

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

---

Volume 25 Número 51

29 de maio 2017

ISSN 1068-2341

---

## **Currículo, Normatividade e Políticas de Reconhecimento a Partir Trajetórias Escolares de “Meninos Gays”<sup>1</sup>**

*Thiago Ranniery*

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Brasil

**Citação:** Ranniery, T. (2017). Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir trajetórias escolares de “meninos gays”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(51).  
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2835>

**Resumo:** Este artigo explora as relações imbricadas entre normatividade e políticas reconhecimento operadas por discursos curriculares a partir trajetórias escolares de três “meninos gays”, nomeados, aqui, de Mitchel, Jonas e Álvaro. Inspirado em linhas de forças do trabalho de Judith Butler, o argumento desenvolvido indica a possibilidade de um deslocamento da crítica que descreve o currículo como um horizonte homogêneo de normatividade e aponta para como as escolas podem compor uma vida vivível. Para tanto, o texto acompanha como a luta por inteligibilidade para “meninos gays” ocorre no interior das normas heterogêneas de gênero e de sexualidade. Como corolário, essas normas permitem driblar o campo da abjeção e criam um deslocamento da experiência da homossexualidade do campo do desejo para inscrevê-la como uma corporalidade generificada nomeada de “gay”. Essas mesmas formas corporais de circulação do reconhecimento nos currículos inscrevem, assim, a partir da ambivalência e da heterogeneidade da normatividade, a viabilidade dessas trajetórias escolares. Portanto, se currículos se constituem num instrumento de

---

<sup>1</sup> A pesquisa que subsidiou este artigo contou com financiamento do CNPq, nos anos de 2013 e 2014, por meio de bolsa de doutorado, e da Fundação Carlos Chagas de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) no ano de 2015, por meio da modalidade de bolsa Doutorado Nota 10.

sujeição, também podem funcionar como uma rede de relações na qual a inteligibilidade se produz, contribuindo para que “meninos gays” possam interagir com as condições históricas do presente.

**Palavras-chave:** currículo; normatividade; reconhecimento; gênero; trajetórias escolares

### **Curriculum, normativity and policies of recognition from school trajectories of “gay boys”**

**Abstract:** This article explores the overlapping relations between normativity and policies of recognition in curricular discourses from the school experiences of three “gay boys”, named, in this text, as Mitchel, Jonas and Álvaro. Inspired by Judith Butler's work, the argument developed here attempts to displace the critique that describes curriculums as homogenous horizons of normativity and points that schools can contribute to a livable life. On the one hand, the struggle for intelligibility for what counts as a “gay boy” occurs within heterogeneous gender norms, which allow the boys to avoid abjection. As a corollary, these norms displace definitions of homosexuality centered on desire and create new definitions centered on a gender corporality called “gay”. On the other hand, these same corporal forms of circulation of recognition in the curriculum inscribe, through the ambivalence and heterogeneity of normativity, the viability of these school experiences. Therefore, if curriculums are instruments of subjection, they can also function as networks of forces in which intelligibility takes place, contributing to “gay boys” interacting with the historical conditions of the present.

**Keywords:** curriculum; normativity; recognition; gender; school trajectories

### **Currículo, normatividade y política de reconocimiento en trayectorias escolares de “chicos gays”**

**Resumen:** Este artículo explora las relaciones entrelazadas entre normatividade y las políticas de reconocimiento operadas por el discurso curricular en las trayectorias escolares de tres “chicos gays”, llamados, aquí, de Mitchel, Jonas y Álvaro. Inspirado por Judith Butler, el argumento desarrollado indica la posibilidad de un desplazamiento de las críticas que describen el currículo como un horizonte homogéneo de normatividade y apunta las escuelas como lugares dónde es posible criar vidas vivibles. Por un lado, la lucha por la inteligibilidad de “chicos gays” se produce dentro de las normas heterogéneas de género y sexualidad, que permiten que los chicos eviten el campo de la abyección. Las normas también crean, como corolario, un desplazamiento de la homosexualidad del campo del deseo a una corporeidad de género llamada “gay”. Por otro lado, estas mismas formas corporales de reconocimiento en el currículo inscriben, desde la ambivalencia y heterogeneidad de la normatividade, la viabilidad de estas trayectorias escolares. Por lo tanto, si los currículos se constituyen como una herramienta de sujeción, también pueden funcionar como una red de relaciones en las que se produce la inteligibilidad, lo que contribuye para que “chicos gays” puedan interactuar con las condiciones históricas del presente.

**Palabras-clave:** currículo; normatividade; reconocimiento; género; trayectorias escolares

Toda escola tem seu grupo de *bees* e *pintosas*<sup>2</sup>, sabe? Se é disso que você está atrás, é o que não vai faltar! Você veio no lugar certo. Eu posso fazer uma lista de colégios e apresentar as pessoas certas, tá? Hoje, as *bichas*<sup>3</sup> dominam o mundo, você não vê na TV? É o mesmo, aqui [na escola]. Não existe escola sem viado, sapatão, travesti. A gente tá por tudo que é lado, espalhado que nem pipoca. (Alfredo, 15 anos, presidente do grêmio estudantil, aluno do 8º ano)

A escola é meu céu! Chego aqui às seis e meia e saio as vinte e duas, todos os dias. Eu gosto da aqui, é o único lugar que me sinto bem. É integral, sabe? E depois que a diretora me deu um lugar para ensaiar meus shows com as meninas, fico aqui o dia todo mesmo. Venho até dia de sábado. Se não estou em aula, estou ensaiando. Minha vida é essa escola (Mitchell, 18 anos, aluno do 9º ano)

Gay? Se essa escola é gay?! Meu bem, eu diria que gay não... Essa escola é travesti! Você não está vendo? Daqui a pouca até, eu viro uma. [risos] Muitos já reclamaram, sabe? Mas como você vai ir contra mais da metade da escola? [...] Sim, eu diria que mais da metade, pelo menos dos meus alunos, é no mínimo não heterossexual. Olha, para os jeitos e saberá! Você mesmo, eu diria que você é no mínimo gay, mas lembra a uma mulher lésbica. Enfim, hétero você não é! [...] Quem é hétero hoje em dia, meu filho? (Marta, 47 anos, professora de Biologia)

Aí *bee*, eu nem sei, viu. Não adianta perguntar para você, porque você não é normal neh? Você estudou e tal, é uma bicha que deu certo na vida. Eu? E a gente? O que a gente faz depois da escola? Assim, quando a escola acaba? [...] A escola era meu céu, sabe? [...] Assim, eu não queria pensar quando ia terminar. Mas terminou e eu não também não quero mais ficar em casa. A minha mãe é *uó* com essas coisas de bicha, sapatão. Você conhece! Imagina ficar em casa o dia todo com ela enchendo sobre os boys? [...] Quero arrumar um emprego. Estou vendo uns lances aí, mas nada certo. [...] A professora Márcia me disse que um dia eu tinha que terminar né? Que eu tinha que parar de reprovar. Mas aí eu perguntei a ela: e depois? [...] Acho que ela me enrolou! Ela não sabia responder. Porque depois da escola, aonde mais viado pode dançar? Lá [na escola], eu era uma estrela. Agora, eu sou o que? Acho que não sou mais nada. (Ricardo, 21 anos)

Ricardo, 21 anos. Ricardo morreu no dia 26 de abril de 2016 na contramão atrapalhando o tráfego. Conhecido por flutuar no ar como se fosse um pássaro, se acabou no chão feito um pacote flácido. Agonizou no meio do passeio público. Ricardo se jogou na frente de um ônibus. Atravessou a rua, como se fosse o último e o único. E este artesanato poético, desenhado por Chico Buarque na entrada do ano de 1971, tornou-se um arquivo afetivo das vidas, como a de Ricardo, “simultaneamente um recurso, uma narrativa produtiva, um conjunto de representações, uma história, uma memória e uma cápsula do tempo” (Halberstam, 2005, p. 32). Um arquivo dessas vidas

<sup>2</sup> “Bee” é uma espécie de corruptela de *bicha*, usada entre amigos de forma afetiva e carinhosa.

<sup>3</sup> Manterei, propositalmente, ao longo do texto os termos que os interlocutores usam para se designarem, como “viado” e “bicha”, porque tais usos demonstram e realizam que seu funcionamento como ofensa não é algo intrínseco ao discurso. Pode, e de fato, tais termos são usados entre “meninos gays” como modo de chamarem uns aos outros, revelando certa força afirmativa e bem-humorada antes que recorrerem à estratégia de negação.

que não são nada, essas vidas levadas a morrer. E, gostaria de marcar, aqui, uma posição: não se trata de um conflito cultural ou mesmo psicológico que levou a morte de Ricardo. Antes, é “a própria ontologia como um campo questionado” (Butler, 2002, p. 159), porque o que está em jogo é a existência mesmo.

Pode parecer estranho começar este artigo pela morte. Sobretudo, para este texto que tem como um dos seus pontos nevrálgicos a defesa daquilo que Veena Das (2007, p. 78) chamou de “delicado trabalho de criação do sujeito” ou talvez, inspirado em um cruzamento com Judith Butler (2004a), possa se chamar de delicado trabalho de tornar a vida um campo vivível. Porém, é da declaração de Ricardo, proferida poucos dias antes de atravessar com sangue e carne o asfalto, cruzada com outros trechos da pesquisa que subsidia este texto<sup>4</sup>, de onde partem as inquietações que o atravessam. Que noções, que aspectos, que fenômenos permeiam a relação entre currículos, sexualidade e gênero no que concerne à ação de materialização discursiva dos corpos de “meninos gays”? Que pontos de contato, de contaminação, de contágio emergem dessas vidas para o pensamento curricular? Através dessas perguntas, permanece latente a provocação de Aquille Mbembe (2003, p. 36) para, “ao invés de considerar a razão como uma verdade do sujeito, nós pode[r]mos olhar outras categorias fundacionais que são menos abstratas e mais palpáveis, tais como a vida e a morte”. Explicito estas questões, pois realizo que, hoje, ao menos no quadro da pesquisa em currículo, não há quem não tenha, alguma vez, - e gostaria de me incluir nesta lista – sepultado currículo à normatividade, à violência, ao silêncio, a exclusão e, se não à morte física, ao menos à morte social, para uma série de experiências que escapam à estreiteza do marco normativo dominante.

A relação entre o que chamei em outro momento de gramática do sofrimento (Ranniery, 2016a) e a linguagem da pedagogia – feliz expressão usada por Peter Taubman (2009) – tem intentado nos convencer de uma constatação: a escola seria, de antemão, um campo de guerra, no qual um dos lados já teria perdido. Há mesmo quem defenda que o currículo é espelho da sociedade, adjetivada de heteronormativa, ou a maquinaria pela qual ela se faz. É produto dessa coisa sobre-humana, chamada sociedade, para não dizer sistema, cujas entranhas articulam um projeto de normalização dos corpos. É conhecida a popularidade que goza a tese segundo a qual o currículo, normalizador e disciplinador de nascimento e por decreto, não pode ser outra coisa que não um campo perverso em que o outro é sempre “representado” ou “construído” de acordo com interesses sórdidos de discursos normativos. Entretanto, em minha trajetória, tenho sinalizado para como a política dessas histórias que podem camuflar o paternalismo complacente ao transfigurar esses declarados outros em apenas ficções da imaginação hegemônica, sem voz nem voto, fazendo emergir no seu lugar um fantasmático realismo protecionista que tende a tornar-se muito similar à violência que pretende criticar (Ranniery, 2016a). Sob certa perspectiva, julgo que é preciso resistir a tendência de apelar para um horizonte homogêneo de normalização curricular e as suas inevitáveis manipulações, permanecendo vigilante às “manobras retóricas” (Spivak, 1999, p. 423) que anulam a agência crítica de “grupo[s] de pessoas generificadas *outsiders*” (Spivak, 1999, p. 402), tomando-os pela “doutrinação em um culturalismo não examinado” (Spivak, 1999, p. 402).

---

<sup>4</sup> As falas reproduzidas acima advêm de uma a pesquisa que realizei sobre currículo, ética e reconhecimento a partir de trajetórias escolares de sujeitos com experiências de trânsito de gênero em diferentes contextos na cidade de Aracaju, Sergipe. A investigação aconteceu entre 2012 e 2015, acompanhado a vida de sujeitos, além de entrevistas com professores/as, alunos/as, familiares e redes de parentesco e amizade. Neste texto, em virtude da extensão, exploro apenas história de três deles. Realizei, em outro momento, uma problematização desta investida metodológica (Oliveira, 2016a) centrada em um questionamento da unidade espaço-temporal da pesquisa, da delimitação marcada de sujeitos de pesquisa e da fronteira entre *fora* e *dentro* da escola.

Na força de ver sempre a mesmidade da norma – de dizer que abaixo da máscara do outro está apenas uma normatividade a ser contemplada –, terminamos por nos contentar com encurtar o trajeto que nos conduz ao final e não nos interessamos por aquilo que dizemos nos interessar, pois a habitabilidade da vida acaba por ser subsumida ao tratamento do currículo como um horizonte homogêneo de normatividade. É como se Ricardo e as trajetórias escolares de Mitchell, Jonas e Álvaro, que explorarei no percurso deste texto, só pudessem ser suficientemente convincentes para o pensamento curricular a partir daquilo que Eve Sedgwick (2003) chamou de hermenêutica paranoica. Paranoia, argumenta a autora, é uma modalidade de conhecimento que mimetiza aquelas epistemologias que pretende criticar, cujo foco míope na normatividade torna-se progressivamente tautológico e, portanto, estéril, reduzido a buscar e, ao mesmo tempo, amortecer a descoberta da norma em todos os lugares.

