

Recebido em: 18 de novembro de 2018
Aprovado em: 22 de fevereiro de 2019
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RPR | a. 16 | n. 2 | p. 163-183 | mai./ago. 2019
DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1894>

DRAG QUEENS VÃO À ESCOLA: ESTRANHAMENTOS CURRÍCULARES E O “PAVONEAR” DAS DIFERENÇAS EM UM ESPAÇO INSTITUCIONAL

DRAG QUEENS GOES TO SCHOOL: CURRICULAR
FORTRESSES AND THE “FLAUNT” OF DIFFERENCES
IN AN INSTITUTIONAL SPACE

Rodrigo Pedro Casteleira

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (Maringá/Brasil).
Professor na rede básica de ensino no Paraná (Brasil).
E-mail: pccasteleira@gmail.com.

Adalberto Ferdnando Inocêncio

Doutor em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Londrina (Londrina/Brasil).
E-mail: afinocencio88@gmail.com.

Alexandre Luiz Polizel

Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Londrina (Londrina/Brasil).
E-mail: alexandre_polizel@hotmail.com.

RESUMO

Com base nas observações realizadas em um estudo de caso, busca-se descrever e analisar certos elementos observados em uma atividade que integrou uma gincana escolar da rede estadual de ensino do município de Maringá-PR. Tal acontecimento consistiu num desfile em que os alunos e alunas apresentaram-se como *drag queens* e *drag kings*, respectivamente, e foram avaliados em sua performance por três *drag queens* convidadas especificamente para esta função. Reconheceram-se nesta singularidade elementos potentes para se pensar as questões de performance de gênero e suas relações com o currículo normativo que se constituiu na escola moderna, expressando-se como uma significativa contribuição nas produções políticas da diferença. Lendo as personagens *drag queen* e *drag king* como paródias que denunciam, ou mesmo visibilizam, a precariedade de gênero, fez-se potente a expressão “estranhamento” do currículo.

Palavras-chave: *Drag queen*. *Drag king*. Gênero. Currículo.

ABSTRACT

Based on the observations made in a case study, we seek to describe and analyze certain elements observed in an activity that integrated a school gym of the state education network of the municipality of Maringá-PR. This event consisted of a parade in which the students presented themselves as drag queens and drag kings, respectively, and were evaluated in their performance by three drag queens invited specifically for this function. In this singularity, powerful elements for thinking about gender performance issues and their relations with the normative curriculum that was constituted in the modern school were expressed, expressing themselves as a significant contribution in the political productions of difference. Reading the drag queen and drag king characters as parodies that denounce or even reveal the precariousness of gender, the expression “strangeness” of the curriculum has become potent.

Keywords: *Drag queen*. *Drag king*. Gender. Curriculum.

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA...

O presente ensaio compõe com alguns posicionamentos contemporâneos que teorizam sobre os processos identitários em sua perspectiva múltipla e fragmentária (SILVA, 2006; LOURO, 2008). O caso analisado consistiu num acontecimento escolar em que três pessoas se tranvestiram de *drag queens* e foram convidadas para a composição da comissão avaliadora que integrara uma atividade que aconteceu em uma escola estadual do município de Maringá-PR, localizada numa região periférica. Esta comissão julgaria um desfile composto por alunas e alunos, também transvestidos de *drag kings* e *drag queens*, respectivamente. Esse acontecimento é posto em narrativa e analisado na perspectiva das *drag queens*, caracterizando-se numa investigação de caráter qualitativo e cunho exploratório.

As três drags, sob a categoria de pesquisadoras, uma vez que à época eram acadêmicas, não sabiam como a recepção aconteceria em um espaço de educação formal e pública. A chegada delas, previamente sabida por todas as equipes da gincana, foi acompanhada de assédios diretos, todos envoltos em misto de curiosidade e afetuosidade, surpreendendo-as, justificando este trabalho como elemento produzido após as experiências vivenciadas por elas durante três horas, no período da manhã, frente a um cenário de múltiplo: estudantes, funcionários, corpo pedagógico, docente e diretivo, além de membros das famílias que estiveram presentes. Os instrumentos utilizados foram as observações e encontros entre elas para trocarem impressões após a gincana, ainda na mesma semana de dezembro de 2015, quando reuniram-se para projetar possibilidades de uma escrita alinhavada junto a uma educação não normativa.

