

# A Teoria *Queer* e os muros da escola: tessituras entre práticas e (des)normalizações

João Paulo de Lorena Silva<sup>1</sup>  
Ederson Luís Silveira<sup>2</sup>  
Leonard Cristy Souza Costa<sup>3</sup>

## Resumo

No Brasil, a partir de Guacira Lopes Louro, cujas reflexões foram externadas em um artigo publicado na Revista Estudos Feministas intitulado “Teoria *Queer*: Uma Política Pós-identitária para a Educação”, estabeleceu-se/fomentou o campo de estudos intitulado pedagogia *queer*. Através desta pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com base nas teorias e formulações deste campo de estudos partiremos para problematizar a estrutura binária e normalizante do currículo, já que sair desse esquema é transgredir, desconcertar e desestabilizar a lógica de qualquer centralidade em relação a corpos relegados às margens, estratégia necessária para a consolidação de uma política educacional desconstrucionista.

**Palavras-chave:** educação, diversidade sexual, gênero, teoria *queer*

## Queer theory and the walls of the school: Between practices and tessitura (un) normalizations

## Abstract

In Brazil, from Guacira Lopes Louro, whose reflections were viz. in an article published in the journal feminist studies titled "Queer theory: A postmodern identity Policy for education", established the field of studies entitled queer pedagogy. Through this qualitative research of bibliographical nature, based on the theories and formulations of this field of study leave to discuss the binary structure and curriculum standards, since out of this schema is infringing, staggering and destabilizing the logic of any centrality in relation to bodies on the shores, necessary strategy relegated to the consolidation of a deconstructionist educational policy.

**Keywords:** education, sexual diversity, genre, queer theory

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

<sup>2</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

<sup>3</sup> Professor Adjunto I do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas –UFAM

|         |        |            |            |                |
|---------|--------|------------|------------|----------------|
| Textura | Canoas | v. 18 n.38 | p. 143-161 | set./dez. 2016 |
|---------|--------|------------|------------|----------------|

## (DES)ENTRELAÇANDO FIOS

A moral não é queer. Nem a lei. Nem o direito. Isto é certo. Mas a certeza tampouco é queer. O governo nunca é queer. Mas dizer “nunca” não é nada queer. Nada? Cuidado! O gay talvez seja queer. Ah, “talvez” é sempre queer. Sempre? Não, isso não é queer. Mas deixemos de tanta cautela (isso, sim, é queer!). Os partidos políticos passam longe do queer. As escolas (como em “pertencer à escola x”) nem chegam perto. Aliás, ali onde começa a surgir um chefe, ali mesmo é onde o queer não se cria. A direita nem precisa dizer: é justamente tudo o que o queer não é. Mas cuidado. A esquerda até pode ser. Mas se chega ao governo, bye bye queer. (...) Vamos deixar logo claro (mas cuidado com a clareza: luz demais espanta o queer): os “ismos” são todos irrecuperáveis para o queer. O demônio, ninguém é mais queer do que ele. Já o outro, sei não. Tão severo, tão justiceiro que deixa a gente em dúvida (LOURO, 2004, s.p.).

No sentido clássico, “teoria” significa um conjunto de saberes que pretende compreender os acontecimentos, demonstrando e definindo como se estabelecem a partir de determinado ponto de partida, miradouro de onde partem as reflexões. Durante muito tempo, as teorias se estabeleciam a partir de uma busca pela “verdade”. Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo que desconstruiu esta naturalização dos saberes que se baseavam no pressuposto de que algo havia para ser desvendado, que estivesse oculto. Dessa forma, ele combateu, através da escrita e da fala, os essencialismos e reducionismos teóricos que buscavam (e buscam ainda hoje) engaiolar sentidos em saberes autorizados pela ordem discursiva (consequentemente, normalizadores). Isso se evidencia nas palavras de Silveira (2014) que tem Foucault como aporte teórico:

Dessa forma, não se trata de perceber intencionalidades do dizer, mas de que forma os discursos, tais como a medicina, se revelam enquanto práticas que constituem os objetos a que se referem. Conforme Foucault (...), os enunciados têm uma historicidade e suas margens são povoadas de outros enunciados constituindo rede entre eles. Essas relações não podem ser simplificadas reduzindo-se a uma sucessão linear de ocorrências, pois os modos de perceber a história, no tempo de Foucault estavam atrelados às homogeneizadas visões do saber para que fossem traçadas linhas contínuas em busca de um saber universal em várias áreas (SILVEIRA, 2014, p. 41).

