

Sexualidad, Salud y Sociedad

REVISTA LATINOAMERICANA

ISSN 1984-6487 / n. 25 - abr. / abr. / apr. 2017 - pp.19-48 / Ranniery, T. / www.sexualidadsaludysociedad.org

No balanço da “teoria queer” em educação: silêncios, tensões e desafios

Thiago Ranniery

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro-RJ, Brasil

> t.ranniery@gmail.com

Copyright © 2017 Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.02.a>

Resumo: A partir de indícios empíricos da produção acadêmica em teoria queer na educação nos últimos 15 anos, este texto explora como os sentidos de queer projetam esperanças sobre o estatuto político da educação e como o evento da teoria queer torna-se a negociação de instâncias que abrem objetos ambivalentes de pesquisas. Argumenta que, por um lado, a articulação para tornar a “teoria queer” passível de incorporação no campo da educação tem funcionado para territorializar seu espectro de ação como sinônimo de pesquisa em gênero e sexualidade. Por outro lado, se tornou possível que gênero e sexualidade fossem incorporados na agenda. A atualização de categorias como “conhecimento” e “ensino” tem tornado o experimento da “teoria queer” refratário às orquestrações normativas da educação. Apesar da defesa de que marcas são abertas e problematizadas, tudo se passa como se só houvesse uma identidade possível para a educação.

Palavras-chave: teoria queer; educação; conhecimento; ensino; identidade

On the balance of “queer theory” in education: silences, tensions and challenges

Abstract: Based on empirical evidences of academic theoretical production on queer theory in the discipline of education in the last fifteen years, this article explores how the understanding of queer theory projects hope on the political status of education and its role in negotiating ambivalent research objects. The incorporation of “queer theory” in education helped territorialize its action spectrum as a synonym for research on gender and sexuality, allowing these themes to enter the field. Conversely, the update of categories such as “knowledge” and “teaching” has made the experiment of “queer theory” refractory to normative education initiatives. Despite the idea that social markers are open and problematized in education, it is as if there was only one possible identity for education.

Key words: queer theory; education; knowledge; teaching; identity.

Un balance de la “teoría queer” en educación: silencios, tensiones y desafíos

Resumen: A partir de indicios empíricos de la producción académica sobre la teoría queer en la educación en los últimos 15 años, este texto explora como los sentidos de lo queer proyectan esperanzas sobre el estatuto político de la educación y como el evento de la teoría queer se convierte en una negociación de instancias que abren los objetos ambivalentes de pesquisas. Se argumenta que, por un lado, la articulación para hacer posible la incorporación de la “teoría queer” en el campo de la educación ha funcionado para territorializar su espectro de acción como sinónimo de pesquisa en gênero y sexualidad. Por otro lado, se hizo posible que gênero y sexualidad fuesen incorporados en la agenda. La actualización de categorías como “conocimiento” y “enseñanza” se han convertido en experimento de la “teoría queer” refractario a las organizaciones normativas de la educación. A pesar de la defensa de que marcas son abiertas y problematizadas, lo que ocurre es como si solo hubiese una identidad posible para la educación.

Palabras-clave: teoría queer; educación; conocimiento; enseñanza; identidad.

No balanço da “teoria queer” em educação: silêncios, tensões e desafios

Balançar foi um dos verbos associados ao movimento promovido pela emergência da “teoria queer” e seu progressivo deslocamento no campo da educação no Brasil. O ano era 2001. Guacira Lopes Louro (2001) assinava *Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação*, aquele que seria considerado o marco inaugural da entrada da “teoria queer” no país.¹ Passada pouco mais de uma década, a produção popularizou-se consideravelmente. O incremento ao longo dos últimos 15 anos se comprova através de indícios encontrados, por exemplo, no prêmio de teses oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes) para a área de educação, que concedeu, em 2014, uma produção de perspectiva queer (Silva, 2013). Pouco tempo depois, o mercado editorial acadêmico anunciava a primeira revista para os estudos queer no Brasil, a *Periodicus*, que em sua segunda edição dedicou um dossiê especial à Educação.² A propósito, César e Setti (2012) sustentaram que os estudos de gênero na educação brasileira se consolidaram a partir das abordagens pós-estruturalistas e foucaultianas e que a progressiva incorporação da “teoria queer” tornou a sexualidade um objeto de estudo do campo educacional.

De lá para cá, sabe-se pouco sobre como vem se constituindo a inteligibilidade da produção acadêmica sob a rubrica da “teoria queer” em educação. Explícito entre aspas porque o termo tem sido usado como se descrevesse de forma autoevidente os objetos de pesquisa, obliterando que, quase sempre, contém um discurso múltiplo e fraturado. Mantenho no horizonte a seguinte pergunta: é possível manejar a produção discursiva inscrita desde sua oficial entrada no país, que se inicia com uma aparente obviedade – o caráter contestador – para questionar o risco de descrever a pesquisa em gênero, sexualidade e educação como homogênea? Esta interrogação traduz uma preocupação com estabilidade da “teoria queer” de modo que possa permanecer resistente à circunscrição. É, pois, um experimento tentativo que faz ecoar a pergunta de Colebrook (2009): seria a “teoria queer”

¹ Benedetti (2013) nota que desde pelo menos a década de 1980 ocorre no cenário acadêmico brasileiro a circulação transnacional de textos da teoria queer de pesquisadores em diversos campos disciplinares, como literatura, antropologia, comunicação e ciências sociais, que preparam um fértil terreno disparador da produção dos “estudos queers” no Brasil na primeira década dos anos 2000.

uma reflexão sobre o que significa ser queer ou a reflexão “queer” muda os modos nos quais teorizamos? De maneira análoga, a “teoria queer” funciona como uma reflexão sobre a educação ou muda os modos de teorizá-la. Intento, pois, apontar para como os sentidos de queer projetam esperanças sobre o estatuto político da educação e como o evento da teoria “queer” torna-se a negociação de instâncias, que abrem objetos híbridos de pesquisas.

Estas inquietações desdobram-se em um argumento duplo. Por um lado, a articulação para tornar a “teoria queer” passível de incorporação no campo da educação tem funcionado para territorializar seu espectro de ação como sinônimo de gênero e sexualidade. Por outro lado, se tornou possível que gênero e sexualidade fossem incorporados a uma agenda de pesquisa. A atualização de categorias como “conhecimento” e “ensino” acabou por recolocar o seu caráter fundacional no discurso pedagógico. Nesse sentido, meu desejo é menos explorar a constituição da “teoria queer” no Brasil e mais como se assumiu de forma muito rápida aquilo que Peter Taubman (2007) nomeou de linguagem da pedagogia; apontada, por sua vez, como o local de uma orquestração normativa refratária aos “novos mapas de gênero e (trans)sexualidade” (Oliveira & Santos, 2010). A despeito da defesa de que marcas são abertas e problematizadas, na esfera da educação tudo se passa como se só houvesse uma identidade possível. Este artigo gira, portanto, em torno da questão de saber “o que há de tão queer na teoria queer” (Eng; Halberstam & Munõz, 2005), como ela é operada na educação na busca de fazer um apelo para abrir a imaginação pedagógica para outros futuros.

Trata-se de uma espécie de apelo a partir de algo que chamaria de uma futuri-dade queer da educação, torcendo a imaginação política de Munõz (2009). Defendo que é produtivo abordar a relação entre “teoria queer” e educação com ceticismo no que diz respeito à ideia de ruptura para não obscurecer as continuidades e os hibridismos teóricos operados. Para tanto, este artigo segue a ênfase em algumas rotas e tramas teóricas da produção acadêmica, permitindo lançar luzes sobre trocas e apropriações no campo da educação no Brasil. Correndo, sem dúvida, o risco de exclusões, opero a partir de indícios empíricos extraídos desta produção teórica, em especial centradas no campo do currículo ou em diálogo com o ele, sem nenhuma pretensão de descrever de forma total ou abrangente o imbricamento da educação com a “teoria queer” no país. A seleção desses indícios tem como ponto de partida a circunscrição de textos acadêmico-científicos e de divulgação produzidos tanto por sujeitos que se constituem como pesquisadores em educação quanto por pesquisadores em “teoria queer” que se aproximam da educação em virtude de sua atuação na representação dos campos intelectuais em jogo nesse entrelaçamento.

Ao tomá-los como objeto de estudo, é pertinente entender qual a produtividade das associações da “teoria queer” e abrir sua significação não como uma etapa

posterior de desenvolvimento, mas como uma indagação de suas possíveis reconfigurações. Saliento também que, se oscilo entre fazer ou não menção aos autores, restringindo as citações a momentos específicos, isto se deve a uma presunção de que todos enunciam e recepcionam, de algum modo, os discursos que povoam esse campo de pesquisas. Deste modo, divido o texto em três partes.

Na primeira, aponto como existe uma associação entre “teoria queer” e pesquisa em gênero e sexualidade cuja evidência primeira desperta um estranhamento. As duas partes seguintes exploram como a produção de unidades conflitivas tem tornado inteligível a significação da “teoria queer” em educação, acompanhada de um aparato material e político, de movimentos históricos e institucionalidades, por meio dos quais conceitos a ela associados são submetidos à gramática da educação. Aponto, na última parte, como a produção associada à “teoria queer” encontra-se historicamente impregnada e empiricamente incorporada a categorias como “currículo”, “conhecimento” e “ensino” que circulam inquestionáveis. Concluo, por fim, que há, porém, uma sensação ambivalente quanto ao efeito, pois há um conjunto de desafios e tensões que alimentam um conflito mobilizador com os limites constitutivos do que tem sido chamado de “teoria queer” na educação.

