobre o sapato colegial, elas disseram que este ainda é vendido no comércio pelo preço de R\$ 50 reais.

Apesar de gostarem do uniforme e não desejarem que mude, a maioria promove nele a tradução, mesmo as que dizem que não gostam de customizar. A tradução do uniforme é sempre imputada às outras, pois algumas não se reconhecem como promotoras desse processo inventivo. De qualquer modo, o paradoxo entre o como deveria ser e o que é do vestir o uniforme erotiza seus corpos, estimula o fetiche da jovem normalista e incita o *voyerismo*. Mas mudar o uniforme de jeito nenhum.

Certo dia, uma aluna do 1º. ano foi parada no portão de entrada e solicitada a retirar os enfeites *rosa shok* que trazia nas meias, e que já estavam enfeitadas com rendas. Ela retirou as fitas e foi autorizada a entrar. Percebi que quando a invenção ou a colagem é pontual e levada a efeito por uma ou outra aluna de modo isolado, a proibição surte efeito, como no caso da gravatinha de Taty, e da gravata em forma de cinto de Bia.

Dani, parecendo muito curiosa para ouvir o que penso, cortou a fala das colegas gesticulando muito, impaciente e pedindo silêncio; quando pode falar, perguntou: “e você... o que você acha de tudo isso?”

Antes de responder, mais uma rodada de conversa. Dessa vez com Carol, Drica, Tati, Bela, Sol e Luna em uma manhã na Praça da Bandeira e que foi bastante esclarecedora. Era semana de prova e tudo estava quieto. Decidi capturar imagens do colégio e me desloquei para a Praça.

Após alguns minutos andando para lá e para cá procurando o melhor ângulo, ouvi o som das risadas, olhei para trás e elas estavam lá me observando. Me aproximei considerando uma ótima oportunidade. Perguntei como tinha sido a prova, seus nomes, a série, onde moravam e o que achavam do prédio. Precisei sentar e organizar a conversa por que todas queriam falar ao mesmo tempo. A conversa foi longa e Tati disse “[...] gosto dessa escola... meu pai e minhas tias estudaram aqui; a escola é bonita, é grande, é bem antiga, mas tá conservada; tomara que não

aconteça o que aconteceu com o Lauro Sodré⁹¹; quando meu pai estudou aqui a escadaria já era assim... acho que é da tradição... acho legal manter isso...; esse uniforme também é antigo e não tenho nada contra não; mas não dá pra usar saião... não... de jeito nenhum; eu prefiro assim, saia curta e meião; a moda das meninas é mais descolada hoje... e é bem colorida”.

Carol, Bela e Luna concordam, disseram que também gostam de estudar no Paes, pois seus familiares também passaram por aqui e sempre falaram muito bem, tanto por que é um belo prédio quanto pela tradição. E quando falaram do *uniforme de normalista* Bela é enfática ao dizer que “tem muita gente que pensa que a gente é *piriguete*, mas é a moda... os homens mexem muito com agente na rua... mas fazer o quê, né? Não dá pra usar esse uniforme do mesmo jeito que minha tia usava, é pouco feio! se eu me vestir assim vou levar o farelo, nenhum menino vai querer ficar comigo parecendo minha vó”.⁹²

Drica querendo minimizar o peso da fala de Bela que enfatizou como ponto positivo só o *ficar*, tentou, mas não conseguiu, pois disse que “[...] mas assim heim?! *profi* não liga pra essa pequena não, ela é abestada mesmo; eu gosto desse uniforme e me sinto bem; só tenho medo quando a gente encontra os alunos do IEP, mas fora isso, ele é diferente; mesmo sendo antigão a gente dá uma guaribada nele e fica assim... dá pra passar; dá pra passar não, eles mexem muiiiito mesmo e eu fico me achando... 100% perseguida, tipo uma menina superpoderosa”.

Depois das risadas pelo tom descontraído de Drica, Sol, a última a falar, depois de observar e talvez ponderar sua fala, disse que “O Paes é tradicional e tem muita coisa do passado, mas esse uniforme ainda é uma marca; assim como tá aqui, justinho, sainha, meião e sapatão fica 10! isso não é ser *piriguete* não, a gente é jovem, e jovem é rebelde, né tia; é a moda; na sua época não era assim? Eu gosto do CEPC, olha que bonito! da escada também. E esse uniforme não pode mudar não, faz parte da tradição; usando desse jeito pra mim não tem problema; as professoras é que reclamam; eu gosto daqui, me sinto diferente por que só o Paes tem; acho bonito sim”.

Ao final, já quase 12h30, me despeço e pergunto se elas também vão almoçar; elas dizem que ainda não, pois são vizinhas e moram no bairro do Jurunas (Carol, Drica, Tati, Bela e Luna), menos Sol que mora no bairro da Pedreira.

⁹¹ Há alguns anos, o também centenário Colégio Estadual Lauro Sodré, com a estrutura do edifício comprometida, sofreu uma longa reforma; a decisão da SEDUC foi construir outro prédio para o colégio, passando, o antigo casarão, agora reformado, a abrigar o Tribunal de Justiça do Estado.

⁹² A expressão *levar o farelo* no vocabulário juvenil significa perder o rapaz, ser desprezada; neste caso por que, na visão delas, nenhum rapaz ficaria com uma jovem que usa uma saia comprida demais.

Agora é hora de responder a pergunta de Dani, mesmo que as explicações sejam provisórias. Como o *uniforme de normalista* é uma roupa que traduzida gera um problema cotidiano no colégio, penso na necessidade de explorar algo sobre seu uso e seu significado, relacionando-os às questões relativas à geração, corpo, gênero e sexualidade.

4 Práticas curriculares de tradução do *uniforme de normalista*: corpo, geração, gênero e sexualidade

O encontro entre os significados da tradição e da diferença, promove um curto-circuito no espaço cultural do Paes e faz surgir o *entre-lugar* pedagógico, zona de ação propícia para as alunas promoverem práticas curriculares tradutórias no *uniforme de normalista*. A tradição do uniforme, além de homogeneizar e estandarizar os corpos femininos, almeja escondê-los para protegê-las contra os perigos da erotização, para formar moças virtuosas, futuras boas donas de casa. O corpo como imagem privilegiada da ordem e da norma é o alvo e o veículo predileto da tradição, porém, como resultado da cultura, o corpo não é uma totalidade perene, pelo contrário, é uma colagem, uma montagem de significados da tradição e da estética atual, do passado e do presente.

Mas o tempo passou, e mudanças socioculturais profundas estão em curso. Encontro cultural entre os significados do passado e do presente produz o *entre-lugar* pedagógico, o interstício ocupado pelas *Belíssimas*, subjetivadas tanto pela tradição quanto pela diferença.

O mapa cultural, hoje, impõe um conjunto de significados que se originam em várias frentes como a moda, a mídia, fazendo emergir outra cultura de gênero e sexualidade, com muitas e variadas demandas com o cuidado com o corpo, as roupas, com certa obsessão pelo corpo jovem feminino, que deve ser belo e saudável. É a pós-sexualidade, cuja tônica é a que erotização do corpo, especialmente pelas roupas que o adornam, para ser visto e contemplado, proporcionando prazer visual. Aqui, a sedução não seria pelo contato, mas pelo despertar do prazer visual e da admiração e desejo.

A tradição cepeceana subjetiva as *Belíssimas* por sentimentos como orgulho de pertencer ao colégio “moral”, satisfação pela beleza do edifício, e pela sensação de ser diferentes das outras estudantes, pois o uniforme do CEPC garante distinção. O *uniforme de normalista* conforme a norma quer manter as jovens no passado. A tradição o considera supostamente original e autêntico, mas este já sofreu alterações institucionais ao longo da história do CEPC, e é uma roupa que possui uma poética que fala de recato e decoro, de corpos com sensualidade contida e

sexualidade reprimida, de moças virtuosas destinadas ao casamento, para ser boas esposas e mães. A tradição captura o corpo e a roupa que o adorna, tentando dispor dele como corpo-estandarte apto a mantê-la. Mas o corpo não é tão dócil, pois atravessado pelo tempo e pelo espaço é pressionado pelo encontro entre várias culturas, e reage, com práticas curriculares de tradução cultural.

Entre as razões indicadas por professores e professoras, funcionários e funcionárias, para explicar as práticas curriculares de tradução do uniforme estão desde a frouxidão nas normas e a falta de punição, passa pela negligência da educação familiar e pela conduta propositada e vulgar das *Belíssimas* que se portam como vitrine, e aportam na crise de valores, de religião, a rebeldia da juventude, e a influência da mídia.

Todos esses significados circulam na cultura global desse tempo, e resultam do atual estágio produtivo, que possui uma lógica cultural específica (JAMESON, 1997). Essa nova lógica cultural faz emergir valores bem diferentes daqueles da modernidade⁹³ como o relativismo ético, o hedonismo (prazer em consumir), o individualismo exacerbado, a ênfase no presente, na estética, na imagem, o cuidado com o corpo e a pós-sexualidade. Nessa cultura, o *eu* está solto de suas amarras, desgarrado e descentrado. Hoje, estruturas culturais específicas e locais, em contato com a cultura globalizada e homogeneizadora – e por isso paradoxal –, estão desaparecendo, pois as “[...] tradições constantemente se perdem” (CLIFFORD, 1998, p. 83).

Esse ambiente cultural impõe mudanças no modo de vida que podem ser observadas na “redução das tradicionais idas à igreja e da autoridade dos padrões morais e sociais tradicionais e das sanções sobre as condutas dos jovens; os conflitos de gerações em consequência da divergência entre jovens e adultos, entre o declínio de uma ética puritana, de um lado e o crescimento de uma ética consumista hedonista, de outro” (HALL, 1997, p. 5). Atualmente, a família nuclear moderna tem sido desintegrada pelos muitos arranjos familiares novos, com união estável, famílias matrifocais, casais sem filhos por opção ou com filhos de uniões anteriores, mães e pais solteiros bem resolvidos, casais homossexuais, entre outros arranjos familiares (GIDDENS, 1993). Além disso, a crescente presença da mulher no mercado de trabalho, as conquistas dos movimentos feministas, a liberação sexual, o crescimento do movimento *gay*, o

⁹³ Além da falência dos grandes ideais modernos como a democracia e a cidadania, estão fragilizados valores modernos como liberdade, autonomia, coletividade e igualdade.

divórcio e a pílula anticoncepcional, afetaram a intimidade e os modos de vida de homens e mulheres.

Esse novo estilo de vida é levado para dentro do País que, diferente do que afirmou Alba, não é um espaço separado da sociedade. Assim, cultura cepeceana não é um todo orgânico unificado, ao contrário, é uma colagem, uma montagem assimétrica, que contém porções de significados antigos e novos, de elementos culturais externos e internos como o *hip hop* e o *tecnobrega*, por exemplo, montando um cenário excêntrico e exótico típico da modernidade global como argumenta Clifford (1998, 2001). Por isso, o que acontece no espaço cepeceano parece surreal: em um edifício neoclássico com 170 anos, cuja tradição é defendida como um valor a ser mantido se justapõem significados contemporâneos, expostos nos corpos das *Belíssimas* em seu *uniforme de normalista* traduzido. O surrealismo em etnografia é usado em um sentido amplo para dizer de uma estética que “[...] valoriza fragmentos, coleções curiosas, *inesperadas justaposições* – que funciona para provocar a manifestação de realidades extraordinárias *com base nos domínios do erótico*, do exótico e do inconsciente” (CLIFFORD, 1998, p. 133 – grifos meus). O surreal não é racional, normal, homogêneo, mas irracional, anormal e heterogêneo. As práticas de tradução do uniforme são dissidentes e, por isso, acusadas de perturbadoras, impuras, vulgares, por parodiarem o sublime *uniforme de normalista* e seu valor estético e moral.

Apesar da aceitação tácita de alguns aspectos do *uniforme de normalista* –, pois sentem orgulho da tradição e do uniforme –, as *Belíssimas* promovem nele algumas traduções, marcando-os por demandas de juventude, gênero e sexualidade, pois são mulheres e heterossexuais (as alunas lésbicas que conheci não traduziam o uniforme), isto é, gostam de minissaias pois esta é adequada a seus corpos jovens, belos e saudáveis. A minissaia, blusa justa, os saltos e meias 5/8 são da moda juvenil feminina hoje; e, acima de tudo, querem *ficar* com os rapazes, querem viver sua sexualidade. Ao traduzir, embaralham os significados da tradição que levam na superfície do corpo-emblema, para horror dos professores e professoras.

O salto é um artefato na política sexual desde a década de 1970. Muitas feministas os condenam por considerar que objetificam o corpo feminino, em razão do fetiche e do apelo sexual⁹⁴. A despeito disso, o salto segue como fetiche, sendo comum enaltecer suas qualidades em alongar as pernas, deixa a mulher mais alta, empinar as nádegas, proporcionar um andar mais

⁹⁴ Judy Grahn, historiadora e feminista, têm ligado os saltos altos aos rituais de certas culturas.

elegante, enfim, deixar a mulher mais elegante, bonita e sexy. Alguns homens dizem que as mulheres ficam mais femininas e poderosas de saltos.

A juventude é um dos modos de subjetivação das alunas. A juventude como disse Bourdieu (1983) é apenas uma palavra, isto é, não diz tudo, ou diz quase nada sobre os modos de vida juvenis. Isto porque o que as jovens são é construído social e historicamente, portanto, inexistente um padrão único e universal onde as moças – e também os rapazes – possam estar ancorados definitivamente⁹⁵. O que essas jovens são e sentem, sua identidade e subjetividade, corresponde à cultura de cada formação social, assim, as *Belíssimas* estão em compasso com cultura atual.

Os professores e professoras são praticamente unânimes quanto à erotização do uniforme. Mas é preciso esclarecer, no entanto, que erotismo não é sinônimo de vulgaridade ou pornografia. O erotismo é atividade, desejo sexual humano, portanto, é complexo, não rudimentar ou banal. O erotismo humano mobiliza uma infinidade de jogos, objetos e corpos, numa permanente busca de prazer no exterior. O erotismo é a *exuberância da vida*, e nasce, cresce e se complexifica na medida do aparecimento do interdito (tabu, proibição fundada no medo), do pudor, da vergonha, que apareceu com o mundo do trabalho —, pois a atividade sexual pode perturbá-lo, dada seu caráter violento. O foco do interdito erótico é a sexualidade.

Diante do interdito, Bataille (1987), argumenta que não existe proibição que não possa ser transgredida, e mais, frequentemente a transgressão é admitida e até, prescrita. Mas a transgressão só é realizada caso a emoção seja positiva (olhares, elogios, chamecos, namoro), pois se for negativa, o interdito será obedecido. A transgressão, a perda momentânea da descontinuidade do sujeito, suspende o interdito momentaneamente, sem fazê-lo desaparecer.

A erotização ou o erotismo dos corpos para Bataille (1987) tem outro sentido. Para o autor, há três modalidades de erotismo: erotismo dos corpos, erotismo dos corações e erotismo sagrado e, em todos, o sujeito busca por um fim no isolamento descontínuo por meio da garantia da continuidade. Vou me deter apenas no erotismo dos corpos, pois é este o interesse. O erotismo é, assim, um instinto contraditório relativo à vida e à morte, por isso, nele, o sujeito está enredado por sentimentos de continuidade e descontinuidade. A descontinuidade é caracterizada por ser individual e solitária, o que gera certo abismo entre o eu e o outro. Buscando a continuidade, a

⁹⁵ Entrevista a Anne-Marrie Métaillé. *Les jeunes et le premier emploi*. Paris: Association des Ages, 1978. BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

reprodução promove o encontro entre dois sujeitos descontínuos, em busca da continuidade, da vida. Assim, o erotismo dos corpos procura superar o isolamento, na permanente busca da continuidade, da vida, porém, a continuidade também imprime medo, pois ela leva à morte. Na experiência do desejo, o sujeito supera a descontinuidade, pois o encontro dos corpos na realização do erotismo supera o isolamento, a solidão e o fechamento, constituindo a possibilidade de vida e, paradoxalmente, de morte. A ação decisiva para o erotismo é o desnudamento, pois o corpo nu sai do isolamento, e vai ao encontro de outro corpo, suspendendo a vida cotidiana, com sua ordem e regras.

O uniforme de normalista é considerado um problema, pois expõem as alunas aos perigos do desejo. Weeks (2009), explica que tradicionalmente o corpo feminino é visto como o “sexo”, portanto, saturado de sexualidade. Por isso, o excesso de preocupação e cuidados com o corpo e a sexualidade feminina. A roupa recatada destinada a elas no colégio é traduzida para localizá-las no presente, onde a moda é outra, e os princípios organizadores do corpo da mulher também. Por todos esses motivos, elas se produzem para ser diferentes, para expor seus corpos jovens e saudáveis, se *vestem para matar*, para ser vistas e para seduzir. Seus corpos são vestidos para ser vistos, e para além do que Couto (2012) chama de prazer visual, pois querem arrumar namorado.

Por outro lado, é possível dizer que as *Belíssimas* sejam subjetivadas pelo feminino midiático ao quesito moda e cuidado com o corpo. A feminilidade tradicional ensinada na família e na escola inclui os cuidados com o corpo, sendo a vaidade e a preocupação com a beleza incetivadas como um traço feminino desde muito cedo, pois algumas horas depois de nascer a menina já tem suas orelhas furadas para que possa usar pequenos brincos. A menina já deixa a maternidade enfeitada. Tudo no universo da menina é rodeado de adereços que tornem seu corpo mais atraente, sedutor e agradável aos olhos masculinos. A poética de gênero paulatinamente constrói a feminilidade hegemônica – mulher dócil, meiga, vaidosa, sensível, cuidadora e maternal –, o que já é possível observar em crianças bem pequenas, como em minha neta que, aos dois anos já faz escolhas relativas ao vestido ou sapato que deseja usar; assim, na tenra idade as meninas expressam traços da feminilidade esperada, e não vai demorar para que estejam fazendo escolhas nas lojas de departamento, na chamada cultura de consumo infantil.