Por ter como objetivo colocar-se fora dessas categorias tradicionais, que se baseiam nas racionalidades universais, na ideia de um sujeito unificado e

coerente, nas metanarrativas e na ideia de uma verdade a-histórica, que são próprias da tradição moderna, a teoria *queer* apropriou-se de um termo – *queer* – capaz de singularizá-la. O termo pode ser traduzido por “estranho”, “ridículo”, “excêntrico”, “raro”, “extraordinário”. Mas a expressão também é designação pejorativa para homens e mulheres homossexuais, podendo ser traduzido por “bicha”, “viado”, “sapatão”, “boiola”, expressões carregadas de preconceito e que têm a “força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homofóbicos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido” (LOURO, 2001b, p. 546). Neste contexto, levando em consideração a utilização do termo, o uso deste faz com que, a partir de uma estratégia política, possa-se valer da significação preconceituosa a fim de contestar, estranhar, criticar e subverter teorias que pretendiam (e pretendem ainda) dizer “como as coisas são”, sem perceber que a descrição teórica do mundo não se dá de forma neutra, mas está imbricada em processos marcados por relações de poder.

O que hoje chamamos de *queer*, tanto em termos políticos quanto teóricos, surgiu como um impulso crítico em relação à ordem sexual naturalizada através da história, em meados dos conturbados anos 80. Até então, desde a Revolução Sexual da década de 60, e o emergir dos novos movimentos sociais (movimento pelos direitos civis da população negra no Sul dos Estados Unidos, segunda onda do movimento feminista e o então movimento homossexual)<sup>4</sup>, grande parte dos estudos de gênero, dos estudos gays e lésbicos e da teoria feminista tomavam a existência do “sujeito” (sujeito gay, sujeito lésbico, sujeito masculino, sujeito feminino) como um pressuposto, uma identidade fixa, fortemente essencializada (MISKOLCI, 2012; SALIH, 2013). Assim, em contraponto, a teoria *queer* busca operar investigações e desconstruções das categorias mencionadas anteriormente relacionadas à (produção de) subjetividades, afirmando a instabilidade de todas as identidades sexuadas e generificadas, buscando evidenciar a construção sociocultural que subjaz a elas.

É importante destacar que um dos contextos definidores dessa teoria nos anos 1980 e 1990 foi o vírus da aids e as reações ultraconservadoras de muitos

---

<sup>4</sup> Chamamos de novos movimentos sociais porque surgiram depois do conhecido movimento operário, trazendo ao espaço público demandas que ultrapassavam as de redistribuição econômica.

defensores da “cultura hetero” contra os gays, em resposta ao que foi chamado de “praga gay”. Conforme elucidada Richard Miskolci,

a epidemia é tanto um fato biológico como uma construção social. A aids foi construída culturalmente e houve uma decisão de delimitá-la como DST. Uma epidemia que surge a partir de um vírus, que poderia ter sido pensada como a hepatite B, ou seja, uma doença viral, acabou sendo compreendida como uma doença sexualmente transmissível, quase como um castigo para aqueles que não seguiam a ordem sexual tradicional. Então, a aids foi um choque, e da forma como foi compreendida tornou-se uma resposta conservadora à Revolução Sexual, a qual, no Brasil, foi vivenciada pela então conhecida “geração do desbunde”. No mundo todo, essa reação teve consequências políticas jamais superadas e também na forma como as pessoas aprenderam sobre si próprias, sobre a sexualidade, e na maneira como vivenciam seus afetos e suas vidas sexuais até hoje (MISKOLCI, 2012, p. 23).

Diante dessas violentas reações, que relegaram historicamente ao lugar da abjeção àqueles que não se adequavam a ordem sexual e de gênero tradicionais, torna-se ainda mais importante investigar as formulações da “normalidade” sexual e de gênero para revelar o que, sobretudo aquelas identidades que se apresentavam ostensivamente como heterossexuais, legítimas, singulares e estáveis, têm de *queer* por debaixo de sua aparente “normalidade”. O termo *queer*, com toda a sua carga de estranheza e de satirização, é assumido, então, por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, segundo Louro,

[...] *queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora (LOURO, 2001b, p. 546).

No Brasil, costuma-se atribuir à Guacira Lopes Louro a responsabilidade pelo aparecimento e divulgação dos estudos *queers* em âmbito nacional (MISKOLCI, 2013). Isso se explica porque em 2001, após retornar de um período de estudos e pesquisas na Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, Louro publicou “Teoria Queer: uma política pós-

identitária para a educação” na Revista Estudos Feministas, texto que acabou se tornando, segundo Miskolci (2012), um marco da recepção *queer* em nosso país. Há que se registrar, contudo, que anos antes desse artigo, em 1995, Karla Adriana Martins Bessa escreveu uma resenha do livro “*Gender Trouble: feminism and subversion of identity*”, de Judith Butler, intitulada: “*Gender Trouble: outra perspectiva de compreensão do gênero*”. Nesta resenha, Bessa documenta “o que talvez tenham sido as primeiras leituras e interpretações do livro de Judith Butler no Brasil” (SOUZA; BENETTI, 2013). Três anos depois, em 1998, as editoras dos Cadernos Pagu fazem contato com Butler, que as autoriza a publicar no volume 11 da revista seu texto “*Contingent Foundations: Feminism and the Question of ‘Postmodernism’*”, de 1990. O artigo foi traduzido para o português como “Fundamentos Contingentes: o Feminismo e a questão dos ‘pós-modernismos’”. No ano seguinte, os interesses pelas discussões de gênero e sexualidade, em uma perspectiva *queer*, parecem se estreitar ainda mais. A mesma revista publica uma edição dedicada aos 50 anos de “O Segundo Sexo”, de Simone de Beauvoir, intitulada “Simone de Beauvoir e os feminismos do século XX”, em que os/as autores/as dialogam mais intensamente com nomes importantes dos estudos *queers*, tais como: Judith Butler, Teresa de Lauretis, Donna Haraway e Monique Witting (SOUZA; BENETTI, 2013). Ainda em 1999, Guacira Louro traduziu a introdução do livro “*Bodies that matter: on the discursive limits of sex*”, de Judith Butler, publicando-o em “O corpo educado: pedagogias da sexualidade” (1999) e Tomaz Tadeu da Silva publicou um capítulo sobre teoria *queer* e currículo, em seu livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”. Esses estudos contribuíram para fomentar, no Brasil, um campo de estudos que podemos denominar pedagogia *queer*, que percebe a educação como dispositivo normalizador, mas também como promissor lugar de resistência. Nesse contexto,