Nos limiares da “teoria queer”

Que a acolhida brasileira da “teoria queer” seja aberta pelo campo da Educação, insinua Miskolci (2012: 36), pode estar ligado “à compreensível sensibilidade crítica de nossas educadoras e educadores em relação às forças sociais que impõem, desde muito cedo, modelos de comportamento, padrões de identidade e gramáticas morais aos estudantes”. Esta recepção se deu em momento de inflexão da política sexual brasileira, em um campo amplo e dinâmico de ação e luta que envolve atores como o movimento social, as universidades e o Estado (Miskolci, 2011). Tal entrada é também concomitante ao impacto do pós-modernismo e do pós-estruturalismo que, somado às reconfigurações políticas e culturais marcadas pelas atuações dos movimentos sociais e pelas teorizações da alteridade, ressignificaram tanto a educação como parte de uma luta radical contra discriminações quanto tomaram o currículo de assalto para fazer uma crítica de como este artefato propriamente pedagógico estabeleceu um sítio de reprodução de relações desiguais de poder.

A entrada da teoria queer se dá de modo especial a partir do campo de discussões sobre currículo no Brasil. Tomaz Tadeu da Silva (2001), em importante obra sinóptica do campo, já tinha dedicado um capítulo à produtividade da “teoria queer”. Currículo volta a aparecer como objeto em reconhecida obra de Guacira

Louro (2004a),² além de, em âmbito internacional, ser notável a insistência de William Pinar (1998, 2001, 2004) pela produtividade da “teoria queer” no campo curricular. Todavia, a zona-limite que margeia o campo vem sendo produzida por uma série de “conversas complicadas” (Pinar, 2004), nas quais a “teoria queer” é apenas uma das múltiplas linhas de potencial crítico para o pensamento curricular. Tal “teoria” tem sido descrita como parte de um amplo conjunto de perspectivas que promoveram, não sem reações da parte do cardilhanato epistêmico nativo, uma série de rupturas no pensamento educacional crítico (Paraíso, 2004).

Se Moreira (1990, 2003) argumentou que o pensamento curricular brasileiro é marcado por uma considerável influência da teorização norte-americana, em entrevista recente (Moreira, 2011a), mostrou-se receoso quanto a uma possível “filosofização” do campo curricular no Brasil em contrapartida à então produção sociológica de inspiração marxista. Como Butler e Scott (1992) pontuam, a resistência ao pós-estruturalismo, rótulo sob o qual se costuma inscrever a “teoria queer”, tornou-se um espaço de medo mais geral sobre a perda do domínio cognitivo – um destes temas de destaque no discurso educacional contemporâneo.

Diante da hegemonia da teoria crítica de currículo (Lopes & Macedo, 2003), foi necessário associar “teoria queer” com outras correntes teóricas de matriz pós-estrutural em torno da progressiva migração para os debates sobre cultura, tanto para permitir a inserção das questões de gênero e sexualidade na educação quanto para significar o currículo como culturalmente implicado na produção de gênero e sexualidade. Este foi um tipo de guinada em consonância com a passagem de uma matriz naturalizante e biológica para referências socioculturais de construção do gênero e da sexualidade na produção acadêmica em educação (Vianna, 2012). Pode-se, de fato, tomar essas associações como articulações para fomentar a fertilidade de objetos de pesquisa e construir problemas teórico-metodológicos delas decorrentes, especialmente para uma área em que gênero e sexualidade vinham sendo denunciados como “campos de silêncio” (Santomé, 2010).³

Porém, no momento em que a hegemonia do pensamento marxista entra em declínio nos estudos curriculares, com forte incorporação de perspectivas pós-estruturais (Macedo, 2013), mesmo que se possa falar de um incremento das pesquisas em gênero, sexualidade e educação no Brasil desde pelo menos a década de 1990 (Vianna et al., 2011; Ribeiro & Xavier, 2014), “queer” não chega a cons-

² Refiro-me ao capítulo “Estranhar” o currículo em *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*.

³ Esta não é uma conclusão desconhecida no campo curricular brasileiro. Ver, a título de exemplo, Paraíso (1995) e Moreira (2011b).

tituir um efeito para além da consolidação de uma agenda de pesquisa em gênero e sexualidade. Tal afirmação advém do fato de não se interrogar sobre como se têm guardado fundamentos para a educação que, apagados de suas contingências, são tomados como verdades absolutamente necessárias.

A própria evidência do termo “queer” recobre um elenco significativo de questões que incidem principalmente sobre o centramento em uma tematização específica. Afinal, como nota Jagose (1996), uma das potências do termo “queer” está na sua resistência à circunscrição. Oliveira (2013), em mapeamento da produção em educação, salientou que o uso do termo “teoria *queer*” como categoria de busca no banco de Teses e Dissertações da Capes demonstra rápida abundância, dadas as múltiplas referências obtidas. Esta diluição se dá de forma paralela ao modo como tem funcionado para descrever a combinação entre os temas sexualidade, gênero e educação. Uma incorporação que aponta para sua dispersão. Pode-se, de fato, sugerir que a configuração de algo que poderíamos denominar de “estudos queers” é sensivelmente diferente do que existe nos EUA. Facchini, Danialukas e Pilon (2013) destacam que há uma complexidade na produção acadêmica envolvendo gênero e sexualidade no Brasil, na qual a “teoria queer” é um dos vários campos de estudos imbricados na sua complexidade, a despeito de sua popularização e do progressivo reconhecimento do Brasil no mapa da “teoria queer”.⁴ Este aparente paradoxo entre a significação como sinônimo de pesquisa em gênero e sexualidade na educação e sua imprecisão já encerra um problema sobre suas articulações.

Entendo, todavia, que a imprecisão pode ter utilidade. Uma clareza nos seus usos pode ser mistificadora e remeter a essencialismos contra os quais a “teoria queer” tem se voltado, podendo ser associada a uma ideia de univocidade e de autoridade inquestionável. No entanto, a correlata dispersão deixa uma série de questões. Chegou-se a um momento em que os efeitos do “queer” já se fazem tão presentes que não há mais sentido em enunciá-los? Ou tem sido preferível abandoná-lo para mantê-lo em aberto? Comumente capitaneadas nas obras assinadas ou organizadas por Guacira Lopes Louro (2001, 2004a, 2004b, 2008, 2007, 2010, 2012), as incorporações da “teoria queer” para discutir gênero e sexualidade em relação com a educação têm produzido unidades conflitivas – uma operação que, se constitui sua significação, também aponta para o seu espraiamento.

Usar o termo “queer” como um termo guarda-chuva pode, nota Halperin (2000), ter um efeito de representar a produção queer como uma grande família feliz na qual

⁴ Além de indícios já apontados neste texto, em 2010, o Brasil sediou uma edição do *Queering Paradigms*, evento que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro com vistas a reunir pesquisadores queers. Um interessante debate sobre este reconhecimento pode ser encontrado em Pelúcio (2012).

a articulação com outras perspectivas faria soar uma harmoniosa convivência. Se há um horizonte político comum, a própria Louro (2007) destaca que facilmente as afinidades políticas se traduzem em tensões teóricas e metodológicas. Se tais tensões permanecem invisíveis, insiste-se que a “teoria queer” em educação só pode se dar na medida em que é capaz de pôr em cena uma série de pressupostos não interrogáveis.

Nos limites da construção social

Diante do risco do prejuízo de parecer reducionista, Louro (2004b) apontou como a “teoria queer” é associada aos estudos de gênero, sexualidade, feminismos, estudos gays e lésbicos, estudos culturais e correntes pós-estruturais a fim de destacar o caráter construído, social e culturalmente, da sexualidade e do gênero. Não raro, no que toca ao campo de pesquisas em gênero e sexualidade, afirma-se que “no interior de compreensões teóricas [existem] mais acordos que divergências, desperdiçando-se forças e produzindo-se ilusões de incompatibilidade ali onde existem mais elementos comuns a reunir que dissensão” (Souza Filho, 2007: 6).

O limite está em perder de vista como se sugere uma integração das posições num todo único ao tratar teorias distintas de formas unificadas, desconsiderando especificidades e retirando-lhes a força. Não se trata de negar a importância desses campos para a “teoria queer”⁵ ou mesmo para as lutas políticas contemporâneas no campo da educação, nem praticar o descrédito de bens intelectuais, mas quiçá advertir quanto à tendência de equipará-los. Esta não é, por sua vez, uma defesa em favor de um retorno à disciplinarização, delimitando até onde vai o alcance de cada uma das perspectivas teóricas, mas, ao contrário, é sobre como vale ressaltar as vicissitudes para que não sejam obliteradas em nome de negociar as possibilidades de investigação. Com efeito, isto não quer dizer insistir no “equivoco” de determinados textos, mas explicitar contingências.

Em associação quase unânime com a definição de gênero de Joan Scott (1995) em *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, ainda que por vezes matizada pelas leituras de Guacira Louro (2004b, 2008a, 2007), Linda Nicholson (2007) ou mesmo de Judith Butler (2010a, 2010b), a posição segundo a qual gênero é uma construção social tem sido considerada teoricamente produtiva,⁶ em especial

⁵ Uma história mais detalhada dessas aproximações pode ser encontrada em Santos (2006).

⁶ Em mapeamento da produção sobre gênero, Carvalho (2011) registra como a produção de Joan Scott está entre as mais amplamente citadas na pesquisa em sociologia da educação e gênero no Brasil.

quando se toma a educação como espaço de construção, às vezes de modos múltiplos e outras vezes nem tanto, de masculinidades e feminilidades. Este capítulo do livro *Gender and the Politics of History*, publicado em 1988 (Scott, 1999a), teve impacto considerável no campo da educação, precisamente ao ser traduzido pela própria Guacira Louro e revisado por Tomaz Tadeu da Silva, em publicação na revista *Educação e Realidade*. A recusa em operar com definições de gênero universais e atemporais para todas as culturas, sugerindo que são mediadas por processos históricos e culturais, tornou possível a Scott (1995) defender o gênero como forma de conhecimento cultural das diferenças sexuais, um conhecimento que se volta para os significados e os valores histórica e culturalmente associados ao masculino e ao feminino.