O estudo de caso foi o selecionado por permitir possibilidades de correções durante o processo da pesquisa e, também, porque nossa preocupação não é a da replicação ou incidência do fenômeno, mas o fenômeno e as possíveis variáveis potencialmente relevantes que se desdobraram (YIN, 2001). O relato da experiência é uma investigação empírica de determinado acontecimento (fenômeno) contemporâneo considerando seu próprio contexto, sem se esquecer do embaçamento das fronteiras entre o fenômeno e o contexto, como afirma Yin (2001). Esse método permite a abertura do próprio método e de sua adequação durante a feitura do mesmo, uma espécie de modelo dotado de estrutura nítida, mas de modo algum rígida.

Ancorando-se nas teorizações pós-críticas e políticas do currículo admite-se, como leitura possível, que a presença de *drag queens* e *drag kings* foi capaz de promover tensionamentos e deslocamento da diferença nas relações que se dão em um espaço institucional, no caso aqui a escola, causando, mesmo que provisoriamente, um ruído no currículo formal. Talvez este evento não tenha sido subversivo para os alunos e alunas que reivindicaram essa atividade, mas o são para o currículo e a escola, na medida em que se podem pensar essas instâncias como lugares legitimadores das diferenças.

A fim de promover o entendimento da singularidade deste acontecimento, faz-se preciso recorrer à dimensão da noção de norma e seus efeitos no advento da escola moderna, apresentados numa seção desse artigo. Além disso, com as questões propostas pelo multiculturalismo e os Estudos Culturais, as noções de diferença expandiram-se nos temas que devem ser pensados no âmbito escolar e nos estudos sobre o currículo. Ainda que de forma marginal, como reconhece Tomaz Tadeu da Silva, as questões que problematizam a produção social da identidade e da diferença são agora “reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento” (SILVA, 2012a, p. 73).

Inspirando-se na provocativa questão elaborada por Silva (2012a, p. 73) – “Como se configuraria [...] um currículo que estivesse centrado não na diversidade, mas na diferença?” – buscou-se adotar uma perspectiva que não admitisse as existências de identidades e diferenças como estanques, de forma que pudessem ser encontradas finalizadas e naturalizadas. De forma contrária, se aposta em lê-las como tangíveis em meio ao efeito de relações de poder-saber, de ações diárias que estão situadas em um território fronteiro entre a reiteração compulsória a uma norma ou sanção, ou negação desses efeitos no espaço institucional escolar.

No que tange as questões referentes à diversidade importa reconhecer que as instituições de ensino no Brasil têm demonstrado interesse nos últimos anos. Desde a década de 1980, com a iniciativa de inúmeros projetos de educação sexual, passando pela implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996, até as políticas mais recentes de educação para a sexualidade, gênero e diversidade, a escola tem se apresentado como um lugar privilegiado para a promoção do que vem sendo referido por educação para a diversidade sexual (CESAR, 2012). Desse contexto em diante, a própria noção de currículo ou iniciativa curricular adotada nas instituições tem sido entendida de uma maneira política, uma vez que existe a decisão dessas instituições de validar ou não em suas práticas esses avanços epistemológicos referidos anteriormente. Apesar dessas conquistas, César (2012, p. 359) pondera que “a inserção dos ‘temas’ gênero, sexualidade e diversidade não implica, necessariamente, instaurar a diferença no currículo”; a razão disso é que “grande parte das iniciativas diz respeito a um acoplamento de temas estrangeiros nas práticas discursivas curriculares tradicionais, sem que a norma curricular seja sequer questionada”. Quando nos referimos, então, à noção da diferença neste artigo – em vez da diversidade – está em questão a atribuição do caráter problemático à noção de norma.

Ainda que tenha assumindo um caráter provisório, instiga-se à leitura dos corpos *drag queens* e *drag kings* com um marco singular de fratura potencial nas práticas ainda mobilizadas pela escola contemporânea, uma vez que este visibilizou, ainda que de forma espetacularizada, o regime construtivo dos gêneros, de modo que os alunos e alunas pudessem deslocar tecnologias do olhar para questões

construídas social e culturalmente. Intentamos cartografar essas fronteiras do presente com o intuito de visibilizar que práticas que acontecem em instituições como a escola operam por disputas de significado e relações de poder, produzindo alteridades conforme essas relações se conduzem. Concordamos com Bhabha de que (1998, p. 19) [...] “Encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”.