[...] não há como ignorar as ‘novas’ práticas, os ‘novos’ sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado. A tradição pragmática leva a perguntar o que fazer? (LOURO, 2001b, p. 542).

O presente texto insere-se nessa discussão e pretende, por meio de uma bricolagem teórica entre elementos da teoria *queer* e dos estudos curriculares

de inspiração pós-crítica<sup>5</sup>, problematizar a estrutura binária e normalizante do currículo, estranhando-o e desestabilizando os seus cânones normalizadores, subvertendo-o, para, assim, pensá-lo a partir de uma perspectiva *queer*. Na primeira parte, intitulada “A morte das identidades fixas: o *queer* e a política pós-identitária”, buscaremos mostrar como, a partir de uma série de contestações dirigidas ao pensamento da identidade, ao longo do século XX, emergiu uma teoria e uma política pós-identitária. Por sua vez, na segunda parte, “Tornar *queer* a escola: um currículo entre normalizações e descontinuidades”, tentaremos evidenciar como a estrutura lógica binária do currículo e, por conseguinte, da educação, serve como dispositivo normalizador de subjetividades e, ao mesmo tempo, como essa lógica é minada por descontinuidades que insurgem de todos os lados. Por fim, à guisa de uma (in)conclusão, apresentaremos alguns argumentos a favor da possibilidade de uma pedagogia e de um currículo *queer*, em outras palavras, como sugere Louro (2001b), uma política pós-identitária para a educação.

### **A MORTE DAS IDENTIDADES FIXAS: O QUEER E A POLÍTICA PÓS-IDENTITÁRIA**

Falar em identidade compreende um terreno arenoso e de turbulências teóricas, sobretudo a partir da inserção dos estudos culturais que subverteram a noção de fixidez do termo e dos sujeitos a ele relacionados. No interior dos estudos *queer*, a política de identidade tem tantas limitações como qualquer outra. Cada vez mais, ficam claras as suas fissuras no que diz respeito aos direitos das pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). Evidência disso é que a construção histórica, revestida de caráter essencialista e natural, de uma identidade de “mulher”, até mesmo situada no interior da luta feminista, tem repercutido ainda hoje na exclusão e no não reconhecimento das pessoas trans – como se elas não fossem sujeitos do feminismo. Da mesma maneira, a construção de uma identidade relativamente estanque de *gay*, nos primeiros anos da luta do movimento LGBT, resultou na

---

<sup>5</sup> No campo educacional, as ideias pós-modernas são “expressas, sustentadas e produzidas por uma linguagem de estudos e pesquisas conhecida como a das ‘teorias pós-críticas em Educação’” (CORAZZA, 2000, p. 93), que incorporando algumas ferramentas conceituais de filósofos como Nietzsche, Spinoza, Foucault, Deleuze, Derrida, Judith Butler, entre outros/as, “problematiza, de modo radical, a Educação da Modernidade” (CORAZZA, 2000, p. 94). No Brasil, desde 1993, esse campo teórico tem inspirado o trabalho de diversos/as pesquisadores/as (PARAÍSO, 2004; 2005), possibilitando “olhar e encontrar trilhas diferentes a serem seguidas, possibilidades de transgressões em práticas que supomos permanentes, em sentidos que nos parecem fixos demais, em direções que nos parecem lineares em excesso” (PARAÍSO, 2004, p. 295).

invisibilidade de travestis, transexuais, bissexuais, lésbicas, e mesmo gays negros, ou soropositivos, ou de classes marginalizadas, a quem esse movimento não representava ou não atingia.<sup>6</sup> A reprodução de paradigmas opressores, normativos e homogêneos torna-se inadmissível se levarmos em consideração a situação das identidades e subjetividades e as tivermos enquanto descentradas, fluidas, cambiantes, *queer*.

A emergência de uma política pós-identitária ou *queer*, pode ser vinculada às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, no decorrer do século XX, problematizaram noções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação. Como falar de um sujeito racional, coerente e unificado, depois das formulações de Freud sobre o inconsciente e a vida psíquica? Cogitar a existência de desejos e ideias ignoradas pelo próprio indivíduo e sobre os quais ele não tem controle é devastador para o pensamento racional vigente. A partir da psicanálise, o sujeito se desconhece, deixa de ser senhor de si.