Em outros textos menos utilizados, Scott (1999b, 2002) chega a lançar conclusões que alargam o conceito deste ensaio clássico, mas volta, em texto recente (Scott, 2010), a apontar que, em meio aos vários desacordos em torno das relações entre sexo e gênero, continua vivo o sentido de que gênero é a construção de significados sociais e culturais sobre as diferenças sexuais organizadas, por sua vez, como dados biológicos. Importantes diferenças entre as várias vertentes feministas, nota Haraway (2004), encontram na noção de gênero como construção social uma confluência para contestar a naturalização da diferença. Entretanto, Vianna et al. (2011) ressaltaram que uma expressiva produção acadêmica que se propõe a discutir gênero na educação apenas traz as mulheres para o foco de maneira descritiva, o que também corrobora com as conclusões de Carvalho (2004) de que existem expressivas lacunas na educação quanto à discussão sobre homens e masculinidades. Nesses limites epistemológicos, quando se equilibra a “teoria queer” com a perspectiva de construção social, os limites de inteligibilidade de gênero com o qual se opera podem limitar o trabalho, esgotando o seu campo de significação.

As iniquidades do sexo têm sido interpretadas como um fenômeno universal, sobre o qual o gênero se ergue, e das quais os currículos e escolas não participam. Embora se trate do gênero dando significado às relações de poder na educação, o conceito tem sido usado de modo a prescindir de seus efeitos de poder na própria teorização. Ao afirmar que os aparatos educacionais constroem – comumente recorrendo à gramática do ensinar e do aprender – o gênero como masculino ou feminino, evita-se perguntar sobre se este movimento é suficiente para saber em que condições se faz emergirem sujeitos em uma “matriz generificada de relações”, na expressão de Butler (2010a). É a própria Butler (2010b) que ajuíza que os estudos em torno da construção social são mais propensos a uma retificação em termos naturalizados da matriz epistemológica que articula oposições hierárquicas entre os gêneros. A dimensão de gênero tal como explorado por Butler (2004) permite iluminar como, uma vez assumida, a produção discursiva do masculino e do

feminino é tão universalizada que tem se tornado teoricamente difícil imaginar uma alternativa pela qual possa ser contrastada, fazendo falir, paradoxalmente, os princípios de contextos históricos e culturais assumidos pela perspectiva da construção social.

A fusão do gênero com sua expressão normativa restringe o campo semântico, apontando para um silêncio quanto à relação entre a educação e outras formas de gênero não facilmente esgotáveis no binário masculino/feminino. Quando se assume que o gênero, desde sempre, significa exclusivamente a matriz binária, apaga-se que a produção deste binário é contingente e que permutações de gênero que não se adaptam a ele são também suas partes constitutivas. Uma vez assumida tal universalidade, problematizar como outras formas de gênero são constituídas pelos discursos pedagógicos é no mínimo uma impossibilidade. Implicá-los na produção do gênero, tanto em suas versões binárias – como na produção dos “gêneros incríveis” (Butler, 2010a) – quanto em sua constituição – como em sua desmontagem – é o tipo de afirmação posta no campo do ininteligível. Esses “outros” da matriz de gênero são tão outros que só podem ser de fato descritos como “os outros”, aqueles que de tão “anormais”⁷ só podem aparecer como escapes ou acidentes de percurso na tão objetiva e clara normatividade que a educação tanto se esmera em produzir.

Ao que parece, a performatividade de gênero foi de algum modo equilibrada com o construcionismo social. É possível creditar nessa sobreposição pela forma com que as traduções de textos muito diferentes entre si se deram ao mesmo tempo e de forma sobreposta. Em *O corpo educado*, por exemplo, livro organizado por Guacira Louro, em 2001, a “Introdução” de *Bodies that matter* (1993) figura ao lado de capítulos de Jeffrey Weeks e Richard Parker. No entanto, neste texto, Butler (2010b: 161) argumenta que a performatividade de gênero implicava a mobilização de outro registro teórico sobre “os tipos de apagamento e exclusões pelos quais a construção do sujeito [...] não é mais construcionismo, mas também não é essencialismo”. E, não sem razão, insiste no quanto é problemática a confusão entre construção cultural e efeitos performativos, pois a “performatividade funciona, quando funciona, contra certa presunção metafísica das categorias culturalmente construídas e chama a atenção para os diversos mecanismos dessa construção” (Butler, 2010c: 149). Ali, Butler (2010b: 162) sinaliza que não se tratava de afirmar que tudo é construído, e aponta como “a construção deve significar mais do que [...] simples inversão dos termos”.

Não tenho, por hora, pretensão de mapear os meandros dessa argumentação

⁷ Exemplo deste movimento está em dois textos de Louro sobre a metáfora da viagem. Um deles é um capítulo, Viajantes pós-modernos, do já citado *Um corpo estranho*, além de Viajantes pós-modernos II, em Louro (2010b).

na obra de Butler,⁸ mas apontar que a pressuposição segundo a qual tudo é construído culturalmente, apenas invertendo a posição dos termos natureza e cultura, que a performatividade de gênero tratou de deslocar, ainda subjaz fortemente. Quero sugerir, por sua vez, que a noção de construção social tornou-se inteligível em virtude de sua fácil aproximação com as perspectivas que já circulavam na educação, apontando a dimensão socialmente construída das seleções de conhecimento envolvida em tramas de poder do currículo (Macedo, 2011). Todavia, esta equiparação entre construção social e performatividade permitiu atualizar os fundamentos do sujeito voluntarista – tão caro ao campo educacional – quer seja obedecendo à norma, quer seja enfrentando-a, quer seja perpetrando a norma – bem como reabilitar o caráter metafísico da educação, agora transformada em um projeto acachapante de uma normatividade universalizada a ser ensinada a todos.

Esta fusão tem como um dos seus corolários a leitura da sexualidade como homossexualidade, mesmo ao mobilizar uma forma de crítica política do binário homo/heterossexualidade como constitutivo da ordem sexual.⁹ Tal indicação pode ser uma pista de por que o gênero aparece mais na área de educação do que na de sexualidade (Vianna et. al., 2011; Vianna, 2012; Moreira, 2011b), já que a adesão conceitual a esta última tende a associá-la à homossexualidade ou, de modo mais amplo, aos LGBT. Uma crítica à produção de conhecimento centrada em sujeitos tratados como desviantes do ponto de vista da matriz heteronormativa tem, com efeito, sido mobilizada, desde a gênese da teoria “queer”, para argumentar que uma série de normas é posta em ação por um regime dual que promove a hegemonia heterossexual, criando e mantendo seus limites “negativos” por meio da homossexualidade.¹⁰

Ao constituir a homossexualidade como um objeto de pesquisa privilegiado e sobre o qual se deve falar quando se trata de sexualidade, “a heterossexualidade se constitui também como instância privilegiada do conhecimento – como a própria condição para conhecer – assim, evitando tornar-se um objeto do conhecimento ou um alvo de crítica” (Miskolci & Pelúcio, 2011: 55). Um silêncio sobre a heterossexualidade como objeto de pesquisa é, desta forma, alimentado. Quando aparece, conecta-se com a chamada “dimensão relacional” de gênero que, ao tentar desnaturalizar a pressuposição segundo a qual homens e mulheres estão respectivamente destinados uns aos outros, reitera a existência de homens e mulheres como as únicas “coisas” sobre as quais a educação pode vir a produzir. Em jogo,

⁸ Conferir, por exemplo, Cheah (1996).

⁹ Para uma discussão mais aprofundada do debate que faço aqui, conferir Miskolci (2009).

¹⁰ Ver, por exemplo, Sedgwick (1998).

um contraste: ao passo que a heterossexualidade, tão aparentemente próxima do gênero, é paradoxalmente vista com olhos de suspeita ou como uma versão ideal de desejo normativo, a homossexualidade, por sua vez, é colocada em uma espécie de exterioridade absoluta, fora das normas e da ordem sexual, sem instituições sociais que, como a escola, lhe deem suporte.

Esta singular emergência se deve muito às conjunções com leituras de Michel Foucault,¹¹ especialmente *História da Sexualidade I* (Foucault, 2010). Porém, apaga-se em larga medida sua ideia, oriunda de uma arqueologia das ciências humanas, sobre como os saberes sobre o homem (Foucault, 2008) materializam normas cuja explosão discursiva em torno da homossexualidade, como uma espécie de sujeito identificável, não é uma libertação das normas, mas a encenação de um complexo dispositivo de poder. Esse “sistema”, designado de “heteronormatividade”, alerta que a produção de conhecimento em gênero e sexualidade na educação não está alheia aos seus efeitos. Em outras palavras, aquelas estruturas de compreensão e estilos de pensamento de que falam Berlant e Warner (2002) não apenas fazem com que a heterossexualidade pareça coerente na produção exclusiva do masculino e do feminino e seja privilegiada, na proporção em que se constitui como silêncio, mas também, na medida em que tais dimensões passam despercebidas, a heterossexualidade aparece como uma linguagem básica da produção de conhecimento quando se trata de gênero, sexualidade e educação.

Esses atravessamentos integram as estratégias pelas quais o gênero e a sexualidade regulam a produção de conhecimento ao se tornarem os alvos de pesquisa. Neste quadro, gênero permanece como uma categoria para entender a escolarização, processos de ensino e aprendizagem, e socialização de meninas e meninos nas escolas (Paraíso, 2010, 2011; Reis, 2011) – uma categoria da ordem pública, talvez – quase sempre apartada da sexualidade, que é usada para debater as questões das expressões homossexuais – uma categoria, quem sabe, da ordem do privado.