E se há roupas para seduzir, então, não é só a tradição e nem tampouco a mídia que definem o que as moças são e sentem. A roupa generificada e sexualizada também tem esse poder. As *Belíssimas* se movem entre a homogeneização da tradição e da mídia e as demandas da customização com vista à ênfase na diferença e na individualização, e aqui, não há fronteiras ou

limites para a criação. A estética atual da juventude faz com que estes corpos se destaquem na multidão, pois como observei, as alunas das classes populares e suas roupas cotidianas simples, com peças básicas e vendidas a preços populares como *jeans*, camiseta e rasteirinha, ficam homogeneizadas. O *uniforme de normalista* é a chance de fazer a diferença. Então é só traduzi-lo, ajustando as blusas, as saias, adquirindo um sapato da última moda e customizando as meias. Pronto: a mágica da roupa foi realizada. Elas se transformam no *cisne negro*, como no filme recente, e nem precisam *atacar* – seduzir com gestos e olhares – como exige a coreografia do famoso balé⁹⁶. Precisam só desfilar, se fazendo olhar. Assim, elas se entregam à fantasia das roupas, do *uniforme de normalista*, permitindo que a diferença seja notada por meio do corpo que transborda de sensualidade e do frescor da idade, comprovando o poder erótico da beleza juvenil.

Os discursos sobre gênero e sexualidade são construídos a partir do poder-saber, neste caso da tradição e da mídia, para controlar, sanear e educar os corpos femininos, definindo o lugar correto para moças (LOURO, 1997) e o que elas devem ser e sentir. Entretanto, no jogo entre os significados, as fissuras emergem e possibilitam que os corpos escapem para zonas de fronteiras, o *entre-lugar* pedagógico, instalando o efêmero e a fluidez (LOURO, 2003). Os corpos das alunas evidenciam muitas posições de gênero e de sexualidade, e as práticas curriculares de tradução do *uniforme de normalista*, expressa uma “[...] explosão visível das sexualidades heréticas [...] de prazeres específicos e a multiplicação de sexualidades disparatadas (FOUCAULT, 2005, p. 48), levando os significados da tradição e da diferença e disputar um lugar nos corpos femininos.

Analisando a sexualidade a partir de pesquisa sobre a sexualidade e gravidez na juventude, Heilborn (2006, p. 36) argumenta que a “[...] cultura sexual brasileira é marcada fortemente por uma categorização de gênero que reserva contrastivamente atitudes e qualidades para cada um dos sexos. Desse modo, masculinidade e atividade estão associadas, por posição a feminilidade e passividade”. Ainda há valorização do masculino machão, e a desvalorização do homem afeminado, a valorização da moça de família e mulher honesta, e a demonização de moças e mulheres com postura ativa, pois isso revela que são, supostamente, mais experientes, o que despertará dúvidas quanto à sua moralidade. Assim, para as moças ainda é valorizado um jeito passivo e ingênuo em matéria de sexualidade.

⁹⁶ Trata-se do Filme *Cisne Negro* (2011), cuja personagem central interpretada por Natalie Portman, bailarina profissional, dançaria *O Lago do Cisne*, mas, para tanto, precisaria interpretar tanto o cisne branco que representava uma jovem ingênua e doce, quanto o cisne negro, jovem sedutora. Para interpretar o cisne negro era preciso *atacar*, ou seja, seduzir usando o corpo com gestos, movimentos e olhar.

A cultura sexual é composta de representações, valores, rituais de interação e práticas que definem os *papéis* estritos para cada um dos gêneros, especialmente quanto à sexualidade. Concordo que ainda há culturas de gênero diferenciadas para homens e mulheres, mas não que haja divisão estrita de *papéis*. O fato de Heilborn (2006) ainda acionar a noção de *papel* de gênero acarreta sua afirmação excessivamente binária e rígida, impedindo a consideração de variadas combinações identitárias e subjetivas, conforme Louro (1997).

De qualquer modo, é importante não esquecer que a representação do instinto sexual masculino ainda persiste, e que este instinto é uma supostamente uma necessidade vital de difícil controle e contenção. Talvez aqui esteja a justificativa para o pânico moral em relação à conduta mais ativa das alunas, pois se elas provocam com suas minissaias, podem ser atacadas por homens sexualmente desgovernados e com desejos incontrolláveis. O encontro ente estes homens com desejos incontrolláveis e moças mais ativas sexualmente, só pode gerar nitroglicerina pura, especialmente no colégio e nos arredores.

A conduta sexual mais ativa das moças ampliou o repertório sexual entre jovens, Heilborn (2006), assim como o aumento da escolarização, gerando a visão de mundo mais aberta em moças e rapazes. A forma como os rapazes e as moças manuseiam seus corpos e a sexualidade é diferente em relação aos gêneros, à classe e raça, o que produz representações e práticas diversas, pois a “[...] sexualidade é resultante de um complexo processo de socialização, aprendizado e modelação cultural, sujeito a mudanças histórias” (HEILBORN; CABRAL; BOZON, 2006, p. 259).

Apesar desse processo de modelação persistir, há um crescente processo de individualização relativa à sexualidade, envolvida em complexos processos históricos que subjetivam as moças e rapazes de modos diferentes, enfatizando para elas/eles a iniciativa individual e a construção de si, incentivando escolhas individuais, impondo o dever de decidir e posicionar-se. Por mais que tenha havido alterações profundas na intimidade como bem argumenta Giddens (1993), essa situação ainda não foi capaz de superar a dicotomia de gênero e de sexualidade.

A estética feminina é prescrita pela cultura de gênero que prevê um conjunto de práticas adequadas para homens em mulheres, e entre os dispositivos está a roupa, o *uniforme de normalista*, que deve identificar a aluna de forma a dizer inequivocamente “isso é uma aluna”, jovem e virtuosa. Mas entre a imagem e a realidade há vácuos que possibilitam dizer que a imagem não é o retrato ou o espelho de sua subjetividade. Há ainda a pressão cultural sobre o

corpo que incentiva a procura de prazeres ilimitados e incessante, que só podem ser experimentados e sentidos pelos cuidados estéticos.

Na cultura atual (do consumo, das tecnologias digitais, da imagem, do espetáculo), a ordem do dia é modificar o corpo *ciborg*, pós-humano, é transgredir o dado, remodelar por meio de cirurgias, implantes e atualizações, superando todos os limites impostos pela natureza. O corpo é o espaço ilimitado. As infundáveis técnicas corporais confundem as fronteiras da sexualidade, pois agora, “[...] tudo é sexual e todos estão prontos e tecnologicamente potentes para jogos e aventuras. Os estereótipos sexuais estão em toda parte. A política, a ciência, os esportes, toda a cultura está no sexo. A estetização e a erotização é geral. O sexo se estetiza na publicidade e na pornografia que a tudo contaminam e seduzam” (COUTO, 2012, p. 30). Tudo é sexual, pois o sexo foi banalizado, trivializado. Há a indiferença do sexo como gozo, encontro, contato. O que importa é a imagem erotizada de homens e mulheres. Enquanto aumenta o interesse pelo sexo-espetáculo, diminui em relação ao sexo-contato. É o que Couto (2012), chama de pós-sexualidade.

A pós-sexualidade é a realidade do sexo que não está mais no sexo, mas no excesso publicitário e teatral, com todas as suas festejadas e reivindicadas ambiguidades, na circulação sideral dos signos e na multiplicidade inflacionária dos prazeres. Vivemos a era da exigência sexual ilimitada, da exigência urgente e total do gozo (COUTO, 2012, p. 33).

Essa é uma sexualidade paradoxal, pois exige o corpo, mas não o contato físico entre eles, pois o prazer é alcançado por meio visual de imagens erotizadas, que cumprem a função de seduzir. Nestes tempos de pós-sexualidade imagética, ninguém quer passar despercebido, então, porque elas iriam querer? Assim, a aparência bem cuidada, tem que ser sedutora e *sexy*, por meio de uma estética efêmera, influenciada pela moda e publicidade.

Mas não posso esquecer que uma das alunas foi categórica: “o uniforme ajuda a arrumar namorado”. É o efeito positivo da transgressão. Elas sabem de seu poder de sedução, tanto é que cantaram no desfile escolar “Sei que sou bonita, charmosa e sensual, sou Paes de Carvalho meu colégio é moral!”

As transgressões no uso do uniforme são praticadas mesmo por meninas da educação infantil, devido a uma complexa relação entre uniforme escolar, moda e corpo, que genericamente incide na erotização de seus corpos infantis (BECK, 2012), imagine em relação às moças. E a erotização não está focada apenas na blusa ajustada, na saia curta e esvoaçante, pois as meias no uniforme também são um investimento na sensualidade, especialmente customizadas com os

adereços mencionados. Marcas de feminilidade, as meias compõem corpos para que sejam desejados.

A poderosa indústria do *design* corporal equipa o corpo para a eficiência visual e desejante. O culto ao corpo é um estilo de vida incentivado pela moda, pela mídia, pela publicidade em geral, e pelo discurso médico. Resulta disso que a preocupação com a beleza e a aparência, não estejam mais diferenciadas por gênero, pois além das mulheres, homens de todas as idades têm se preocupado com a aparência.

Não é possível simplificar as posições dos docentes em defesa da tradição e nem da tradução promovida pelas *Belíssimas* e condenar a posição de um ou de outro; é preciso partir da consideração do encontro explosivo entre tradição e diferença. A situação é complexa e multifacetada e depende de cada um desses vetores. Porém, é preciso aceitar que a tradição cepeceana é polissêmica, sendo significada de modos diferentes por professores e alunos. O diálogo entre esses sujeitos passa pela compreensão que a tradição nunca foi autêntica, pura e universal ou original, e que a diferença não é perniciososa ou diabólica; buscar um ponto comum entre elas é desconhecer a dinâmica cultural. O diálogo no Paes precisa considerar a tradição em movimento, a diferença em seus múltiplos marcadores, o sujeito corporificado, a poética das roupas, a mídia, a moda, e as demais determinações culturais desse tempo.

Não penso que as *Belíssimas* estejam desintegrando a tradição, e nem elas querem isso, na verdade, este processo começou junto com a invenção da tradição, pois o uniforme passou por uma série de alterações institucionais. Acredito que elas traduzem por meio de práticas curriculares que reinventam o uniforme, que nunca foi invariável e fixo. As *Belíssimas* em suas práticas curriculares tradutórias são como artesãs criativas e transformam cotidianamente o palco do Paes, tornando-o passarela, erotizando seus corpos, incitando o desejo de serem vistas. A tradução levada a efeito pelas práticas curriculares das *Belíssimas* é aberto, dinâmico e ilimitado. No *entre-lugar* pedagógico produzido pelo encontro cultural, tradição e diferença, abrem possibilidades e, assim, elas não são isso ou aquilo, nem *boas moças* nem *piriguetes*, muito comum no esquema binário e fixo que pretende em sua identificação inequívoca.

A tradição cepeceana é traduzida também pelas práticas curriculares extravagantes e lúdicas dos espetáculos *drag queens* – não menos sensuais –, promovidas pelas *Lorrany*s como mostrarei no próximo capítulo. No Paes, os corpos jovens brilham, o delas com minissaias esvoaçantes, e o deles com plumas, paetês e salto 15.

PRÁTICAS CURRICULARES DE TRADUÇÃO DOS EVENTOS CEPECEANOS

Tendo tratado da tradição cepeceana e das práticas curriculares cotidianas de tradução do espaço e do *uniforme de normalista*, passo a discutir as práticas curriculares de tradução dos eventos escolares, que ocorrem nos momentos de suspensão do cotidiano. Para ter uma ideia do que esses eventos representavam para a nação cepeceana, trago algumas memórias de um passado recente.

1 A tradição dos eventos cepeceanos

Além de elementos como edifícios e roupas específicas, uma tradição precisa também de rituais (HOBSBAWN, 1984). São muitos os rituais do Paes, mas vou me deter em três eventos distintos e que possuem objetivos diferentes: os jogos internos, a festa junina e o desfile de Semana da Pátria. Esses eventos são importantes datas no currículo de qualquer outra escola pública, pois em geral, envolvem competição e premiações. Porém, no Paes, para além de serem apenas datas comemorativas, tem forte relação com a tradição, pois como rituais, além de encenar certas tensões, falam de muitas vitórias, diferenciação, superioridade, e muitas premiações, logo, sucesso no colégio e na sociedade. As memórias de alguns ex-alunos e ex-alunas atestam o que esses eventos significavam para os cepeceanos e para a sociedade belemense.

Sobre os jogos, os ex-alunos do Paes relembram o JO-PA-GI-CO – Jogos Paraenses Ginásio Colegiais –, que se constituía de maratona intelectual e de competição desportiva realizada em vários bairros da cidade. Para o ex-aluno EME os jogos “[...] era uma guerra. De vez em quando o pau quebrava, nas quadras, campos e também, mas principalmente, nas arquibancadas” (*apud* MOREIRA, 2004, p. 127). Nos jogos e competições de 1957, para a ex-aluna Ellen sempre esteve presente a “[...] energizante torcida do Paes de Carvalho” (*apud* MOREIRA, 2004, p.132). Uma torcida vibrante é sempre aquela que tem orgulho de seu time, que sofre por ele porque sente amor e incentiva seus representantes para a vitória.

O ex-aluno Heraldo Maués, muitas vezes campeão nesses jogos na década de 1960, informa que estes eram realizados “[...] ao mesmo tempo em vários bairros da cidade, [...] que se enchia de um colorido cívico indescritível. Os atletas – estudantes [que] serviam de modelo para

os demais. Todos queriam praticar um esporte para defenderem sua Escola no ano seguinte” (*apud* MOREIRA, 2004, p. 178).

No desfile comemorativo ao Dia da Raça do ano de 1944, o CEPC era ansiosamente esperado, havia expectativa pela sua entrada na Avenida Presidente Vargas e desde essa época era o último a desfilar, encerrando apoteoticamente o evento. “Nos tradicionais e ainda hoje realizados desfiles comemorativos ao Dia da Raça, a 05 de setembro, o CEPC sempre se mostrou impecável! Embora a nossa Banda nem sempre fosse a melhor, isso era amplamente compensado pelo garbo e disciplina espartana com que nossos jovens, rapazes e moças, desfilavam imponentes pelo asfalto da Praça da República, sob os aplausos frenéticos da multidão que não arredava pé enquanto o ‘Colégio-Padrão’ não passasse” (MOREIRA, 2004, p. 32). O colégio parecia, pelos menos aos olhos dos cepeceanos, ser melhor em tudo, como para a ex-aluna Nazaré Imbiriba Mitscheim, pois para ela o colégio tinha a “[...] melhor banda, os melhores e mais charmosos rapazes, as mais lindas e inteligentes meninas! Isso era o Paes de Carvalho no Sete de Setembro” (*apud* MOREIRA, 2004, p. 241).

A importância do evento para os cepeceanos e cepeceanas era ainda comprovada pelos trajes das professoras e dos professores que compareciam elegantemente vestidos, sendo o professor “[...] Clyde Skeet [...] o mais elegante. As poucas professoras, Avani, Fernanda, Heliondina, bem vestidas, sapatos altos e bolsas combinando cores. Novos e idosos jamais faltavam às aulas, festas e outras solenidades” (ex-aluna Alice Cavalcanti de Souza *apud* MOREIRA, p. 78).

O grande valor deste evento pode ser, ainda, comprovado pelo modo como a entrada do CEPC na Avenida era anunciado, lembrado pela ex-aluna Rosângela da Cunha Simões Gonçalves, que afirma que, naquela época, a entrada na avenida era anunciada assim: “Agora vai se apresentar o GARRRRBOSO, o ALTANEIRO COLÉÉÉGIO ESTADUAAAAAAL PAAESS DEEE CAARRRVALHO!!” (*apud* MOREIRA, 2004, p. 281).

Além da empolgação, havia muita expectativa e ansiedade pelo desfile do CEPC a ponto de mesmo sendo o último a desfilar por volta do meio dia e até mais tarde – atualmente o Paes segue encerrando o desfile e em 2011 entrou na Avenida por volta das 14h –, sob o sol forte em Belém do Pará, a ex-aluna Alice confirma tal expectativa dizendo que “O Paes de Carvalho era o último colégio a entrar na Avenida Presidente Vargas, já mais de meio dia e sob um só coro: ‘já ganhou, já ganhou’” (*apud* MOREIA, 2004, p. 78).

Os troféus das inúmeras e sucessivas vitórias do CEPC nos jogos e competições estaduais, bem como nos desfiles escolares estão expostos em várias vitrines e ambientes do colégio.

Sobre as festas cepeceanas, os relatos também comprovam seu sucesso, expectativa e repercussão na sociedade belemense, como rememora o ex-aluno Walbert para quem essas festas sempre apresentaram “[...] retumbante sucesso e ampla repercussão no meio social” (MOREIRA, 2004, p. 303). Na década de 1960 elas aconteciam tanto em espaços externos – como o Palace Teatro onde hoje é o Hilton Hotel –, como no próprio espaço do CEPC, como confirma o ex-aluno EME: “Havia as festas dançantes na grande sala do em geral nas manhãs de sábado ou domingo Orfeão (*apud* MOREIRA, 2004, p. 127). Nazaré Imbiriba Mitschein, à época aos 14 anos, costumava convidar sua melhor amiga para as festas que ocorriam no pátio do colégio aos sábados pela manhã, para “Dançar, brincar, sorrir e namorar!” (*apud* MOREIRA, 2004, p. 241).

Estas memórias de ex-alunos e ex-alunas mostram os rituais do colégio no passado. A seguir considero os eventos como rituais da escola, com o auxílio de Turner (1974) e McLaren (1991).

1.1 Os eventos como rituais da tradição cepeceana

No capítulo 2, argumentei que a tradição é composta por símbolos e rituais. Nesse momento, passo a explorar os eventos escolares como rituais, porém, não é meu objetivo compreender a estrutura interna dos rituais cepecenos, uma necessidade em estudos de rituais como coloca Turner (1974), referência antropológica neste campo. O que me move é a compreensão das práticas curriculares tradutórias das *Lorrany's* nos eventos escolares considerados como rituais, atravessados por geração, gênero e sexualidade.

Os significados de uma sociedade são materializados em atos ou práticas humanas, os rituais, que são formas de percepção socioculturais particulares, são dispositivos de deslocamento que a sociedade constrói para si mesma para se expressar de modo extraordinário. Os rituais são formas de “[...] experiência viva, pontos de vista particulares, e intercambiáveis, sobre o mundo social” (CAVALCANTE, 2012, p. 5).

Nessa direção, os eventos, como rituais, são autoconscientes, pois requerem organização e planejamento. Apoiando-se em Victor Turner⁹⁷, Cavalcante (2012) afirma que a festa é um ritual, uma dramatização das tensões capaz de expressar os valores morais de certo tempo e lugar.