Mais tarde, a psicanálise a partir da leitura que Lacan (1998 [1966]) faz de Freud desestabiliza reflexões acerca dos processos de identificação e de agência, quando este traz a contribuição de que o sujeito nasce e cresce sob o olhar do outro, que só pode saber de si através do outro, em outras palavras, que se constitui em termos do outro. Assim, a partir da psicanálise freudolacaniana, o sujeito aparece como dividido, cindido, dividido em seu próprio discurso, como efeito de linguagem. Neste contexto, é a temática da falta constituinte que possibilita uma reviravolta no pensamento acerca das subjetividades. É este o ponto que nos interessa enquanto objeto de reflexões no presente momento e não a discussão acerca das relações entre a psicanálise e os estudos *queer* que não é objeto de estudo do presente trabalho.<sup>7</sup>

Não podemos deixar de lado a consequência [...] de termos a subjetividade constituída na linguagem, de sermos constituídos por esta entrada na cadeia significante já marcada pela falta. Assim compreendemos que estar na linguagem e no inconsciente é aceder de uma forma singularizada, única para cada sujeito, ao simbólico, ou seja, à materialidade da língua onde se inscrevem as formas de entrada no laço social. Se o sujeito fala a partir

---

6 Sobre estas questões, consultar TONELI & AMARAL (2013); REIDEL (2013); MISKOLCI & PELÚCIO (2009).

7 Para estas questões algumas obras podem ser consultadas, como BUTLER (2014); PORCHAT (2014), por exemplo, para citar duas referências mais atuais, em que as estudiosas mencionadas problematizam questões referentes a esse assunto.

dessa falta constitutiva e dessa inscrição no simbólico, por outro lado, o simbólico, onde estão inscritas as leis da cultura, da heterogeneidade da ordem social e da temporalidade histórica em seu jogo contraditório entre memória, atualidade e futuro, também é faltoso (MARIANI & GUIMARÃES, 2013, p. 120-121).

Entre os estudos que contribuíram também para modos diferentes de pensar as produções de subjetividades, destacam-se as formulações de Michel Foucault (2012a [1976]; 2012b [1984]; 2012c [1984]) sobre a sexualidade, profundamente relevantes para a teoria *queer*. Ao afirmar que, nas sociedades contemporâneas, o sexo foi colocado em discurso, e que temos vivido mergulhados em diferentes discursos sobre a sexualidade, pronunciados pela medicina, pelo direito, pela religião, Foucault esforça-se por descrever esses discursos e seus efeitos, “analisando não apenas como, através deles, se produziram e se multiplicaram as classificações sobre as ‘espécies’ ou ‘tipos de sexualidade’, mas também como se ampliaram os modos de controlá-la (LOURO, 2001b, p. 547).

Louro (2001b) aponta que da mesma forma que a construção discursiva das sexualidades, elucidada por Foucault, se mostrou fundamental para a teoria *queer*, a operação de desconstrução, proposta por Jacques Derrida, ofereceu à teoria o procedimento metodológico mais eficiente. Para Derrida (1989), a lógica ocidental opera, tradicionalmente, através de binarismos: pensamento que elege e fixa como fundante ou central uma ideia, uma entidade ou sujeito e, a partir desse lugar, a posição do outro, o seu oposto subordinado. Daí termos os binarismos homossexual/heterossexual, masculinidade/feminilidade, macho/fêmea, sujeito/objeto, sempre tendo o termo inicial como superior, enquanto o outro é o seu derivado, inferior. O filósofo pensa que essa lógica poderia ser desestabilizada através de um processo desconstrutivo que estrategicamente revertesse, abalasse e desordenasse esses pares. Neste contexto, a desconstrução das oposições binárias, conforme explica Louro (2001b), explicitaria que cada polo contém o outro, de forma desviada ou negada, que cada polo carrega em si vestígios do outro e depende desse outro para adquirir sentido.

À esta altura cabe acentuar a influência dos estudos de Judith Butler, filósofa norte-americana e uma das mais importantes teóricas *queer* que, seguindo Foucault, reafirma o caráter discursivo da sexualidade. Em *Problemas de gênero* (2013 [1990]), a filósofa defende que sexo e gênero são efeitos – e não causas – de instituições, discursos e práticas; em outras palavras, nós, como sujeitos, não criamos ou causamos as instituições, os



discursos e as práticas, mas eles nos criam ou causam, ao determinar nosso sexo, nossa sexualidade e o nosso gênero. Assim, Butler afirma que as sociedades constroem normas que regulam e materializam o sexo dos sujeitos e que essas “normas regulatórias” precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para que tal materialização se concretize. Entretanto, ela acentua que “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (BUTLER, 1999, 154). Sendo assim, as normas regulatórias do sexo têm caráter performativo, ou seja, “a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não faz apenas uma constatação ou uma descrição desses corpos, mas, no instante mesmo da nomeação, constrói, faz aquilo que nomeia, produz os corpos e os sujeitos” (LOURO, 2001b, p.548).