Estes termos sugerem mais do que considerar uma distinção teórica entre os efeitos dos estudos de gênero e dos estudos sobre sexualidade. Ao retomar a argumentação de Rubin (1998) de que a sexualidade e o gênero, embora sejam relacionais, não são a mesma coisa e formam duas arenas distintas da prática social, Butler (1994) recoloca a falácia que seria pensar a sexualidade fora da regulação de gênero e que é necessário complicar o esforço de realizar uma simples separação. Seja pelo modo pelo qual certas formas de sexualidade só são inteligíveis dentro de uma matriz generificada, seja a contestação sexual das normas de gênero, objetos

¹¹ Para uma análise da trajetória do pensamento de Michel Foucault na educação, ver Aquino (2013).

de análises podem estar sendo apagados, uma vez que se insiste em manter gênero e sexualidade não só distantes como também internamente coesos.

Sobre categorias identitárias entre normas e violências

Quando a homossexualidade recobre o campo de significação, o foco que lhe é dado cria também uma espécie de norma que reitera a divisão entre categorias identitárias. Ainda que se problematizem aqueles desejos de regulação da identidade, lembra Butler (2004: 22), a “teoria queer” não é outro nome para a expansão da política de identidade, antes busca insistir que “a sexualidade não se resume facilmente nem se unifica através de qualquer categorização”. De tal forma que nas vezes em que se está enfrentando as fissuras de gênero e sexualidade,¹² a recorrência a versões que autonomizam escapes atribui aos sujeitos uma espécie de “capacidade heroica de se posicionarem fora das normas socialmente impostas, como se fosse possível atribuir a si mesmo uma categorização diferente daquelas disponíveis no seu contexto sócio-histórico” (Pelúcio & Miskolci, 2011: 256).

A despeito do modo como a “teoria queer” articulou a desconstrução da assunção de qualquer identidade que celebra uma natureza ou uma realidade cultural, tem sido considerado politicamente válido trabalhar com categorias identitárias como se existissem *a priori* dos processos educacionais. Esta leitura retoma as relações e os trânsitos entre militância e academia na produção sobre sexualidade, já vastamente apontados (Simões Neto et al., 2011) e cujos efeitos, antes de se pensarem como em conflito, fazem-se presentes no interior da produção. O recurso a essas categorias é evocado para interpretá-las como escape ou revolta à norma, sempre de alguma forma em oposição à respeitabilidade moral do discurso pedagógico.

Insiste-se, assim, que não é verdade que esteja “tudo dominado”. “Resistência”, “escape”, “dissidência” produzem acontecimentos, que revelariam como se foge tanto dos saberes constituídos como dos poderes dominantes. O perigo se espreita no bloqueio à reflexão sobre os modos pelos quais aparatos educacionais fazem parte dos complexos significados que constituem a sexualidade como uma unidade artificial e um ideal regulatório, como descreve Foucault (2010), em nome da liberação de um sujeito espontaneísta. Sentidos de “subversão” funcionam como uma cortina de fumaça quando defendem uma ligação demasiada estreita com uma ontologia da subjetividade que toma o sujeito como capaz de representar a si mesmo e estar livre da normatividade de uma vez por todas.

¹² Conferir, a título de exemplo, Silva (2008, 2014).

O enfrentamento dos poderes aparece como um atributo de um sujeito que é, em suma, *dono* de si mesmo, algo que Butler e Athanasiou (2013) chamaram de individualismo possessivo. Com efeito, esta “longa e íntima relação entre liberdade e aprisionamento tornou impossível imaginar a liberdade independente da restrição ou a personalidade e a autonomia separadas da santidade da propriedade e das noções de proprietárias de si mesmo” (Hartmann, 1997: 115). Mesmo após Foucault (2010) examinar os investimentos em certas narrativas de liberdade, cuja celebração do heroísmo é uma marcante emergência de regimes de poder, ainda se teme “abandonar certas narrativas heroicas sobre sexo e dissidentes sexuais que alocam homossexuais como sendo sempre e, em toda parte, progressistas, oprimidos e enfrentando o poder” (Halberstam, 2011: 126).

Esta afirmação implica a educação nos modos de “ensinar” a ser homem e ser mulher e em como “essa vigilância das normas de gênero cumpre papel central na pedagogia do armário” (Junqueira, 2012: 286) para denunciar a opressão, o silenciamento e a invisibilidade quando se trata do âmbito de expressões de sexualidade que escapam da hegemonia heterossexual, fazendo conhecer as estratégias que revelam um estado de negação em relação às iniquidades geradas pela homofobia e pelo heterossexismo no currículo. O problema liminar que se coloca é o de imaginar a educação como projeto de normatividade, contrastada pela subversão heroica, sem cair nas armadilhas da totalização. Na notação de Puar (2007), independente do nível dos modelos de subjetividade e do nível de consideração política, os refinamentos teóricos podem ser limitados, caso presumam a primazia e a singularidade do sujeito disciplinar e da sua interpelação identitária. Mesmo transversalizando-se gênero e sexualidade como fundacionais para a educação, pode-se atingir uma fadiga quando se afirma a heteronormatividade como uma espécie de modelo ao qual se deve tratar de chegar e ao congelar, no mesmo movimento, a educação como prescrição disciplinar deste modelo.

Pedagogia do insulto, assim Junqueira (2012) chega a descrever as práticas que transformam a escola em um espaço no qual rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações e violência. Existe um vasto arquivo documentando como a escola veio a se tornar um lugar frequentemente tratado como inabitável para as sexualidades e experiências de gênero que escapam ao estreito marco heterossexual dominante (Peres, 2010; Bento, 2011; Sales & Paraíso, 2013). Todavia, mesmo que a invisibilidade, conquistada frequentemente pela mímica heterossexual, revele ser a estratégia principal para alongar trajetórias escolares e para que fujam do desconforto das sexualidades LGBTs de responderem por sua condição (Braga, 2012), é possível presumir que a invisibilidade não é uma linguagem transparente. Julgo, não sem certo incômodo, que é necessário estranhar essa ideia circulante segundo a qual, sejam quais forem as condições de

possibilidade, as experiências fora do estreito marco heterossexual estão desde já excluídas, silenciadas e negligenciadas pela educação. Caso assim terminantemente o fosse, a produção sobre educação e homossexualidades/LGBTs só faria sentido em um quadro que assumisse que ela não é parte da própria política educacional da qual, entretanto, é constitutiva e pela qual é constituída.

A produção sobre gênero e sexualidade, mobilizando ou não perspectivas “queers”, fez parte da formulação de políticas educacionais. Para ficar no território “queer”, seria possível citar, apenas a título de exemplo, a organização do livro *Diversidade sexual e educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (Junqueira, 2009) no âmbito da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), cujos capítulos são assinados por autores que utilizam a “teoria queer”¹³ ou mesmo a organização de diferentes ofertas do curso “Gênero e Diversidade na Escola”, capitaneadas em algumas universidades por grupos de pesquisa que ou se apropriam, ou se apresentam como formuladores de “teoria queer”.¹⁴ Como mostra Fernandes (2010), a produção acadêmica em gênero e sexualidade, incluindo a “teoria queer”, participa ativamente da articulação de políticas educacionais que visam ao combate da homofobia nas escolas. A exceção estaria posta em um tropo discursivo no qual a educação é aquilo que se faz no corpo a corpo da escola, regressando a um quadro realista e invocador de uma presença que, sugere Rooke (2010), a “teoria queer” tratou de desconstruir.

Quando se evoca a educação no intuito de refletir sobre a maneira pela qual as regulações sociais são impostas aos sujeitos, tende-se a pensar o gênero como se agisse moldando sujeitos sexuados, transformando-os em masculinos e femininos, ao passo que existiria um poder de regulação sexual – entendido como unificado e autônomo – que reprime e regula expressões sexuais. Esta dimensão verticalizada e transcendental da norma é evocada, como se o gênero e a sexualidade existissem com certa anterioridade à sua reiteração, cabendo apenas à educação reproduzir um conjunto de normas identificáveis. Ainda que o poder seja entendido como produtivo (Foucault, 2013), só é aceito na condição de restrição, ou seja, independentemente da forma como se converta em relação à sexualidade e ao gênero, tem que ser considerado como poder de restringir aquilo que ativa. Tais relações diluem uma análise multifacetada de como funcionam sexualidade e gênero, ao fecharem a aná-

¹³ O livro consta como capítulos assinados, dentre outros autores, por Guacira Louro, Denilson Lopes, Jimena Furlani e Rogério Junqueira, cujas produções aparecem citando a “teoria queer” ou estando associadas a ela.

¹⁴ Sinalizo de modo especial os livros produzidos no âmbito das ofertas do curso Gênero e Diversidade na Escola, como Miskolci (2010), Miskolci e Leite Júnior (2014), Garcia, Grossi e Graupe (2014).

lise para o que Butler (1997b) chama de precariedade dos discursos, ou Halberstam (2011) de “arte queer do fracasso”. É alçado ao impensável qualquer questionamento sobre a topologia múltipla da normatividade, já que parece pôr em perigo as formas segundo as quais significamos o que é educação, escola e currículo.