O debate do ritual no contexto escolar é feito por Peter McLaren, que também aciona Turner. McLaren (1991) procura analisar os rituais em sala de aula, mas adverte que para além desta, há rituais em todos os momentos pedagógicos e administrativos de uma escola como: oração pela manhã, exercícios de abertura, reuniões escolares, lições diárias, canto do hino nacional, aulas inaugurais, acolhida de início de ano, festas, jogos escolares, eventos cívicos, e na sala de aula o ensino do professor, seu estilo pedagógico, a organização do trabalho pedagógico, a rotina diária da escola e variadas formas de resistência à instrução, a violência e a desordem também são formas ritualizadas.

Um ritual não é simplesmente uma ideia misteriosa ou uma abstração piedosa preservada no breviário de algum padre de paróquia. Ele se estende para além da herança religiosa do ser humano, e é mantido vivo *pelo interesse na antiguidade e pelo peso nobre da tradição. [...] os rituais são parte da vida humana cotidiana, incluindo atividades seculares*” (MCLAREN, 1991, p.70 – grifos meus).

Homens e mulheres não podem, por assim dizer, livrar-se dos rituais, pois eles são necessidade humana cotidiana. As raízes dos rituais em qualquer sociedade são as tradições e a importância dada a elas, materializadas em ideias, ritmos e gestos, tudo para mantê-la viva. Como são atividades comuns às sociedades, observados nas mais diversas condutas e atitudes da vida diária, seus efeitos são percebidos em todos os aspectos da vida, como o biológico, o político, o econômico, o artístico e o educacional. Por isso, para McLaren (1991), não há um espaço privilegiado para o ritual, como a igreja, por exemplo, ou uma instituição laica como a escola, pois os rituais estão espalhados pela *quermesse cosmopolita*, o que os torna ainda mais intrincados e complexos. Enfim, os rituais são os pilares da estrutura social de qualquer sociedade, fornecem a homens e mulheres, as dimensões simbólicas, sagradas e laicas, míticas ou poéticas de sua existência.

Os rituais não se manifestam por meio de ideias, pensamentos ou crenças, mas sim por meio do corpo. Por isso, enfatiza o autor:

⁹⁷ “Victor Turner é reconhecido como um dos maiores expoentes antropológicos da análise simbólica [...] e estudos de rituais. Seu trabalho fez época, inaugurando uma nova era na compreensão de formas primitivas e contemporâneas. Turner assinou a antropologia de seu tempo com seu próprio selo, estabelecendo as bases de trabalho para um novo enfoque que conecta as dimensões processuais dos ritos de passagem de Van Gennep ao teatro moderno, à história, à literatura e às dimensões teatrais da vida cotidiana” (MCLAREN, 1991, p. 37).

Os rituais são forças geradoras através das quais nós, enquanto atores sociais, julgamos nossos conflitos instintivos com a cultura que nos cerca com símbolos públicos e privados fornecendo a *mise-en-scène*; ao mesmo tempo eles são os mecanismos articuladores do controle social que literalmente ‘nos coloca no lugar’. O ritual se situa no mundo do movimento; ele ‘tematiza’ seu meio através dos gestos corporais significativos (MCLAREN, 1991, p. 75 – grifos do autor)⁹⁸.

O corpo – seus movimentos e gestos –, é o veículo do ritual e este se expressa na atuação gerada pelo conflito cultural. O ritual impõe normas por meio do dever, e enraíza-os na subjetividade das pessoas, possibilitando desempenhos corporais dentro de certo contexto social. Este argumento é buscado em Turner (1974), que afirma que há regularidade nos rituais, e estes, por sua vez, só são compreendidos a partir da tradição. Há, portanto, uma relação entre tradição e ritual marcada pela interdependência.

Os eventos escolares são rituais na medida em que dramatizam tensões cotidianas e expressam os valores que circulam no colégio por meio do corpo. Os conflitos indicados são constituídos no campo da cultura e fornecem os roteiros para as atuações. Como rituais, os eventos escolares são dispositivos de controle escolar, e colocam os sujeitos escolares em seu devido lugar, um lugar marcado pela entrega, e pela luta em nome da tradição.

Há pelo menos dois sentidos para os eventos cepeceanos: o da tradição e o da diferença. Da perspectiva da tradição, há a vontade de vitórias e troféus, confirmando a representação colégio vencedor, vitorioso, portanto, superior aos demais, o que garante o título de *escola padrão do Pará*, mantendo e reeditando a representação de superioridade pela antiguidade. Os três eventos citados são oficiais, previstos no calendário curricular como datas comemorativas. Estes eventos dramatizam momentos de suspensão do cotidiano escolar, em meio a tensão promovida pelo encontro entre tradição e diferença, fazendo surgir o *entre-lugar* pedagógico marcado pela presença de corpos jovens, sensuais, exuberantes e talentosos em atuações *drag queens* lúdicas e sensuais. Na perspectiva das *Lorrany's*, os eventos são momentos para expressar a diferença por meio do corpo.

O corpo necessário para cada evento, o corpo dos jogos, o corpo das festas e o corpo cívico é o corpo dócil, fechado e isolado. Mas nada é o que parece, pois o corpo do ritual é maleável e assume formas inusitadas. Em todos os eventos há uma miríade de corpos em contato e em exposição, não só os das *Lorrany's*, pois nos pequenos concursos de dança as moças e os rapazes também se expõem sensualmente; assim, nos eventos é possível ver tanto o corpo competitivo, o corpo espartano e cadenciado, e o corpo aberto, montado e mixado. Nos três

⁹⁸A expressão *mise-en-scène* quer dizer atuação no palco.

rituais do colégio há a presença do corpo aberto, do corpo espetáculo que, montado, dança praticando movimentos eróticos e sedutores, por mais que nos jogos, esteja presente o corpo competitivo tenta garantir e comprovar sua superioridade centenária nas disputas, e no desfile, o corpo disciplinado, ordenado, ensaiado, cadenciado em passos bem marcados, tenta reeditar as representações positivas e enaltecidas.

Como o Arraial do CEPC é um evento festivo que ‘causa’, penso que é preciso explicá-lo como tal. A industrialização imprimiu um sentido utilitário, formal, de celebração oficial, cheia de pompa, com um conteúdo determinado, limitado, como nas celebrações de datas cívicas e acontecimentos históricos (BAKHTIN, 1987). Antes da industrialização os jogos possuíam relação com o mundo e a vida, não sendo um simples passatempo ou competição. Para Shalins (1979), nos jogos de competição o objetivo é ganhar, obter satisfação, sendo orientados para a disjunção social, classificando o vencedor e o perdedor como produtos de desigualdade de talento, de habilidades e de oportunidades. Os jogos competitivos são a marca da sociedade industrial e sua finalidade é destacar o vencedor, agraciando-o com prêmios e certos privilégios. Esse é o sentido preservado ainda hoje nos jogos escolares.

Silva (1999) critica sentido e os limites da “comemoração” de certas datas do calendário escolar, pois se limitam a alusão superficial sobre a diversidade. O sentido dos jogos para a direção do colégio não é celebrar a diversidade ou a diferença, pois o que importa é cumprir o calendário e se, possível, trazer vitórias e troféus. Para as *Lorrans*, o sentido é outro, pois aproveitam estes eventos para a expressão da diferença. Ver e admirar são o outro lado da montagem e da dança, e nesse caso, o ritual une o corpo espetáculo e o corpo espectador.

Em geral, a festa oficial não arranca as pessoas da ordem existente, pois consagra o regime em vigor, por meio de tradições e regras, fortalecendo a ordem estabelecida. A festa oficial está de costas para o presente, pois seus olhos se voltam para o passado, celebrando o triunfo da verdade imutável e eterna do poder. Nas festas oficiais, é o corpo moderno europeu que está presente, um corpo delimitado, fechado, individualizado, que mostra apenas a sua superfície, seu exterior, com uma solene ocultação da mistura, do corpo aberto e expressivo. Seus aspectos supostamente obscenos são escondidos, sendo proibido falar neles e mesmo expô-los. Os fluidos corporais, as protuberâncias e orifícios, ou seja, todas as partes por onde o corpo se abre ao contato com outro corpo são eliminadas. O que Bakhtin (1987) chama de “baixo material corporal” e que é produtivo, é negado e considerado negativo e obsceno.

Por outro lado, a festa popular tem caráter cômico e irônico. Pela sua função social de revigoração, é tolerada e legalizada mesmo parcialmente. O exemplo mais notável de festa popular é o carnaval, que propõe a liberação temporária da norma e a “[...] abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus” (BAKHTIN, 1987, p. 9). A festa se volta sempre para o futuro – contingente e incerto –, afirmando a alternância e a renovação, contra a perpetuação das regras impostas. No carnaval todos são iguais, e estão juntos, pois cotidianamente separados por classe, raça, geração, gênero, sexualidade, o que permite estabelecer novas relações humanas. Além de liberar das normas, livra também da etiqueta de decência cotidiana, pois é imperativo que o corpo se manifeste por meio de expressões dinâmicas, mutáveis e flutuantes. Essa percepção carnavalesca da cidade pode ser também a percepção das *Lorrans* no CEPC. As performances *drag queens* parodiam a cultura escolar ordinária, a autoridade, a hierarquia e a heteronormatividade da tradição, por meio de sucessivas profanações de seus elementos.

No carnaval, o corpo coletivo é um princípio profundamente positivo, e representa a alegria e o festivo, no exagero, na obscenidade, no pornográfico, que é *positivo* e *afirmativo* (BAKHTIN, 1987). O alegre e festivo são características da exceção e não do cotidiano. Toda a alegria é representada por meio do corpo, que por sua vez, enfatiza as partes baixas, órgãos genitais, ventre e traseiro. No contexto das festas, degradar

[...] significa entrar em comunhão com a vida da parte inferior do corpo, a do ventre e dos órgãos genitais, e, portanto, com os atos como o coito, a concepção, a gravidez, o parto, a absorção de alimentos e a satisfação de necessidades naturais (BAKHTIN, 1987, p. 19).

A imagem tradicional da festa e os movimentos indecentes da dança sugere degradação, sensualidade, erotismo e regeneração. Mas seu sentido é positivo.

Com todas as suas imagens, cenas, obscenidades, imprecizações afirmativas, o carnaval representa o drama da imortalidade e da indestrutibilidade do povo. Nesse universo, a sensação da imortalidade do povo associa-se à de relatividade do poder existente e da verdade dominante (BAKHTIN, 1987, p. 223 - grifos do autor).

As festas possuem muitas funções, entre as quais, reunir, encontrar, dançar, enfim, brincar, alegrar-se, pois amanhã, a rotina cotidiana recomeça. É o mundo não oficial e temporário da licenciosidade, da desobediência às convenções e restrições do mundo oficial, da suspensão das preocupações, problemas, doenças, enfim, da seriedade da vida. A festa também exige roupas específicas, por meio das quais o corpo é representado em excesso, sempre em movimento e em construção na relação com outros corpos. Essa noção de comemoração e de festa se perdeu na

modernidade e foi substituída por um sentido formal de celebração oficial, com cerimonial pomposo e delimitado, com a finalidade de manter a tradição. Porém, os eventos também são traduzidos.

2 As *Lorranys* e suas práticas curriculares de tradução dos eventos cepeceanos

No filme *Priscila, a rainha do deserto*, a *drag queen* Mitzi, convida as amigas:

– Vamos meninas, vamos às compras!

Ao que Felícia, a mais alegre e entusiasmada de todas, responde:

– E deixar você ser o centro das atenções sozinha?

E saem, as três, montadas, pelas ruas da cidade – Felícia vestida em um traje que inclui apenas uma calcinha fio dental, uma jaqueta de peles, e saltos plataforma – despertando a atenção e a curiosidade de todos por onde passam.

Incluí este pequeno diálogo desta cena do filme, para falar sobre a subjetividade das *drag queens*. Provocar e ser o centro das atenções por meio da alegria e do exagero lúdico de suas montarias é seu objetivo. A cena é sugestiva quanto à atuação das *Lorranys* no Paes, como mostrarei a seguir.

No dia 02 de maio houve a abertura dos Jogos Internos do CEPC, com uma solenidade que teve início às 9h, e que contou com a apresentação da Banda Marcial do colégio, a entoação do Hino Nacional, o desfile das equipes de atletas, a corrida em volta da quadra com a tocha que culminou com o acendimento da pira olímpica. Os discursos de abertura foram os de Edson, Selma – que representou a diretora – e o de Duarte, Professor de História. Os dois primeiros ressaltaram o seu desejo de que o evento corresse tranquilo, em harmonia, sem violência, pois o espírito era de colaboração e parceria, e o clima era de festa. O Professor Duarte falou da origem do colégio, de seu reconhecimento e importância na sociedade paraense e ressaltou a tradição cepeceana.

Após a solenidade de abertura, houve duas apresentações desportivas realizadas por alunos e alunas, entre os quais: o Projeto Karetê na Escola, desenvolvido por Hugo Yamagushi, foi premiado com o troféu Rômulo Maiorana no dia 01 de maio de 2011⁹⁹, sendo muito

⁹⁹ Troféu Rômulo Maiorana, prêmio concedido pelas Organizações Rômulo Maiorana aos atletas paraenses que se destacaram na cena desportiva local/regional.

aplaudido. Encerrando as apresentações de abertura, uma aluna fez evoluções de ginástica artística.

Em seguida, o apresentador do evento anunciou um espetáculo de dança. Ocupou o centro da quadra um grupo de cinco rapazes, que dançaram *hip hop*¹⁰⁰ e deixaram a plateia muito animada. Encerrada a apresentação, as alunas, das arquibancadas, reivindicaram um *funk* para que pudessem dançar também¹⁰¹. O apresentador, ao microfone, convidou cinco alunas para dançar dizendo que precisava de apenas alguns minutos para providenciar um *CD* com “um *funk* moderado”.

Encontrado o tal *funk* moderado, a música começou a tocar e as alunas a dançar, ou melhor, a *quebrar* e a galera a vibrar. A energia agora era outra. Alguns alunos, não se contendo, invadiram a quadra e entraram na dança com elas. A imagem dos corpos quebrando, agora juntos, colados, é bem *sexy* e erotizante, pois alguns passos simulam o ato sexual — em um dos passos dessa dança, os rapazes ficam praticamente deitados com o corpo em decúbito dorsal e as moças *quebrando*, agachadas, quase em contato com os genitais deles; tudo o que o animador queria evitar. Em outro passo do *funk*, a simulação é na vertical; as moças montam nos quadris dos rapazes e continuam *quebrando*. Mas isso não foi tudo.

O momento que considerei apoteótico ocorreu no encerramento da abertura. Senti que este era um momento muito esperado.

Vi três rapazes entrando na quadra, cada um deles carregando alguém, moça ou rapaz, coberto/a por um cobertor preto. Expectativa e curiosidade. Percebi que em um dos cantos da quadra havia uma cortina preta, simulando uma coxia ou palco, onde ficaram as três pessoas que passaram carregadas e ocultadas por cobertores e, em torno delas, muita movimentação. Curiosidade aumentada.

Passados alguns minutos, o apresentador anuncia a apresentação de um grupo de alunos, e a contagiante música *Crazy in Love* de Beyoncé começou a tocar. Três rapazes montados entraram no palco, e começaram a dançar em uma atuação *drag queen*.

¹⁰⁰ *Hip hop* é uma cultura artística que surgiu em Nova York na década de 1970; o estilo musical associa *rap* e *breakdance*, e sua característica marcante é a batida e as pausas. A cultura *hip hop* contém músicas, modas, gírias e grafite.

¹⁰¹ *Funk* é um gênero musical que surgiu nos anos de 1960, misturando *soul*, *jazz* e *R&B*, e é reconhecido pela batida repetitiva.



Fotografia 15 – As *Lorrany*s nos Jogos Internos: *Thabata*, *Stéfany* e *Tifany*. Fonte: Ribeiro (2011).

Na fotografia 15, consegui, após muitas tentativas, capturar um momento do espetáculo e os movimentos e gestos sensuais da dança. As *Lorrany*s ocuparam o espaço central da quadra de esportes e se movimentavam alternando a assistência, ora para a lateral, ora para a entrada da quadra, onde ficam as duas arquibancadas; consegui registrar um dos momentos em que os corpos praticam passos sensuais da coreografia, com destaque para a postura corporal de *Thabata*, à esquerda, resultado de sua formação de dançarino na Escola de Dança Clara Pinto.

As *Lorrany*s, montadas, usavam perucas loiras e ruivas, roupas justas e curtas, decotes, *shorts*, meias arrastão, saltos 15, e maquiagem que incluía, além de *blush* e batom, cílios postiços pretos e dourados. A dança, com movimentos erotizantes, incluía caras, bocas e com passos bem ensaiados, agradou a todos. A fotografia está saturada de corpos jovens, exuberantes e sensuais. A montagem das *Lorrany*s, afirma o corpo feminino erótico, que impacta o expectador e prende o olhar, e mesmo que Butler (2003) e Sedwick (2007) afirmem que as *drags* reafirmem o feminino midiático e a heteronormatividade, seus corpos são sexualmente agressivos, ameaçadores, e desconcertantes, pois desconstroem o vínculo inequívoco entre corpo, gênero e sexualidade.

Ao fim do espetáculo a plateia delirou e pediu *bis*. Esta cena é da segunda apresentação, e a quadra começa a ser invadida, aos poucos, pelo público da arquibancada, como é possível

visualizar à esquerda e atrás de *Thabata*. A quadra enfeitada com balões nas cores oficiais do colégio — verde, vermelho e branco —, mostra ao fundo do canto direito, o local onde o apresentador montou sua bancada. É possível perceber algumas pessoas que auxiliavam o trabalho de animação, inclusive alguns professores de Educação Física e, também, a cortina preta improvisada junto à trave, simulando uma cortina de teatro, para ocultar as *Lorranys* e aumentar o suspense.