Dessa forma, alertando para o fato de que uma política de identidade pode se tornar cúmplice do sistema contra o qual ela pretende se insurgir, os/as teóricos/as *queer* aventam uma teoria e uma política pós-identitárias. O foco dessa teoria não seriam propriamente as vidas ou os destinos de mulheres e homens homossexuais, mas sim a contestação radical à oposição binária heterossexual/homossexual, compreendida como a categorial basilar que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos. Há, portanto, uma reviravolta epistemológica, que, a partir de então, volta o seu olhar para a cultura, para as estruturas linguísticas ou discursivas e para os seus contextos institucionais.

#### **TORNAR QUEER A ESCOLA: UM CURRÍCULO ENTRE NORMALIZAÇÕES E DESCONTINUIDADES**

Como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode se articular com a Educação, tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento? Como uma teoria não-propositiva pode ‘falar’ a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação? Qual o espaço, nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a teoria queer para a prática pedagógica? (LOURO, 2001b, p. 550).

Para Richard Miskolci (2012), a recepção e incorporação brasileiras da teoria *queer* na área da educação pode estar associada a uma compreensível sensibilidade crítica de nossas educadoras e educadores com relação às forças sociais que impõem, desde muito cedo, modelos de comportamento, padrões de identidade e gramáticas morais aos estudantes, sobretudo crianças e jovens

(MISKOLCI, 2012). Contudo, ainda permanece a questão: como incorporar o *queer* na educação, que é, tradicionalmente, conforme apontado acima, o espaço da normalização e do ajustamento? Ao ensaiar uma resposta para essa questão, Miskolci (2012) defende que a primeira coisa a ser feita seria provocar um diálogo crítico e não assimilacionista dentro da escola, porque isto não apenas tende a tornar o espaço escolar melhor, mais respeitoso, mas possibilita um processo de escuta e inter-reconhecimento com aqueles que normalmente são desqualificados do processo educacional e também do resto da experiência de vida na sociedade, e é esse diálogo que pode se tornar, segundo ele, a própria educação (MISKOLCI, 2012).

As afirmações de Miskolci vêm ao encontro dos estudos de Louro (2014, p. 36) que, em entrevista concedida à revista CULT, ao pensar a educação na perspectiva *queer*, avança em direção às reflexões em defesa de uma política pós-identitária para a educação. Considerando o *queer* como uma espécie de disposição existencial e política, a educadora brasileira cogita a possibilidade de o pensarmos como um conjunto de saberes que poderiam ser qualificados como “subalternos”, isto é, saberes que se construíram e se constroem à margem, fora das sistematizações tradicionais, saberes predominantemente desconstrutivos mais do que propositivos. Para isso, segundo ela, é necessário tornar *queer* o currículo.

Mas que significa tornar *queer* o currículo? Jogando com as acepções da palavra *queer*, Louro tenta transpor o “espírito” que a expressão sugere nas formulações das teóricas e dos teóricos do movimento. Para ela, o *queer* pode ser tomado como substantivo, adjetivo ou verbo, mas sempre definindo-se contra o normal ou normalizante. Retomando o sentido pejorativo do termo, no contexto anglo-saxão, temos “bicha”, “viado”, “sapatão”, correspondendo, em português, a “estranho”, “esquisito”, “ridículo”, “excêntrico”. Transformando-o em verbo, “estranhar”, chegamos a algo como “estranhar o currículo”, transgredi-lo, subvertê-lo. Ao pretender “estranhar o currículo”, busca-se, na verdade, desconfiar dele (tal como ele se apresenta), tratá-lo de modo não usual, desconcertá-lo ou transtorná-lo. A ideia é pôr em questão o conhecimento (que tem no currículo a sua representação formal), pôr em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer ou não conhecer determinadas coisas (LOURO, 2004).

Sendo o currículo generificado e sexualizado, ele reforça que determinado sexo indique determinado gênero e este gênero induza a desejos específicos. Assim, não há lugar no currículo, convencionalmente trabalhado,

para a ideia de multiplicidade/pluralidade de sexualidades e/ou gênero, pois, ainda hoje, a maioria das pessoas não admite a possibilidade de problematizar as formas hegemônicas de sexualidade, assim como muitas e muitos não estão confortáveis em terem suas subjetividades situadas em relação à formas não-hegemônicas. Essa é uma das grandes dificuldades apontadas pela autora ao pontuar que tornar *queer* o currículo implique trabalhar com conhecimentos aos quais tem-se resistência em serem desenvolvidos, ou porque ousam questionar o 'normal', ou porque implicam adotar uma posição desconfortável dentro de uma ótica culturalmente estabelecida (LOURO, 2004).