É, nesta direção, que os trechos com os quais abri este artigo me auxiliam a desafiar o que Probyn (2000, p. 13) chamou de “problemática geminada de disciplina ou transgressão”. Para Sedgwick (2003), essa não é apenas uma característica atraente; também faz da teoria mal equipada para analisar as formações sociais contemporâneas “em que a visibilidade em si constitui grande parte da violência” (Sedgwick, 2003, p. 140). Este tipo de pensamento que funde currículo à normatividade pode estar apagando os modos de produção da vida, de ocupar o tempo e viver o corpo nas escolas. Com efeito, intento, explorar as redes de poder envolvidas na visibilidade progressiva conferida pela “agenda anti-homofobia” (Fernandes, 2011) na política educacional brasileira<sup>5</sup> e como os agentes introduzidos por “uma série de mudanças no [...] lugar social da homossexualidade na sociedade brasileira” (França, 2010, p. 56) tem reverberações nas capacidades imaginativas e na política de reconhecimento em um curso nas escolas. Em resumo, pretendo traçar como a política de reconhecimento e a tessitura da inteligibilidade nos currículos funcionam através de uma combinação de redes de poderes, mas nem por isso, menos surpreendentes. Muitos dos corpos de “meninos gays” chegam e fazem da escola a possibilidade de participar e de interagirem com a história do presente, de se tornarem, ainda que de forma instável, vivíveis. Ferrari (2010) estabelece que, nessas irrupções, reside um convite à revisão das tensões entre homossexualidades e escolas.

Meu argumento é, nesta altura, duplo. Quero, por um lado, sugerir que esta revisão pode ser estendida às relações entre gênero, política de reconhecimento e currículo. Por esta via, desejo

---

<sup>5</sup> O termo “agenda anti-homofobia” foi usado por Fernandes (2011) para descrever as políticas de combate à violência homofóbica implementadas na área de educação entre os anos de 2003 e 2010 – um momento substancialmente diferente do, agora, vivido na política educacional brasileira em torno dos temas de gênero e sexualidade com a forte investida de discursos neopentecostais. Se tal reconfiguração ameaça as políticas elaboradas nesse período, alguns aspectos sinalizados pelo autor, como a demanda pelo papel indutor do Estado e as tensões entre academia e movimentos sociais, ainda se fazem fortemente presentes na articulação das políticas educacionais em torno do combate à homofobia. Muito desses elementos apareceram diante da suspensão do kit de combate à homofobia em 2011 produzido pelo Ministério da Educação, tomado, por vezes, como ponto balizador desse avanço. No entanto, um conjunto de ações levadas a cabo não só continuaram, como se intensificaram, desde o veto presidencial. Houve um especial destaque para aquelas políticas que, diante da suspensão, conferiram progressiva centralidade à formação docente, algo para o qual o próprio Fernandes (2011) aponta. Nessa perspectiva, é notável como se desencadeou diversas atividades de formação de professores pelo país, articuladas por grupos de pesquisa e universidades, subsidiados por essa agenda. Um interessante desdobramento é assumir que há uma sensibilidade sendo articulada nas escolas, conforme apontado por Paraíso (2016), para quem, ao traçar relações ente poder e resistência em torno de gênero no currículo após os conflitos envolvendo a retirada de gênero do plano municipal de educação, o avanço dos discursos neopentecostais abre e expande possibilidades inesperadas e criativas do trabalho com gênero nas escolas.

problematizar como as tramas curriculares tornam inteligíveis corpos nomeados de “meninos gays”, pois “a luta por reconhecimento necessita ser reformulada para envolver as relações de poder que equalizam elegibilidade por reconhecimento com as normas que determinam a viabilidade da subjetividade humana” (Butler & Athanasiou, 2013, p. 78). Normas que não são simplesmente possuídas, reproduzidas ou assimiladas pelos currículos, antes como corpos de “meninos gays” materializam normas, sem quais não são inteligíveis, mas não deixam de sinalizarem para as normas como “lugares coletivos de trabalho político contínuo” (Butler, 2004b, p. 231). É no trabalho contínuo dentro do circuito de normatividade que esses corpos podem existir. Butler (1997a) argumenta, de fato, que as normas não são apenas uma imposição social sobre o sujeito, mas constituem a própria substância pela qual sua existência é possível. Ao instituir o horizonte de possibilidade, normas formam continuamente os corpos e oferecem um sentido do que são, de como podem se situar, de modo que não apenas os nomeiam, mas participam de sua constituição. Se as normas vêm produzindo sistematicamente enquadramentos corporais, é através delas que essas vidas apontam “para modos alternativos de conhecer e ser que não são inadvertidamente otimistas, mas que não estão atolados nos becos sem saída das críticas niilistas” (Halberstam, 2011, p. 24). Aliás, ao invés de buscar as normas como algo a ser evitado ou descartado, esses corpos desafiam as “fantasias de onipotência e a atração para o conhecimento absoluto” (Britzman, 2003, p. 4) ao oferecer “formas mais cooperativas, mais criativas e mais surpreendentes de estar no mundo” (Halberstam, 2011, p. 2).

Por outro lado, tento unir este fio expositivo às formas como tais modos de existência reverberam e deslocam o imaginário político do pensamento curricular. Não como uma sonhadora irrupção contra as normas da economia política da heterossexualidade, mas como, nesta ambivalente rede de poder que funde gênero, sexualidade e discurso pedagógico, esses corpos nos apresentam uma imagem muito mais pertinente de “futuridade queer” (Munoz, 2009) do que as propagandeadas em nome da salvação, do respeito à diversidade ou da comunidade sem conflitos. O salto criativo a partir do qual se poderiam demonstrar os códigos normativos oferece a possibilidade de discernir não sobre um campo de totalização das normas e sua ruptura ou transformação, mas de deslocar o pensamento curricular para as questões mais marcantes do que torna uma vida vivível neste tempo presente. Logo, no início na pesquisa, ouvi algo que iria escutar repetidas vezes: *se num for na escola que a gente aparecer vai ser onde?* A disposição para fazer da escola um local para *dar pinta*<sup>6</sup> é acompanhada, por vezes, de referências de gênero que embaralham fronteiras. Ao conversar sobre a confusão, muitos/as professores/as assinalaram o quanto estava cada vez mais difícil dizer quem era “homem” e era “mulher”. Portanto, embora recorra a um termo circulante nas escolas, “meninos gays”, insistirei no uso das aspas, que, eventualmente, usarei em demasia, porque “o efeito das aspas é desnaturalizar os termos, designar esses signos como lugares de debate político” (Butler, 1998, p. 27). As categorias usadas para descrever esses corpos soam, quase sempre, deslocadas, pois as nomeações “não simplesmente descrevem a existência, mas a constituem em maneiras históricas e culturalmente específicas” (Sullivan, 2003, p. 2). Sua constituição se estende em tantas dimensões que não pode facilmente ser descrita assumindo os termos disponíveis para nomeá-los como evidentes.

Parte desta disputa envolve como currículos podem agenciar políticas de reconhecimento, por processos de materialização dos corpos, através das próprias normas de gênero que põem em operação. Neste artigo, a partir de trajetórias escolares de “menino gays” aponto, portanto, como a política de reconhecimento opera em torno de um duplo entrelaçamento entre interpelações<sup>7</sup> de

<sup>6</sup> Termo êmico que significa deixar que percebam que se é *gay* a partir do exagero e da afetação.

<sup>7</sup> O conceito tenha sua formulação mais conhecida na obra de Louis Althusser (1992) sobre a interpelação ideológica dos indivíduos em rituais cotidianos. Sua utilização ao longo deste artigo se inspira na releitura

gênero e linguagem da pedagogia. Faço uma exegese dessas trajetórias, tomando trechos diferentes de suas vidas e preenchendo a densa codificação cultural que, espero, fornecerá elementos para entender a ambivalência constitutiva da normatividade de gênero e da política de reconhecimento. A constituição do gênero assinala como é uma regulação de poder dos corpos, mas também fornece um modo como podem habitar o mundo. A profundidade das relações que se estabelece com a escola demonstra que é possível habitar as normas e, pelo trabalho de compor tais relações, tornar-se uma vida vivível. Intento, ao fim, repensar o lugar do currículo nos horizontes imaginativos de um trabalho político em um cenário, como mostra Arjun Appadurai (2001), cada vez mais percebido em termos de fluidez, irregularidades e ambivalências, para indicar que currículos funcionam como um dos recursos “para trazer para a comunidade humana aqueles humanos que não foram considerados parte do reconhecidamente humano” (Butler, 2004a, p. 225). Como tornar o texto curricular genericado e sexualizado (Louro, 2004), um espaço de agência, não por uma ascensão ou transcendência das normas, mas por um dissenso, é o que explorarei a seguir.

### Compondo Currículos com Trajetórias Escolares: Mitchel, Álvaro e Jonas

Mitchel tinha acabado de completar 18 anos quando o conheci apresentado por, Viviane, sua professora de Química, de quem fora aluno e indicado como o *queridinho* da escola, alguém que professores estavam sempre dispostos a proteger. Filho único de uma jovem trabalhadora doméstica, nunca chegara a conhecer seu pai. Ambos viviam juntos, sob intenso de conflito, em uma pequena casa, cedida pela parte mais abastada da família de Mitchel, distante algumas poucas quadras da escola. Este era um modo, como me descrevera sua mãe, de economizar no dinheiro do transporte. Os/as professores da escola conheciam Mitchel desde o sexto ano do Ensino Fundamental e produziam rateio para cobrir seu material escolar. Quando havia descoberto que Mitchel praticava atos de *montagem*<sup>8</sup> na escola, sua mãe começou a esconder a comida. *Minha mãe me deixa passar fome, me bate, é um cabaré* – solta enquanto pegávamos um ônibus em direção à casa da sua tia. Mitchel driblava a vigilância para providenciar o material para os seus shows com ajuda da professora Viviane. Quando insistia no assunto, esquivava-se e, logo, voltava para seus shows na escola e como aquilo era importante. *A diretora diz que eu reprovado de propósito para não sair da escola* – dizia ele, entre risadas, que já repetia pela terceira vez o segundo ano do Ensino Médio.

Descrito por muitos/as como uma presença contagiante, Mitchel era uma espécie de *ícone pop* da escola depois de ter ganhado uma bolsa de estudos em uma academia de dança da cidade, dada pessoalmente pelo, então, governador do Estado. Impressiona, de fato, o grupo que Mitchel matinha por perto, me apresentado como as *bailarinas* de seus shows. Com suas conhecidas performances *covers* de Michael Jackson, apresenta-se em eventos e cerimônias organizadas por órgãos do Estado, como as Olimpíadas Escolares e o aniversário do governador do Estado, além de diversas festas escolares. Mitchel levava a vida, dividindo-se entre o ensino médio noturno, mudança que precisou

---

ontológica proposta por Butler (1997b) que retoma a interpelação em termos de atos performativos para problematizar como o sujeito alcança existência, ao mesmo tempo em que é assujeitado, de tal modo que a interperleção é uma negociação produtiva de poder ou, como se expressa Butler (1997b, p. 84), “é restrição na produção”.

<sup>8</sup> Segundo Benedetti (2005, p. 67), *montagem* é o ato de vestir-se com roupas de mulher. Esse termo diz respeito a “[...] um processo de manipulação e construção de uma apresentação que seja suficientemente convincente, sob o ponto de vista das travestis, de sua qualidade feminina”. Todavia, tal prática não é exclusiva de travestis. É uma experiência vivida de modo diferenciado por grupos diversos, cujas fronteiras nem sempre se encontram bem delimitadas (Vencato, 2009).

fazer durante o ano letivo para conseguir equilibrar a escola de dança, os ensaios para os shows e o emprego recém-conquistado como garçom em uma lanchonete do bairro. Sua empregadora explicou-me que resolveu atender um pedido da diretora da escola para que Mitchel pudesse ter condições de arcar com as despesas de transporte para a academia de dança. Não raro, Mitchel voltava a descrever como lhe faltava condições para levar a frente seus projetos e tinha que contar com ajuda de amigos/as e primos/as, *mas depois desse trabalho de garçom, tem dado para as passagens e comprar uma coisinha ou outra. E fome, eu não passo, porque minha tia não deixa!*

Logo, na primeira conversa, Álvaro, com *intensos 15 anos vividos*, e também aluno do primeiro ano do ensino médio, lembrava com orgulho sua primeira participação do desfile cívico de Sete de Setembro. Ele e mais dois amigos saíram à frente da banda marcial, responsáveis pelas manobras com balizas. *A gente se realiza como pessoa*, dizia sobre seu lugar no desfile. Álvaro contou que foi escolhido porque sabia dançar *chamando atenção de todo mundo e as meninas tinham vergonha. Toda gay é meio sem-vergonha* – disparava ele. *Chamar atenção* incluía escalar no asfalto sob o calor escaldante e dançar as coreografias ao som das músicas de Anita e *Katty Perry*, passando por *Lady Gaga* e *Beyonce*. Repertório, inclusive, indicado por ele. Frequentemente, Álvaro também produzia performances<sup>9</sup> para os mais diversos trabalhos de disciplinas e festas escolares. Não só eram esperadas por professores/as, como peguei alguns/mas disputando na sala de professores/as para quem Álvaro tinha feito o melhor show. Porém, os momentos mais esperados por ele era mesmo o desfile e a feira cultural da escola, *é o nosso dia, trabalhamos o ano inteiro nisso. A gente realiza um sonho*. Entre os elogios pela qualidade artística e criativa, Márcia, professora de Ciências e Biologia, chegou ir várias vezes aos armazinhos do centro da cidade para comprar o material necessário para os shows de Álvaro e seus amigos. Ela me contara que, como muitos deles apenas fazem *montagens* na escola, às escondidas das famílias, então tinha se oferecido para acobertar.