Encerrados os Jogos, retomamos as atividades diárias, à formalidade e ao peso do cotidiano como argumenta Bakhtin (1998). Nesse momento ocorrem algumas mudanças no colégio: Edson e Carmem são substituídos por Jonas e Míriam. Quanto à pesquisa, também sinto mudanças: o distanciamento de Esmeralda e Sílvia, bem como algumas cobranças que, mesmo em tom de brincadeira, dizem algo, como quando o Professor responsável pelo Laboratório de Informática se aproximou enquanto eu capturava algumas imagens, e perguntou se eu trabalhava no CEPC. Respondi que há três meses fazia pesquisa no colégio. Não satisfeito com minha resposta, perguntou sobre a autorização para capturar as imagens. Contando de 1 a 10, já sem paciência, respondi, com certa rispidez, que possuía autorização para fazer a pesquisa e ele se afastou contrariado. Esse foi nosso primeiro encontro, quando ainda não nos conhecíamos. Falamos depois, agora mais tranquilos, quando Gina nos apresentou ao me levar ao Laboratório de Informática para conhecê-lo, pois, segundo ela, ele teria muito a contribuir com a pesquisa.

Outra situação, nesse mesmo dia e com a mesma conotação se repetiu, dessa feita no Salão coberto. Em certo momento, capturando mais imagens, avisto Elias — coordenador pedagógico de quem me aproximei pouco — que atravessava o salão em direção ao prédio centenário, e que logo cobrou em tom jocoso: “cadê os direitos autorais?” Nada respondo, apenas disfarço minha irritação com um sorriso forçado e continuo a captura. Penso que estas interpelações revelam, agora, após a experiência na abertura dos Jogos e as muitas fotografias que produzi naquele evento, o incômodo e o desconforto com minha presença, devido este ser um aspecto que talvez fosse melhor não ter testemunhas, pois agora pode ser publicizado.

Em certa manhã, conversando com Gina soube que dia 30 de junho seria realizada a festa junina do colégio; começaria às 10h e entraria pela tarde. Ela disse que teria apresentação de quadrilha e venda de comidas típicas pelas turmas de 3º ano para angariar fundos para a formatura. Gina perguntou pela pesquisa, e curiosamente ressaltou que precisa ter cuidado com o que me fala, pois “[...] a diretora pode não gostar”. Procurei tranquilizá-la dizendo que estava me cercando de cuidados.

O dia do *Arraial do CEPC* está próximo e eu estava bastante ansiosa. Poucos dias antes do arraial, cruzei com Míriam em frente ao *aquário* e ela perguntou à Eliana: “quem é essa pessoa [eu] e o que faz aqui?” Eliana respondeu, dizendo da pesquisa, mas percebi uma postura pouco amistosa de sua parte, pois ela estava com o cenho franzido e o olhar fixo em mim. É certo que quase não nos víamos, pois tínhamos horários diferentes, eu pela manhã e ela, em geral, à tarde; e quando ela estava pela manhã, estávamos em espaços diferentes. Considerei que sua postura e ânimo em relação à pesquisa se deu em razão de meu testemunho nos Jogos Internos. Agora esse já não era um assunto privado, “interno”.

Finalmente o dia 30 de junho chegou. Entrei no colégio às 9h30min e os preparativos já estavam sendo tomados: ornamentação junina, organização das mesas para a venda das comidas típicas e montagem do som na quadra de esportes. Perguntei à Eliana porque a festa é realizada durante o dia e a resposta foi: “Deus o livre de fazer festa à noite! há mais de 10 anos é assim, por conta da violência das *gangs*, do tráfico”. É importante frisar que no Arraial não há venda de ingressos à comunidade externa, não há a presença das famílias de alunos e alunas, então, concluí que essa é uma festa juvenil, somente para os alunos e alunas do colégio. Vi apenas duas ou três mães sentadas na arquibancada.

Até 11h30 o clima junino ainda não tinha tomado conta do lugar e tudo estava muito parado. Pouca gente, poucos adereços juninos e nada de atrações culturais. Percebendo isso, Selma se dirigiu à quadra e improvisou um concurso de dança. Cinco alunas se aproximaram e entraram na quadra para dançar *funk*. Elas encenaram os movimentos sensuais desse estilo de dança e logo os rapazes invadiram a pista também, e novamente, encenaram os passos erotizantes bastante característicos. E assim, houve a alternância entre músicas juninas e outros estilos preferidos pelos alunos e alunas, e pequenos concursos improvisados. Quando o apresentador tocava músicas juninas, as arquibancadas esvaziavam, quando tocava *hip hop*, *funk*, ou *tecnobrega*, alguns alunos e alunas ocupavam a quadra para dançar, e o público retornava às arquibancadas novamente. Foi assim até às 14h30, quando finalmente, o início da programação do Arraial foi anunciado: premiação do aluno vencedor pelo emblema de comemoração dos 170 anos do colégio, apresentação de dois grupos de dança local, e o concurso de *miss Caipira*.

Após o animado concurso de *miss caipira* e a premiação da vencedora, já estava bastante difícil conter os alunos e alunas que invadiam a quadra. Percebi outra atmosfera nesse dia: sem as normas e regras da tradição, o clima era leve, animado, de festa mesmo. Uma professora ao ouvir o som das músicas tocadas pulava, dançava, remexia os ombros, abraçava as alunas, conversava

animadamente com seus colegas e gargalhava. Concluí que a tradição cepeceana parece ser um peso cotidiano que os obriga a exercitar um cerimonial que Selma disse, certa vez, nunca ter vivido quando em seus tempos de escola básica. Nem eu.

Às 16h30 foi anunciada a *Quadrilha Maluca* chamada *Sinhá Moça do Marrocos* cuja apresentação se estendeu até mais ou menos 18h30, encerrando o Arraial. Na quadrilha, as moças usavam roupas masculinas, chapéus, e algumas desenharam barba e bigode em seus rostos; os rapazes usavam roupas femininas, e alguns vestiam, inclusive, o *uniforme de normalista*.

Mas não é isso que torna a quadrilha performática, mas sim, a alternância de estilos musicais e a inclusão de pequenas encenações, todas com a presença das *Lorrans*, que alternaram vários figurinos, de estilosas Beyoncé às *Sinhazinhas drags*. Percebi que Rodrigo ao encenar a música de Beyoncé vestia uma minissaia e usava por baixo uma roupa íntima fio dental, e o rebolado deixava de vez em quando suas nádegas expostas.



Fotografia 16 – As *Lorrans* e outro espetáculo no *Arraial do CEPC*. Fonte: Ribeiro (2011).

Na fotografia 16, pretendi registrar as *Lorrans* em primeiro plano, afinal, elas é que me interessam aqui. Editei a fotografia para aproximá-las um pouco mais, pois meu entusiasmo

impediu de registrar imagens melhores. Nesta foto, elas dançam, novamente, a música *Crazy in Love* de Beyoncé, na alternância de cenas da Quadrilha Maluca.

As poderosas *drags*, em seus trajés exuberantes, com meias, saltos, vestidos justos, saias curtas, e perucas bem arrumadas, exibem sua beleza, sensualidade e o vigor natural da idade. Exibem ainda modernidade e o poder de construir o corpo feminino e a identidade volátil por meio de roupas *sexys*. Na minha compreensão, as *Lorranys* são o ícone da pós-sexualidade, com uma montagem e uma poética de gratificação instantânea, orientada pelos signos da feminilidade midiática e heteronormativa.

É possível notar os integrantes da quadrilha sentados em um dos lados da quadra, aguardando o encerramento dessa apresentação para continuar com a quadrilha em outros ritmos e cenas. A quadra já está tomada nos quatro cantos, pois é possível ver pessoas em pé atrás dos brincantes da quadrilha que estão agachados ou sentados, aguardando o encerramento da apresentação das *Lorranys*.

Estava difícil conter os alunos e alunas que se aproximavam cada vez mais, dificultando as apresentações. Rodrigo à esquerda novamente sorrindo para minha lente. As plumas ficam por conta de Daniel.

Outra cena chamou minha atenção: a encenação da música *Entre tapas e beijos* na versão cantada pela Banda *Calypso*¹⁰². No início da música, entra na roda um belo rapaz descalço, moreno, braços e abdômen definidos, cabelos espetados e com fios loiros, sem camisa, descalço, vestindo calças *jeans* e suspensórios; em seguida entra a Sinhá moça *drag queen*, que se aproxima dele e recebe uma bofetada; ela cai no chão, levanta, se aproxima dele novamente e recebe outra bofetada; ele dá as costas e se afasta e ela agarrando em uma de suas pernas, rasteja. Aplausos ensurdecedores.

Assim, a quadrilha segue até o final: mais música junina, mais *hip hop*, mais danças e dramatizações. Nos *shows* há a irrupção de ansiedade, expectativa e êxtase.

¹⁰² Banda *Calypso*, é uma banda paraense famosa por tocar tecnobrega incluindo o som da guitarra; ganhou expressão nacional, participando de programas de TV, *shows*, novelas e comerciais televisivos das principais emissoras de TV do Brasil, entre 2005-2010.



Fotografia 17 - Sinhazinhas *drags*: *Tifany*, *Stéfany* e *Thabata*. Fonte: Ribeiro (2011).

Na fotografia 17, registrei o capricho e o luxo na montagem das *sinhazinhas drags*, com sua maquiagem bem feita, e indumentária cuidadosamente composta com muitos detalhes e adereços. Não deixaram à desejar se comparados às moças que disputaram o concurso de *Miss caipira*.

Esta foto mostra o texto da sexualidade *drag* e diz muito sobre o mapa cultural contemporâneo, onde proliferam signos e imagens sobre o padrão de feminilidade que, aqui, hibridiza o junino e o midiático – a blusa *segunda pele* de *Tifany*, à esquerda. Já era fim de festa e não foi fácil agrupá-los para este *clic*, pois o assédio era intenso. *Stéfany* ao centro, ladeada por *Tifany*, à esquerda e por *Thabata*, à direita. Mais uma vez a postura de *Thabata* fala de um corpo dançarino. À direita e ao fundo, *Alanys* – com quem tive pouco contato – com peruca loira, meias vermelhas e saltos, a *sinhazinha drag* que encenou a música *Entre tapas e beijos*. No canto esquerdo, a tela que exibiu o emblema vencedor pelos 170 anos do colégio.

Como o Arraial acontece no final do primeiro semestre, só retornei às atividades de pesquisa em agosto, quando ouvi os comentários sobre o evento. Soube por Gina que a diretora comentou que: “aquilo não era dança era pornografia”. Ouvi o comentário de um professor: “os

gays estão dominando o colégio” e de Gina ouvi que “a festa *causou* e *eles* realmente exageraram!” Entretanto, apenas o professor esteve presente no Arraial; a diretora e Gina concluíram pelo que ouviram falar. Gina falou que as *Lorranys* foram convocadas pela diretora para uma conversa, pois esta se aborreceu com o tom da festa e por isso, a comemoração dos 170 anos do colégio será com uma ação social, com emissão de documentos e coisas do tipo. Esse evento, entretanto, não foi realizado devido à greve dos docentes da rede estadual de ensino. Nenhum comentário sobre o *funk* das alunas e alunos.

As *Lorranys* foram tema de muitas conversas posteriores tanto com Gina quanto com outras professoras. Sobre homofobia, Gina argumentou que “somos todos muito preconceituosos, por isso trabalho em sala um artigo intitulado *O preconceito nosso de cada dia*. Mesmo sabendo do preconceito, não consigo evitar a repulsa e o nojo ao ver casais *gays* com demonstrações públicas, mesmo no cinema”. Gina também me falou que a Comissão de Frente do CEPC no desfile escolar é quase totalmente composta por alunos *gays*, mas, segundo ela, eles são diferentes das *Lorranys*, pois são comportados, respeitosos e não chamam a atenção.

Outra conversa, dessa vez com Eliana, me despertou ainda mais o interesse pelo desfile, pois ela disse que este ano o evento acontecerá dia 4 de setembro, na Avenida Presidente Vargas e não na *Aldeia Cabana* como ocorre há alguns anos¹⁰³. O colégio, como é tradição, encerrará o desfile. Perguntei pelo uniforme de gala e se, pelo valor, as alunas e os alunos terão condições de comprá-lo e participar. Eliana responde que “as alunas participam de qualquer coisa que faça com que apareçam!”. Lembrei da sociedade do espetáculo de Guy Debord¹⁰⁴, onde o que importa é a imagem, e cujo lema é “apareço, logo, existo”.

Mais atenta à presença deles, passei a observá-los. Enxerguei Felipe, aproximei-me e me apresentei. Perguntei pelos demais e se poderíamos marcar uma conversa qualquer dia desses. Logo Felipe avistou os colegas, chamou-os e eles pareceram muito felizes com o convite. Ficamos de marcar.

Dois dias depois, eles me avistaram no *aquário* e logo vieram ao meu encontro perguntando pela nossa conversa coletiva; ponderamos um pouco, e deixamos a conversa para depois do desfile, pois eles estariam atarefados com os ensaios, trabalhos e provas.

¹⁰³ Aldeia Cabana é um espaço semelhante ao Sambódromo, construído no governo Edmilson Rodrigues (PT). O nome é uma homenagem à Cabanagem. Os governos subsequentes (PSDB, PDT) ignoram politicamente o espaço e, por conta disso, o desfile retornou à Avenida Presidente Vargas.

¹⁰⁴ Cf. DEBORD, Guy. **Sociedade do Espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

Observando tudo que se referisse ao desfile, participei do último ensaio dos pelotões e da Banda Marcial que foi realizado pela manhã na quadra do colégio, dias antes da realização do desfile.

Na organização estavam dois professores de Educação Física e um ex-aluno, chamado de Jacaré, voluntário, que ensaia a Banda Marcial. Em certo momento, Félix subiu em um banco improvisado e falou aos pelotões já formados: “os alunos vão representar os 170 anos do CEPC e os 80 anos da Banda Marcial; é preciso representar a escola com orgulho, disciplina, organização, respeito e garbo”. Em seguida, falou Míriam dizendo, entre outras coisas, que não permitiria “nenhuma aluna de minissaia no desfile, pois o uniforme do colégio é respeitado e as alunas não são garota de capa de revista pornográfica. É preciso cuidar da tradição do colégio e a maior responsabilidade por levar o nome da escola é dos alunos”.

Nas demais preleções de incentivo ao bom desfile, Jacaré disse que ficava “arrepiado só de pensar que são 18 anos de CEPC; nas arquibancadas estarão ex-alunos dos anos 60, 70 e 80 e que também se emocionarão ao ver o CEPC, com toda sua beleza... por isso, animação e organização, queixo pra cima, altivez!” Félix complementou dizendo que está há 32 anos no CEPC e por isso “é preciso fazer um desfile inesquecível, pois dois governadores saíram daqui, como o governador Simão Jatene que foi da Banda Marcial e isso quer dizer que vocês podem ser um deles... Cuidado com a rivalidade entre xeréus e piramutabas que é centenária, mas sempre foi saudável¹⁰⁵. No CEPC não existe *gang*, por isso não aceitem provocação e não provoquem.” Dona Maria também participou e falou palavras de incentivo dizendo que se emocionava ao ver o colégio no desfile e que sente “orgulho em ser do CEPC”.

No dia do desfile, cheguei 11h na concentração. Já contei parte dessa experiência no capítulo II e aqui quero falar apenas das *Lorrany's*. Eles brincavam entre si, maquiavam uns aos outros, arrumavam seus trajes, e se abraçavam muito parecendo emocionados com sua participação no evento.

Dois ou três alunos, inclusive Rodrigo, vestiam camisetas brancas com a inscrição Coreografia nas costas.

¹⁰⁵ Rivalidade entre xeréus e piramutabas é a desavença entre alunos/as do CEPC e do IEP (antiga escola normal).



Fotografia 18 - Comissão de Frente do desfile escolar de 2011. Fonte: Ribeiro (2011).

Capturei a fotografia 18 na concentração na Avenida Brás de Aguiar, momentos antes de iniciar o desfile. Nela três integrantes da famosa comissão de frente, vestiam um traje futurista multicolorido (cinza, branco, verde, vermelho, rosa, laranja), em cores fosforescentes e repleto de pequenos detalhes, como fivelas, velcros, zíperes, composto por calça, sapatos pretos, jaqueta com mangas longas; o traje continha listras de várias espessuras, retas e diagonais na cor verde, rosa e laranja fosforescente; incluía também muitos adereços, como luvas de motoqueiro, óculos, bastões cuidadosamente estilizados usados nas evoluções e uma alegoria de microfone tal qual aqueles usados por artistas no palco, sem fio. Ao centro, Felipe sempre sorridente, segurando dois bastões, ladeado por um amigo que não é aluno do CEPC, ambos com posturas corporais lúdicas e sensuais; e Lucas, à direita, que diferentemente dos demais, parece quase sempre melancólico, já que sorri pouco; tanto Lucas quanto o seu colega, levam bandeiras nas cores do arco-íris. Esta imagem é uma fonte de signos culturais relativos ao gênero e à sexualidade, e mostra a ambivalência do momento, o desfile escolar, no qual um colégio tradicional se apresenta à sociedade com um pelotão composto por alunos *gays* que faz questão de marcar politicamente o

momento com bandeiras nas cores do arco-íris. Por trás do grupo, alunos e alunas do colégio, e ao fundo as árvores e os prédios residenciais da avenida.

O apresentador do desfile anunciou o Paes sem aquele entusiasmo da *era de ouro*, mas ainda assim, ressaltou a tradição: “o CEPC tem uma longa folha de contribuição à sociedade paraense. É a escola mais antiga de Belém, uma escola tradicional que formou pessoas ilustres como o nosso governador Simão Jatene.” E pedia, repetidamente, mais aplausos para o Paes, e que o desfile corresse em harmonia, paz e tranquilidade, para que todos retornassem em segurança para suas casas. O Paes entrou na Avenida encerrando o desfile e foi bastante aplaudido, pois a comissão de frente exibiu um espetáculo impecável com suas evoluções bem ensaiadas o que garantiu o troféu de melhor Comissão de Frente de 2011, exposto juntamente com o troféu de melhor Banda Marcial em uma mesa bem arrumada e colocada em frente ao portão para que todos pudessem ver, na entrada e saída do colégio.

Compreender e explicar a relação entre tradição e diferença e seus efeitos no cotidiano, se tornou meu interesse e foi motivado tanto por esse encontro inusitado e explosivo, quanto por um comentário de Joan Scott. A autora, ao comentar sobre a experiência autobiográfica de Samuel Delany (escritor negro e *gay*) em uma sauna masculina, argumenta que a despeito de existirem milhões de homens *gays*, há “[...] um silêncio forçado a respeito da extensão e diversidade das práticas sexuais humanas. Tornar o movimento visível rompe o silêncio acerca do mesmo, desafia noções dominantes, e abre novas possibilidades” (SCOTT, 1999, p. 22). Assim, após a experiência nos três eventos, procurei entender a ocupação do espaço pelas *Lorranys* no *entre-lugar* pedagógico do Paes. Daqui em diante, esse foi o tema recorrente nas conversações.