Dentro dessa lógica, profundamente enraizada nos currículos escolares, os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência serão tomados como “minoría” e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, aponta Louro (2004), esses sujeitos “marginalizados” continuam necessários, já que são úteis para circunscrever e delimitar as fronteiras daquelas e daqueles que são normais e que, de fato, se constituem como sujeitos que importam. Sendo a lógica ocidental binária, faz-se necessário a existência de um polo desvalorizado, periférico, condenado ao adjeto, um grupo designado como minoritário que pode ser tolerado como desviante, diferente, excêntrico (LOURO, 2004).

A posição central é considerada a posição não problemática, normal, ou – usando um termo muito comum – natural. Todas as outras posições ocupadas pelos sujeitos estão de algum modo subordinadas a ela. Tudo adquire sentido no interior dessa lógica que produz/estabelece o centro e o excêntrico; ou, dito de outro modo, o centro e as suas margens. Ao conceito de centro vinculam-se, muito frequentemente, noções de ordem, universalidade, unidade, segurança e estabilidade. Os sujeitos e suas práticas que não ocupam esse lugar central recebem as marcas da particularidade, instabilidade, diversidade. Em coerência com essa lógica, em nossas escolas, saberes são produzidos e acionados, discursos circulam circunscrevendo os limites da normalidade e estabelecendo o lugar do que é lido como abjeto (LOURO, 2003).

Já há algum tempo, o movimento feminista, o movimento negro e o das minorias sexuais vêm denunciando a ausência de suas histórias, suas questões e suas práticas nos currículos escolares. Denunciando, por exemplo, o fato de um livro de alfabetização trazer estampado em suas páginas a imagem

de uma família branca, heterossexual e de classe média. O fato de, no ensino religioso, inclusive nas escolas públicas e privadas não confessionais, não se ensinar sobre as religiões negras e indígenas, mas somente sobre a cristã. A resposta a essas denúncias, não passa, na maioria dos casos, do reconhecimento retórico da ausência. Para supri-la, cria-se uma “data comemorativa”: o dia da mulher, do índio, a semana da consciência negra, etc. Como resultado, escolas e universidades reservam alguns momentos para contemplar esses sujeitos e suas culturas, promovem-se palestras, convida-se um “representante” da minoria em pauta ou se passa um filme seguido de um debate, e com tais incursos dá-se por atendida a tal ausência reclamada (LOURO, 2001a).

A grande questão aqui é: essas atividades, sejam quais forem os objetivos ou intenções declarados, não conseguem “perturbar” o curso “normal” dos programas curriculares e pedagógicos, não desestabilizam o cânon oficial, a lógica binária centro-excêntrico, presente no nosso projeto educacional. São estratégias que, conforme explicita Louro (2001a), podem até tranquilizar a consciência dos/as planejadores/as, mas que, concretamente, acabam cristalizando o lugar especial e problemático das identidades e culturas “marcadas” e, conseqüentemente, terminam por apresentá-las a partir de representações e narrativas construídas pelo sujeito situado no centro em relação a outras subjetividades, que se tornam periféricas em relação a ele. Promove-se, assim, uma inversão: o marginalizado ou subalterno vem para a posição central, mas a excepcionalidade desse momento pedagógico reforça, mais uma vez, seu significado de diferente, excêntrico e estranho (LOURO, 2001a). Pensando a partir desse contexto, podemos perguntar: o que fazer? Como subverter, transgredir e desestabilizar essa lógica binária que opera na educação? É possível um currículo não normalizante, uma educação e uma pedagogia *queer*?

### **A GUIA DE UMA (IN)CONCLUSÃO: CURRÍCULO E PEDAGOGIA QUEER, UM APRENDIZADO PELAS DIFERENÇAS**

Este texto opera com a ideia de que mesmo sendo um território cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, um currículo também sempre está “cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares” (PARAÍSO, 2009, p. 278). Isto porque o currículo é um “território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes

diversos, de encontros ‘variados’, de composições ‘caóticas’, de disseminações ‘perigosas’, de contágios ‘incontroláveis’, de acontecimentos ‘insuspeitados’” (PARAÍSO, 2010a, p. 588). Por gostar de corpos cheios, doces, ordenados, disciplinados, hierarquizados, conhecidos e facilmente classificados, um currículo “demonstra verdadeiro pavor de corpos a serem completados, de corpos difíceis de serem classificados, identificados, de corpos rebeldes, de qualquer corpo *queer*” (PARAÍSO, 2010b, p. 132). Esses corpos, monstruosos, assombram o currículo, pois colocam em risco a “tranquilidade” da ordem e a estabilidade das hierarquias impostas.

Ao arriscar pensar um currículo dessa forma, também nos inspira a ideia de um “currículo-performático-subversivo”, que seja a favor da “confusão de fronteiras”, de “todas as fronteiras, especialmente as de gênero que, desde muito cedo (ainda no útero), trabalha-se para demarcar” (PARAÍSO, 2016, p. 215). Esse currículo se posiciona em favor de um mundo pós-gênero, onde as diferenças não sejam motores de desigualdade, mas de potência; atesta que vivemos em tempos outros, que “mudaram as condições sociais, os espaços, relações, identidades, racionalidades, culturas” (CORAZZA, 2005, p. 17), que outros sujeitos têm circulado em nossas escolas, que se multiplicaram as possibilidades de ser menino e de ser menina, que vivemos no “tempo da diferença pura” (CORAZZA, 2005, p. 17). E por compreender que vivemos nesse tempo, é que o “currículo-performático-subversivo gosta do ‘falar da fronteira’ (...) entende que o falar desse lugar é um falar híbrido, mestiço, permeado e permeável” (PARAÍSO, 2016, p. 216).