*Olha, eu vejo um respeito, todo mundo respeita muito, eles galgam isso na escola, são bons no que fazem.* – me explicava ela sobre o porquê não perceber agressões físicas ou verbais contra Álvaro. Álvaro era ainda um aluno conhecido pelo carisma e pelo estilo: não dispensava o corte de cabelo loiro platinado com uma longa franja dependurada pelo lado esquerdo do rosto, as sobrancelhas feitas, a calça jeans plenamente ajustada ao corpo, um conjunto de pulseiras e um adereço de cabelo. *A gente faz o que pode para driblar esse uniforme chato, né?* Era tímido em sala de aula, quase não falava, quando contrastado com a explosão de corpo de suas performances. Naquele ano, havia entrado na pequena academia de seu bairro, e não pagando mais do que trinta e cinco reais, - *minha avó está pagando*, me explicou ele – estava trabalhando *suas pernas e coxas para deixar mais grossas e mais delineadas, mais femininas, sabe?* Perguntado por uma colega de sala se a mãe dele iria ao evento de Dia das mães que a escola preparava, disparou: *olha, para que isso de mãe? Para que esse sentimental todo? Meu show é para ser alegre e vibrante e já imaginou minha mãe aqui? Vou nem contar, ela nem gosta dessas coisas*. De fato, Álvaro fala pouco sobre si, a conversa terminava nas histórias que seu show contaria e em seu sonho de virar artista.

Jonas me foi apresentado por uma professora de matemática da escola que estudava como uma *líder gay nato*. Naquele ano, havia acabado de ganhar a eleição para presidente do grêmio estudantil, função descrita por ele como *só ocupada pelas gays articuladas da escola*. Jonas tinha 16 anos, filho de um comerciante com uma professora, passava a semana na casa da avó, na mesma estratégia de residir mais perto da escola e evitar despesas com locomoção. Logo, Jonas sinalizou para uma

---

<sup>9</sup> Uso o termo performance para me referir ao aparato de encenação das experiências de gênero e corpo, podendo cobrir apresentações que Mitchel, Jonas e Avaro realizam em festas escolares, bem como os rituais cotidianos de apresentação corporal. Deste modo, sua aparição no texto expressa um nível de diferença conceitual com a noção de performatividade que, por sua vez, recobre as condições de possibilidade ontológicas para atuação e emergência da performance.. Sobre esse aspecto, ver Butler (2014).

tensão: *eles não me aceitam. Meu pai é aquilo, ninguém conta. Minha mãe está com marido novo, então eu fui morar com a minha avó.* Sua escola era também chamada de *escola gay*. Este era um tipo de expressão usada por Jonas e seus amigos para descrever a quantidade massiva de alunos cujos corpos questionavam, de um modo ou de outro, a estreiteza do marco heterossexual. Não raras vezes, Jonas me foi descrito como desses *alunos brilhantes*, pelo envolvimento e dedicação aos estudos. De fato, contou-me o quanto a escola lhe era importante e o quanto gostava de estar ali, de frequentar a biblioteca, que se sentia protegido ou quanto se sentia mobilizado pelas tarefas de organização de eventos na escola em projetos desenvolvidos por seus professores, especialmente os que envolviam cinema e literatura. Entre uma série de disputas sobre seu futuro, Jonas me confidenciou que queria fazer sociologia ou letras, a contragosto dos familiares e professores/as. *Gosto de escrever poesias, sabe? Desde cedo, me diziam que era coisa de menininha, mas eu faço: gente, eu sou gay. Qualquer um sabe disso!*

Ora Jonas me era descrito como sensível e doce, ora como certo e altivo, mas fez questão de frisar como não gostou quando a escola desenvolveu um projeto de combate à homofobia: *Tenha dó... já é uma escola gay. [...] queremos aula normal, sabe? Tipo assim, eu acho mais importante a gente ter aula do que a gente precisa para vencer na vida, sabe? Porque aula sobre gay, meu amor, oh realiza, né?* A professora Cláudia, coordenadora do projeto e docente da disciplina de Ciências, especialista em educação sexual, dias depois, me confessou sua decepção: *nós desenvolvemos o trabalho, trouxemos formação para os professores. E aí a gente se deparou que os próprios meninos gays não queriam. A gente não sabia o que fazer porque a resistência vinha de quem a gente pensou a proposta.* Jonas seguiu me explicando que, embora soubessem na escola que ele e seus amigos são gays, não tinha gostado do projeto. Quando perguntei sobre o motivo, deu uma resposta sem pestanejar: *ah, tratam a gente como se fossem crianças. Oi? Os gays aqui somos nós!* Entretanto, parecia não conseguir dizer muito sobre os motivos de não ter participado, arrastando consigo alguns dos seus/suas amigos/as. Apenas, depois percebi que ser *tratado como criança* era recusar estar submetido permanentemente à tutela pela escola. *Violência mesmo a gente sofre é fora da escola, viado! Elas [professoras] acham que a gente sofre aqui dentro [na escola], mas é lá fora que a vida pega. Aqui, é meu pedaço no céu!* – concluiu Jonas.

Jonas, Álvaro e Mitchel são modos pelas quais se podem compor currículos, ou seja, a maquinaria pela qual a escola trama condições de possibilidade para a vida, delineando esquemas ontológicos ao comportar “práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas” (Macedo, 2006, p. 289). Minha escolha por trajetórias escolares, acompanhando durante três anos a vida desses “meninos gays”, deve-se porque, segundo William Pinar (2004; 2016), seria preciso deslocar o foco dos conhecimentos a serem ensinados ou das habilidades a serem aprendidas para pensar currículos a partir de como as experiências de tornar-se sujeito se tecem, explorando a ambivalência e os paradoxos inerentes do encontro pedagógico. Ao que parece, aponta Elizabeth Macedo (2012), é uma tarefa urgente a da desconstrução da sinonímia entre currículo e conhecimento, como correlata ligação de educação com ensino, porque tais sentidos tendem a tornarem-se refratários às possibilidades de diferenciação e criação que as tramas curriculares constituem. Como Jasbir Puar (2005, p. 121) argumentou “tempos *queers* requerem mesmo *queerizar* modalidades de pensamento, análise, criatividade e expressão”. Nessas trajetórias, regulações de gênero se ancoram e, no entanto, criam espaços e tempos para inscrição de experiências, pois o reconhecimento é, sugere Butler (2015), tanto um lugar governado por normas quanto uma condição de agência. De tal modo, o que me interessa é explorar como gênero estabelece os cursos escolares, como opera, como e de que forma constitui esses sujeitos e suas possibilidades de ação.

Nesse sentido, essas trajetórias são efeitos performativos<sup>10</sup> (Butler, 1997b) possibilitados por relações de poder. Não são, assim, “objetos” ou dados “auto-evidentes” sobre as quais se pode saber ou ter algum tipo de acesso ou verdade. Assumo, pois, a impossibilidade de que esse exercício dê conta de tais vidas, bem como falar em nome delas ou por elas. O efeito de presença que este artifício metodológico produz é possibilitado por discursos realistas nas quais a inteligibilidade da pesquisa toma forma (St. Pierre, 2008). Joan Scott (1999) alertou, certa vez, sobre esta evidência da experiência, apontando que, quando entendida como um evento histórico conectado a significados estabelecidos discursivamente, a experiência é antes uma história do sujeito que é tanto coletiva como individual. A autoridade da experiência é um processo de poder no qual os discursos que produzem determinados corpos como “reais” são apagados (Spivak, 2006). O ato de apresentar esses corpos não é, pois, um exercício transparente, é uma forma de apontar para relações de forças que os tornam possíveis. De certo modo, os discursos constitutivos destas trajetórias não pertencem a sujeitos isolados, mas seu acontecimento tem uma dívida com uma historicidade condensada materializada e criptografada através dos corpos (Butler, 1997b). As palavras, insiste Butler (2015a), não expressam os seres vivos, pois o tempo do discurso recusa a ideia de que o dito se funda no sujeito, dado que estruturas que permitem a inteligibilidade da vida pertencem a uma sociedade que tanto constitui como excede os corpos, apontando que essa temporalidade não se esgota inteiramente nos próprios corpos.

De modo, mais próximo, diante delas, interessa-me certo exercício de invenção colaborativa (Wagner, 2013), traduzindo a possibilidade de um ponto de vista descentrado para o pensamento curricular. Elizabeth St. Pierre (2008) sugere que, para enfrentar os fantasmas do realismo e do humanismo que assombram a pesquisa em educação, pode-se equivaler – o que não é o mesmo que torná-los iguais – os conceitos e ideias das pessoas com as quais pesquisamos com o que chamamos de “referências teóricas”. Saliento, todavia, que não se trata de reduzir este artigo a uma série de ensaios sobre as diferentes visões de um currículo que aqueles nomeados “meninos gays” processariam. Antes, o que se segue é uma tentativa de proliferar a criatividade dos modos de vida com os quais entrei em relação, questionando como um enfoque exclusivo nos processos de reificação normalizadora pode impedir uma aproximação com a complexidade da política de reconhecimento. Tentei, assim, admitir que a “paixão habitável” (Butler, 2015b, p. 15) pela vida pode provocar algo nos currículos, pois, de resto, seria atribuir não só um poder desmesurável à normatividade, quanto uma extrema debilidade aos corpos. Como corolário, julgo que há uma necessidade de se afastar de uma postura que pasteuriza a multiplicidade da vida dos currículos, desenha suas estratégias como exercícios de controle, privilegiando a vinculação com os discursos

---

<sup>10</sup> Quando descrevo as trajetórias escolares em termos de efeitos performativo, estou usando a acepção de Judith Butler de que a “performatividade é o veículo pelo qual efeitos ontológicos são estabelecidos” (Butler, 1994b, p. 34). Esta formulação aponta a produção discursiva de uma aparência de substância do sujeito, sobre como distintos discursos criam e fazem circular certas normas, produzindo-as através de citações corporalizadas, mas fazendo-as passar por essências naturais ou verdades interiores que, antes, são efeitos dessas mesmas normas. Este efeito discursivo é, em geral, interpretado como uma vontade subjetiva ou um comportamento de um indivíduo que se expressa nos gestos e ações. Esta causa interna ou núcleo real não somente substitui a norma, mas é parte do trabalho normativo para apagar a maneira efetiva de sua operação contingencial. A performatividade passa a ser pensada nos modos pelos quais corpos são constituídos antes de se entenderem como tal; sobre como normas atuam e os conformam à revelia de uma vontade. Em outras palavras, indica como “a sujeição consiste precisamente nesta dependência fundamental diante de um discurso que não temos escolhido, mas que, paradoxalmente, inicia e sustenta nossa potência” (Butler, 1997b, p. 12). Segue-se, portanto, que a performatividade permitiria relançar um olhar sobre a constituição das trajetórias escolares, entendendo como são discursivamente constituídas, mas, por isso mesmo, não são determinadas, indicando estruturara ambivalente da linguagem em inscrever formas de agência.

científicos e morais (considerados também homogêneos), ignorando a textura das tramas curriculares. Estas trajetórias são, portanto, uma tentativa de colher pistas em direção a tornar estranhas as relações normativas como esgotantes dos currículos, perguntando como, no mesmo movimento, aparecem disjunções, hesitações, lapsos e movimentos produtivos. No fim das contas, este texto apresenta-se mais como ficção múltipla do pensamento curricular que como exercício de descrição da realidade.

### ***Borboletas Vão Aonde Querem: Um Corpo Generificado para “Meninos Gays”***

A imaginação política de gênero articulou críticas incisivas no campo curricular, sobretudo, em torno da produção de subjetividades e identidades (McLeod, 2010). Todavia, seria possível se perguntar como, ao passo que as formações discursivas pelas quais currículos constituem processos de subjetivação generificados, a materialização dos corpos de “meninos gays”, embora atolada em interpelações de gênero, não é completamente determinada por elas? A possibilidade de vida nos currículos seria produzida sempre e somente através da morte social forçada e no limiar da destruição? Será que o pensamento curricular deve ter como meta a faxina ontológica da escola? As trajetórias escolares de Jonas, Mitchel e Álvaro mostram como os efeitos ambivalentes de gênero no tecido social das escolas se tornam uma linha poderosa na constituição da inteligibilidade. Suas histórias sinalizam como um enredo de gênero opera na materialização do corpo do “menino gay” em uma tensão e apagamento da distinção entre contestação e reinscrição. Tal nomeação não designa, entretanto, - e insisto, nesta direção - um terreno ontológico permanente, mas aponta, em sua constante enunciação, para circunstâncias relacionais e perspectivas móveis pelas quais suas vidas são mobilizadas.