2.1 As *Lorranys* e os espetáculos *drag queens*

Entre os muitos movimentos reivindicatórios surgidos na década de 1960, está o movimento *gay*. Suas lutas por direitos e reconhecimento social tem resultado em crescente visibilidade aos GLBTT (gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e transgêneros), por meio de medidas políticas e jurídicas anti-homofóbicas¹⁰⁶.

¹⁰⁶ O filme *Milk, a voz da igualdade*, mostra como se deu, nos EUA, o início dessas lutas no início da década de 1970. Há outros que abordam problemas relativos ao preconceito, à homofobia, a violência, entre outros temas relativos à comunidade *gay* e lésbica, como: *O que faz uma família*, *Minhas mães e meus pais*, *Cartas a Wong Foo*, *Gaiola das Loucas*, *Priscila, a rainha do Deserto*, *Projeto Laramie*, *Rezando por Bobby*, *Maurice*, *Imagine eu e você*, *Direito de Amar*, *Uma família diferente*, *Má educação*, *Tudo sobre minha mãe*, *Filadelfia*.

Como consequência desse contexto sociocultural, há também inovações teóricas e temáticas no campo acadêmico, como os estudos de gênero como categoria de análise que exige a reflexão colada à sexualidade e, complexificando ainda mais o debate, ganha espaço acadêmico a teoria *queer*, que recontextualizada para a educação escolar é chamada de pedagogia *queer*. Outra razão para a crescente publicização e aceitação da expressão *drag*, e da cultura *gay* de forma ampla, é indicada por Sedgwick (2007) no estudo onde discute a *epistemologia do armário* que, para ela, foi produtora da cultura sexual do ocidente impondo a cultura do sigilo, do privado, e, que, paradoxalmente, impulsionou a postura de mostrar-se, assumir-se, enfim, sair do armário. O binômio dentro-fora inerente à metáfora do armário mostra a relação entre privado e público, porém, o sigilo ou o segredo que este envolve em relação àquilo que deve permanecer na esfera do privado, não é aplicado apenas na esfera *gay*.

O termo *gay* começou a ser usado em substituição ao termo homossexual, como uma forma de afirmação orgulhosa da identidade sexual, ao mesmo tempo em que ativistas reivindicavam direitos para a comunidade *gay/lésbica*. No campo dos direitos civis os resultados foram exitosos, bem como no da abertura para a convivência com a heterossexualidade, e a intensa política em torno do estímulo a “sair do armário” (RÍOS, 2007).

Recentemente outros termos apareceram no cenário *gay*, entre os quais *drag queen* que difere de transsexual e travesti. Para Chidiac e Oltramari (2004), o transexual muda o sexo por meio de intervenção cirúrgica, o travesti usa roupas femininas cotidianamente, promove certas modificações corporais por meio de próteses e hormônios, buscando um corpo e uma identidade feminina, porém, não adota a caricatura nem o exagero. A “[...] drag possui características físicas e psicológicas, além de posturas e atitudes, que são próprias da personagem e que a distinguem do sujeito que a compõe” (CHIDIAC; OLTRAMARI, 2004, p. 471). A *drag queen*, desse modo, faz um trabalho artístico, no qual elabora e vive um personagem. É uma atuação que exige um longo e cuidadoso processo de montagem e de elaboração, e que resulta em uma caricatura exagerada e muito luxuosa do corpo feminino, para ser mostrado por meio de artes performáticas em *shows* de dança, dublagem e pequenas peças. As *drag queens* expressam o gênero feminino com suas personagens, porém, cotidianamente mantém corpos masculinos nos gestos, no jeito de vestir e falar. Diferentemente dos travestis que ainda seguem marginalizados por sua associação com prostituição e violência, as *drag queens* estão ultrapassando as fronteiras do espaço privilegiado para suas atuações, o mundo GLBTT e já ocupam um espaço expressivo nas mídias, e em outros ambientes.

Vencato (2002) estabelece três modalidades de *drag queens*: 1. As *top drags* que enfatizam posturas femininas, com ênfase na moda e na sensualidade; 2. As *caricatas* que tem aparência alegórica sem a ênfase na moda e na mídia; e 3. As *ciber-drags* que usam roupas em estilo futurista, com estética marcadamente surreal, com efeitos fosforescentes. Seguindo essa tipologia, no Paes pude observar a presença de *top drags* nos eventos no colégio e *ciber-drags*, no desfile, considerando, nesta última, a indumentária colorida, futurista e fosforescente.

No Brasil, na década de 1970 as *drags* já apareciam timidamente como transformistas em *shows* televisivos, com danças e dublagens de divas do *pop* internacional e nacional (Liza Minelli, Gloria Gaynor, Shirley Bassey e Carmem Miranda). Mas na década de 1990 a emergência das *drag queens* foi “[...] facilitadas por causa dos componentes lúdicos e satíricos que envolvem suas *performances*” (CHIDIAC; OLTRAMARI, 2004, p. 472).

No contexto dos espetáculos *drag queen*, performance é um modo de conduta ligado às experiências humanas. É um exercício lúdico, que dá dinâmica ao ritual, e seus atores buscam convencer, subverter e mudar a ordem estabelecida por meio de seus corpos. No debate sobre teoria *queer*, Butler (1999), usa o termo de modo particular, para falar de corpos performativos que são constituídos pelo poder, são efeitos produtivos do poder. O corpo é performativo ao reiterar a heteronormatividade, qualificando-o, positiva ou negativamente, para a vida no interior de uma cultura.

As *drags* por meio de uma infinidade de acessórios constituem personagens femininos e masculinos, porém, a ideia de feminino está sempre associada a noções de beleza, sedução e vaidade. A montaria busca acessar o outro feminino não acessível, por meio das roupas, acessórios, maquiagem, gestos e nomes femininos. Mesmo assim, é possível visualizar em um único corpo, duas identidades e duas subjetividades, a masculina e a feminina (CHIDIAC; OLTRAMARI, 2004). Dito de outro modo, em um corpo supostamente masculino, está superposto traços do corpo, da identidade e da subjetividade feminina, em uma composição generificada e sexualizada que questiona a naturalização de gênero e de sexualidade, pois implode, de uma só vez, os binarismos que indicam a fixidez eterna dos corpos, e a relação direta e inequívoca entre corpo-gênero-sexualidade, enfim, detona publicamente a heteronormatividade.

Agindo assim, as *drags* impõem a reflexão sobre a suposta rigidez dos corpos, pois seu corpo está em permanente transformação e modelagem; é uma montagem corporal almejada, pensada e produzida, que mostra um corpo aberto para o erotismo vida de Bataile (1987), e a não

rigidez do corpo masculino fechado, estável e perpétuo. Por meio do corpo, a *drag* embaralha os significados de gênero e sexualidade e força a reflexão dessas fronteiras bem demarcadas, tudo porque se colocam no *entre-lugar* e no *entre-tempo* pedagógicos o que possibilita embaralhar e negociar estes significados. A identidade *drag* é maleável, exagerada e caricata, o que torna possível afirmar: é possível construir o corpo feminino a qualquer hora e lugar.

Assim, a *drag* usa o corpo para questionar os regimes de verdade sobre gênero e sexualidade, e o efeito é a implosão dos binarismos e da fixidez. Mesmo sendo uma imagem surreal, uma alegoria do feminino, a *drag* montada diz o que Simone de Beauvoir disse na década de 1940, que é possível construir uma mulher. Mas elas não dizem apenas, elas fazem, elas montam uma mulher e não no curso de uma vida de educação e repetição insistente da cultura feminina, mas em algumas horas. Porém, mesmo com os muitos avanços e êxitos do movimento de liberação *gay-lésbica*, este foi muito parcial, pois acabou por fortalecer o controle heterossexista imposto pela cultura ocidental, tanto por reforçar o feminino quanto o masculino hegemônico.

A expressão corporal das *drags* em geral, e das *Lorrany's* em particular, acaba por reforçar a heteronormatividade. O corpo montado acaba sendo *outro* feminino, e ao mesmo tempo em que diz sobre a maleabilidade do corpo e do que é possível fazer dele, reforçam o feminino hegemônico, quando reproduzem os princípios que enaltecem a beleza, a sedução e a sensualidade. Sedgwick (2007) afirma que grupos homossexuais reforçam o binarismo reproduzindo a dominância de um dos polos, em geral o masculino, o que deixa o *entre-espaço* criado pelo encontro de ambos, vazio. Nesta mesma direção, Vencato (2002) argumenta que as *drags* acabam seguindo o padrão feminino comunicado pela mídia, e essa é a imagem que acaba sendo referência para suas montagens.

Assim, a caricatura é a do feminino hegemônico, pois nem todas as mulheres expressam as mesmas características femininas: há mulheres que não usam maquiagem, roupas justas e saltos altos. O feminino para as *drags* está associado à beleza, sedução, delicadeza, vaidade, exposição, e suas roupas coladas, curtas e decotadas, bem como seus adereços como pulseiras, colares, plumas, perucas, saltos e meias, além de cuidadosa maquiagem e cílios postiços, falam desse feminino.

Isso ocorre, porque para Butler (1992), na sociedade ocidental há uma reiteração da heteronormatividade e nas festas *cepeceanas* isso é perceptível, pois as *Lorrany's* em suas

encenações reiteram a masculinidade hegemônica e o feminino midiático, quando encenam o homem forte, violento e dominador, como na dramatização da música *Entre tapas e beijos* durante a quadrilha. Sobre a meleabilidade dos gêneros, Scott (1995), a partir de Foucault definiu o gênero como historicamente definido em meio ao poder-saber, estabelecido entre relações socioculturais em certo tempo e lugar, logo, a consequência é uma multiplicidade de condutas e corpos em composições bastante abertas, instáveis e até incoerentes, bem distante do esquema binário da noção de gênero das teorias biológicas. Atenta a esse argumento, Butler (1998) afirma que essas combinações constituem identidades instáveis, pois dependem do conjunto de ideias e atos em vigor em certa cultura.

Falei anteriormente que a dança foi acionada como forma de expressão de travestis e *drag queens*. Considero que ocorreu assim, devido a dança ter representação corrente como atividade feminina, exigindo além de indumentária específica, gestos adequados. Segundo Santos e Ferreira Filho (2012), dois fatores contribuíram para a generificação da dança: a ascensão do império romano e consequente profissionalização do exército, o que a levou a ser vista como expressão feminina, pois exigia gestos delicados e sensíveis. Os homens que dançavam eram ridicularizados, postura reforçada mais tarde pelo discurso da igreja cristã, que atribuía à dança um caráter profano e promíscuo, passível de punição. No renascimento a dança ressurgiu e reconquistou seu espaço de expressão e se estabelece como profissão, por meio de uma variedade de expressões artísticas sendo, ainda, usada como protesto, ritual de passagem e manifestação da arte viva. Na sociedade moderna, dançar voltou a ser representado como atividade feminina, o que ocasionou o questionamento da masculinidade do homem que a pratica.

O questionamento da masculinidade, a ridicularização dos homens que dançam, está associada ao que se espera de um homem, à sua masculinidade. Para Connell (1995), a noção de masculinidade considerada natural e norma universal para todos os homens e, por isso mesmo, espalhada por todas as instituições culturais da sociedade ocidental, inclusive a escola, é a masculinidade hegemônica. Essa modalidade de masculinidade agrega um conjunto de ideias, valores e práticas, condensadas na cultura masculina, ou no modo de ser e viver dos homens e envolve: força, destreza, destemor, iniciativa, decisão, coragem, autonomia, enfim, virilidade, e, ainda capacidade abstração e razão. Estas ‘qualidades’ que diferenciam de uma vez por todas homens de mulheres – que precisam ser amáveis, compreensivas, maternais, cuidadoras, frágeis e sensíveis – precisam ser notadas na vida pessoal (organização familiar, amizades, lazer e esportes, corte de cabelo, roupas, sapatos, acessórios, jeito de andar, falar e gestos) e profissional

(profissão escolhida, local de trabalho) de todo homem. Hoje, homens que fazem balé clássico são afeminados ou considerados homossexuais, como no filme *Billy Elliot*.

Porém, há certos estilos que são associados à masculinidade como *hip hop*, por exemplo, porém, em geral segundo Seffner e Santos (2012), ainda há resistência quanto à dança masculina como profissão, devido sua associação com o feminino. Segundo os autores, o *hip-hop* é considerado uma dança masculina devido possuir certos movimentos fortes e marcados o que acaba por seduzir os garotos e rapazes. Os rapazes que dançam *hip-hop* se envolvem em jogos de verdade sobre ser “mais” ou “menos” homem.

Apesar de a escola ser um espaço feminino (LOURO, 1997), e para Seffner e Santos (2012) ser, por isso um espaço ameaçador para a constituição da masculinidade hegemônica, a norma ainda é essa, a despeito do divulgado discurso do *politicamente correto* respeito à diversidade presente em seus projetos pedagógicos, currículos e planos de ensino. O que acarretou essa mudança foi, entre outros, a virada cultural promovida pelos movimentos feministas e *gays*, assimilado pela política educacional. A pressão também vem de filmes, documentários, novelas, propagandas governamentais e ações no âmbito dos direitos humanos, que têm repetido incansavelmente que “ser diferente é normal”. Esse contexto teve efeitos no campo educacional e curricular por projetos pedagógicos, currículos e planos de ensino menos discriminatórios, o que resultou em avanços e ganhos como a quase obrigatoriedade de inclusão do respeito à diversidade nos projetos pedagógicos, a inclusão de certas disciplinas no currículo escolar e o incentivo a projetos desta natureza, isto é, relativos às questões de raça, gênero e sexualidade, neste último caso, o reconhecimento de alunos *gays* e alunas lésbicas. Porém, essas práticas oficiais ainda não se traduzem em novos modos de pensar e agir, em novas representações.

Procurando compreender o complexo mapa cultural que envolve a conflituosa e ambivalente relação entre tradição e diferença no colégio, penso que a teoria *queer* pode ajudar. Como a teoria *queer* toma como objeto de reflexão a sexualidade considerada desviante, abjeta, como a das *Lorrans*, penso que pode ser produtiva no sentido de auxiliar na compreensão de suas práticas curriculares de tradução cultural.

O termo teoria *queer* foi cunhado por Tereza de Laurentis no início da década de 1990 para auxiliar na reflexão sobre a sexualidade *gay* e lésbica, propondo uma reflexão desconstrutiva sobre processos de constituição identitária e subjetiva. A teoria *queer* se apoia em ferramentas

teóricas foucaultianas como saber-poder e subjetivação, para desconstruir discursos naturalizados sobre sexualidade e gênero definidos historicamente. Sua finalidade é desnaturalizar discursos sobre sexualidade e desmarginalizar a cultura sexual abjeta, anormal, desviante, por meio da crítica à heteronormatividade.

O termo *queer* significa

[...] estranho, raro, esquisito. Queer é também, o sujeito da sexualidade desviante — homossexuais, bissexuais, travestis, *drags*. É o excêntrico que não deseja ser ‘integrado’ e muito menos ‘tolerado’. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; *um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do ‘entre lugares’, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina* (LOURO, 2004, p. 8 – grifos meus).

Na cidade como no colégio podem ser *queer* os *gays*, as lésbicas, os travestis e as *drag queens*. Digo podem, pois nem todos que estão dentro do espectro da sexualidade abjeta são *queer*, pois muitos são assujeitados e estão integrados, e decidiram não incomodar ou provocar, assumindo uma conduta comportada e um corpo que é uma paródia do masculino e do feminino heteronormativo. Não basta ser estranho, excêntrico, esquisito para ser *queer*, é preciso desafiar a heteronormatividade, aproveitando os *entre-lugares* e *entre-tempos* para agir. Falando sobre o assunto, Judith Butler (1998), teórica *queer* britânica, propõe tomar a dicotomia hetero-homo como construção social que mantém os privilégios do grupo socioculturalmente dominante, para desconstruir a heterossexualidade.

É importante ressaltar que a teoria *queer* não se opõe ou fragiliza a categoria gênero, pois a categoria do modo como construído por Scott (1995), prevê a implosão dos binarismos e a consequente constituição de identidades e subjetividades generificadas de modo relacional, no tempo histórico em que estão os sujeitos; desse modo, já abre a possibilidade para se discutir as mais variadas combinações possíveis e inusitadas de sexualidade entre os gêneros, pois aqui já não são apenas dois, mas vários e em uma infinidade de composições.

O importante da trajetória das lutas *gays*, e postura *queer* mais recentemente, é que estas não defendem simplesmente a identidade *gay* ou a sexualidade liberada –, mas sim, se colocam contra a heteronormatividade. O *queer*, assim, vai além de reivindicações – a despeito de sua importância –, e alcança um amplo e heterogêneo horizonte de práticas sexuais e eróticas, identidades generificadas e transgêneros, e inclui novos modos de subjetivação, novos regimes de enunciação, e também novo leque de ações comunitárias com a finalidade de redistribuir as relações de poder, a verdade e o desejo (RÍOS, 2007).

No campo educacional, mais precisamente no debate curricular, a referência no debate *queer* é Guacira Lopes Louro. Para a autora, no contexto da expressividade social da comunidade *gay*, este debate aportou no campo educacional e, agora, digo que com as *Lorranys* e outras demandas escolares pelo debate sobre a sexualidade, é mais do que necessário.

A pedagogia *queer* não almeja apenas tolerar as diferenças de gênero e sexualidade, como curiosas e exóticas. A pedagogia e o currículo *queer* precisariam acionar a instabilidade das identidades e subjetividades, colocando no centro do debate as formas como o outro generificado e sexualizado é construído (LOURO, 2004). Nesta pauta de debate seria preciso ainda incluir: a homofobia, os estereótipos, a heteronormatividade, o saber-poder, a epistemologia do armário, a política da ignorância sobre sexualidade¹⁰⁷; a relação eu-outro, a diferença como elemento interno à escola e não externo à ela, e ao eu; a diferença precisa desestabilizar, gerar conflitos para fazer sentido. Longe dos enquadramentos, a pedagogia e o currículo *queer* são inquietos, provocativos, e perturbam o modo convencional de pensar e fazer sobre gênero e sexualidade na escola.