Seria preciso pôr em questão essa suposição segundo a qual a linguagem normativa funciona desde sempre e em todos os casos, não para minimizar os seus efeitos, mas para deixar aberta a possibilidade, posto que, lembra Butler (1997b), esta abertura é condição para uma resposta crítica. Se a explicação dos efeitos normativos exclui a vulnerabilidade das normas, não faz outra coisa senão confirmar seus efeitos totalizadores, citando de forma ampla a linguagem normativa. Não há maneira melhor de amplificar seus efeitos que não seja através de pô-la novamente em circulação, inclusive em um contexto que apelaria para uma posição crítica, e ao fazê-lo, repetir a linguagem que critica. Se a “teoria queer”, como insiste Miskolci (2012), tem amplamente corroborado para mostrar uma instabilidade crescente de como as pessoas se compreendem e se relacionam com gênero e sexualidade, com identidades e práticas sexuais, o que torna possível insistir na estabilidade nos modos de operação da educação? Se a produção de gênero e sexualidade ocorre através de um jogo complexo de contradições, fissuras e negociações, por que se oferece como garantia que só há uma única forma que a política, o poder ou a norma tomará quando se trata de sexualidade e gênero na educação? Dito de outro modo, estas perguntas são sobre os efeitos ético-políticos de uma teorização que, como Goldman (2011: 202) apontou em outro contexto e que bem pode servir a essa discussão, dedica-se a

afirmar o caráter ‘socialmente construído’ do que quer que seja [...], mas concede um estranho direito de exceção a seus próprios procedimentos, bem como àquilo a que atribui o papel de grande arquiteto, a saber, as relações sociais e políticas que apenas o analista tem a miraculosa capacidade de enxergar.

Pode-se prover uma explicação da normatividade operante pela educação sem reinstaurá-la, sem abstraí-la de suas formas imanentes e condições de possibilidade ou colapsar a constituição dos corpos a explicações totalizantes? Não sem razão, Sedgwick (2003) defendeu que o problema da “teoria queer” é sua própria paranoia crítica, cujo imaginário tornou-se reduzido a buscar e a amortecer a descoberta da norma em todos os lugares, tornando-se progressivamente mimética da normatividade. Esta não é apenas uma característica atraente, argumenta a autora, também faz a teoria mal equipada para enfrentar a “problemática geminada de disciplina ou transgressão” (Probyn, 200: 13) que recobre parte significativa da “teoria queer”.

Certamente, o agenciamento das inequidades da escola para com a “diversidade sexual e de gênero”¹⁵ permite vislumbrar uma tentativa de legitimar demandas em torno de políticas educacionais. No entanto, Ramussen (2006) insiste que as histórias de violência sobre estudantes e docentes terminam por serem cúmplices no processo de objetificação que pretendem denunciar. Tratar a relação com a educação como um jogo para a sobrevivência dos sujeitos na relação com a norma, apesar de levantar considerações fundamentais, pode maximizar de modo inesperado o efeito de violência, ao reduzir o campo de significação à simples reprodução e dirigir estratégias de oposição para um horizonte de normatividade que é concebido como verticalizado e homogêneo. Há certo perigo quando a compreensão dos processos educacionais apaga o solo extraordinariamente dinâmico, de múltiplos ritmos, de coordenações complexas e de fenômenos multidimensionais que se tecem nas escolas em nome de um esquema linear e previamente instituído.

Esses modos de esterilização da dimensão produtiva da educação, ao induzirem a ideia de que a única alternativa é encontrar maneiras para comprovar a destrutividade da prescrição normativa, também são uma maneira de fazer com que professores e gestão pedagógica assumam responsabilidade pelas normas, reinstaurando certa ontologia de “um sujeito iniciador e intencional” (Butler, 2010b: 162). Nicolino e Paraíso (2014) notam como, apesar de exporem perspectivas teóricas e finalidades distintas, a produção sobre a escola e a sexualidade parte do pressuposto de que o espaço escolar é o “mais apropriado” para o debate e a reflexão sobre o tema, uma responsabilização que implica “cobrar” que docentes se “qualifiquem”. Quando a normatividade cede lugar à exclusão e ao sofrimento imposto pela escola, ressaltando mais as violências que as condições que as engendram, tenta-se manter intacta uma construção que tem parecido cara: a salvação teológica pela educação (Lopes, 2004). Ao mesmo tempo em que se engaja na enumeração dos vários tipos de regulações estáveis a que sujeitos estão submetidos, essa mesma dimensão transcendental permite equilibrar a “teoria queer” com os sentidos de que é possível projetar e alcançar identidades pedagógicas que permitiriam novas direções para a educação¹⁶.

A ambivalência se instaura no momento em que se reduz a educação ao ensino de formas estáveis de gênero e sexualidade, mas torna possível afirmar que existem “formas estáveis de ensino” e “formas estáveis e adequadas de ensinar” sobre gê-

¹⁵ Escaparia aos propósitos deste texto uma genealogia deste termo. Para um primeiro movimento, ver Simões et al. (2011). Sinalizo apenas para sua incorporação no circuito da “teoria queer em educação” sem uma exegese de seu significado.

¹⁶ Ver, por exemplo, Lima e Borba (2014).

nero e sexualidade. Essa ressonância torna usual a associação aparentemente contraditória da crítica aos enfoques teleológicos da Modernidade que tem marcado a “teoria queer” com a defesa de que se deve trabalhar para a formação de determinadas identidades, a crítica aos propósitos normativos do conhecimento com a valorização de propósitos emancipatórios por intermédio desse mesmo conhecimento. Apesar da ruptura em termos de objeto de investigação, o agrupamento “teoria queer em educação” não deixa de atualizar a linguagem da pedagogia. Quando não, funciona como o próprio limite do pensável pelo qual se pode implicar a educação com as questões de gênero e sexualidade, pois na medida em que se estabelece um vínculo quase inexorável entre educação e normatividade, mais difícil se torna a distinção entre horizontes imaginativos e ambivalentes dos efeitos performativos, e mais sólidas se tornam as bases que convertem a educação em uma forma inequívoca de conduta normalizadora sobre a qual se pode intervir e reformular.

Aproximações com currículo, ensino e conhecimento

Verdadeira reviravolta epistemológica – assim sintetizou Silva (2001) a atitude de *queer* em relação à teoria de currículo, “que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas se entende para o conhecimento e a identidade como um todo” (Silva, 2001: 107). Existem indícios de um exercício, também levado a cabo por Louro (2004a), em distender os sentidos da “teoria queer” para além do gênero e da sexualidade, inscrevendo-a no vocabulário pedagógico, em especial no da teoria curricular. Parte deste exercício se deve a, pelo menos, dois textos citados amplamente por ambos os autores: um de Deborah Britzman (1996), “O que é esta coisa chamada amor? – identidade homossexual, educação e currículo”, cuja tradução por Tomaz Tadeu da Silva encontra-se na revista *Educação e Realidade*, e outro de Susanne Luhmann (1998), “Queering/Querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing”, que, sem tradução para o português, encontra-se em uma publicação americana sobre “teoria queer” e educação organizada por William Pinar (1998). Ambos os textos podem ser vistos como tentativas iniciais de trazer para o debate educacional a conhecida discussão sobre conhecimento e ignorância proposta por Eve Sedgwick (1998) em *Epistemology of closet*.

Quando Sedgwick (1998) propôs pensar a ignorância não como falha ou falta, mas sim como um efeito de um modo de conhecer, Britzman (1996) encontrou uma possibilidade de analisar como a economia política da sexualidade produz a heterossexualidade como objeto a ser ignorado e a homossexualidade como objeto a ser conhecido nas experiências escolares. Ao afirmar que “qualquer conhecimento contém suas próprias ignorâncias”, Britzman (1996: 68) está enfrentando a

necessidade de inserir a sexualidade como parte da articulação das identidades de estudantes diante de um quadro de análise pautado na relação entre conhecimento e desigualdade social que marcava a educação¹⁷ – o “trabalho, então, deve consistir em repensar a representação e os discursos de identidade, do conhecimento e do poder cultural que circulam nas escolas” (Britzman, 1996: 93).

Paralelamente, Luhmann (1998) propõe pensar que “em vez de colocar o conhecimento certo como resposta ou solução, a teoria e a pedagogia queer [...] colocam o conhecimento como uma questão interminável”. Mobilizando-se na esteira da discussão sobre *episteme* de Foucault (1996), Louro (2004a: 69-71), por sua vez, encontra um modo de problematizar o binário ignorância/conhecimento e insiste em “compreender as condições e os limites do conhecimento de certo grupo cultural” e em “uma erotização dos processos de conhecer, ensinar e aprender”.

Esta inflexão de Louro leva a cabo muito do que Rasmussen (2006) argumenta sobre como o trabalho educacional pautado na teoria *queer* deve questionar o porquê e como o conhecimento é sexualizado e generificado. Em outras palavras, para um campo cuja história está articulada à questão do conhecimento tem sido produtivo defender que o conhecimento a ser ensinado possui marcas de gênero e sexualidade. No entanto, ao permitir a incorporação da “teoria queer” à cadeia de sentidos, reencena-se um conjunto de significados estabelecidos cujos efeitos atualizam a relação entre currículo, conhecimento e ensino. Tudo se passa como se a única forma eficaz de mapear uma dada conjuntura das relações entre gênero e sexualidade fosse, para usar a expressão de Giroux (2008), acionando o currículo como “máquina de ensinar” sobre gênero e sexualidade.

É notável como as referências que remetem à “teoria queer” se dão concomitantemente à incorporação dos Estudos Culturais em educação. Exemplos deste movimento aparecem na articulação construída pelas importantes coletâneas de textos traduzidos ou assinados tanto por Guacira Louro como por Tomaz Tadeu da Silva, como *Documentos de Identidade* (Silva, 2001), o já referido *O corpo educado* (Louro, 2010) e *Corpo, gênero e sexualidade* (Louro; Goellner & Felipe, 2013).