Essa defesa de que gênero é parte constitutiva da política de reconhecimento de “meninos gays” rende sua produtividade às formulações de Berenice Bento (2011a). Ao provocar sobre a possibilidade de pensar certa corporalidade “feminina” materializada em corpos designados de “meninos”, evitando associá-los a adjetivos pejorativos e mantendo alguma distância quanto aos desejos eróticos (Pelúcio, 2011), a autora chama atenção para o debate urgente dos “meninos femininos” no interior das instituições sociais. A pouca atenção dada aos “meninos femininos” parece reforçar a concepção, apontada por Sedgwick (1994), de que há vergonha em ocupar o lugar de “feminino”. No entanto, tratados do modo como demandado por muitos dos discursos da agenda anti-homofobia na educação, Jonas, Mitchel e Álvaro se veem convocados a assumirem-se como *gay* para tornarem explicável a experiência de gênero. Deste modo, mesmo que haja uma produtividade do termo *menino-feminino*, seu uso pode obscurecer como a materialização corporal implica a produção da sexualidade em uma matriz generificada. Em outras palavras, se gênero não consiste em um mero efeito de escolha (Butler, 2008), é possível perguntar como gênero produz regulações subjetivas e corporais no terreno da sexualidade. A produção dos corpos generificados de “meninos gays” não se dá também sem concomitantes investimentos em termos de interpelações de sexualidade.

É notável uma insistência de vários profissionais da educação de descrever os diversos femininos materializados em corpos designados de “meninos” como “gays”. Seus corpos aparecem, então, indiscriminados dentro dos limites seguros desta categoria dupla: “meninos gays”. Como sugere Butler (2004b), mesmo que o ato de nomear não descreva plenamente o sujeito, é seu poder performativo que abre o espaço e o tempo que circunstanciam as condições de possibilidade de sua existência. Ao apontar para o fato de que as categorias mobilizadas para nomear os corpos não são meramente descritivas, mas sempre normativas e, como tal, exclusivistas, Butler (2003) abre a

possibilidade de outra forma de abordar a relação entre subjetivação, corpo e normas. Com efeito, salta aos olhos como a gênero se torna balizador da nomeação “menino gay”, uma vez que a interpelação “é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas” (Butler, 2008, p. 67). O uso desta categoria cruza, neste sentido, gênero e sexualidade para inscrever e efetivamente produzir experiências, que, se não têm dúvidas quanto a não se sentirem exclusivamente pertencentes a uma linha coerente que conecta sexo-gênero-desejo, têm muitas inquietações quanto àquilo que imaginam que podem ser no interior de uma matriz de inteligibilidade, que mesmo cheia de fissuras, trabalha para encerrar possibilidades.

Gênero é, deste modo, uma norma que produz os corpos que governa e nomeia (Butler, 2004b), cujo efeito naturalizante se dá mediante uma construção que “oculta as discontinuidades entre gênero, sexo e desejo que grassam nos contextos [...], nos quais o gênero não decorre necessariamente do sexo, e o desejo, ou a sexualidade em geral, não parece decorrer do gênero” (Butler, 2008, p.94). A normatividade circulante refere-se a propósitos, aspirações, preceitos que norteiam e estabelecem os critérios para o reconhecimento de uma vida inteligível. Segundo Butler (2003), a reiteração de atos produz um efeito de substância interna pelas citações performativas das normas, afirmando uma “essência”, que não é senão fruto de fabricações sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos e que tende a obscurecer o próprio ideal regulador. A migração da categoria *gay* para se endereçar a feminilidades corporificadas em “meninos” aponta, por um lado, nessa direção de encapsulamento das normas de gênero e apagamento deste ideal regulador. Desta perspectiva, é necessário complicar o esforço de realizar uma separação e insistir como gênero e sexualidade oferecem mecanismos atravessados pelos quais as trajetórias de “meninos gays” ganham sentido. Embora sejam duas arenas distintas da prática social, nem a sexualidade nem gênero podem ser teorizados fora da prática reiterativa e forçosa que um estabelece para o outro (Butler, 1994<sup>a</sup>, 2008). A despeito de Pelúcio (2011) e Pelúcio & Duque (2013) chamarem atenção mais para os jogos de gênero do que para a sexualidade, chamar-se ou ser chamado de *gay*, pode revelar como determinados jogos corporais generificados se tornam inteligíveis dentro do enquadramento de certas formas de sexualidade reconhecíveis e como essas formas de sexualidade passam a exigir uma performance de gênero que lhe seria correspondente.

A matriz heterossexual descrita por Butler (2003) opera visivelmente tentando estabilizar essas experiências que, se não atendem a coerência da continuidade entre sexo, gênero, desejo e prática sexual, deveriam atendê-la em algum lugar. A tessitura desse reconhecimento de “meninos gays” combina, portanto, gênero e sexualidade nos currículos, não sem excluir do campo de visão aquilo que permanece fora dos termos regulatórios. Neste sentido, julgo que seria preciso buscar definições não simplistas da normatividade, seguindo as múltiplas trilhas através das quais “meninos gays” são constituídos. Os variados atos pelos quais Mitchel, Álvaro e Jonas tornam-se sujeitos estão inseridos em uma rede, em que instituições, como a escola, têm força significativa, demonstrando como as formas corporais, imaginativas e estéticas de seus corpos provocam deslocamentos de viver e se fazer visível nas escolas. Esses “meninos gays” permitem problematizar gênero e currículo levando em consideração que o cenário da política sexual brasileira tem se modificado bastante (Carrara, 2005; França, 2010; Miskolci, 2011; Pelúcio, 2011). Em outras palavras, tento manter a orientação de Foucault (2010), de que, se sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico de produção dos corpos, deve ser pensada a partir das técnicas de poder contemporâneas. Pareceu-me mais lúcido, nessa direção, não cristalizá-las para não cortar a via de acesso aos processos de materialização dos corpos e, como processos, não fechar a possibilidade analítica dos efeitos que provocam nas tramas curriculares. Os corpos de “meninos gays” oferecem, assim, uma possibilidade para o que Butler (2014) sugere: se queremos ampliar as reinvenções sociais e políticas a respeito das vidas marcadas como abjetas pelas mais diversas normas, talvez seja preciso se apoiar em uma “nova

ontologia corporal” que implique repensar aquilo que se tem considerado como uma vida vivível embutida nas políticas de reconhecimento.

### **Da Pedagogia de Gênero ao Gênero do Pedagógico: Entre o *Jeito Gay* e o *Bom Aluno***

Os corpos de Jonas, Álvaro e Mitchel aparecem, portanto, a partir interpelação *menino gay*. Esta ênfase diferencial, – todos juntos listados entre os diferentes ou todos juntos listados entre os iguais (ou normais?) – pode ser indicativa de uma mudança em curso nas escolas, mas não espelha facilmente mais um degrau rumo a uma almejada inclusão social. Embora a ambivalência desta interpelação não possa ser descartada pelos efeitos produtivos em tornar vidas possíveis; deixa entrever como “alguém ‘existe’ não somente em virtude de ser reconhecido; antes, em sentido anterior, porque é reconhecível” (Butler, 1997a, p. 24). Não se deixa de pôr em curso mais uma volta na normatividade de gênero, pois seus corpos encontram, como contraponto à “feminilidade”, a interpelação de *não serem heterossexuais*, como afirma a professora Marta na epígrafe deste artigo. De tal modo, que – e posso parecer insistente – nenhum dos corpos denotam uma condição originária fixa de onde emana essa categoria. Tais processos de nomeação procedem materializando formas corporais, a partir das quais tornar-se sujeito envolve ser agenciado em um mosaico de relações. Nesse mosaico, a categoria de interpelação “menino gay” é transformada na medida em que é usada e combinada, segundo e ao mesmo tempo, deslocando normatividades. A modulação dos corpos de “menino gays” é efeito performativo de um registro discursivo que cobra a conta para conferir inteligibilidade. Sob a rubrica de a *gente não é como todo mundo*, na fala de Jonas, se afirma alguma sorte de pertencimento à categoria “gay”.

A categoria “gay” acaba funcionando, neste movimento, como meio eventual de cristalização, mesmo quando nenhum dos três sequer tinha começado a manter práticas sexuais. Enquanto trabalha-se no registro discursivo da fluidez, em quase uníssono, *gay* torna-se uma interpelação condensada que, já não tendo nada a dizer, dá corpo a uma espécie de poderoso aglutinante. Tudo ecoa para ela, que acaba funcionando como um performativo de atribuição de inteligibilidade, ainda que seja para decretar estes corpos como genericamente ambíguos, conferindo uma espécie de sobre-significação que vem se acumular a imagem de *gay*. Seus corpos concordariam, por assim dizer, com a materialização do “feminino” como “evidência” de ser *gay*. A pergunta é, agora, menos se essas interpelações são verdadeiras ou falsas, mas como se constitui o que é tomado como “evidência” para os “meninos gays”. Neste “teatro de desejos e fantasias” (Hall, 2010), neste “teatro de subjetivação” (Preciado, 2010) das tramas curriculares nas quais Mitchel, Jonas e Álvaro se perguntam sobre as suas possibilidades de existir, aquilo que Halberstam (2008) chamou de “novas taxonomias”, mais do que um meio de revelar experiências silenciadas – ou agora, incluídas – pelas escolas, é uma chave, como notou Eve Sedgwick (1998), para o entendimento das convenções culturais e das estruturas de poder mais amplas.

Halberstam (2013) nota como, de fato, há um vocabulário limitado que dê conta das novas formas sociais e emocionais que os quadros contemporâneos da performatividade de gênero têm produzido. A própria Butler (2004b) já sinalizou que a gramática do masculino/feminino não esgotaria o campo semântico do gênero. Assim sendo, não é nenhuma surpresa que haja dificuldade em romper com as substancializações que a repetição das categorias disponíveis enseja. A categoria “gay”, usada para os nomearem remete às palavras de Butler (1987), para quem “discriminação é sempre discriminação”. Com efeito, quando são nomeados, tipificados e caracterizados, esses corpos não são apenas objeto de descrições e diferenciações pretensamente dadas, mas discriminados no sentido de que são alvo de investimentos discursivos que pressupõem, valorizam e produzem

experiências de subjetivação que generificam e sexualizam corpos. Quando *gay* aparece como uma interpelação na qual as performances de gênero que materializam seus corpos podem ser consubstanciadas, tal nomeação instaura não só quem são os sujeitos elegíveis, mas também quais são os termos da inteligibilidade.

*Gay* não é, deste modo, usado livremente; funciona, antes, como um performativo corporal que intenta circunscrever a materialização do “feminino” em corpos designados de “meninos”. Essa interpelação tem efeitos relevantes na medida em que é decretada por meio de atributos que, segundo Butler (1988), constituem efetivamente os corpos que eles suspostamente expressam ou revelam. O que me intriga, neste ponto, é como a categoria *gay* passa a ser produzida ela mesma por enlaces normativos de gênero. Não só porque parece baseada no pressuposto universal de uma experiência cultural que, no seu estatuto universal, apaga e exclui modos de vida, mas também porque sua reiteração tem feito operar uma atualização do entrelaçamento entre gênero e sexualidade que mantém, paradoxalmente, categorias binárias, “homens” e “mulher”, “homossexual” e “heterossexual”, intocáveis. *Gay* torna-se uma figura de subjetividade inteligível, resultado de uma dispersão política para além dos círculos do movimento social<sup>11</sup>, demandando, como corolário a produção de uma materialidade corporal que a tornaria discriminável. A interpelação *gay* funciona, assim, como uma forma de selar os corpos de “meninos” que transitam nos e entre gêneros, constituindo a encarnação de uma corporalidade generificada particular. De tal modo, currículos constroem modos de percepção de si recorrendo, sim, à gramática normativa de sexualidade e de gênero, mas menos como verdade interna, que decretaria de uma vez por todas quem é o sujeito, e mais como práticas constantemente reiteradas por vias tão diversas quanto plurais.

Reconhecer uma pedagogia de gênero constitutiva do “menino gay” a qual se deve aprender para tornar-se reconhecível, “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (Foucault, 2004, p. 236), equivale a sinalizar que esses modos de condução não abrigam nenhum centro emanador. Reside, aqui, uma espécie de jogo de verdade sobre o *jeito gay*, com a qual devem aprender a lidar para tornarem-se elegíveis ao reconhecimento. Com efeito, professores/as descreviam uma espécie de *jeito* a partir do qual se captou quem Mitchel, Álvaro e Jonas “seriam gays”. *Alguns, como o Mitchel, a gente pega desde cedo, sabe? Então, a gente vai percebendo, vai notando uma diferença, um jeito, aqui e acolá e vai se preparando. Alguns mesmo, aqui, no colégio, foi eu ou o professor Thalles, que é gay também, que conversamos com as famílias. A gente tenta mostrar que aqui é um lugar seguro, eles já sofrem muito lá fora* (Ornela, Professora de Português). Não sem desconforto, e Tateando as palavras, Ornela descreve o que chama de *jeito gay*, quando insisto que o fizesse: *Ah, é aquilo, você sabe? Uma mão, um jeito, um olhar, uma brincadeira, uma delicadeza, um jeito de falar... Eu dei aula para o Álvaro, logo no sexto ano, então, eu percebi a sensibilidade, uma coisa que não é muito de menino, de homem, sei lá? Eu sempre soube que era gay pelo jeito.* Fernando, um professor de Inglês de Jonas, completa: *para ser sincero, é porque o gosto, o jeito, são femininos, os três gostam, fazem coisas, usam coisas de menina desde cedo, então, a gente já espera que seja gay. Sem preconceito, sabe? Comigo foi assim, com você e com eles também.*

---

<sup>11</sup> Para uma interessante genealogia dessa expansão da categoria através das políticas de diversidade sexual, ver Zamboni (2016). O autor sustentou que “gay” é a figura do bom homossexual cuja definição opera pela negação. A tal ponto que “a predominância da negação na produção do corpo gay brasileiro é sua grande limitação, seu impasse constitutivo, o que o torna uma situação complicada, atrapalhada, limitada pela dependência da oposição” (Zamboni, 2016, p. 23). Embora vários sejam os duplos negativos a partir do qual a figura gay é tecida nos currículos, nessa cesura “atrapalhada” e “complicada” apontada pelo autor reside também uma potência ambivalente através da qual os corpos se movem com destreza e apostam suas vidas em fio tênue, que já não é somente definido pela oposição.