Para Louro (2004), o *queer* ocupa o *entre-lugar*, uma zona — no caso do colégio originado pelo encontro turbulento entre tradição e diferença —, que é “[...] lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confronto. Ela separa e, ao mesmo tempo, põe em contato culturas e grupos. Zona de policiamento é também zona de transgressão e subversão” (LOURO, 2004, p. 19). Nessas zonas de ação há permanente combate à heteronormatividade e também certo retorno à ela. Assim, a pedagogia e o currículo *queer* se dirigem tanto aos *queer* quanto aos não *queer*. Eis a diferença.

A cultura da escola, pedagogizada, repleta de dispositivos reguladores e regimes de verdade sobre o corpo, o gênero, a sexualidade, ignora as determinações socioculturais do presente, e insiste em respostas delineadas em tempos e espaços que estão flagrantemente em descompasso com as demandas culturais do presente. No Paes, professores e professoras não ignoram as determinações socioculturais do hoje, mas suas posturas são paradoxais, pois a um só tempo reconhecem a diferença, mas ficam incomodados com sua presença, e receosos de sua influência, então, moralizam a questão acusando-os de pornografia. O erotismo dos espetáculos não é mau comportamento, obscenidade ou pornografia, mas em uma noção ampliada, adiciona o prazer e a energia que existem em todas as dimensões da vida, não só a sexual (LOURO, 2004). Assim, as respostas aos temas e problemas colocados pelas *Lorranys* estão em descompasso com

¹⁰⁷ Para Sedwick (2007), a ignorância não é neutra, pois guarda uma intencionalidade.

os princípios éticos definidos no PPP, e questões íntimas sobre gênero e sexualidade são ignoradas.

Além disso, nessa cultura, modos autoritários de integração social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas e erradas (BRITZMAN, 1999, p. 86).

No colégio, a política do corpo dócil no cotidiano tenta impedir a curiosidade e a exploração do corpo vivo bakhtiniano. Mas há insurreições que podem abrir a reflexão ao inusitado.

A cidade contemporânea é o lugar por excelência da diferença presente no comentário de Nilma. A diferença é usada para organizar a sociedade e as distinções categóricas de geração, gênero e sexualidade (além de raça, religião, classe) variam conforme o momento histórico. O dilema da diferença é o paradoxo entre autonomia individual de um lado, e padrão grupal de outro, pois nem todos se encaixam no padrão. Reconhecer a diferença supõe a decisão de ignorá-la ou considerá-la (SCOTT, 2005).

A despeito dos avanços conquistados pelas lutas da comunidade *gay*, da abertura e do espaço para expressão, ainda há paradoxos quanto à recepção da diferença, especialmente em relação ao aumento da visibilidade *gay* em resposta à expressão pública da luta *gay* (LOURO, 2009). Em certos círculos há aceitação, mas há também desprezo e rejeição, e explícitas manifestações *antigays*, o que provoca reordenamento discursivo a favor da ordem.

A teórica *queer* Eve Sedgwick (2007) argumenta que a homofobia é antiga, sendo anterior à construção mais recente de identidade sexual que é sinônimo de heterossexualidade. Os discursos institucionais sobre sexualidade e heterossexualidade, regulam os discursos cotidianos sendo senso comum recusar a homossexualidade. Desse modo, para combater e eliminar a discriminação, para além de ocupar espaço e aprovar leis e direitos – mesmo que essas ações sejam necessárias –, requer “[...] a atenção ao status econômico, político e social dos grupos” (SCOTT, 2005, p. 13).

Ainda para Sedgwick (2007), mesmo com a saída do armário e da expressão *gay* ocupando espaço social, ainda há hostilidade à identidade *gay* devido ao cruzamento de significados provenientes da religião judaico-cristã, valores laicos conservadores, e teorias biológicas que confirmam a natureza da heteronormatividade, gerando medo, nojo e desprezo, pois muitas pessoas ainda consideram a identidade *gay* como doença contagiosa ou sem-

vergonhice. Mas há certos homens *gays* que são mais aceitos ou tolerados. Em geral, o *gay* afeminado é repellido, enquanto o masculino é aceito pela conduta controlada e responsável, mesmo que seja uma paródia da heterossexualidade (WEEKS, 2009), pois não agride, escandaliza e desconforta as pessoas.

Para Weeks (2009), esse excesso de preocupação com o corpo *gay*, se deve ao fato deste ser considerado degenerado, obsceno e pornográfico, má influência, portanto. Esses excessos se justificam, segundo Ríos (2007), em razão de o ocidente burguês-cristão ser obcecado pelo sexo e pela sexualidade a ponto de construir um complexo e extenso saber-poder sobre ele, com a finalidade de constituir a subjetividade dos sujeitos. Desse modo, certas perversões foram psiquiatrizadas, para ser corrigidas por tecnologias e procedimentos normalizadores. O corpo da mulher e do homossexual degenerado foram tecnologizados e pedagogizados – assim como o da criança onanista –, pois o corpo feminino é analisado como saturado de sexualidade, logo, é anormal, perigoso e em perigo, e, por isso, é desqualificado (RÍOS, 2007). O corpo do homossexual masculino do mesmo modo, é antinatural e desviante, logo, é desqualificado, por não ser sujeito – pelo menos não nos parâmetros do sujeito moderno.

Entre os jovens brasileiros há a aceitação da heterossexualidade como norma, mas há significativo aumento da tolerância relativa à homossexualidade, especialmente entre as mulheres, pois entre os homens ainda há alto índice de repulsa, rejeição e condenação. Entre os pentecostais o índice de rejeição é maior que entre os católicos. Essa é a conclusão de Heilborn (2006), e para ela, essa conduta de tolerância é explicada pelo crescimento da escolarização, ou seja, quanto mais escolarização mais abertura e tolerância em relação à homossexualidade, a despeito da discriminação e da homofobia em seu interior.

De qualquer forma, parafraseando Bakhtin (1987) que diz que o povo é o porta-voz da alegria, digo que as *Lorrany*s são as porta-vozes da alegria no colégio, como bem falaram alguns alunos e alunas. Mas as *Lorrany*s são *queer*? Sim. Possuem sexualidade desviante e um jeito de pensar, ser e fazer considerado excêntrico, exagerado, constrangedor e pornográfico. Certamente estão anos-luz da norma, logo, montados, são desobedientes e transgressores, apesar de, como já argumentei, reafirmar a heteronormatividade nas festas. No cotidiano são, em geral, bons moços, a despeito de “eles ficarem se esfregando nos meninos” como informou uma aluna – a despeito disso não pesam acusações sobre eles; no Livro de Ocorrências, há um único registro desta natureza. Ainda assim, eles tanto perturbam e constroem quanto fascinam, proporcionando alegria e prazer visual. Por isso, são consideradas como seres abjetos e que, portanto, “[...] ainda

não são ‘sujeitos’, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito” (BUTLER, 1999, p. 155). Seres abjetos, para Butler (1999), são pessoas que não possuem prestígio de sujeito e que ocupam zonas inabitáveis da vida cotidiana. Mas as *Lorranys* se movimentam bem nesse espaço. E sobre a erotização de suas atuações, não é demais lembrar que nem todo prazer corporal deriva do prazer genital como disse Freud (RÍOS, 2007), logo, há outras formas de prazer, como o prazer visual.

2.2 Vozes dissonantes sobre as *Lorranys*

Eles são a alegria da escola, Eles dançam bem, Eles querem aparecer, Eles são ridículos, Eles não se comportam, Eles são a diferença, Eles são exagerados, Eles são pornográficos, Eles causam repulsa e nojo, Eles são condenados pela Bíblia, Eles são protegidos por lei, Eles dominaram a escola, Eles enaltecem a escola.

Nas conversações a partir deste momento, procurei saber sobre a ocupação do espaço pelas *Lorranys* e como os alunos/as os veem, pois a visão de alguns professores/as eu já conhecia.

Conversando com Cristiano, perguntei sobre a presença das *Lorranys* e sua resposta foi que “eles sempre estiveram por aqui, nas festas da escola, só que era outro grupo. A quadrilha junina, mesmo ensaiada pelo puxador anterior, era nesse mesmo estilo atual, misto de música junina com encenações e música da moda. O puxador anterior também é *gay*; no desfile de 07 de setembro sempre teve pelotão *gay*. Eles fazem questão de participar.”

Em uma animada e barulhenta conversação em uma sala de aula do 1º. ano, perguntei sobre as mudanças no uniforme e as festas com os espetáculos das *Lorranys*. Paulo, *gay* assumido, pediu para falar. Nesse momento, outros dois colegas fizeram piada dizendo em tom imperativo: “engrossa essa voz!” Paulo, entrou na brincadeira, sorriu e respondeu dizendo: “a escola respeita a diversidade. No início do ano um amigo *gay* se matriculou aqui, mas ele queria usar o uniforme das meninas, porque ele era montado, tinha seios; mas a diretora não deixou e ele foi para outra escola.” Para Raquel as *Lorranys* “são a alegria da escola; eles animam a festa. Os alunos do CEPC vêm para a festa só pra ver eles. Todos esperam ansiosos para ver eles dançarem.”

Em uma conversa com alunos e alunas do 3º. ano, tudo corria tranquilo enquanto o tema foi o *uniforme de normalista*; quando passei a falar sobre as *Lorranys*, ficou bem difícil controlar

o diálogo, pois todos queriam falar de uma só vez. Quando consegui acalmá-los, a resposta de um grupo foi: “eles são exagerados, muito exagerados”. Roberta disse que “não é discriminação, não, mas eles exageram; acho que querem chamar atenção. Eles ficam se esfregando com os meninos na escola. Não é discriminação, mas eles estão na escola, deviam respeitar mais. Nem todo mundo tá acostumado a ver eles se abraçando e se beijando, como uns amigos meus que são *gays*! Acho que eles dançam bem, mas aquilo na festa junina foi muito pornográfico”. Rick concordou com Roberta dizendo que acha “ridículo e que eles querem é aparecer”. Natali concordou que na festa junina eles exageraram, mas ela e suas amigas acham que “eles são legais, e sem eles a festa seria chata, sem graça”. Conversamos um pouco mais sobre os filmes assistem e músicas que ouvem; em seguida me despedi.

Na saída avistei a Professora Ema. Sobre os *gays* ela disse que nos quase 20 anos que trabalha no colégio “eles sempre estiveram aqui; mas não eram tão expressivos, não chamavam tanto a atenção. Recentemente eles cresceram muito na escola, há uns 10 anos mais ou menos; eles tomaram conta mesmo”. Ema demonstra interesse em continuar a conversa e me chama para a Sala dos Professores. Lá encontro outros professores e professoras e a conversa se estende. Sobre os *gays* Félix disse que no final da década de 70 “era 1979 acho, estudava aqui um aluno, assumido, com corpo transformado, tinha seios, se maquiava... Este aluno, o Robson, ganhou um concurso nacional de *Miss Brasil gay*. Depois veio o Manoelzinho, mas nesse tempo ainda era bem tímido a presença deles na escola. Mas a partir de 2000, eles começaram a se expressar de forma organizada. A preocupação é com os alunos que não são *gays*; pois a convivência, o modismo e até certo *status* de estar perto deles pode influenciar quem não é *gay* a ser. É muito comum um aluno começar o ano hetero e terminar o ano assumindo ser *gay*. Eu acho que hoje eles são protegidos pela lei. Eles se sentem protegidos. Mas acho positivo a participação dos *gays*, pois eles acabam enaltecendo o nome da escola.” Para a professora de Geografia “o CEPC tem esse espírito festivo, diferente da outra escola onde trabalho; lá o espírito é mais voltado para a Feira de Ciências, por exemplo; aqui não, é diferente, o CEPC tem preferência por manifestações culturais, festa, danças. Acho que eles perceberam isso e aproveitam o espaço.”

Na biblioteca, também conheci Nilma, que soube da pesquisa por Gina e se mostrou particularmente interessada em colaborar. Entre outras coisas falou que os *gays* “ocuparam mesmo o espaço. E hoje é delicado falar sobre eles, pois pode ser mal entendido e acusações de discriminação e homofobia virão. No desfile houve um pelotão só deles. Minha leitura da indumentária do pelotão é que, para mim, significava a diferença; eles se representaram para a

sociedade como diferentes, com a roupa colorida, modernista e futurista: um macacão colado ao corpo, com listras diagonais verde, laranja e rosa fosforescente”. Ela continuou dizendo que visitou sua “[...] filha que mora no Alabama e foi até São Francisco, a cidade mais *gay* do mundo. As ruas, as praças e lojas estão repletas de casais *gays*, com alianças, vestidos discretamente e com comportamento também discreto. Eles não agridem ou incomodam ninguém com esta postura. Precisa ser assim [como as *Lorranys*]?”. Para Nilma, nesse momento de conquista de direitos sobre a diversidade sexual, a diferença, eles ainda estão querendo mostrar, provar que estão aqui. Daqui a 20-50 anos, talvez estejam como estão em São Francisco, calmos, comportados e adaptados. Para ela “[...] já não se pode dizer que ser *gay* é doença; mas acredito que seja genético, de nascença, pois já vi meninos de 3 ou 4 anos se comportarem como *gay* [...]. Penso que o casamento entre eles deveria ser apenas no civil, para garantir direitos; mas eles querem casar na Igreja! Alguns pastores Batistas já o praticam, mas outros católicos jamais farão. Até porque a Bíblia condena essas práticas.” Entre os professores, Selma reafirma que o colégio respeita a diversidade e esta postura segue o que está disposto no PPP (2004) do colégio.

São muitas vozes e representações, logo, é preciso ouvir as *Lorranys*. Felipe, e Rodrigo e Lucas me deram uma canseira, pois foi bem difícil conversar com eles; como são muito populares entre as alunas e gozam de muito prestígio, onde quer que estejam estão sempre cercados pelas colegas que não os liberavam de jeito nenhum. Então, quando eu conseguia aproximação, alguém chamava para falar sobre algo “muito importante”. E logo eu os perdia para os temas juvenis. Então, decidi marcar hora para nossa conversa. Depois de três ou quatro tentativas frustradas, fiquei de plantão na escadaria masculina, pois certamente eles desceriam para lanchar. Quando desceram, Lucas, Felipe e Rodrigo de braços dados, decidimos sentar em um dos bancos da pracinha. Rodrigo me pediu “um tempinho” para lanchar e quando retornava, ainda foi puxado para um canto para conversar com duas colegas, mas logo se desvencilhou e veio ao nosso encontro. Eles pareciam ansiosos para conversar, mas as colegas não deixavam. Passavam, acenavam, jogavam beijos. Felipe respondia a todas, alegremente, o que fez com que ficasse um pouco desatento e, por isso, Rodrigo chamou sua atenção. Foi uma conversa longa, mas em certo momento o sol tomou conta do local e decidimos continuar a conversa em outro lugar. Escolhi a antessala da diretoria que estava aberta; mas Rodrigo preferiu a Biblioteca.

Já na Biblioteca, eles disseram que decidiram estudar no Paes por que são amigos de infância, e também porque seus familiares estudaram aqui, o que já é tradição de família. Outro

alegado é que segundo Felipe eles já frequentavam as festas cepeceanas e as achavam legais. Rodrigo e Lucas concordaram.

Rodrigo e Felipe tem total apoio de suas famílias quanto à sua sexualidade, porém, a mãe de Felipe diz que ele é “muito exagerado, alegre demais; ela quer que eu seja menos, sabe?” No colégio há alguns professores que implicam com eles, o que faz com que Felipe diga que há discriminação, pois “[...] sempre há um pouco, né? Tinha um professor evangélico que nos odiava, implicava mesmo!” Rodrigo confirmou dizendo que “era o professor de Filosofia do ano passado... ele disse que não sabia como lidar com pessoas como nós; ele perguntou como uma pessoa como eu tirava 10 na prova; e Eu respondi: estudando. Ele não gostou, reclamou na direção, mas não demorou muito e ele saiu do colégio. Hoje tem uma professora que acha um absurdo nosso comportamento na escola. É a professora de Português. Ela não gosta da gente. Mas a maioria dos professores trata a gente bem. As coisas mudaram muito para nós. Hoje tem *Parada Gay*, leis... leis que protegem a gente. Fica complicado dentro de uma escola discriminar; pega mal, né? Hoje, os homossexuais tem muito espaço.”

Sobre o espaço conquistado nas festas e eventos cepeceanos, Rodrigo disse que “quando nós chegamos aqui as festas já existiam e quem organizava era outra pessoa. Mas nós não queríamos só as festas, queríamos a Comissão de Frente que já era conhecida; todo ano o CEPC dá *show!*”

Quanto aos comentários negativos sobre sua atuação no *Arraial do CEPC*, Felipe disse que “as festas são ótimas e nós ensaiamos muito”. E Rodrigo complementa dizendo que “Ensaíamos muito mesmo; nos apresentamos em muitos lugares cobrando R\$ 50,00 reais por apresentação para colaborar com a festa de formatura do ano passado. Mas agora a diretora proibiu nossas apresentações na escola, por causa da festa junina. Ela chamou a gente na diretoria e chamou atenção dizendo que a nossa dança era 100% pornográfica, sensual demais. Eu sei que eu exagerei, eu errei; mas foi porque eu cheguei de táxi, já todo maquiado, porque vim de uma apresentação da Clara Pinto. Eu esqueci de trocar a peça de baixo, que é uma peça do balé, um suporte, que tem só um fio atrás¹⁰⁸. Então, eu fiz a primeira apresentação... tudo bem, eu tava de *shortinho*; mas quando eu troquei de roupa, foi uma minissaia e quando eu dançava aparecia. [...] A diretora não viu o concurso de *funk* antes da nossa apresentação; o concurso foi muito erótico

¹⁰⁸ Suporte é uma peça íntima do vestuário masculino para o *Ballet*, usado por baixo das roupas de *ballet* para maior conforto e estética visual.

mesmo, um escândalo! Porque só nós fomos chamados? Acho injusto isso! O *funk* foi mais ousado!”

Percebi que por ser dançarino, e no colégio ser responsável pela coreografia dos *shows*, Rodrigo tem liderança, goza de poder e prestígio entre os colegas, sendo respeitado e admirado por eles. Ele dominou a conversa, Lucas e Felipe ficaram observando, concordando e adicionando uma ou outra informação. A conversa se estendeu até às 11h. Ao encerramos, nos despedirmos, trocamos o número de celular e eles se colocaram à disposição da pesquisa.