Esta agenda de pesquisa passou a defender a relevância de se investigarem “outros currículos (além do escolar) que contribuem para a formação das pessoas e que disputam espaço na produção de sentidos e dos sujeitos” (Paraíso, 2007: 24). Sua ênfase desdobra-se para recobrir o modo pelo qual a regulação das pessoas não se dá apenas nos espaços pedagógicos institucionalizados, afirmando que, tal

¹⁷ Embora não chegue a citá-lo, Britzman parece referir-se aqui ao trabalho de Michael Apple e de parte da sociologia do currículo norte-americana que tinha se voltado para a relação entre desigualdade e conhecimento na escola, mas permanecia centrada na análise de classe social como paradigma fundante. Ver Apple (1993).

como a educação escolar, “outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa” (Silva, 2001: 139). Em larga medida, este programa de pesquisa tende a investir em como diferentes artefatos, como o cinema, a televisão, a publicidade, a música, tornam-se potentes máquinas de ensinar e/ou aprender sobre gênero e sexualidade (Louro, 2000, 2009). Se, contudo, a estratégia em jogo é “mostrar o queer naquilo que é pensado como normal e o normal no queer” (Tierney & Dilley, 1998: 60), existem, a miúdo, duas reverberações destas associações que podem ser tencionadas.

A primeira delas refere-se ao modo como a ênfase na luta cultural corre o risco de refundar a afirmação de Fraser (1997: 18) de que gênero e sexualidade devem ser tratados como “um assunto de reconhecimento cultural mais que como uma opressão material”. Ao insistir no gênero e na sexualidade como um conflito cultural em que se explicita a negociação de significados partilhados discursivamente, o debate com as estruturas de violência e violação que (as) produziram pode perder sua evidência. Ou seja, os efeitos materiais de gênero e sexualidade estão mais na violência a que submetem vidas e menos no modo como tornam a própria vida pensável. Assim, é possível colocar o conhecimento como categoria fundante dos currículos e, ao mesmo tempo, denunciar efeitos de silêncio e violência das formas que estigmatiza. Mesmo Carvalho (2003, 2004), por exemplo, insistindo no gênero como um atravessador com efeitos na escolarização, pondera sobre a dificuldade presente na produção acadêmica de uma apreensão mais complexa das relações de gênero para além das relações homem e mulher. No entanto, se há algum debate acumulado sobre efeitos de gênero, o mesmo não pode ser estendido aos efeitos da sexualidade que, embora diante da incorporação de *Schooling Sexualities* de Epstein e Johnson (1998), emanado do coração dos estudos culturais britânicos, acabam restritos aos estudos de certos tipos de sujeitos no ambiente escolar.

O argumento de Butler (2000) de que a sexualidade não é considerada essencial em relação ao mais premente da vida material é politicamente válido. Ainda que de modo rápido e superficial, podemos dizer que, em contraste com a produção de política, justiça social e democracia – temáticas que, como aponta Lopes (2012), têm ganhado centralidade na investigação em currículo – sexualidade e gênero aparecem fora do debate curricular. E isso ocorre mesmo quando se está enfrentando a possibilidade de criar repostas para as demandas dos novos movimentos sociais ou operando com perspectivas pós-estruturais. Esta assertiva remete às conclusões de Grosfoguel (2008), para quem os estudos dedicados aos paradigmas da economia e da filosofia política não tiraram as ilações teóricas da crítica proveniente dos lugares subalternizados. Como coloca Butler (2000), seria reducionista entender a sexualidade como produção “estritamente cultural”, uma

vez que se pensa que a regulação da sexualidade e as normas de gênero estão sistematicamente vinculadas ao funcionamento da política.

O segundo desdobramento está no próprio quadro de inteligibilidade da cadeia de significação com a qual a “teoria queer” tem sido articulada. No movimento de incorporação, formam-se compromissos implícitos com categorias da linguagem da pedagogia. A incorporação da teoria queer aparece deslocada para o interior de um quadro no qual o conhecimento pode ser defendido como seu núcleo de articulação com currículo e o ensino e/ou aprendizagem como seu núcleo de articulação com educação. Nesse sentido, mantém-se fiel a uma intenção ambivalente de conservar como instrumento aquilo cujo valor se critica.

Como Pinar (2002: 123) assevera, “ao se mover para os estudos culturais, nós, especialistas em currículo, estamos perguntando, como uma vez fizemos, que conhecimento é o mais válido” – uma conclusão facilmente estendível para a teoria queer em educação. Se a resposta para a pergunta “qual conhecimento é o mais legítimo” implicou uma reviravolta para entender a sexualização e a generificação de quaisquer seleções de conhecimento, é notável que não tenha implicado um deslocamento da modalidade de interrogação. Ao que parece, aponta Macedo (2012), é uma tarefa urgente a da desconstrução da sinonímia entre currículo e conhecimento e a correlata ligação de educação com ensino, porque tais sentidos tendem a se tornar refratários às possibilidades de diferenciação e criação. Em resumo, currículo é pensado mais em termos de reconhecimento de identidades pré-constituídas do que em termos de invenção de possibilidades de existência.

Seffner (2013) e Bortolini (2012), ao estudarem, por exemplo, projetos de “diversidade sexual” nas escolas, mostraram como os resultados não são tão interessantes como se esperava, seja pelo movimento social, pelos professores ou pelos alunos. No meio do caminho, encontram-se fissuras, quase sempre lidas como “falhas”. A prevalência da definição de currículo como conhecimento pode funcionar como uma sutil estratégia de poder que produz, paradoxalmente, uma ignorância sobre o lugar da sexualidade e do gênero nas cenas cotidianas de subjetivação que não podem ser circunscritas à ideia de currículo como conhecimento, ou mesmo de currículo como sinônimo de documento da política de Estado. A enunciação constante das categorias de conhecimento e ensino leva também a revisar o fascínio que elas exercem a ponto de o conflito entre “identitários” e “queers”, identificado por Fernandes (2010) na política educacional brasileira, encontrar nas demandas de formação de professores e na produção material didático-pedagógico uma espécie de ponto de confluência. Ao final do livro de divulgação científica sobre a “teoria queer” em educação, Miskolci (2012) chega a defender a confecção de materiais didáticos para se ensinarem gênero e sexualidade na escola. É de se perguntar o que permite que perspectivas tão distintas e

que se marcam como tão diferentes concordem na defesa de certos fundamentos como inquestionáveis para a educação.

Suspeito que a “teoria queer” não se efetua exclusivamente como outra perspectiva para a questão do conhecimento, o que apenas asseguraria a fixidez do conhecimento como postulado da verdade. Ao retornar às questões de Luhman (1998: 47), deparo-me com uma provocação instigante: “que tal se uma pedagogia queer colocasse em crise o que é conhecido e como nós chegamos a conhecer?”. Será possível levá-la por caminhos tortuosos para que o “queer” coloque em questão o próprio modo pelo qual se vem a conhecer o currículo como conhecimento? O que acontece se aplicarmos o “olhar de mau jeito” defendido por Louro (2004a) à própria formulação da teoria queer em educação? Se é preciso “lidar com o fato de que qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias” (Britzman, 1996: 116), os modos de conhecer em educação, gênero e sexualidade também não produzem efeitos que regulam e ignoram outros modos de a “teoria queer” agenciar sentidos de currículo e educação não comensuráveis à linguagem da pedagogia?

Apresento tais questões com um objetivo modesto, qual seja: o de deixar claro que este exercício traduz um esforço de situar o que diz Butler (2006: 76) sobre a necessidade que “práticas subversivas têm de explorar a capacidade de ler, têm de desafiar convenções de leitura e exigir novas possibilidades de leitura”. Também não busco entender porque ressurgem preocupações com o conhecimento, mas perguntar, onde não mais se consegue explicar currículo que não seja como conhecimento, quais formas de imperialismo epistemológico estão em jogo.

Exigir o conhecimento como categoria fundacional do currículo impõe fronteiras, de tal forma que essa imposição articula um silenciamento da contestação “queer” ao estatuto da educação. Certamente, a produção desta identificação não teria se produzido se não existissem sentidos partilhados que a permitissem. Quando se formula o problema da educação, se faz com suporte em determinada lógica que permite formulá-lo e que, por outro lado, deixa de fora outras perguntas e outros sentidos como não pensáveis e até impensáveis. Não se trata, deste modo, de pretender livrar a “teoria queer” do jogo de significação e poder – como se isso fosse possível – mas perceber como parte de seu exercício “interrogar o que o movimento teórico que estabelece fundamentos autoriza e o que precisamente exclui ou priva de direitos [e] encontrar uma maneira de pôr em questão os fundamentos que é obrigado a estabelecer” (Butler, 1998: 16-18). O que não quer dizer tomar outros sentidos de educação como possíveis de serem antecipados. Suspeito que sejam da ordem do impensado em termos de especificidades históricas. Minha posição é que qualquer conceito totalizador de educação impedirá, em vez de permitir, os sentidos que poderão ser enunciados diante do encontro com a “teoria queer”. Nessa direção, também não estou propondo se desfazer da categoria co-

nhecimento, apenas tentando aliviá-la de seu peso fundacional, a fim de apresentar a educação como um lugar de disputa política permanente.

Futuro queer?

Na primeira aula do curso *Em defesa da sociedade*, Foucault (2006) se volta para a análise dos efeitos esterilizantes das grandes sistematizações, abrigadas comumente sob o rótulo de ciências. Nesse percurso, redefine a genealogia ao aproximá-la dos saberes impossíveis de unanimidade, no âmbito de um “projeto de inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para dessasujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposições e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico” (Foucault, 2006: 15). No entanto, em seguida, Foucault lança-se a uma interrogação instigante:

[...] não correm eles [os saberes] o risco de serem recodificados, recolonizados por esses discursos unitários que, depois de os terem a princípio desqualificado e, posteriormente, ignorado, [...] talvez estejam agora prontos para anexá-los e para retomá-los em seu próprio discurso e em seus próprios efeitos de saber e poder? (Foucault, 2006: 15).