A migração da categoria *gay* aponta para como existe certa coerência ambivalente – não estou certo de que possa descrever desta forma – em um “menino”, cujas formas culturais que constituem seu corpo, designadas de “femininas”, ser marcado e marcar-se como *gay*. Esta interpelação explica e constitui sua existência e lhe torna reconhecível, ao mesmo tempo, que tal explicação constitui, via materialização deste corpo, a possibilidade de uso retórico da categoria. Todavia, a interpelação *gay* parece tornar inteligível a fissura de gênero que materializam como desde já indicativo de “homossexualidade” e, ao mesmo tempo, exigir da “homossexualidade” uma performance de gênero que lhe torne identificável. Essas citações performativas de normas que materializam corpos como os de Jonas, Álvaro e Mitchel reinscrevem qual lugar de sexualidade lhes seria possível ocupar. *Feminilidades masculinas*, para falar com uma paráfrase possível de Jack Halberstam (2008), só são inteligíveis como *gays*. De fato, Richard Parker (2002, p. 57) afirma não se surpreender que a figura do “homossexual” sirva “para estigmatizar e marginalizar performances de gênero desviantes enquanto, ao mesmo tempo, reforçar padrões normativos de masculinidade e feminilidade”. A categoria “gay” é reiterada nestas intervenções, já que como sublinhou Hocquenhem (2009) permitiria designar o lugar atribuído à categoria “mulher”. Não sem razão, Stockton (2009, p. 7) postula que “a frase ‘menino gay’ é uma lápide para marcar o lugar e o momento em que a vida heterossexual de alguém morre”. Nesta direção, *gay* é tanto a lápide de um menino heterossexual quanto o epitáfio da transfiguração do gênero. Esta instrumentalização, nos termos de Pollak (1985), poderia ser pensada como uma homossexualização das condutas, a que viriam sendo submetidos os regimes de trânsitos de gênero.

Embora, nem apenas nem o tempo todo, pode-se notar a persistência de um imaginário que ronda “meninos gays”: o da juventude e o da homossexualidade. O eventual entrelaçamento de ambos, argumentou Ariés (1985), não é gratuito nem novo, e encontra sua condição de possibilidade no paralelismo das representações históricas do homossexual e do jovem. Escrevendo no fim dos anos de 1970 e princípio de 1980, o historiador diagnostica uma tendência dos modelos da sociedade globalizada se aproximarem das representações que os homossexuais fazem de si mesmos. Ambos tiveram uma imagem primeira efeminada e pueril, substituída por outra predominantemente viril aliada à indefinição dos traços da juventude. No entanto, se “o homossexual” “tornou-se uma das figuras da nova comédia” (Ariés, 1985, p. 79), esta confluência não envolve necessariamente a adoção do modelo “masculino”. Ao contrário, está em jogo o aprendizado de um desenho que faz notar a “homossexualidade” de “meninos” como ocupação de um lugar “feminino” e de um lugar “feminino” de “meninos” como ocupação da “homossexualidade”. Este não é um mero jogo de palavras, mas aponta para como a produção do *jeito gay*, esta figura que atravessa de gênero e sexualidade, é operativo da política de reconhecimento em curso nas escolas que Mitchel, Álvaro e Jonas circulam. O notável é como *gay*, não tanto como significante, mas como efeito de poder materializado em corpos é constantemente produzido e mantido pelas tramas curriculares.

Neste cenário, para tornarem-se culturalmente inteligíveis, “meninos gays” são interpelados a cruzar as fronteiras de gênero, fundidas com as de sexualidade, para, em um gesto duplo, refundá-las e deslocá-las, maquinando formas pelas quais o gênero e a sexualidade se afetam mutuamente nas trajetórias escolares de Mitchel, Jonas e Álvaro. Tais vidas tornam-se vivíveis desde que impliquem em demandar-se como *gay*, ao mesmo tempo, que tornar-se *gay* implicaria algum grau de “feminilidade” materializada no e pelo corpo. Foi o próprio Mitchel que disparou uma das declarações mais intrigantes que ouvi: *é o seguinte: toda escola tem seu viado de cabeceira*. Em qualquer escola que entrasse, havia *aquele aluno*, que me descreviam como protegido pela direção e corpo docente para, logo em seguida, esse aluno se declarar ou ser declarado *gay*. As participações nas atividades como festas, feiras e trabalhos envolvem, com efeito, alguma atividade qualificada como “feminina”, apontando um protagonismo reconhecível por professores/as, especialmente quando

contrastado com a participação das “meninas”. Enquanto tais participações são louvadas pelos professores/as com postagens de vídeos, comentários e curtidas em redes sociais, congratulando-os pelo “talento”; às “meninas”, qualquer comentário parece ser dispensável. Para “meninas” seu trabalho como “aluna” é da ordem da reprodução de funções de naturais de um corpo produzido como um tipo particular (Walkerdine, 2007). Para “meninos gays”, é da ordem do “talento”, da “inteligência”, da “criatividade”, de uma espécie de *plus* conferido pelo “feminino”. Essa “vantagem” não é, entretanto, estendida às “meninas”, associadas a esses domínios nas escolas, quase sempre atreladas à falta de inteligência e com seu sucesso escolar sendo explicado em função da maior passividade (Carvalho, 2003). Se muitas vezes as mulheres são consideradas o “Outro da Razão: elas contêm o irracional” (Walkerdine, 1995, p. 213), é em função de características associadas ao “feminino”, como “emoção”, “criação” e “afetividade”, que Mitchel, Jonas e Álvaro são apontados como *inteligentes, brilhantes* e, por consequência, *bons alunos*.

Carvalho (2001), Cardoso (2012) e Paraíso (2010; 2011) mostraram, sob distintas perspectivas, como gênero compõe as relações de desempenho e avaliação escolar, denotando que consiste em levar em conta para o *bom aluno* características demandadas como *femininas*. Se, estas tensões produzem uma série de iniquidades quanto à escolarização de corpos generificados como “meninos másculos” e “meninos alunos”, como Reis (2011), por exemplo, aponta, não é se de estranhar que tais paradoxos componham, com outros tons, a escolarização de “meninos gays”. Eram precisamente as habilidades qualificadas como “femininas” de Mitchel, Jonas e Álvaro que os favoreceriam como “alunos” de modo que o apelo residia em produzir *meninos gays* como condição tanto pressuposta como embutida de tornar-se *bom aluno*. Nesse percurso, a pedagogia de gênero que confere materialidade às suas vidas desliza para perscrutar o que dizem do gênero da pedagogia, pois a forma pela qual a inteligibilidade é produzida se dá em cruzamento como as demandas de gênero da linguagem pedagógica. Um aspecto a ser examinado na reinscrição performativa deste *jeito gay* é, portanto, seu atravessamento pela interpelação de *bom aluno*. Discursos, que objetivam descrever *meninos gays* como prerrogativa de *bom aluno* almejam produzir pequenos acordos para esses corpos, os encaixando discretamente, ainda que não completamente, nas categorias de gênero e sexualidade disponíveis.

Ouvi muitas vezes não só o quanto Mitchel, Álvaro e Jonas eram *bons alunos*, mas, sobretudo, o quanto o fato de serem *gays* dotava-os de uma predisposição para tanto. A produção desta condição de *bom aluno* não se resume às exigências explícitas de regulamentos escolares oficiais, mas às expectativas constituídas em torno de seus corpos por múltiplos discursos em que gênero e sexualidade se atravessam. Sobretudo, não implica altas notas nas avaliações, por exemplo; ao contrário, Álvaro e Mitchel tinham passado por sucessivas situações de repetência. *O Mitchel tem essa coisa liderar, se envolver com a escola, conquistar a gente, sabe? Essa coisa que todo gay tem, o que é ótimo para ele como aluno* (Maria Ângela, professora de História), *Olha [...] o Mitchel, tem sempre aquele grupinho em torno dele, os gays, aqui, andam em grupinho, ele organiza muita coisa na escola, ganhamos até prêmios* (Roberta, coordenadora pedagógica), *O Álvaro tem uma história de vida que é de se apaixonar, família muito pobre, mãe homofóbica, sabe? Eu defendo e faço o que posso por ele* (Viviane, professora de Química). Bruno, professor de Geografia de Álvaro, assim o sintetizou:

Olha, eu tenho e tive muitos alunos gays, nessa escola tem muitos. E eles são bons alunos. [...] Bons alunos do tipo assim, de dois tipos na verdade. Ou são inteligentes de conhecimento, sabe? Estudam, se envolvem com a disciplina, cumprem com os seus deveres de aluno, aquele aluno que dá gosto de ver, sabe? Ou são inteligentes de criatividade, se envolvem com a escola, com as festas, montam, decoram a escola, fazem as coreografias, assumem e levam isso, pintam e bordam, literalmente. Posso

te afirmar com certeza, toda escola tem. Se disseram que não tem, estão mentindo, por vergonha, por medo da exposição, mas tem.

Características como “senso de liderança”, “simpatia” e “história de vida” importam para materializar quem é o *bom aluno*, somadas à atenção, dedicação, envolvimento e carisma nas atividades escolares, quase sempre significadas como “femininas”. Ao passo que reconhecidos como *gays*, é a própria hibridez dos “meninos gays” com o “feminino” que, se questiona esta assunção do gênero, em alguma parte, os torna *bons alunos*. Não faz sentido, assim, empreender exclusão e violências contra tais vidas que, antes de qualquer indicativo transgressor, são *bons alunos*. A “homossexualidade”, a partir do *jeito gay*, tem sido reinscrita com uma base substancialmente diferente. A questão não é, entretanto, só que a normatividade continue a ser reiterada pelas tramas curriculares, mas, de dentro de seus mecanismos, expor os limites paradoxais em que se alicerça. A própria interpelação *gay* recoloca a conexão entre sexo e gênero na medida em que baliza quais são os corpos “das meninas” e permite o reconhecimento de uma “feminilidade” em corpos de “meninos gays” sem empurrá-los para formas de existência que colocariam tal conexão em suspensão, posto que reinscreve “a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, no qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito” (Butler, 2003, p. 24). Se há um “sem-número de saberes, produtos e práticas a investir no corpo produzindo-o diariamente” (Goellner, 2007, p. 30), o corpo se torna o lugar de aprendizagem de gênero, de um gênero que tem uma pedagogia, e de uma linguagem da pedagogia que também é generificada.

Em jogo, uma política de reconhecimento que demanda a produção de si com a correlata inscrição de um sujeito como espécie, como já indicara Foucault (2010) que, se não pode ser mais identificado por meio da patologia e da criminalização, se torna identificável e, portanto, vivível, agora segundo Butler (2003; 2004b) por meio da materialidade confessada pelo corpo, pelo estilo, pelos objetos que consome, pelas roupas que usa, pelas músicas que ouve, pelo modo de falar e andar. A constituição do reconhecimento para “meninos de gays” não só depende das normas de gênero; de algum modo, está sendo deslocadas para uma corporalidade generificada que os destacam e os identificam dos “meninos” sem suspender a relação sexo-gênero que a matriz normativa articula em sua base. Por fim, esses corpos são, o tempo inteiro e a todo o momento, levados a confessar por meio do corpo não só que são “gays”, mas o quão *gays* são. De fato, nenhum dos três hesita em expor fotos e postagens de montagens e parceiros afetivos-sexuais, por exemplo, nas redes sociais, na qual possuem professores/as adicionados, mostrando na imagem esse *corpo gay*. Julgo, assim, que não se trata, para falar com Wendy Brown (2006), apenas de outro modo de regular a aversão. Mitchel, Álvaro e Jonas não se configuram como “o forasteiro, o desviante, o não convencional”, ainda que, certamente, “coabitam com o anfitrião sem destruí-lo” (Brown, 2006, p. 27). Deste modo, se a escola é lugar de aprender, é também lugar de experimentar.

A performance desse “feminino” do *bom aluno* por “meninos gays” tem, por exemplo, o efeito paradoxal de não envolver, por consequência, a ocupação de um lugar abjeto. Mesmo que a Reis (2011), ao pesquisar a produção de *corpos meninos* em currículos, tenha demonstrado como a “feminilidade” sinaliza para a ocupação de um lugar abjeto de *bichinha* entre meninos; ainda que Gonterjo (2011) e Miskolci (2012), ao trabalharem sobre suas memórias, demonstram como houve, em suas trajetórias escolares, uma perseguição sistemática de profissionais da educação aos seus corpos “femininos”, desconfio que a associação entre gênero, sexualidade e linguagem da pedagogia não implica necessariamente em empurrar a posição de “feminino” para uma correlata posição de abjeção – o que seria outro modo de ontologizar a sujeição. Se o abjeto “relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas 'vidas' e cuja materialidade é entendida como 'não importante’” (Butler, 2002, p. 161), essas vidas, ao contrário, são protegidas e até valorizadas a partir do momento que são tornadas inteligíveis dentro de um quadro discursivo

que vem inteligibilizando a categoria *gay* como aquela a ser defendida. Seus corpos, tratados como *bons alunos*, necessitam e justificam, por isso mesmo, ações que poderiam amenizar exposição à violência. Esta interpelação, que os torna defensáveis, inscreve escolas como um lugar “positivo” para esses “meninos gays” e “inclusivo” para professores/as e gestões escolares.