3 Práticas curriculares de tradução dos eventos cepeceanos: expressão da diferença

Os eventos cepeceanos como rituais da tradição, expressam as tensões pedagógico-culturais que vêm à tona quando do encontro com a diferença. O conflituoso e turbulento encontro faz surgir o *entre-lugar* e o *entre-tempo* pedagógicos, zonas de ação habitada para expressar, por meio da relação entre corpo, geração, gênero e sexualidade, a colagem de significados do passado e do presente. Os eventos cepeceanos são traduzidos pelas práticas curriculares tradutórias das *Lorrany's* e seus espetáculos *drag queens*. Esses espetáculos só são possíveis por duas razões: pelo mapa cultural atual e porque os dois eventos que são realizados no colégio – os Jogos Internos e o Arraial – têm certos aspectos de festividade popular.

Os eventos escolares, especialmente o *Arraial do CEPC*, são espaços ocupados para expressar a diferença, a cultura *drag*, mostrar seu talento, fazer-se admirar e respeitar. Entre os muitos modos de ocupação do lugar, há esse, nos eventos e festas, no qual as *Lorrany's* dizem de sua política, ao anunciar seus interesses, reivindicando reconhecimento e valorização, e de sua poética expressa em um sistema de valores alternativo, por meio do corpo marcado pela diferença, pelo lúdico e pelo erotismo. Porém, na festa junina, analisada aqui à semelhança de uma festa popular, é a alegria, o lúdico e a obscenidade do corpo desnudo, que mostra todo o erotismo dos corpos, que aproveitam o momento de suspensão temporária das normas.

Para Bakhtin (1987), não se trata de sem-vergonhice ou pornografia, mas de encontro dos corpos isolados, que agora, na suspensão do cotidiano, podem encontrar-se e se abrir ao erotismo da vida, afinal, são jovens, belos e saudáveis. Para Louro (2004), do mesmo modo, o erotismo não é apenas sexual, mas relativo à vida.

Mesmo considerando as reflexões de Sedwick (2007) e Butler (2003) sobre os limites das práticas *queer*, com posturas paradoxais na constituição identitária e subjetiva, ancoradas no

feminino e o masculino heteronormativo e midiático, penso que é de ser assim, afinal, as *Lorranys*, e também as *Belíssimas*, vivem a cultura deste tempo, e não são sujeitos centrados e racionais, por isso, fazem colagens inusitadas e surreais, causando um choque, um curto-circuito entre as técnicas corporais da tradição e as da diferença.

Nos dias festivos, todos se misturam no espaço, e por meio do encontro, há trocas e intensa circulação de bens simbólicos. A festa assume dimensão político-poética, pois é, a um só tempo, lúdica e reflexiva, com positividade e produtividade. Para as *Lorranys* o espaço do Paes é desejado há muito tempo, mas não era o bastante, pois elas queriam mesmo era a comissão de frente do desfile escolar, pois lá garantem maior visibilidade social. Porém, no cotidiano, há também a necessidade de ser o *gay* bom moço, comportado e estudioso. Essas situações mostram como são complexas as negociações para garantir o espaço no Paes, pois perdê-lo seria inabilidade política.

Concordo com Sahlins (1979) que a tradição promove uma distinção hierárquica – de classe – ao que inclui de geração, gênero, sexualidade, e só é possível compreender o que se passa no interior do colégio, interpretando a condição histórico-social do hoje e os significados que comunica. Hoje, a cidade vive um novo tempo que já é visível claramente no final do século XX, quando a Amazônia foi marcada em vários aspectos sociais, por meio de uma nova modernidade, que trouxe determinações novas (OLIVEIRA, 2010). Assim, a cidade é tanto lugar da tradição, quanto do transitório, da fragmentação e da diferença. Uma dessas determinações é indicada por Ferreira (2000), que representa Belém como a *cidade das bonecas*, pela presença de travestis que a reinventaram e que, além disso, por meio da conquista de espaço para se expressar por meio de espetáculos de dança, dublagens e concurso de *Miss Caipira gay*, na *Festa da Chiquita*, evento que curiosamente ocorre na noite anterior a uma das maiores festas religiosas desse país: o Círio de Nazaré.

Essas determinações são ocasionadas porque Belém não está desconectada da globalização cultural e econômica, que é efeito da lógica cultural desta etapa do capitalismo tardio, e que faz surgir novas demandas sociais reivindicadas pelos movimentos sociais, entre os quais, o movimento *gay*. Penso também que a dinâmica cultural da cidade, bem como a do bairro do Jurunas, é levada para dentro do colégio, ocasionando o cruzamento entre os significados da heteronormatividade da tradição, e os da diferença representados pelas práticas curriculares das *Lorranys* e sua sexualidade supostamente abjeta. Elas impõem suas marcas enquanto grupo, as

marcas da diferença, por meio de seus corpos dançantes e performáticos, em exuberantes e sensuais atuações. Assim, atraem os olhares, seduzem, incitam o prazer e a alegria.

O que o grupo faz é a conexão entre educação e arte em cada evento, e com sua atitude lúdica e irônica dizem que estão aqui, e que são competentes no que fazem e, ao final, a comunidade cepeceana reconhece o seu talento, mesmo com as manifestações de homofobia.

Há um poderoso jogo visual nos eventos, pois nos espetáculos todos os olhares se voltam para eles com admiração. A exuberância dos espetáculos com luxo, movimentos ousados e sensuais contrasta com o ambiente que insiste na tradição – espaço geometricamente ordenado, corpos homogeneizados e com erotização domada pelo uniforme escolar, jogos que reforçam competição e vitória por meio do corpo-máquina – do colégio centenário, um ícone do urbanismo belemense que remete à memória da cidade, e por meio de um sentimento nostálgico preserva a memória do passado grandioso, do fausto da *Bélle Époque*.

Em meio a esses códigos culturais relativos à arquitetura, às normas e às roupas, surge um novo *etos* orientado pela diferença. A tradução possibilita a compreensão deste pensar-fazer em um sinuoso movimento de aceitação-negociação-contestação, no *entre-lugar* e no *entre-tempo* pedagógicos originados pelo encontro entre diferentes significados culturais. Neste processo não há fundamentos a seguir, mas contingências.

Talvez a inquietação moral, que percebi no colégio resulte da crença de que a escola é um lugar separado, ambiente, sagrado do conhecimento, da razão, considerada como separada do corpo como argumenta Hooks (1999). A escola é o espaço do corpo fechado, de erotismo banal. Outro motivo pode ser o saber da impotência para impedir a tradução. As *Lorranys* arranjam e desarranjam a lógica da tradição, reconhecem, respeitam e enaltecem a tradição, querendo participar dela, mas traduzindo-as, provocando ira, medo, conflito e admiração. Esse argumento pode ser confirmado por Louro (2004) quando afirma que a matriz heterossexual tanto impõe padrões como fornece espaço para a desobediência. E “[...] o efeito de uma ação sempre suplanta a intenção ou propósito declarado do ato” (BUTLER, 1999, p. 09), pois prolifera para além do controle do sujeito da ação. Acredito que isso ocorra no Paes, pois observei e ouvi as mais variadas opiniões sobre suas atuações.

Por meio das práticas curriculares tradutórias, as *Lorranys* sacodem o ânimo da comunidade cepeceana em relação a elas, havendo aceitação e rejeição, provocando um reordenamento discursivo contra a ordem heteronormativa da tradição. Ao final, mesmo que Ríos

(2007, p. 54 – tradução livre) argumente que a “[...] chamada homossexualidade rompeu com a patologização do dispositivo da sexualidade, mas não criou uma arte de viver, uma ética-estética de grande estilo”, penso, contrariamente, que as *Lorranys* instauram no *entre-lugar* e no *entre-tempo* pedagógico do Paes, outra arte de viver nos momentos de suspensão do cotidiano. Nos eventos escolares elas forçam, chocam, de modo coerente e incoerente, e proporcionam alegria e êxtase com suas exuberantes apresentações por meio de uma ética-estética abjeta, que gera tanto admiração quanto rejeição. Esta é uma outra arte de viver, afinal, não se espera que tudo mude para que essa outra ética-estética se instaure, pois esta se faz a cada pequeno movimento entre infindáveis negociações.

CONCLUSÃO

Procurei escrever sobre as práticas curriculares de tradução da tradição do Colégio Estadual Paes de Carvalho. Para capturá-las fiz uma experiência etnográfica pós-moderna no colégio, o que permitiu produzir o objeto de tese, a partir da identificação da tradição cepeceana e de alguns elementos que se mantêm nos dias atuais, como a arquitetura e a espacialização, o *uniforme de normalista* e os eventos escolares. Certamente, outro olhar, outra identidade e subjetividade, produziria objeto de pesquisa diferente nesse mesmo lugar, pois o trabalho de campo é intencional e orientado pela identidade de quem pesquisa, no meu caso, alguém que estuda gênero e sexualidade.

A contribuição da etnografia pós-moderna como método de pesquisa no campo curricular, foi, além de permitir a produção do objeto de modo inovador, possibilitar o uso da tradução cultural como ferramenta metodológica e analítica, orientando a experiência por um *etos* que considera a ciência contingente, a objetividade provisória e a relação sujeito-objeto atravessada por relações de poder. Este outro *etos* incide no *modus operandi* da etnografia pós-moderna matizando todo o trabalho de campo até o processo de escritura. Assim, considero que o método acionado foi exitoso, permitindo ousar, ainda que com certos temores, experimentando outra *arte do fazer*. O *modus operandi*, cuja autoridade etnográfica está ancorada na observação participante, culmina com a tradução e a escritura, aspectos que definem o trabalho de quem pratica esta modalidade de etnografia.

A tradução cultural acionada como ferramenta metodológica, abriu o caminho para usá-la como ferramenta analítica, permitindo expandir a noção de currículo e acioná-lo como prática de tradução cultural.

A noção de tradução cultural de Homi Bhabha (1998) foi tomada como referência para essa experimentação e se mostrou útil, produtiva e inovadora na interpretação de práticas curriculares, expandindo a noção de currículo que passou a ser entendido como prática tradutória. Seguindo o autor, considerei que as práticas curriculares tradutórias só são possíveis no encontro entre culturas no interior da escola, encontro que faz circular diferentes e conflitantes significados, em um eletrizante movimento que produz um curto-circuito do qual surge o *entre-tempo* e o *entre-lugar* pedagógicos. Estes espaços intersticiais pedagógicos, habitados pelos sujeitos escolares, possibilita a tradução de artefatos culturais de modo lúdico, irônico e erótico.

Como são muitos e variados significados, estes são tanto aceitos, quanto contestados, negociados, contestados e reinventados, em movimentos que podem ser tanto tranquilos quanto conflituosos.

Reafirmo, assim, a tese de que as práticas curriculares de tradução da tradição cepeceana, surgem do encontro entre variadas culturas no interior da escola, sendo marcadas por geração, gênero e sexualidade. O currículo como tradução cultural produz outras práticas, e modela de outros modos os corpos escolares, o que se expressa por meio das práticas juvenis masculinas e femininas heteronormativas e abjetas, que traduzem o espaço arquitetural, o *uniforme de normalista* e os eventos cepeceanos. As práticas curriculares tradutórias são colagens lúdicas e inusitadas entre significados do passado e do presente. Neste tenso processo, os sujeitos escolares passam a habitar pelo menos dois lugares e a aceitar e negociar significados de tempos e espaços diferentes. Esse movimento só é possível devido à cultura escolar ser tradutória.

A tradição do colégio por meio da geometria do espaço, do virtuoso *uniforme de normalista* e dos eventos cepeceanos tradicionais, interpela os corpos escolares, atravessa-os e constitui corpos generificados e sexualizados para a vida cotidiana, corpos fechados, com erotismo banal. Em meio a complexas relações de poder, há corpos colocados em seu devido lugar, corpos padronizados na heteronormatividade, mas, por outro lado, há corpos que escapam da norma da tradição, pois sendo lugar de poder o corpo também se insurge.

Assim, os alunos e alunas, as *Belíssimas* e as *Lorrans* no cotidiano e na suspensão deste, vivem o elétrico encontro cultural entre tradição e diferença e a um só tempo, aceitam, negociam, recusam e reinventam a tradição que tenta fechar, localizar e controlar seus corpos juvenis, bem como seus modos de ser e sentir. As práticas curriculares de tradução da tradição mostram os muitos modos de reação dos corpos escolares, impulsionados pelas influências da moda e da mídia, que investem no cuidado com o corpo e na aparência, erotizando-os por meio da roupa e da dança, para ser visto, admirado e desejado. A erotização não é vulgaridade ou pornografia. É um movimento da cultura de gênero hoje, definida como pós-sexualidade, pelo novo mapa cultural da atualidade, pela transformação da intimidade, pela sociedade do consumo, do espetáculo e da imagem, pelas demandas de mais autonomia sexual das jovens e pela ocupação de espaço para expressão *drag* com vista à aceitação e reconhecimento.

No Paes, as práticas curriculares de tradução da tradição, constroem cotidianamente outra arte de viver, em meio ao conflito, à tensão, à vigilância, e ao saber-poder, uma arte de viver tradutória que proporciona alegria e admiração. Nesse tenso processo, as *Lorrans* negociam, em

trocas simbólicas do cotidiano e da suspensão deste, de modo astuto e artístico, pois para Scott (2005) a política não é somente a arte do possível, mas sim a arte da negociação. Negociações prossegue a autora, podem dar certo ou falhar, mas é preciso sempre, manter a abertura para novas conversações, oportunidades, formulações, acordos, enfim, novos arranjos sociais e, neste caso, curriculares. Penso que as *Lorranys* dão conta desse complexo movimento, e, assim, evitam a perigosa solução final, universal, fechada e abstrata.

Penso que as práticas curriculares de tradução cultural, estão centralmente envolvidas na produção de outra tradição cepeceana, não uma tradição autêntica, linear e impraticável, difícil de ser mantida intacta no ambivalente e volátil terreno da significação, mas uma tradição móvel e efêmera, a tradição da tradução.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.
- ARGAN, Giúlio C. **Arte moderna**. Tradução Denise Bottamn e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Freteschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1987.
- BARROS, Alessandra de N. T. **Colégio Estadual ‘Paes de Carvalho’**: em busca de um passado perdido. Trabalho de Conclusão de Curso. Belém: UNAMA, 1998.
- BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Tradução Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- BECK, Dinah Q. Com que roupa eu vou? Consumo e erotização nos uniformes escolares infantis. **IX ANPED SUL** – Seminário de Pesquisa da Região Sul, 2012.
- BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor, 1923. Tradução de Fernando Camacho. In: CASTELO BRANCO, Lúcia (Org.). **A tarefa do tradutor de Walter Benjamin**: quatro leituras para o português. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BONI, Paulo C.; MORESCHI, Bruna M. Fotoetnografia: a importância da fotografia para o resgate etnográfico. *Doc on line*, n. 2, 2007. Disponível: www.doc.ubit.pt Acesso: 16/11/12.
- BORDO, Susan R. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alisson M.; BORDO, Susan R. **Corpo, gênero e conhecimento**. Tradução Brítta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. A juventude é só uma palavra. Entrevista a Anne-Marrie Métailié. **Les jeunes et le premier emploi**. Paris: Association des Ages, 1978. BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BURKE, Peter; HSIA, Ronnie Po-Chia. (Orgs.). *A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna*. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminino e a questão do pós-moderno. **Cadernos Pagu**. n. 11. 1998. pp.11-42.
- _____. *Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALDEIRA, Tereza. P. R. A presença do autor e a pós-modernidade antropológica. **Novos Estudos CEBRAP**. n. 21, julho de 1988. Disponível: www.scielo.com. Acesso: 24/04/11.

CAMACHO, Fernando. A tarefa do tradutor. In: CARTELO BRANCO, Lúcia (Org.). **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin:** quatro traduções para o Português. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.

CANCLINI, Nestor G. **Culturas híbridas**. 2ª Ed. São Paulo: EDUSC, 2003.

CAVALCANTE, Maria L. V. C. Os sentidos do espetáculo. **Revista de Antropologia**. ISSN 0034-7701. V. 45, n. 1. São Paulo, 2002. Disponível: www.scielo.com. Acesso: 28/09/2012.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A Invenção do cotidiano:** as artes do fazer. 15ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIDIAC, Maria T. V.; OLTRAMARI, Leandro C. Ser e estar *drag queen*: um estudo sobre a configuração de identidade *queer*. **Estudos de Psicologia**, 9, (3), pp. 471-478, 2004.

CLIFFORD, James; MARCUS, George. **Retóricas de la Antropología**. Madri: Ediciones Jucar, 1991.

CLIFFORD, James. **A Experiência etnográfica:** antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

_____. **Dilemas de la cultura:** antropologia, literatura e arte en la perspectiva pós-moderna. Barcelona: Gedisa, 2001.

_____. **Itinerarios transculturales**. Barcelona: Gedisa, 2008.

Colégio Estadual Paes de Carvalho. **Projeto político pedagógico**. Belém/Pará, 2004.

CONNEL Robert. Política da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

CORDEIRO, Denise. Juventude nas sombras. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2009.

CORREA, Ângela T. de Oliveira. Belém do Pará, palco de manifestações culturais no início do século XX. In: SIMONIAN, Ligia T. L. (Org.). **Belém do Pará:** história, cultura e sociedade. Belém: Editora do NAEA, 2010.

COSTA, Mariza V.; SILVEIRA E SOMER. Estudos Culturais, educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, mai/Jun/Jul/ago, 2003.

COUTO, Edvaldo S. **Corpos voláteis, corpos perfeitos**: estudos sobre estéticas, pedagogias e políticas do pós-humano. Salvador: EDUFBA, 2012.

DUSSEL, Inés. Quem tem o multiculturalismo a nos dizer sobre a diferença? In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio F. B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria**: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FERRAÇO, Carlos E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 98, jan/abr, 2007. pp. 73-95. Disponível: www.cedes.unicampo.br. Acesso: 31/05/11.

FERREIRA, Rubens da S. Cidade das 'bonecas': a sedução das travestir na Belém urbana. In: SIMONIAN, Ligia T. L. (Org.). **Belém do Pará**: história, cultura e sociedade. Belém: Editora do NAEA, 2010.

FIGUEIRA, Márcia L. M. A revista Capricho e a produção de corpos adolescentes. In: GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

FISHER, Rosa M.B. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

_____. **Vigiar e punir**. 27ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**: estética: literatura e pintura, música e cinema. V. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FRAGA, Alex B. **Corpo, identidade e bom-mocismo**: cotidiano de uma adolescência bem comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRAGO, Antonio V.; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANÇA, Maria do P. S. G. de S. A. **Raízes históricas do ensino secundário público na província do Grão-Pará**: o Liceu paraense (1840-1889). Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1997.