É inelutável a tentação de associar tais considerações à “teoria queer” em educação diante das aproximações que têm servido para tornar o “queer” mais respeitável e, conseqüentemente, mais palatável. Neste movimento de fagocitose, torna-se precipitado apontar um efeito para além da incorporação de gênero e sexualidade como pautas de agenda de pesquisa na educação. Ao afirmar que se exige a prescrição normalizadora como categoria central da educação, não se tem corrido o risco de sustentar que não pode haver produção de conhecimento que torne problemática esta afirmação? A produção sobre gênero, sexualidade e currículo ao se institucionalizar está imune ao que faz com o imaginário pedagógico? Como se pode seguir pesquisando com a “teoria queer” ao escrever sobre educação? Pode-se falar de um futuro “queer” para a educação?

Enquanto penso nisso, recupero uma citação de Adorno (2003: 45) a propósito de Benjamin: “a lei formal mais profunda do ensaio é a heresia. Apenas a infração à ortodoxia do pensamento toma visível, na coisa, aquilo que a finalidade objetiva da ortodoxia procurava, secretamente, manter invisível”. Ao ritmo desta citação, trata-se de que a heresia como exercício teórico explicita os dispositivos da ortodoxia. Que o *queer* volte a nos balançar. Que continue a habitar a educação

para resistir à tendência de fixá-la, que venha para detonar “um horizonte de possibilidade cuja extensão exata e âmbito heterogêneo não podem, em princípio, ser delimitados antecipadamente. [...]” (Halperin, 2000: 65). Se não se deve abrir mão de gênero e sexualidade como categorias políticas – relembrando Haraway (2004) – por mais que a “teoria queer” se constitua em um achado incomparável para quem deseja inserir o gênero e a sexualidade como categorias analíticas – parafraseando Scott (1995) – há razões para afirmar que o “queer” possa ser “estendido ao longo das dimensões que não podem ser subsumidas, inteiramente, ao gênero e à sexualidade” (Sedgwick, 1994: 9), para evitar mostrar-se refratária às orquestrações de sentido do movimento da diferença.

A “teoria queer” não só dá uma importante contribuição à analítica da normatização do gênero e da sexualidade, como sua incursão é central para uma política do currículo como diferença. Nas palavras de Halperin (2000: 62), “a queeridade constitui não só uma resistência às normas sociais ou uma negação dos valores vigentes, mas antes uma construção positiva e criativa de modos de vida diferentes”. Existem outros modos de viver diferentemente a educação que escapem ao sentido de projetar a diferença como identidade a ser protegida ou alcançada? Talvez seja mesmo a hora de explorar o seu potencial político em agenciar “novos modos de ser, novos modos de vida, novos arranjos sociais e novas distribuições do poder” (Ramlow, 2007: 137), sem expulsar a educação da invenção desses modos de existência. Nesse percurso, faz todo sentido cruzar a “teoria queer” com os outros discursos para tencionar a identidade e a linguagem do que se tem chamado educação. Aqui, será conveniente recordar o que se sublinhou, certa vez, para o uso do queer:

Se o termo queer há de ser um sítio de contestação coletiva, ponto de partida de uma série de reflexões históricas e perspectivas futuras, tenderá a continuar sendo o que é no presente: um termo que nunca foi possuído plenamente, mas antes sempre e unicamente que se retoma, se torce, se desvia (queer) de um sentido anterior e aponta para propósitos políticos prementes e em expansão (Butler, 2008: 320).

Para quem fez da vergonha e do estigma plataformas políticas, não há porque se acanhar. Porém, quando a “teoria queer” se torna inegavelmente reconhecida, reina uma estranha (ou seria queer?) serenidade.

Recebido: 17/03/2015
Aceito para publicação: 01/02/2017

Referências

- ADORNO, Theodor W. 2003. *Notas de literatura I*. São Paulo: Editora 34.
- APPLE, Michael. 1993. *Official Knowledge*. London: Routledge.
- AQUINO, Julio G. 2013. “A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico”. *Revista Brasileira de Educação*. Junho 2013. Vol. 18, n. 53, p. 301-324.
- BENEDETTI, Frederico J. 2013. *A bicha louca está fervendo: uma reflexão sobre a emergência da teoria queer no Brasil (1980-2013)*. Monografia, Universidade Federal de Santa Catarina.
- BENTO, Berenice. 2011. “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença”. *Revista de Estudos Feministas*. Agosto 2011. Vol. 19, n. 2, p. 549-559.
- BERLANT, Laura & WARNER, Michael. 2002. “Sexo em Público”. In: MÉRIDA JIMÉNEZ, R. (org). *Sexualidades transgresoras*. Barcelona: Icaria.
- BORBA, Rodrigo & LIMA, Fátima. 2014. “Por uma educação rizomática: Sobre as potências queer, a política menor e as multiplicidades”. *Periódicus*. Novembro 2014. Vol. 1, n. 2.
- BORTOLINI, Alexandre. 2012. *Diversidade sexual na escola: currículo e prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- BRAGA, Denise da Silva. 2011. *Heteronormatividade e sexualidades LGBT: repercussões dos discursos escolares sobre a sexualidade na constituição das sexualidades não normativas*. Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- BUTLER, Judith. 1994. “Agains proper objects”. *Differences*. Agosto 1994. Vol. 6, n. 2-3, p. 1-26.
- BUTLER, Judith. 1997a. *Excitable speech*. Nova York: Routledge.
- BUTLER, Judith. 1997b. *The physic life of power*. Palo Alto, Califórnia: Stanford University Press.
- BUTLER, Judith. 1998. “Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo”. Janeiro 1998. *Cadernos Pagu*. Vol. 11, p. 11-42.
- BUTLER, Judith. 2000. “El marxismo y lo meramente cultural”. *New Left Review*. Junho 2000. Vol. 31, n. 2, p. 109-121.
- BUTLER, Judith. 2008. *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- BUTLER, Judith. 2004. *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- BUTLER, Judith. 2006. “Críticamente subversiva”. In: JIMÉNEZ, R. (org.). *Sexualidades transgresoras*. Barcelona: Icaria.
- BUTLER, Judith. 2010a. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BUTLER, Judith. 2010b. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo”. In: LOURO, G. (org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica.

- BUTLER, Judith. 2010. "Performative agency". *Journal of Cultural Economy*. Setembro 2010. Vol. 3, n. 2, p. 147-161.
- BUTLER, Judith & ATHANASIOU, Athena. 2013. *Dispossession*. Cambridge: Polity Press.
- BUTLER, Judith & SCOTT, Joan. 2002. *Feminists theorize the political*. Nova York: Routledge.
- CARVALHO, Marília P. 2013. "Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero". *Educação e Pesquisa*. Julho 2013. Vol. 29, n. 1, p. 185-193
- CARVALHO, Marília P. 2004. "Quem são os meninos que fracassam na escola?". *Cadernos de Pesquisa*. Abril 2004. Vol. 34, n. 121, p. 11-40.
- CARVALHO, Marília P. 2011. "O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009)". *Revista Brasileira de Educação*. Abril 2011. Vol. 16, n. 46, p. 99-117.
- CÉSAR, Maria R.A. & SETTI, N. 2012. "Corpos e identidades em jogo: dois olhares feministas". *Labrys*. Vol. 22, p. 112-136.
- COLEBROOK, Claire. 2009. "On very possibility of *queer theory*". In: NIGIANNI, C. & STORR, M. (eds.). *Deleuze and queer theory*. Edinburgh: Edinburgh UP.
- ENG, David L.; HALBERSTAM, Judith & MUÑOZ, José E. 2005. "What's Queer about Queer Studies Now?". *Social Text*. Setembro 2005. Vol. 23, n. 3-4, p. 1-17.
- EPSTEIN, Deborah & JOHNSON, Richard. 1998. *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University Press.
- FACCHINI, Regina; DANIALUKAS, Marcelo & PILON, Ana Claudia. 2013. "Políticas sexuais e produção de conhecimento no Brasil: situando estudos sobre sexualidades e suas conexões". *Revista de Ciências Sociais*. Julho 2013. Vol. 44, n. 1, p. 161-193.
- FERNANDES, Felipe B.M. 2011. *A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina.
- FOUCAULT, Michel. 2010. *História da Sexualidade I*. Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, Michel. 2008. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, Michel. 2006. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- FRASER, Nancy. 1997. *Justitia Interrupta: reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- GARCIA, Olga R.Z.; GROSSI, M.P. & GRAUPE, M.E. 2014. *Desafios da formação em Gênero, Sexualidade e Diversidade Étnico-raciais em Santa Catarina*. Tubarão: Copiart.
- GOLDMAN, Márcio. 2011 "O fim da antropologia". *Novos estudos - Cebrap*. Março 2011. N° 89, p. 195-211.
- GROSFUGUEL, Ramon. 2008. "Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global". *Revista crítica de ciencias sociais*. N° 80, p. 115-147.