Ser inteligibilizado como “menino gay” não equivale, portanto, a um marcador direto de hierarquia e violência, pois “é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política” (Brah, 2006, p. 374). A associação entre “gay” e “feminino” não têm, todavia, um correlato deslizamento para a abjeção apenas em virtude das marcas generificadas do *bom aluno*. A forma de conferir-lhes uma função de *protagonismo* e *liderança* na escola, através do *bom aluno*, é, por um lado, parte da maquinaria de inscrever o gênero do pedagógico. No entanto, não é somente porque existiram “instintos básicos” do “menino gay”, que dotado – leia-se, constantemente produzido – de atributos ideais de gênero para a linguagem da pedagogia. É, sobretudo, porque este misto de “inteligência”, “habilidade criativa” e “história de vida” produz um corpo fronteiriço e ambíguo situado no cruzamento entre vários discursos generificados e sexualizantes. “Meninos gays” não desacomodam simplesmente o cotidiano escolar e tornam-se desestabilizadores da normatividade ao dificultar sua reiteração, como Silva (2009) parece sugerir ao também acompanhar trajetórias escolares de “meninos gays”. Ao contrário, seus corpos desvelam como as normas funcionam, ao mesmo tempo, como campo de sujeição e fonte de agência, apontando para a necessidade uma analítica da normatividade menos estreita, que dê conta da multiplicidade da sua incrustação na vida e evite a saída apressada de que ou os corpos foram totalmente subsumidos pelas normas, ou só existem quando são capazes de enfrentá-las.

Trata-se de certo imbricamento, de uma coexistência emaranhada, entre políticas de reconhecimento e normatividade, ainda que não se trate de questioná-la frontalmente. Aproximam-se, em sua predileção, pela tentativa de confeccionar com os corpos uma zona borrada entre ambos – um território mestiço nas palavras de Serres (1993). “Meninos gays” são incorporados dentro deste campo ativo, enquanto seus corpos, assim, constituídos, não são evidentemente coerentes. A despeito de todo um campo de normatividade tentar delimitar com clareza o perfil daqueles que habitam as escolas no contemporâneo, este é um projeto de antemão irrealizável. Para seguir Mahmood (2006, p. 136), “as normas não são apenas uma imposição social no sujeito, mas constituem a própria substância da sua interioridade, [há] uma variedade de formas em que as normas são vividas, incorporadas, procuradas e consumadas”. O que se pode dizer que é as políticas de reconhecimento que currículos operam estão se atualizando. E o fazem, sobretudo, por transbordamento da norma, por constante dissonância. De tal modo, que currículos abduzem tramas de forças que promovem formas de invenção dos corpos, recorrendo às mais variadas combinações de discursos. Em outras palavras, se a política de reconhecimento desvela que o *jeito gay* também é instituído “por meio de uma repetição estilizada de atos” (Butler, 2003, p. 200), o chamado “o mecanismo cultural regulamentado de transformação de masculinos e feminismos biológicos em gêneros distintos e hierarquizados comandado pelas instituições culturais” (Butler, 2003, p. 112) não segue vias muito claras nem estanques de inscrição pelas tramas curriculares.

Desta forma, declarar que um “menino” é “gay” almeja apagar este trabalho, pois tal trabalho demonstraria que manter-se “gay” não é algo natural, é algo que as pessoas precisam fazer; algo que precisa ser realizado corporalmente de forma constante. A normatividade de gênero e de sexualidade nos currículos não emerge deste, modo, à maneira de uma planta da terra em que se localiza, nem descem de um céu que pesa sobre os ombros, mas antes em cruzamentos relacionais das normas em seu próprio funcionamento. Se, neste sentido, o uso das categorias de gênero e sexualidade que tramam o reconhecimento de “meninos gays” deve ser criticado, não é para concluir que as normas

estão deixando de existir. A pergunta que se instaura é o quanto tal dinâmica amplia a possibilidade de existirem. Não se trata, muito menos, de pregar um abandono da herança política que conformam – posto que seja, talvez, impossível. Porém, se são uma condição de materialização dos corpos, normas funcionam menos de forma substantiva, definindo quem é sujeito inteligível de uma vez por todas, mas marcam um lugar de enunciação corporal a partir do qual se trabalha continuamente para existir. Sua coagulação como substância parece ser um artefato produzido pelo efeito performativo de variadas e múltiplas citações discursivas em situações de interpelação das mais diversas que os currículos acionam. Longe, portanto, serem predicados literais da condição de sujeição apenas projetados pelos currículos, esses movimentos demonstram como os currículos abrem condições de possibilidade de vida através deste funcionamento deslocado das normas.

As trajetórias escolares de “meninos” gays sinalizam, assim, para esta aprendizagem performativa de tornar-se possível, denunciando certa incongruência dentro da matriz normativa. Movendo-se nesse deslizamento de possíveis que a própria matriz cria, com destreza e volatilidade, suas trajetórias suspendem a montagem de uma coerência definitiva para si e para os currículos. Se, por um lado, a tessitura da inteligibilidade não deixa de atualizar normas, por outro também não deixa de assinalar as potencialidades de se converterem em lugares que possibilitam habitar as escolas, especialmente quando cruzadas com as demandas da linguagem da pedagogia. Obviamente, não significa inferir que escolas são agora um paraíso, mas são um espaço e um tempo em que fluxos culturais de gênero e sexualidade esculpem o contorno da vida. Por isso, volto a insistir que ser constituído como “menino gay” não diz respeito a um ato voluntário decorrente daquilo que um sujeito pensa e decide sobre si mesmo. Não consiste em um ato singular de libertação ou enfrentamento das normas, mas em processos tortuosos e inacabados de criação de uma vida vivível. Parar no enquadramento normativo que constitui a política reconhecimento é, deste modo, roubar a carteira política deste trabalho contínuo de criação. A testagem de possibilidades para vida expressa nesta política de reconhecimento aponta para deslocamentos que colocam à experiência de tornar-se “gay” na escola à deriva.

### **“Os Diferentes”: As Dições Heterogêneas da Normatividade**

Muitos discursos sobre currículo sugerem que, quando se contempla sexualidade e gênero, atinge-se uma espécie de estado de negação em relação às iniquidades geradas pela heteronormatividade. As escolas são apontadas como um lugar avesso para as performances de gênero que não correspondem à heterossexualidade (Peres, 2010; Bento, 2011b; Junqueira, 2011). A “vigilância das normas de gênero cumpre papel central na pedagogia do armário” (Junqueira, 2012, p. 286) e revelaria sempre invisibilidade e exclusão. A escola veio a tornar-se um lugar frequentemente tratado como inabitável para as experiências de sexualidade e de gênero que escapam ao estreito marco heterossexual. A circulação constante de insultos, hostilidades e injúrias a transformam em um espaço de preconceitos e discriminações que podem ser estendidos a qualquer um que por ventura venha a fracassar nas demonstrações as quais é submetido sucessiva e interminavelmente (Junqueira, 2011; Sales & Paraíso, 2013). A escola operaria com sutis, às vezes, nem tanto, estratégias de controle do cotidiano heterossexualizado, cuja única possibilidade, por vezes, de existência é o silêncio e a ocultação (Cavaleiro, 2009). Em uma derivação possível: ainda que pudessem oferecer a oportunidade de questionar a normatividade, “meninos gays” não

contariam com instituições sociais, como a escola, que lhes deem suporte, vivendo expostos ao total desemparo político e afetivo<sup>12</sup>.

Em contraste com essa plenitude da normatividade, Mitchel, Álvaro e Jonas apresentam um retrato mais complexo das normas de gênero, especialmente da possibilidade de tomar os discursos normativos como expostos à ambivalência. Mesmo que a invisibilidade, conquistada frequentemente pela mímica heterossexual - o que não é o caso, em questão - revele ser a estratégia principal para alongar trajetórias escolares e para que fujam ao desconforto das sexualidades desviantes de responderem por sua condição (Braga, 2011), as normas de gênero e de sexualidade não são uma linguagem transparente. Se sua opacidade faz ver a marca dos constrangimentos pelos quais gênero confere sentido às trajetórias escolares, também permitiria entrever como suas vidas encerram formas normativas que são revisadas e retrabalhadas. Conforme, sugeri em outro momento (Ranniery, 2016a), a violência acabou por tornar um modo de inscrição da própria experiência da homossexualidade na escola para exigir reconhecimento e, nesse caminho, constituir-se como sujeito político. Sua emergência como ideia e valor nas políticas de reconhecimento está presente no esforço de conferir visibilidade a atos de discriminação e preconceito, ou mesmo agressões diretas, decorrentes da falta de reconhecimento, que, no entanto, não encontram instrumentos para viabilizar a definição do evento como uma agressão socialmente reprovável.

A inquietação com as trajetórias de Mitchel, Álvaro e Jonas pode contribuir para a identificação do fantasma de certas armadilhas discursivas deste engendramento, qual seja, que a condição da escolarização se dê em termos de valores e comportamentos que sensibilizam o pleito político: o sofrimento inscrito no corpo e a vida estilhaçada pela injúria. Essas trajetórias escolares podem ajudar a suspender a naturalização da violência como condição da escolarização, seja porque se recusavam a ocupar esse lugar, seja porque são colocadas como parte ativa do funcionamento escolar. É de se perguntar se tal movimento de inscrição da violência como condição da escolarização não produz efeitos perversos. Não somente por obscurecer densidade das tramas curriculares em tecerem o reconhecimento, mas também por colocar o corpo dentro das ordens discursivas, forçando o aparecimento de questões não resolvidas sobre a agência.

Parece-me que resumir as trajetórias escolares de “meninos gays” à violência e à invisibilidade é parte de uma estratégia unificadora que reencena a linguagem da pedagogia mais como código de valor moral – uma proposta, projeto ou programa a ser defendido – do que campo no qual a vida se torna vivível. Não pretendo, entretanto, questionar ou negar injustiças, violências e discriminações que operam nas escolas, mas ressaltar que trajetórias como a de Mitchel, Jonas e Álvaro podem ajudar a suspender a redução imaginativa sobre a complexidade do aparato escolar que a naturalização da normatividade enseja, mesma em pretensas perspectivas críticas às normas. As incisivas perguntas de Ricardo que insisti em trazer para este texto apontam para como currículos não apenas aplicam normas que materializam gênero e a sexualidade, mas gênero e sexualidade se produzem neles mesmos como normas, regulando a captação política dos corpos. Tomar o currículo como uma força que apenas impõe à regulação de gênero e sexualidade mantém intacta a construção de algo que tem parecido caro ao pensamento curricular: a fantasia paradoxal de que a escola é o lugar da violência e, ao mesmo tempo, o caminho para enfrentá-la. Entre a tessitura das vidas dos “três meninos gays”, pode-se, por outra via, encontrar “uma maneira de recusar em concordar com

---

<sup>12</sup> Um debate mais amplo e profícuo com a produção da área de educação e, em especial, de currículo, que problematizou a experiência da sexualidade na escola escaparia aos propósitos desse texto, sobretudo, pela vasta produção da área. Realizei esse movimento em outro contexto (Ranniery, 2017) para destacar como estamos diante de um discurso tautológico que, ao mimetizar aquilo que supõe criticar, reencena a linguagem da pedagogia, coloca a escola como lugar de salvação teleológica e corre o risco de refundar o lugar ilegítimo das experiências que se propõem defender.

as lógicas dominantes de poder e disciplina” e mapear as normas de gênero “como uma prática, [...] [que] reconhece que as alternativas já estão embutidas no domínio do poder e que poder nunca é total ou consistente” (Halberstam, 2011, p. 88). É possível seguir em outra direção: a escola é o lugar de constituir a habitabilidade da vida. Essa é a pergunta que se colocam e que podemos levar a sério, se queremos dimensionar como currículos podem permitir enfrentar a existência.

Por diversas vias, Mitchel, Álvaro e Jonas, indicam como currículos operam contra as experiências de rechaço, discriminação e violência que perpassam suas vidas, atualizando, no mesmo movimento, as matrizes normativas de gênero e sexualidade. Sem dúvida, gênero esculpe os contornos dos corpos por um conjunto de tensões com a linguagem da pedagogia e com o dispositivo da sexualidade, dentro dos quais ocorre o reconhecimento enquanto forma de vida vivível. No entanto, esses modos de vida permitem focalizar os enquadramentos culturais em que gênero e sexualidade são, agora, pintados e coreografados no deslizamento e no deslocamento nos currículos. Os corpos de Mitchel, Jonas e Álvaro seguem vivendo, respirando, tratando de esculpir um corpo de gênero feito imagem, sinalizando também para como o estatuto de gênero serve alavancar uma capacidade existir neste mundo. Essas torções podem ser um sinal de que, como notou Sedgwick (2003), não se trata mais de qual visibilidade é possível, mas que tipo de visibilidade se deseja ou se produz como desejável. A invenção dessa *feminilidade masculina* na intersecção entre *jeito gay* e *bom aluno* é, de fato, o principal meio para transmutar vulnerabilidades sociais, políticas, econômicas e afetivas ao qual estão sujeitos. Porém, sendo impossível livra-se delas, abre-se para assunção de uma zona produtiva das normas na qual a escola se constitui como um espaço e tempo de produção do reconhecimento como inteligíveis.