_____. **José Veríssimo (1857-1916) e a educação brasileira republicana**: raízes da renovação escolar conservadora. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2004.

FREIRE FILHO, João. **Reinvenções da resistência juvenil**: os Estudos Culturais e as micropolíticas do cotidiano. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GARCIA, Wilton. O corpo contemporâneo: a imagem do metrossexual no Brasil. **Mneme** – Revista Virtual de Humanidades. ISSN 1518 3394. n. 11, v. 5, jul/set, 2004. Disponível: www.seol.com.br/mneme Acesso: 16/11/2012.

GIDDENS, Antony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, Kenneth (Ed.). **Media and cultural regulation**. London: Thousand Oaks: The Open University; Sage publications, 1997. Disponível: www.google.academico.com.br. Acesso: 05/08/2012.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HEILBORN, Maria L. *et al.* **O aprendizado da sexualidade**: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond/Fiocruz, 2006.

HEILBORN, Maria L.; CABRAL, Cristiane S.; BOZON, Michel. Valores sobre sexualidade e elenco de práticas: tensões entre modernização diferencial e lógicas tradicionais. In: HEILBORN, Maria L. *et al.* **O aprendizado da sexualidade**: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond/Fiocruz, 2006.

HOBSBAWM, Eric. A produção em massa de tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira L. (Orgs.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1992.

JOHNSON, Richard. (Org.). Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

JORDÃO, Patrícia. Antropologia Pós-moderna: uma nova concepção da etnografia e seus sujeitos. **Revista Iniciação Científica da FFC**. v. 4, n. 1, 2004. Disponível: www2.marilia.unesp.br/. Acesso: 22/04/11.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. IN: SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

KINCHELOE, Joe. L.; BERRY, SKATHLEEN S. K. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

_____. **Fotografia e História**. 4ª Ed. Ampliada. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

LAGES, Susana K. **Walter Benjamin: tradução e melancolia**. São Paulo: EDUSP, 2007.

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LEAL, Luiz A. P. Capoeira e Boi-Bumbá: territórios e lutas da cultura afro-amazônica em Belém do Pará. In: SIMONIAN, Ligia T. L. (Org.). **Belém do Pará: história, cultura e sociedade**. Belém: Editora do NAEA, 2010.

LEITE, Cristiano. **Infinito amor**. Belém: SANTmel, 2011.

LIMA, Andrey F. “**É a festa das aparelhagens!**” performances culturais e discursos sociais. Dissertação de Mestrado. Belém: PPGCS/IFCH/UFPA, 2008.

LIPOVETSKI, Gillis. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia. Das letras, 2009.

LOPES, Alice C. Currículo, Política, Cultura. In: SANTOS, Lucíola L. C. P. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O Corpo educado: pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

_____. (Org.). **O Corpo educado: pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer***. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Tradução Juracy C. Marques, Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCUS, George E.; FISHER, Michael. **La antropología como crítica cultural: um momento experiencial en las ciencias humanas**. Buenos Aires: Amorrortu Editoriales S.A., 2000.

MARCUS, George E. O intercâmbio entre arte e antropologia: como a pesquisa de campo em artes cênicas pode informar a reinvenção da pesquisa de campo em antropologia. **Revista de Antropologia**, v. 47, n. 1, São Paulo, 2004. Disponível: www.scielo.br. Acesso: 10/04/2010.

MARCUS, George E.; CUSHMAN, Dick. Las etnografías como textos. In: REYNOSO, Carlos. **El surgimiento de la antropología posmoderna: Clifford Geertz, James Clifford y otros**. Barcelona: Gedisa, 2008.

MARQUES, Fernando L. T. M. Um sítio indígena sob a feliz Lusitânia: descobertas recentes em arqueologia urbana, em Belém do Pará. In: SIMONIAN, Ligia T. L. (Org.). **Belém do Pará: história, cultura e sociedade**. Belém: Editora do NAEA, 2010.

MIRANDA, Cybelle S. **Cidade Velha e Feliz Lusitânia: cenários do patrimônio cultural de Belém**. Tese de Doutorado. Belém: PPGCS/IFCH/UFPA, 2006.

OLIVEIRA, Michele A. da C.; LEÃO, André L. M. A constituição da identidade metrosssexual pelo consumo. **Revista de Negócios**. ISSN 1980 4431. v. 16, n. 1, jan/mar, Blumenau, 2011. pp. 87-111. Disponível: www.furb.br/ Acesso: 14/12/12.

PANTOJA, Vanda. **Santo e Espírito Santo, ou católicos e evangélicos na Amazônia marajoara**. Tese de Doutorado. Belém: PPGCS/IFCH/UFPA, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. São Paulo: UNESP, 1998.

PERROT, Michelle. O inspetor Bentham. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAGO, Margareth. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu**, n. 4, 1995.

REINHARDT, Bruno M. N.; PEREZ, Léa F. Da lição de escritura. **Horizontes Antropológicos**. v.10, n. 22. Porto Alegre, jul./dez. 2004. Disponível: www.scielo.br, Acesso: 05/05/11.

REYNOSO, Carlos. **El surgimiento de la antropología posmoderna**: Clifford Geertz, James Clifford y otros. Barcelona: Gedisa, 2008.

RIBEIRO, Joyce O. S. **Teorização curricular crítica e pós-modernismo**: elementos para o currículo como política cultural. Dissertação de Mestrado. Belém: PPGED/ICED/UFPA, 2001.

_____. Os significados de Gênero no Ensino Normal: interconexões entre gênero e classe na docência. **Margens** – Revista Interdisciplinar do Núcleo de Pesquisa do CUBT/UFPA. v. 1, n. 4, Belém: Paka-Tatu, 2005.

_____. Discurso e poder: o currículo na constituição do masculino e do feminino. In: BRITO, Maria R.; GONÇALVES, Jadson G.; OLIVEIRA, Damião B. (Orgs.). **Filosofia, educação e formação**: apontamentos e perspectivas. Belém: Editora UFPA, 2008.

_____. Cultura, gênero e currículo: tensões e intersecções. **Revista Artíficos**. ISSN 2179 6505, v. 1, n. 1, jun/2011.

RÍOS, Rubén H. **Michel Foucault y la condición gay**. Madrid: Campo de Ideas SL, 2007.

RODRIGUES, Carmem Isabel. Jurunas: representação como um bairro festeiro e alegre. In: SIMONIAN, Ligia T. L. (Org.). **Belém do Pará**: história, cultura e sociedade. Belém: Editora do NAEA, 2010.

ROSALDO, Renato. Desde la puerta de la tienda de campaña: el investigador de campo y el inquisidor. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George. **Retóricas de la Antropología**. Madrid: Ediciones Jucar, 1991.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e razão prática**. Tradução Sérgio Tadeu de Niemayer Lamarão. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SANTOS, Leonardo B.; FERREIRA FILHO, Raul A. Dança versus masculinidade: o 'homem' do século XXI e as nuances sociais relacionadas à discriminação. **EFDeportes.com** (Revista Digital). Buenos Aires - Año 17, n. 168, mayo, 2012. Disponível: <http://www.efdeportes.com/> Acesso: 05/01/2013.

SANTOS, Éderson C. **Um jeito masculino de dançar**: pensando a produção das masculinidades de dançarinos de hip-hop. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2009.

SANTOS, Boaventura S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Luiz H. S. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. *In*: COSTA, Mariza V.; BUJES, Maria I. E. (Orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisa nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SANTOS, Marlene S. Um olhar sobre as praças de Belém: estética e história no roteiro dos coretos. *In*: SIMONIAN, Ligia T. L. (Org.). **Belém do Pará**: história, cultura e sociedade. Belém: Editora do NAEA, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

_____. Experiência. *In*: SILVA, Alcione L. *et al.* (Orgs.). **Falas de gênero**: teorias, análises, leituras. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

_____. “Lê Querelle des Femmes” no final do século XX. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, Florianópolis, 2001.

_____. **Cidadã paradoxal**: as feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.

_____. O Enigma da Igualdade. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 1. Florianópolis, 2005. Disponível: www.scielo.com. Acesso: 20/03/2009.

_____. **Gênero e história**. México: FCE, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008.

_____. El eco de Fantasía: la historia y la construcción de la identidad. **La Manzana de la Discordia**. v. 4, n. 1, Publicación Colombia: Universidad del Valle, Enero-Junio, 2009. Disponível: www.google.academico.com.br, Acesso: 10/05/11.

SEDGWICK, Eve K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, jan/fev/2007, pp. 29-54.

SEFFNER, Fernando; SANTOS, Éderson C. Ser homem, ser bom aluno, ser dançarino: tudo isso se aprende na escola? **Revista Artíficos**. v. 2, n. 4, dez, 2012. Disponível: www.artificios.ufpa.br Acesso: 07/01/2013.

SILVA, Rosimeri A.; SOARES, Rosângela. Juventude, escola e mídia. *In*: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Tomaz, T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

SILVA, Tomaz T. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. (Org.). **O panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000c.

SILVA, Marcos A. P. **A cidade vista através do porto**: múltiplas identidades urbanas e imagem da cidade na orla fluvial de Belém. Dissertação de Mestrado. Belém: PPGCS/IFCH/UFPA, 2006.

SIMONIAN, Ligia T. L. (Org.). **Belém do Pará**: história, cultura e sociedade. Belém: Editora do NAEA, 2010.

SOUZA, Jane F. A erotização cultural do corpo. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. GUIZO, B. S. Entre Battons, Esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.E.; SOARES, R.F.R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

STRATHERN, Marilyn. Fuera de contexto: las ficciones persuasivas de la antropología. In: REYNOSO, Carlos. **El surgimiento de la antropología posmoderna**: Clifford Geertz, James Clifford y otros. Barcelona: Gedisa, 2008.

STALYBRASS, Peter. **O casaco de Marx**: roupas, memórias, dor. Belo Horizonte: autêntica, 2000.

TURNER, Victor. **O processo ritual**. Tradução Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974.

TILLY, Louise. A. Gênero, História das Mulheres e História Social. **Cadernos Pagu**, n. 3, 1994. Disponível: www.scielo.br, Acesso: 05/11/10.

TREVOR-ROPER, Hugh. A invenção das tradições: a tradição das Terras Altas (Highlands) da escócia. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

VENCATO, Ana. P. **Fervendo com as drags**: corporalidade e performances de *drag queens* em territórios *gays* da Ilha de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGA/UFSC, 2002.

VERIKAS, Eleni. Gênero, Experiência e Subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. **Cadernos Pagu**, v. 3, Campinas, 1994. Disponível: www.scielo.br, Acesso: 05/11/10.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Tradução Walter Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. **Cultura**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ANEXOS

DA PESQUISA FEITA PELA TURMA 1R05:
 100 pessoas foram entrevistadas entre professores, funcionários e estudantes, com a seguinte resultado

Quanto:

1- As condições de sala de aula
 8% ótimo, 14% bom, 40% regular, 38% péssimo

2- O estado dos banheiros
 0% ótimo, 4% bom, 59% regular, 37% péssimo

3- O estado dos bebedouros
 3% ótimo, 5% bom, 25% regular, 67% péssimo,

4- As condições da cantina da escola
 3%ótimo, 15%bom, 25%regular, 57%péssimo,

5- Asegurança no interior da escola
 2%ótimo,29%bom, 41,%regular, 28%péssimo

6- As salas especiais (vídeo, bibliotecas, laboratórios)
 3%ótimo,26% bom,46%regular,25%péssimo

7- O estado da quadra de esportes
 6%ótimo,28%bom,50%regular,16%péssimo

8-Iluminação nas proximidades da escola
 4%ótimo,14%bom,34%regular,48%péssimo

9-Segurança nas proximidades da escola
 3%ótimo,8%bom,42%regular,47%péssimo

10-As vias públicas nas proximidades da escola
 1%ótimo, 20%bom, 44%regular,35%péssimo

CBC

TEMA: VOCÊ CONHECE O PAES DE CARVALHO?

O objetivo deste tema é proporcionar aos alunos, professores, funcionários da escola e visitantes, informações essenciais sobre o homem Paes de Carvalho e o Colégio Paes de Carvalho. A partir dessa proposta, o tema foi dividido em sub-temas pesquisados e apresentados pelos alunos da turma 1R06, e que foram resumidos neste folder. A pesquisa é complementada ainda com uma enquete feita pelos alunos da 1R05, cujo o resultado é mostrado através de percentual. A apresentação será feita em sala especialmente montada para as pesquisas.

Professores orientadores:
 Alice Dias- artes e João- português


Elaboração do Folder:
 Alunos da turma 1R06: Everton Silva e Eliane Lima e professora Alice Miranda

Colégio Estadual "Paes de Carvalho"
 Endereço: Praça Saldanha Maranhão Nº10, ou
 Praça da Bandeira- Comércio - Belém/PA.

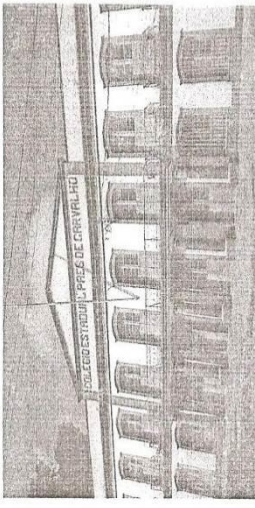
Mostra Cultural

VOCÊ CONHECE O PAES DE CARVALHO ?

O HOMEM



O COLÉGIO



OUTUBRO 2010

O HOMEM

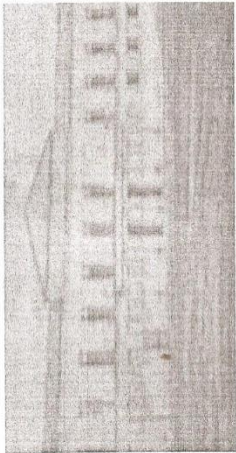
José Paes de Carvalho (1850 -17/03/ 1943) médico e político brasileiro. Foi um dos fundadores do *Clube Republicano do Pará*. Médico humanitário, foi senador e segundo secretário da Assembleia Nacional Constituinte de 1890; depois, foi governador do Pará (1897 - 1901). Concorreu à vice-presidência da República nas eleições de 1894, derrotado pela chapa oficial de Manuel Vitorino, do Partido Republicano Federal. É o patrono do colégio.

Contexto histórico

Entre 1850 e 1920, a cidade de Belém vivia o ciclo da borracha, período áureo da economia seringueira na Amazônia. Governava o Estado o Dr. José Paes de Carvalho, para uma população de cento e vinte mil habitantes. Vivia-se a famosa época de Belle Époque. O intendente (Prefeito) era Antônio José Lemos.



O COLÉGIO



Liceu paraense, 1875- projeto do arquiteto italiano Antonio Giuseppe Landi, foi o pioneiro da arquitetura neoclássica no Brasil.

O Colégio Estadual "Paes de Carvalho", com 169 anos, foi fundado no dia **28 de Julho de 1841**, pelo então presidente da província do Pará, Bernardo de Souza Franco, com denominação de Liceu Paraense. Na república tomou nome de Ginásio "Paes de Carvalho", substituído por Ginásio Paraense depois da Revolução de 1930, para mais tarde se transformar em Colégio Estadual, em cumprimento à lei federal que transformou os antigos ginásios em colégios.

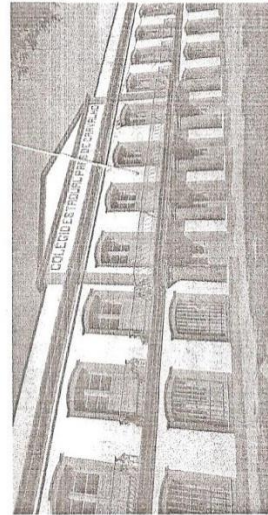
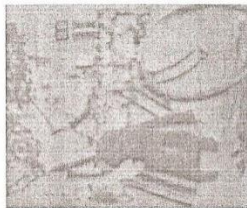


Foto de 9/9/2010- Alice Miranda

O UNIFORME

Em 1958



Modelo feminino

Modelo masculino

O uniforme, com o passar do tempo sofreu grandes modificações, sendo o modelo atual esse abaixo



Foto Belenâmbulo/2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO¹⁰⁹

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa intitulada **A tradução da tradição em práticas curriculares no Colégio Estadual Paes de Carvalho**, cujo objetivo é analisar as práticas curriculares de tradução cultural da tradição do Colégio Estadual Paes de Carvalho. Outros objetivos são: analisar a tradição cepeceana e os elementos selecionados – arquitetura e escadarias generificadas, uniforme escolar e eventos escolares – para expressá-la hoje; explicar os atravessamentos de geração, gênero e sexualidade nas práticas curriculares de tradução da tradição cepeceana promovidas pelas alunas e pelos alunos. Para participar é necessário que você leia este documento com atenção, uma vez que pode conter palavras que você não entenda, e que posso esclarecer. Ressalto que sua decisão em participar deste estudo é voluntária e você não será pago por sua participação, assim como não terá nenhum custo. Assim sendo, caso decida participar, deverá assinar esse termo de consentimento. Contudo, poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

A pesquisadora responsável pelo estudo irá coletar informações fornecidas por você, por meio de conversações, e também irá capturar imagens. Em todos esses registros seu nome será substituído salvaguardando o anonimato. Todas as informações e imagens serão confidenciais, e sua participação não envolverá desconforto ou riscos. O conteúdo das conversações e as imagens serão usadas como a análise da pesquisa, e podem também ser usados em publicações científicas pela pesquisadora. Estarão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois da pesquisa e caso tenha alguma dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com a responsável pelo estudo (Joyce Otânia Seixas Ribeiro, celular: 9207 7357).

Autorização:

Li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão me acarrete problemas. Eu entendi que não haverá problema com relação à pesquisa e que a mesma não acarretará custos ou danos para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Belém, 07 de novembro de 2012.

Assinatura do participante

Joyce Otânia Seixas Ribeiro - pesquisadora

¹⁰⁹ Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEPICS/UFPA) - Complexo de Sala de Aula/ ICS – Sala 13 - Campus Universitário, nº 01, Guamá – CEP: 66075-110 - Belém-Pará. Tel/Fax. 3201-7735. E-mail: cepccs@ufpa.br.