- HALBERSTAM, Judith. 2011. *The queer art of failure*. Durham: Duke University Press.
- HALPERIN, David. 2000. *San Foucault: para una hagiografía gay*. Córdoba: Litoral.
- HARAWAY, Donna. 2004. "Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra". *Cadernos Pagu*. Janeiro 2004. N.º. 22, p. 201-246.
- HARTMANN, Sandra. 1997. *Scenes of subjection*. New York: Oxford University Press.
- JAGOSE, Anne-Marrie. 1996. *Queer theory: an introduction*. New York: New York University Press.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). 2009. *Diversidade sexual nas escolas*. Brasília: Unesco.
- JUNQUEIRA, Rogerio Diniz. 2012. "Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar". In: MISKCOLI, R. & PELÚCIO, L. *Discursos fora da ordem*. São Paulo: AnnaBlume.
- LOPES, Eliane M.T. 2004. *Da sagrada missão pedagógica*. Tese apresentada para concurso de professor titular, Universidade Federal de Minas Gerais.
- LOPES, Alice C. 2012. "Democracia nas políticas de currículo". *Cadernos de pesquisa*. Dezembro 2012. Vol. 42, n. 147, p. 700-715.
- LOURO, Guacira L. 2001. "Teoria *queer* – uma política pós-identitária para a educação". *Revista Estudos Feministas*. Julho 2001. Vol. 9, n. 2, p. 541-553.
- LOURO, Guacira L. 2000. "Gênero e sexualidade: histórias de exclusão". In: LOPES, E; FARIA FILHO, L.M. & VEIGA, C.G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LOURO, Guacira L. 2004a. *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LOURO, Guacira L. 2004b. "Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria *queer* como políticas de conhecimento". In: LOPES, D. & BENTO, B. (orgs.). *Imagem e Diversidade sexual*. Brasília: Nojosa Edições.
- LOURO, Guacira L. 2008. "Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas". *Pro-Posições*. Julho 2008. Vol. 19, n. 2, p. 17-23.
- LOURO, Guacira L. 2007. "Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas". *Educação em Revista*. Dezembro 2007. N.º. 46, p. 201-218.
- LOURO, Guacira L. (org.). 2010. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica
- LOURO, Guacira L; GOELLNER, Silvana & FELIPE, Jane. (orgs.). 2012. *Corpo, Gênero e sexualidade*. Petrópolis: Vozes.
- MACEDO, Elizabeth. 2013. "A noção de crise e a legitimação dos discursos curriculares". *Currículo sem fronteiras*. Dezembro 2013. Vol. 13, n. 3, p. 436-450.
- MACEDO, Elizabeth. 2012. "Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino". *Cadernos de Pesquisa*. Dezembro 2012. Vol. 42, n. 147, p. 716-737.
- MACEDO, Elizabeth. 2011. "Curriculum as enunciation". In: PINAR, W. (org.). *Curriculum studies in Brazil*. New York: Palgrave MacMillan.

- MISKOLCI, Richard (org.). 2010. *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*. São Carlos: EdUFSCar
- MISKOLCI, Richard. 2012. *Teoria queer: aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MISKOLCI, Richard. 2011. “Não somos, queremos: reflexões *queer* sobre a política sexual brasileira contemporânea”. In: COLLING, L. (org.). *Stonewall 40+ o que no Brasil?* Salvador: EdUFBA.
- MISKOLCI, Richard & PELÚCIO, Larissa. 2007. “Fora do Sujeito e Fora do Lugar: reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis”. *Gênero*. Junho 2007. Vol. 7, n. 2, p. 257-267.
- MISKOLCI, Richard & LEITE JUNIOR, Jorge. 2014. *Diferenças na Educação: outros aprendizados*. São Paulo: EdUFSCAR.
- MOREIRA, Antonio F. 1990. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, Brasil: Papirus.
- MOREIRA, Antonio F. 2003. “The Curriculum Field in Brazil: emergence and consolidation”. In: PINAR, W. (org). *Internacional Handbook of Curriculum Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- MOREIRA, Antonio F. 2011a. “O constituir-se de um pesquisador de currículo no espaço entre a crítica e a luta por possibilidades”. In: PARAÍSO, M. (org). *Antonio Flávio Barbosa Moreira*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MOREIRA, Antonio F.B. 2011b. “A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões”. In: PARAÍSO, M.A. (org.). *Antonio Flávio Barbosa Moreira*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MUÑOZ, José E. 2009. *Cruising Utopia*. New York: New York UP.
- NICHOLSON, Linda. 2000. “Interpretando o gênero”. *Rev. de Est. Fem.* Dezembro 2000. Vol. 8, n. 2, p. 9-42.
- NICOLINO, Aline & PARAÍSO, Marlucy. 2014. “Escolarização da sexualidade no Estado de Goiás: o que mostram as dissertações e teses”. *Educar em Revista*. Junho 2014. Vol. 1, nº especial, p. 171-193.
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. 2013. “Teoria queer, educação e sentidos de currículo”. In: *VI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares*, João Pessoa.
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de & SANTOS, Claudiene. 2010. “Novas de mapas de (trans)sexualidade e de gênero: pistas para pensar políticas trans e práticas pedagógicas”. *Cronos*. Dezembro 2010. Vol. 11, p. 97-125.
- PARAÍSO, Marlucy. 2004. “Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa”. *Cadernos de Pesquisa*. Agosto 2004. Vol. 34, n. 122, p. 283-303.
- PARAÍSO, Marlucy. 2011. “Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender”. In: LEITE, C. et al. (orgs.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora.
- PARAÍSO, Marlucy. 2010. “O currículo entre a busca por bom desempenho e a garantia

- da diferença”. In: SANTOS, L. et al. (orgs). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- PARAÍSO, Marlucy. 1995. “Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo?”. *Cadernos de Pesquisa*. Novembro 1995. Vol. 10, n. 2, p. 23-45.
- PELUCIO, Larissa. 2012. “Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer”. *Contemporânea*. Dezembro 2012. Vol. 2, n. 2, p. 395-418.
- PERES, William. 2010. “Travestis, escolas e processos de subjetivação”. *Instrumento*. Dezembro 2010. Vol. 12, n. 2, p. 57-66.
- PINAR, William (org.). 1998. *Queer theory in education*. New York: Lawrence Erlbaum.
- PINAR, William. 2004. *What is curriculum theory?* Mahwah: Laurence Erlbaum.
- PINAR, William. 2001. *The gender of racial politics and violence in America*. New York: Peter Lang.
- PINAR, William. 2002. “I am a man: the *queer* politics of race”. *Cultural studies – critical methodologies*. Julho 2002. Vol. 2, n. 1, p. 113-130.
- PROBYN, Elizabeth. 2000. “Shaming bodies: dynamics of shame and pride”. *Body and Society*. Março 2000. Vol. 6, n. 1, p. 13-28.
- PUAR, Jasbir K. 2007. *Terrorist assemblages*. Durham: Duke University Press.
- RAMLOW, Toddy. 2007. “Queering, Crippling”. In: GIFFNEY, N & O’ROURKE, M. (orgs.). *The Ashgate Companion to Queer Studies*. Aldershot: Ashgate Press.
- RASMUSSEN, Mary L. 2006. *Becoming subjects*. Londres: Routledge.
- REIS, Cristina. 2011. *Currículo escolar e Gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais.
- RIBEIRO, Claudia & XAVIER FILHA, Constantina. 2015. “Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do GT 23 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd”. *Revista Periódicus*. Abril 2015. Vol. 1, n. 2. Disponível em: << <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12886/9199> [Acesso em: 15.01.15].
- ROOKE, Alice. 2010. “Queer in the Field: On Emotions, Temporality and Performativity in Ethnography”. In: BROWN, K. & NASH, C. (eds.). *Queer methods and methodologies*. Londres: Asghate Press.
- RUBIN, Gayle. 1998. “Thinking Sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality”. In: NARDI, P. & SCHENEIDER, B. (eds.). *Social Perspectives in Lesbian and Gay Studies*. New York: Routledge.
- SALES, Shirlei R. & PARAÍSO, Marlucy A. 2013. “O jovem MACHO e a jovem DIFÍCIL: governo da sexualidade no currículo”. *Educação e Realidade*. Junho 2013. Vol. 38, n. 2, p. 603-625.
- SANTOMÉ, Jurjo. 2008. “As culturas negadas e silenciadas no currículo”. In: SILVA, T.T. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes.

- SCOTT, Joan W. 1995. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". *Educação & Realidade*. Dezembro 1995. Vol. 20, n. 2, p. 71-99.
- SCOTT, Joan W. 1999a. *Gender and the Politics of History*. 2ª ed. New York: Columbia University Press
- SCOTT, Joan W. 1999b. "Experiência". In: SILVA, A.L.; LAGO, M.C. & RAMOS, Tatiana R.O. (orgs.). *Falas de gênero*. Florianópolis: Mulheres.
- SCOTT, Joan W. 2002. *A cidadã paradoxal*. Florianópolis: Mulheres.
- SCOTT, Joan W. 2010. "Gender: still a useful category of analysis?". *Diogenes*. Dezembro 2010. N.º. 225, p. 7-14.
- SEDGWICK, Eve. 1994. *Tendencies*. London: Routledge.
- SEDGWICK, Eve. 1998. *Epistemología del armário*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- SEDGWICK, Eve. 2003. *Touching feeling*. Durham: Duke University Press.
- SEFFNER, Fernando. 2013. "Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar". *Educação e Pesquisa*. Julho 2013. Vol. 39, n. 1, p. 145-159.
- SILVA, Tomaz T. 2001. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, José R.S. 2013. "*Homossexuais são...*": revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir de uma perspectiva *queer*. Tese de Doutorado, Unisinos.
- SILVA, Aline F. 2008. *Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas.
- SILVA, Aline F. 2014. *Currículo e diferença: cartografia de um corpo travesti*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pelotas.
- SOUSA FILHO, Alípio. 2007. "Por uma teoria construcionista crítica". *Bagoas: Revista de Estudos Gays e Lésbicos*. Janeiro 2007. Vol. 33, n. 33, p. 27-59.
- SIMÕES NETO, Júlio P. et al. 2011. "A produção acadêmica sobre diversidade sexual". *Em Pauta*. Junho 2011. Vol. 9, n. 28, p. 65-81.
- TAUBMAN, Peter. 2007. *Teaching by numbers*. New York: Routledge.
- VIANNA, Claudia. 2012. "Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica". *Pro-Posições*. Junho 2012. Vol. 23, n. 2, p. 127-143.
- VIANNA, Claudia et al. 2011. "Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006". *Educação & Sociedade*. Junho 2011. Vol. 32, n. 115, p. 525-545.