Esses corpos insistem que estão vivos, inclusive para uma fatia considerável do pensamento curricular que insiste na sua impossibilidade. Se estar viva é, como sugeriu, certa vez, Ariel Silva (2016), “a luta da bicha”, ao que parece, é preciso levar à sério que os currículos não podem ser demitidos desta luta para estar vivo. Foucault (2006, p. 61) observou mesmo que o reconhecimento de uma guerra impossibilita “um discurso da totalidade ou da neutralidade”, que ele impõe “sempre um discurso de perspectiva”. A descrição, portanto, dos currículos com meros perpetradores normativos e em perseguição permanente pertence a um dos lados em conflito, expondo como estamos – e não será a primeira vez – diante dos paradoxos da auto-referência. Esses modos de operação se dão no interior de modalidades específicas de poder que, como afirmou Hall (2000), é de onde emerge a marcação da diferença. As trajetórias de Mitchel, Álvaro e Jonas permitem constatar que conquistam nas escolas reconhecimento enquanto “diferentes”, mas nunca como “não normais”. É na conjuntura dos “diferentes” que a linguagem da pedagogia adquire produtividade em materializar os traços que contornam as possibilidades da inteligibilidade, apontando que é uma das alternativas pela qual se opera contra as forças que desinvestem a vida de “meninos gays” é estar, ocupar e habitar na escola.

Embora haja uma crítica para que a diferença não seja tomada como sinônimo da pasteurização diante termo diversidade, largamente divulgado pelo discurso pedagógico (Macedo, 2014), o discurso dos “diferentes” não é um mero mecanismo de controle que esvazia o pleito político, individualiza as demandas e apaga as dimensões de poder. Há neste “diferente”, cada vez mais, um agenciamento para reconhecer tais vidas como possíveis de serem vividas, sem que se transcenda ou se possa expurgar a normatividade. Tal reconhecimento não deixa de expandir o campo da normatividade de modo que esta “diferença” substancializada do “menino gay” passa a descrever a própria condição do presente e como as confusões de gênero tornam-se a marca do tempo em que se vive. *Ah, hoje, todo aluno pode ser gay! Tem isso mais não, surpresa é quando eles são heteros convictos. A gente não sabe mais quem é o que* – declara a professora Joana. *O mundo hoje é das bee, não tem concorrência para as pintosas* – completa Jonas. Esses apontamentos para a diluição e reinscrição de

gênero e sexualidade, cruzados com as demandas de inclusão dos “diferentes”, torna seus corpos quase um sinônimo do tempo presente.

Portanto, ao invés de propor algo radicalmente novo, o reconhecimento expõe a ambivalência da normatividade para constituir um novo campo de possíveis. Os corpos não podem negar um conjunto de normas, estruturas e convenções, pois delas dependem para serem sujeitos (Butler & Athanasiou, 2013). Para quem não tem outra saída ou precisa encontrar uma, construir possibilidades de vida através da escola talvez seja uma daquelas coisas, diria Spivak (1993, p. 45), “que não se pode não querer”, desvelando o quanto a escola é crucial para o regime de vivibilidade – não somente de visibilidade nos dias – que correm. Aqui, currículo torna-se, por fim, uma composição de diferentes possibilidades e configurações de investimento na vida, de segurança, prazer, desejo e emoções; “uma articulação de espaços-tempos para produzir outra coisa; [que] se abre a outros territórios e meios, que o converte em um espaço de paisagens e relevos” (Grossberg, 2012, p. 57); uma arena de aprendizagem de corporalidades em uma gramática de gênero. Sua dimensão performativa vem enunciar a produção de campos de força contra os efeitos centralizadores dos discursos que vinculam currículos à mera totalização da norma.

*A diretora meu deu uma sala para ensaiar com meu grupo de dança. Fico na biblioteca, estudo. Não gosto de ficar, em casa não. Gosto da escola, isso aqui é minha vida, meu céu. Nem sei quando vai ser quando me sair daqui. Ela [a diretora] diz que eu reprovado para não sair. (risos) - declara Mitchel, seguido por Jonas: O que eu tenho é a biblioteca, ficar em casa é chato, minha mãe não sabe que sou gay. Então eu corro para, aqui. Gosto dos professores, do diretor. Estudo, faço alguma coisa.* As camadas da política de reconhecimento denotam que a escola não somente é um espaço que se abre para a vida fora dela; é o lugar a partir do qual a experiência de tornar-se parte da vida mesma pode a ser construída. Como nota Butler (2009), o reconhecimento passa por um caminho comum entre histórias singulares e formas de normatividade e esse caminho o coloca em circulação. Currículos podem funcionar como essa trama, pois “o reconhecimento é uma relação intersubjetiva, e, para um indivíduo reconhecer o outro, ele tem que recorrer a campos existentes de inteligibilidade” (Butler, 2010, p. 168). Certamente, se recorre a quadros de inteligibilidade, mostrando o quanto reinstaurar a coerência da matriz normativa é possível. Todavia, em virtude de ser constituído performativamente, o reconhecimento não se dá apenas pela reiteração de normas no sentido mais esgotante desse processo. Se o reconhecimento marca o campo da inteligibilidade, o ato de reiterá-la põe as normas em revisão e expansão (Butler, 2010). As tramas curriculares que expandem a inteligibilidade de “meninos gays” não só não estão apartadas das normas, como estão a contestá-las e edificá-las no mesmo movimento, tornando difícil, quando não impossível, qualquer distinção clara entre norma e contestação.

Esta ambivalência, “entre seu surgimento como original e legítima e sua articulação como repetição e diferença” (Bhabha, 2013, p. 157), está entrelaçada entre o discurso que se repete e a introdução de variações inerentes à própria repetição – algo que Frappier-Mazur (2007) designou de dicção heterogênea do discurso normativo. A aceitação dessa heterogeneidade renuncia o marco binário entre a posição normativa dos currículos e subversiva dos corpos, pois essas trajetórias funcionam como indicadores que desorganizam oposições entre normatividade e reconhecimento. Isso porque o clamor por reconhecimento não é expresso por uma linguagem de princípios abstratos sobre direitos ou em nome de identidades ou sujeitos previamente constituídos, menos ainda funciona pela demanda da transformação do “sujeito homossexual” em objeto a se ensinado pela prática pedagógica, como Bortolini (2015) tem defendido. Antes, desconfia-se desses termos da linguagem da pedagogia não apenas pelo tipo de substancialização que promovem, mas porque o reconhecimento opera por laços corporais que reconfiguram currículo em termos de como pode compor a vida. Distante de figurar como uma espécie de algoz torturador a ser combatido ou reformulado, currículo configura um espaço e um tempo a ser reabitado, repovoado, recriado, no

aqui e no agora, no instante em que se vive. O que está em jogo é, pois, a invenção de formas corporais que não podem ser circunscritas em repostas àquilo que Gamson (2002) chamou de opressões institucionais da sexualidade; emergem de um jogo com a heterogeneidade, ao invés de resolver ou dissolver as tensões subjacentes. Desejam-se e constroem-se conexões enquanto o tempo urge – e urde –, enquanto podem, com aquilo que podem, com armas que se tem na mão, no quadril ou nos pés. Nem que sejam com o lápis de olho que marca o rosto maquiado às 7 da manhã, com o laço que se põe no cabelo ou com o grito de *viado* entre dois amigos no corredor da escola.

### Nos Mapas do Improvável, os Equilibristas da Vida

É, por fim, tentador localizar essas trajetórias escolares através da lente da resistência, da subversão ou mesmo do desejo de enfretamento das normas. Porém, tal lente não funciona sem achatar a dimensões instáveis e heterogêneas de poder apenas para qualificar o já criticado heroísmo romântico das narrativas libertadoras (Halberstam, 2011; Hartman, 1997; Puar, 2013). Esses corpos não estão situados ora do lado da reiteração normativa, ora do lado da transformação do campo da inteligibilidade. Pode-se, antes, falar de um trabalho de criação de *mapas do improvável*<sup>13</sup> – termo sequestrado de Pablo Navarro (2008), que não é “sobre a transcendência ou a liberdade da (hetero)normatividade” (Ahmed, 2004, p. 192), não é “sobre assimilação ou resistência, mas sobre habitar normas de forma diferencial” (Ahmed, 2004, p. 192). É na não transcendência das normas que tais vidas podem fazer seu trabalho, na medida em que anunciam tanto a persistência quanto a oscilação da normatividade, o que não diminui, mas intensifica o trabalho político que podem fazer. Quando habitam a matriz normativa, indicam que as repetições das normas funcionam de modo fraturado, deslocado e heterogêneo. Por outra parte, põem em relevo que deslocar uma norma não equivale a subvertê-la, pode servir – talvez, não deixe de fazê-lo – como instrumento para sua reinscrição. A luta por inteligibilidade para “meninos gays” se dá dentro e a partir das normas, nas quais as formas corporais de circulação do reconhecimento se constituem, não como um movimento de saída e retorno ao ponto inicial, mas de sombras e desdobramentos. Desdobramento, no sentido de encontrar através da normatividade, em grande medida, sua viabilidade, mas não sua continuidade.

Não podemos reduzir aquilo que é de conhecimento difícil desta descontinuidade constitutiva das tramas curriculares às guerras, agora, contra as normas – como, se de resto, fosse possível, se libertar ou se livrar delas – nem aos conflitos e disputas pela distribuição do que entra ou não nos currículos, na formação ou nos projetos políticos. A contestabilidade das tramas curriculares envolve um desacordo mesmo sobre como se pode sentir currículos através dos corpos e se movimentar nas escolas. A esta altura, eu gostaria de apontar para uma sugestão de que é preciso ir além do pensamento curricular que se volta contra a essencialização normativa da sexualidade e do gênero, esquecendo que apenas tem se substituído as fixações por uma universalidade totalizável do projeto de (hetero)normatividade curricular. Esses “novos mapas de gênero e (trans)sexualidade” (Oliveira & Santos, 2010) colocam em cena a insuficiência da economia política dos dizeres educacionais sobre reconhecimento, normatividade de gênero e currículo. Talvez, neste ponto, eu esteja exagerando um pouco. Porém, no nosso espectro político tem sido difundida a noção de que “corpos abjetos”, são, de algum modo, espúrias sociais, seja para mesmo defendê-los, seja para condená-los. Diante de Jonas, Mitchell e Álvaro, currículos passam a se configurar não apenas no encontro entre as normatividades e as formas abjetas de viver, mas é sobre os modos de habitar o

---

<sup>13</sup> Em outro momento (Ranniery, 2016b), exploro como interpelações “impossível” e “improvável” atravessaram esta investigação. Diante da constituição do currículo como um horizonte homogêneo de normatividade, a saída, por vezes, seria empurrar essas histórias para o campo do impossível, do absurdo ou do ficcional.

mundo, onde é inaceitável que a escola não tenha um papel na vida, ainda que este papel seja substancialmente diferente do que se imagina ou no enfrentamento da existência para modos de vida nos quais a escolarização é muito mais problemática ao que parece para uma versão esquemática de uma escola dividida entre perseguidores e perseguidos moralmente.

O que poderia ser pensado como esgotamento da normatividade escolar, na medida em que expõe as crescentes fissuras na cultura política do reconhecimento, é tragado por esses corpos que alteram os limites da linguagem da pedagogia. Nessas trajetórias, currículos permitem certa ordem de existência social para corpos que tem pouco ou quase nenhum horizonte de expectativa. Para quem o presente ou o futuro não é um dado, currículos tornam-se parte de um campo heteronômico de atualização dos modos de viver o gênero e a sexualidade, nos quais corpos são transferidos “de uma região exterior de seres indiferentes, questionáveis ou impossíveis, ao terreno discursivo do sujeito” (Butler, 2008, p. 180). Nesse percurso, se currículos se constituem num instrumento de sujeição, podem funcionar como um espaço e tempo no qual a inteligibilidade se produz, contribuindo para que essas experiências possam interagir com as condições históricas. Expressam, por fim, um delicado trabalho para se tornar vivível que, se requer outra gramática de gênero, requer também tentar voltar às escolas para (re)aprender a falar – ou, agora, a ver. Mitchel, Álvaro e Jonas transfiguraram-se, ali, equilibristas entre mundos – “Sou o equilibrista que no ar caminha descalço sobre um arame de farpas” disse Piglia (2006, p. 197) a propósito de Kafka, que bem pode ser dito sobre estes bailarinos do corpo e da vida.