Uma estratégia pedagógica, produzida por esse currículo, irá problematizar, por exemplo, o fato de as mulheres serem denominadas de “o segundo sexo”, e levará a analisar criticamente as narrativas – históricas, religiosas, científicas, filosóficas, psicológicas – que instituíram esse lugar para o feminino. Trará para discussão o que implica ser o segundo elemento, ou ser o primeiro, isto é, ser a identidade que serve de referência. Dentro desse quadro, a polarização heterossexual/homossexual também pode ser questionada. Desse modo, a naturalização da heterossexualidade, que através de um processo normativo, a institui compulsoriamente como única forma legítima de sexualidade, subordinando a ela o que não se enquadra em seus cânones, seria colocada em xeque. Cabe acentuar que, neste contexto, o combate à homofobia, realidade ainda tão urgente em nossos dias, precisa avançar. Na perspectiva de uma pedagogia e de um currículo *queer*, não seria suficiente denunciar a negação e a subordinação dos homossexuais, e sim desconstruir a lógica pela qual alguns sujeitos são normalizados e outros

marginalizados. Minar o processo de heteronormatividade significaria, em última instância, revelar a presença do “outro” (isto é, do homossexual) na afirmação da identidade heterossexual e demonstrar a necessidade da contínua reiteração das normas para garantir a identidade sexual socialmente legitimada (LOURO, 2001b).

Para pensar a educação e o currículo através de uma perspectiva *queer* é necessário questionar a naturalização de “evidências” e normalizações, estranhar o que nos é (pro)posto, escutar àqueles que foram constituídos como corpos abjetos em nossas escolas.

Talvez se aprendermos a encarar nossos fantasmas naquele estudante esquecido ou acuado num canto da sala, feito um corpo estranho, motivo de chacota, piadas, risinhos e, fora da sala, de empurrões, xingamentos e outras violências. Por que ele ou ela está ali neste local do incômodo, do que precisa ser exorcizado pela indiferença ou pela estigmatização, senão porque a sociedade teme algo nele/a? Isso exige exorcizar não esse corpo estranho na sala de aula, mas o medo que constrói a gramática educativa atual, ainda voltada para guardar esqueletos no armário (MISKOLCI, 2012, p. 61).

O que aconteceria se os estudantes subalternizados pudessem falar em suas próprias palavras, ou melhor, se o currículo lhes fornecesse um novo vocabulário para se compreenderem e uma nova gramática? Citando Gayatri Spivak, Miskolci (2012) explica que o subalterno “[...] não pode falar não apenas porque sua voz é inaudível no sistema capitalista, mas também porque ele ou ela não encontram palavras disponíveis para as formas de opressão e desigualdade em que se encontram” (MISKOLCI, 2012, p. 61-62). Sendo assim, um currículo que pretenda romper com essa lógica de subalternização, dando voz aos que antes não eram escutados, fazendo gaguejar a linguagem da escola e produzindo outros sentidos para as relações sociais, precisa, antes de tudo colocar sob suspeita qualquer ideia de uma suposta naturalidade das posições ocupadas pelos sujeitos.

Outro grande questionamento – e que atinge inevitavelmente a educação e o currículo - é feito em relação à clássica premissa que afirma que um determinado sexo biológico indica um determinado gênero e este, por sua vez, induz a um desejo específico dirigido ao sexo/gênero oposto. Tal raciocínio institui uma “coerência” e uma continuidade entre sexo-gênero-sexualidade, institui uma consequência, afirma e repete uma norma. Para a maioria dos

teóricos *queer*, “nesta lógica consagrada não somente o sexo é compreendido separadamente da cultura como a concepção binária de sexo impõe limites à concepção de gênero e de sexualidade; e ainda a heterossexualidade é compreendida como a forma compulsória de sexualidade” (LOURO, 2004, p. 209). Ao contrário do que infere esse raciocínio, há uma gama de descontinuidades, transgressões e subversões que esses três termos (sexo-gênero-sexualidade) experimentam e produzem.

Todavia, sendo essa uma lógica que supõe o sexo como natural, dado pela natureza, de caráter imutável e a-histórico, os sujeitos que por qualquer razão ou circunstância escaparem da norma e promoverem uma descontinuidade na sequência, serão tomados como “minorias” e serão colocados à margem tanto das preocupações da escola, quanto do direito, da religião e da sociedade em geral. Paradoxalmente, esses sujeitos marcados como anormais, marginalizados, são tomados como referências às normalizações daquilo que é visto como centro, pois servem para circunscrever as fronteiras daqueles tidos como “normais”. Contrapondo-se a isso, a ideia de pluralidade escapa da lógica binária que rege toda essa questão. Por isso, faz-se necessário perguntar: onde ficam os sujeitos que não ocupam ou que não se reconhecem em nenhum dos dois lados dessa polaridade? O que se faz com os sujeitos bissexuais, com as travestis e transexuais, com as *drags*? (LOURO, 2004).