## Referências

- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Althusser, L. (1992). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo: Estação Paz e Terra.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada*. Buenos Aires: FCE.
- Ariés, P. (1985). Reflexões sobre a história da homossexualidade. In: P. Ariés & A. Bejin (Eds). *Sexualidades Ocidentais*. São Paulo: Brasiliense.
- Benedetti, M. (2005). *Toda feita*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2005.
- Bento, B. (2011a). Políticas da diferença: Feminismos e transexualidades. In: L. Colling (Ed.). *Stonewall 40 + o que no Brasil?* Salvador: EdUFBA.
- Bento, B. (2011b). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista de Estudos Feministas*, 19(2), 549-559. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>
- Bhabha, H. (2013). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Bortolini, A. (2015). O sujeito homossexual como tema de aula: Lmites e oportunidades didáticas. *Cadernos Pagu*, 45, 479-501. <https://doi.org/10.1590/18094449201500450479>
- Braga, D. (2011). *Heteronormatividade e sexualidades LGBT: repercussões dos discursos escolares sobre a sexualidade na constituição das sexualidades não-normativas*. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Brah, A. (2006). Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, 26, 329-376. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014>
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- Butler, J. (1987). Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: S. Benhabib & D. Cornell (Eds). *Feminismo como crítica da modernidade*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Butler, J. (1998). Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. *Cadernos Pagu*, 11, 11-42.

- Butler, J. (2008b). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (1994a). Against proper objects. *Differences*, 6(2-3), 1-26.
- Butler, J. (1994b). Gender as performance: an interview with Peter Osborne and Lynne Segal. *Radical Philosophy*, 67, 32-39.
- Butler, J. (1997a). *The physic life of power*. Stanford: Stanford University Press.
- Butler, J. (1997b). *Excitable speech*. Nova York: Routledge.
- Butler, J. (2002). Como os corpos se tornam matéria. *Revista Estudos Feministas*, 10(1), 155-167. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100009>
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2004a). *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*. New York: Verso.
- Butler, J. (2004b). *Undoing gender*. New York: Routledge, 2004.
- Butler, J. (2009). Performatividade, precariedade e políticas sexuais. *Revista Brasileira de Antropologia Iberoamericana*, 4(3), 321-336. <https://doi.org/10.11156/aibr.040305>
- Butler, J. (2010) Conversando sobre psicanálise: entrevista concedida a Patrícia Porchat Kunudsen. *Revista de Estudos Feministas*, 18(1), 161-170. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2010000100009>
- Butler, J. (2014). *Repensar la vulnerabilidad y la resistencia*. Conferencia proferida no XV Simposio de la Asociación Internacional de Filósofas, Alcalá, Espanha (mimeo).
- Butler, J. (2015a). *Relatar a si mesmo: Crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Butler, J. (2015b). *The senses of subject*. Nova York: Fordham University Press.
- Butler, J., & Athanasiou, A. (2013). *Dispossession*. Cambridge: Polity Press.
- Cardoso, L. R. (2012). *Homo experimentatilis: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Carrara, S. (2005). O Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos e o “lugar” da homossexualidade. In M. P. Grossi (Ed.). *Movimentos sociais, educação e sexualidades*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária.
- Carvalho, M. P. (2001). Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista de Estudos Feministas*, 9(1), 554-574. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200013>
- Carvalho, M. P. (2003). Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 185-193. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100013>
- Cavaleiro, M. C. (2009). *Feminilidades homossexuais: ocultamentos e discriminações vividas por garotas*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Universidade de São Paulo.
- Cornejo, G. (2011). La guerra declarada contra el niño afeminado: una autoetnografía “queer”. *Iconos: Revista de Ciencias Sociales*, 39, 79-95.
- Das, V. (2007). *Life and Words: Violence and the Descent into the Ordinary*. Berkeley: University of California Press.
- Fernandes, F B. M. (2011). *A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Ferrari, A. (2010). Eu sou gay. Legall! Né? Tencionando as relações entre as homossexualidades e escolas. In L. Soares et al (Eds.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Foucault, M. (2004). Ética, sexualidade, política. In M. B. Motta (Ed). *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Foucault, M. (2006). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2010). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2013). *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal.
- França, I. L. (2010). *Consumindo nos lugares, consumindo lugares: Homossexualidades, consumos e subjetivação na cidade de São Paulo*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Frappier-Mazur, L. (2006). *Sade y la escritura de la orgia: Poder y parodia en Historia de Juliette*. Buenos Aires: Artes del Sur.
- Gamson, J. (2002). Deben autodestruirse los movimientos identitarios? In R. Mérida (Ed). *Sexualidades transgresoras*. Barcelona: Icaria.
- Grossberg, L. (2012). *Estudios culturales em tiempo futuro*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Halberstam, J. (2008). *Masculinidad feminina*. Barcelona: Egales.
- Halberstam, J. (2011). *The queer art of failure*. Durham: Duke University Press.  
<https://doi.org/10.1215/9780822394358>
- Halberstam, J. (2013). *Gaga feminism: The end of normal*. Boston: Beacon Press.
- Hall, S. (2000). Quem precisa de identidade? In: T. T. Silva (Ed). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Hartmann, S. (1997). *Scenes of subjection*. New York: Oxford University Press.
- Hocquenghem, G. (2009). *El deseo homosexual*. Madrid, Espanha: Melusina, 2009.
- Junqueira, R. D. (2009). Homofobia nas escolas: um problema de todos. In R. D. Junqueira (Ed). *Diversidade Sexual na Educação*: Brasília: Mec/Secadi.
- Junqueira, R. D. (2012). Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: R. Miskolci & L. Pelúcio. (orgs) *Discursos for a da ordem*. São Paulo: AnnaBlume.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Macedo, E. (2006). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 285-372. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>
- Macedo, E. (2012). Currículo e conhecimento: Aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 716-737. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>
- Macedo, E. (2014). Currículo, cultura e diferença. In: A. Alba & Alice Lopes. (Orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Mahmood, S. (2006). Teoria feminista, agência e sujeito libertatório: Algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. *Etnográfica*, 10(1), 121-158.
- Mbembe, A. (2003). Necropolitics. *Public Culture*, 15(1), 11-40. <https://doi.org/10.1215/08992363-15-1-11>
- McLeod, J. (2011). O que foi o feminismo pós-estrutural na educação? In M. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds). *Educação crítica*. Porto Alegre: Artmed.
- Miskolci, R. (2011). Não Somos, Queremos - Reflexões queer sobre a Política Sexual Brasileira Contemporânea. In L Colling (Ed). *Stonewall 40 + o que no Brasil?*. Salvador: EdUFBA.
- Miskolci, R. (2012). *Teoria Queer. Um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Muñoz, J. E. (2011). *Cruising Utopia: The then and there of queer futurity*. New York: New York University Press.
- Navarro, P. (2012). Parodias de la parodia em Martha Nussbaum y Celia Amorós. In P. Soley-Beltran & L. Sabsay. (Eds.). *Judith Butler en disputa*. Barcelona: Egales.
- Oliveira, T. (2016). Aquendar a metodologia: notas para queerizar a pesquisa em currículo. *Práxis Educativa*, 11(2), 332-356. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0002>

- Oliveira, T., & Santos, C. (2010). Novas de mapas de (trans)sexualidade e de gênero: pistas para pensar políticas trans e práticas pedagógicas. *Cronos*, 11.
- Parker, R. (2002). *Abaixo do Equador*. Rio de Janeiro: Record..
- Paraíso, M. (2016). A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo sem fronteiras*, 16(3), 338-415.
- Puar, J. (2005). Queer times, queer assemblages. *Social Text*, 23(84-85), 121-139. [https://doi.org/10.1215/01642472-23-3-4\\_84-85-121](https://doi.org/10.1215/01642472-23-3-4_84-85-121)
- Puar, J. (2013). Prefiro ser um ciborgue a ser uma deusa: Interseccionalidade, agenciamento e política afetiva. *Meritum*, 8(2), 343-370.
- Pelúcio, L. (2011). É o que tem pra hoje - os limites das categorias classificatórias e as possíveis novas subjetividades travestis. In: L. Colling (Ed). *Stonewall 40+ o que no Brasil?* Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia.
- Pelúcio, L. & Duque, T. (2013) ...depois, querida, ganharemos o mundo: reflexões sobre gênero, sexualidade e políticas públicas para travestis adolescentes, meninos femininos e outras variações. *Revista de Ciências Sociais*, 44, 10-43.
- Peres, W. (2010). Travestis, escolas e processos de subjetivação. *Instrumento*, 12, 57-66.
- Piglia, R. (2006). *Respiração artificial*. São Paulo: Iluminuras.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W. (2016). *Estudos curriculares*. São Paulo: Cortez.
- Pollak, M. (1985). A homossexualidade masculina, ou: a felicidade no gueto? In: P. Aríes & A. Béjin. (Orgs.) *Sexualidades Ocidentais*. São Paulo: Brasiliense. .
- Preciado, P. B. (2008). Cartografias queer: El flâneur perverso, la lesbiana topográfica y la puta multicartográfica o como hacer una cartografía zorra con Anne Sprinkle. In: J. M. Cortes (Ed). *Cartografías disidentes*. Barcelona: Seacex.
- Probyn, E. (2000). Shaming bodies: Dynamics of shame and pride. *Body and Society*, 6(1), 13-28. <https://doi.org/10.1177/1357034X00006001002>
- Ranniery, T. (2016a). *Corpos feitos de plástico, pó e glitter*: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Ranniery, T. (2016b). O impossível, o improvável, o impróprio: Apontamentos para pensar transjuventudes, cultura e educação. In: A. P. Uziel & F. Guillhon. (Orgs.). *Transdiversidades*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Ranniery, T. (2017). No balanço da teoria queer em educação: Silêncios, tensões e desafios. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 25, 19-48. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487>
- Reis, C. D. (2011). *Currículo escolar e Gênero*: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. Dissertação de Mestrado (em Educação). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Sales, S. R., & Paraíso, M. (2013). O jovem macho e a jovem difícil: O governo da sexualidade no currículo. *Educação & Realidade*, 38(2), 603-625. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000200015>
- Scott, J. (1999). Experiência. In A. L. Silva, M. C. de Souza Lago, & T. R. O. Ramos (Orgs.). *Falas de gênero*. Florianópolis: Mulheres.
- Sedgwick, E. (1994). *Tendências*. Nova York: Routledge.
- Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armário*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Sedgwick, E. (2003). *Touching feeling*. Durham, NC: Duke University Press.
- Serres, M. (2003). *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- Silva, A. F. (2016). *Materializando as identidades não binárias: a bicha enquanto identidade de gênero brasileira e a fluidez de gênero para além dos muros universitários*. Disponível em: <<http://transfeminismo.com/materializando-as-identidades-nao-binarias-a-bicha-enquanto-identidade-de-genero-brasileira-a-fluidez-de-genero-para-alem-dos-muros-universitarios/>> . Acesso em: 12 de abr. 2016.
- Silva, A. F. (2010). *Pelo sentido da vista: Um olhar gay na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pelotas, Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Spivak, G. (1993). *Outside in the Teaching Machine*. New York: Routledge.
- Spivak, G. (1999). *A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Cambridge: Harvard University Press.
- Spivak, G. (2006). *In other worlds: Essays in cultural politics*. New York: Routledge.
- Stockton, K. B. (2009). *The Queer Child: Or growing sideways in the Twentieth Century*. Durham: Duke University Press.
- St. Pierre, E. (2008). A. Afterword: descentering voice in the qualitative inquiry. In: A. Jackson & L. Mazzei (Eds.). *Voice in Qualitative Inquiry*. New York: Routledge.
- Sullivan, N. (2003). *A Critical Introduction to Queer Theory*. Nova Iorque: New York University Press.
- Taubman, P. (2009). *Teaching by numbers: Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. New York: Routledge.
- Vencato, A. P. (2009). Negociando desejos e fantasias: Corpo, gênero, sexualidade e subjetividade em homens que praticam crossdressing. In: M. E Díaz-Benitez & C. E Fígari (Eds.). *Prazeres dissidentes*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Wagner, R. (2010). *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Walkerdine, V. (1995). O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, 2(2), 207-226.
- Walkerdine, V. (2007). Ciência, Razão e a mente feminina. *Educação e Realidade*, 32(1), 7-24.
- Zamboni, J. (2016). *Educação bicha: Uma a(na[al])rqueologia da diversidade sexual*. Tese (Doutorado em Educação). Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo.

## Sobre o Autor

### Thiago Ranniery

Universidade Federal do Rio de Janeiro

t.ranniery@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4399-2663>

É professor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), Brasil. Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É membro pesquisador do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/FE/UFRJ) e do grupo de pesquisa de Currículo e Diferença (Proped/UERJ).

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 25 Número 51

29 de maio 2017

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa\_aape.

---

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),  
**Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad  
de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia** Universidad  
de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad  
Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez** Instituto  
Nacional para la Evaluación de la  
Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de  
México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,  
México

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación, UNAM,  
México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,  
Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Miguel Pereyra** Universidad de  
Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional  
de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo Pedagógico  
(IDEP)

**Paula Razquin** Universidad de San  
Andrés, Argentina

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de

Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé**,

Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Juan Carlos Tedesco** Universidad  
Nacional de San Martín, Argentina

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Consulting Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gene V Glass** Arizona State University

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**Gary Anderson** New York University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jacob P.K. Gross** University of Louisville

**A.G. Rud** Washington State University

**Jeff Bale** OISE, University of Toronto, Canada

**Eric M. Haas** WestEd

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**David C. Berliner** Arizona State University

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Jack Schneider** College of the Holy Cross

**Henry Braun** Boston College

**Aimee Howley** Ohio University

**Noah Sobe** Loyola University

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Steve Klees** University of Maryland

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Jackyung Lee** SUNY Buffalo

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sarah Lubienski** Indiana University

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Sherman Dorn** Arizona State University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**John Willinsky** Stanford University

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University