A epistemologia dominante não consegue pensar a ambiguidade e o atravessamento das fronteiras de gênero e de sexualidade, não consegue pensar os sujeitos, corpos e práticas que outorgam para si o espaço da fronteira, do entre-lugar. Sendo assim, pensar a educação a partir do *queer* significa considerar que a resistência à norma pode ser encarada como um sinal de desvio, de anormalidade, de estranheza, mas também como a própria base com a qual a escola pode trabalhar. O que aconteceria se, ao invés de punir, vigiar ou controlar aqueles que rompem as normas que buscam enquadrá-los, um currículo pudesse se inspirar nessas expressões de dissidência para o próprio educar?

Resta, no caminho das reticências (todo desfecho é impossível e se encontra com possibilidades de problematizações) pensar que ao invés de ensinar e reiterar a triste experiência da abjeção, o currículo poderia ser território de ressignificação do “estranho”, do “desviado”, do “anormal” como instrumento de transformação social e abertura para um futuro mais justo e fraterno. Assim, ao invés de (re)produções normalizadoras, haveria aberturas

para o encontro com as diferenças, não como centros que se regulam a partir de marginalidades, mas como diferenças que instauram reflexões sobre alteridades não-hierarquizadas ou hierarquizadoras de corpos e subjetividades. Isto porque “apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas (...) em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa” (PARAÍSO, 2010a, p. 15).

## REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-172.

\_\_\_\_\_. *O Clamor de Antígona: parentesco entre a vida e a morte*. Trad.: André Cechinel. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

\_\_\_\_\_. Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade. Trad.: Renato Aguiar. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. [Do original em inglês: *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.

CORAZZA, Sandra. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: CANDAU, V. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 89-103.

\_\_\_\_\_. *Uma vida de Professora*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

DERRIDA, Jacques. Firma, acontecimento, contexto. In: DERRIDA, Jacques. *Margenes de la filosofia*. Madrid: Cátedra, 1989, p. 347-372.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2012a. [Do original em francês: *Histoire de la sexualité I: La volonté de savoir*. Paris: Gallimard, 1976]

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2012b. [Do original em francês: *Histoire de la sexualité II: L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard, 1984]



\_\_\_\_\_. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2012c. [Do original em francês: *Histoire de la sexualité III: Le souci de soi*. Paris: Gallimard, 1984]

LACAN, Jacques. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [Do original em francês: *Écrits*. Paris: Seuil, 1966].

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs.) *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e Teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001a.

\_\_\_\_\_. (org.) Teoria Queer – Uma Política Pós-Identitária para a Educação. *Estudos Feministas*. V. 9, n. 2, p. 541-553, 2001b.

\_\_\_\_\_. O potencial político da Teoria queer. *Revista Cult*. n. 193, v. 17, p. 36-37, ago. 2014.

MARIANI, Bethânia; MAGALHÃES, Belmira. Lacan. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 101-122.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Cadernos da Diversidade, 6).

MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa. A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. *Sexualidad, Salud y Sociedad*. Revista Latinoamericana, n. 1, p. 125-157, 2009.

NARDI, Henrique Caetano; SILVEIRA, Raquel da Silva; MACHADO, Paula Sandrine. (orgs.) *Diversidade Sexual, Relações de Gênero e Políticas Públicas*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, mai./ago. 2004.

\_\_\_\_\_. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_. Currículo, Desejo e Experiência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-294, mai./ago. 2009.

\_\_\_\_\_. *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010a.

\_\_\_\_\_. Diferença no Currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, mai./ago. 2010b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n.33, jan./abr. 2016, p. 194-225.

REIDEL, Marina. Ser *trans* e as interlocuções com a educação. In: NARDI, Henrique Caetano; SILVEIRA, Raquel da Silva; MACHADO, Paula Sandrine (orgs.). *Diversidade Sexual, Relações de Gênero e Políticas Públicas*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 62-72.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Trad.: Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVEIRA, Ederson Luís. Pensar com Foucault: história, sujeito e discurso. *Cadernos Discursivos*. Catalão-GO, v. 1 n. 1, p. 38 - 50, 2014.

SOUZA, Fábio Feltrin de; BENETTI, Fernando José. Abjeções ao Sul: uma reflexão sobre os estudos queer no Brasil (1990-2000). *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013, p. 1-11.

TONELI, Maria Juracy Filgueiras Toneli; AMARAL, Marília dos Santos. Sobre travestilidades e políticas públicas: como se produzem os sujeitos da vulnerabilidade. In: NARDI, Henrique Caetano; SILVEIRA, Raquel da Silva; MACHADO, Paula Sandrine (orgs.). *Diversidade Sexual, Relações de Gênero e Políticas Públicas*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 32-48.

*Recebido em 26/05/2016*  
*Aprovado em 07/10/2016*