A noção de gênero adotada neste recorte é a de um efeito performativo, isto é, o foco está no tratamento com que distinções são “construídas” ou “produzidas” socialmente e não como resultado de uma determinação da ordem biológica. Ao se tratar de uma construção, é preciso se lembrar com Louro (2001) de que existe uma série de instituições – dentre elas, a escola – que se encarregaram (e ainda se encarregam) de cuidar disso, reiterando práticas compulsórias para que certas ordens se mantenham e lembrem aos sujeitos dos modos pelos quais estão implicados nessa produção. Nesse sentido, propõe-se enquadrar e discutir algumas considerações acerca desse evento, inclinando-se a pensá-lo em seus elementos discursivos e não discursivos, levando em conta que se trata de processos que denotam uma realidade que é local, contingente e transitória.

A fim de contemplar essas questões, em um primeiro momento recorrem-se às teorizações foucaultianas acerca de alguns processos históricos que denotaram algumas funções da instituição escolar durante o que o autor considerou pela transição do período clássico para o período moderno. Pretende-se, com isso, visibilizar determinados processos que visaram ao estatuto de sanções normalizadoras, buscando manter uma normativa para o tratamento dos corpos, o que caracterizou o cumprimento de certas necessidades que emergiram neste recorte temporal. Adotamos, aqui, um referencial que lê as noções de diversidade como desdobramentos de relações ainda produzidas pela norma. Nessa perspectiva, a diversidade produz relações de tolerância para a qual esse “outro” deve ser “incluído”, mas sempre num território exótico, diferente do qual “nós” habitamos (SKLIAR, 2003).

Na segunda parte da fundamentação teórica aqui adotada trazem-se algumas contribuições de autores que teorizaram sobre o currículo, entendendo-o como artefato produzido, e, também, produtor de sujeitos e práticas. Nesta perspectiva, a instituição escolar, no exercício pleno de suas funções, pode tanto reafirmar representações e práticas normativas fixadas nos papéis de gênero – mantendo relações assimétricas entre sujeitos sociais – quanto pode inventar e produzir outras relações nos jogos de poder que põe em movimento, abrindo um espaço não nominado de possibilidades selvagens e não “capturadas” pelo currículo formal.

Nesse sentido, apesar do reconhecimento dos inúmeros processos (históricos, econômicos, políticos e culturais) que solubilizaram o que se pôde considerar estritamente por uma sociedade disciplinar, ainda é possível notar nas sociedades contemporâneas – de forma compulsória e por meio de um conjunto heterogêneo de práticas – “uma dimensão de vigilância que não parece substituir completamente os mecanismos disciplinares clássicos” (SOUZA, 2006, p. 241).

Apesar desses mecanismos que ainda estão presentes, importa destacar que os mesmos não funcionam com a mesma eficácia da modernidade, dado um progressivo processo de dispersão que sofreram as instituições, de forma geral, e a escola, de forma particular (SIBILIA, 2012; DELEUZE, 1992). Tais posições são contempladas na leitura foucaultiana que entende as instituições (e quaisquer outros espaços) como campos de disputa, em que o poder exercido circula ininterruptamente.

Nesse sentido, nosso olhar analítico direciona seu interesse nos potenciais exercícios de resistências¹, criações, deslizamentos e escapes gerados pela iniciativa do próprio alunado. Em princípio, reconhece-se no momento mesmo da proposição da atividade de gincana um primeiro distanciamento do que se tem como esperado das relações decantadas da instituição escolar, pelo menos a consagrada na época moderna, em seu regime eminentemente disciplinar. Na proposição dessa atividade já se reconhece o início de pequenos rompimentos pelos quais afetos pedem passagem.

Nesse ínterim, a expressão “estranhar o currículo” (LOURO, 2008) faz funcionar o acontecimento a que se refere, em linhas gerais, a procedimentos que escapam do controle e do planejamento escolar que se adensam nos processos de formalização. Também são tomados de empréstimo elementos presentes em Silva (2012a; 2012b), que mostra ser possível a compreensão do “currículo como um território” em que as conquistas e perdas estão sob disputa num jogo incessante de poder.

É evidente que a gincana teve um planejamento que envolveu a preparação e organização do espaço físico escolar, contemplando, para isso, toda a equipe multidisciplinar da escola. Nesse sentido, as noções terminológicas apresentadas aqui se mantêm empregadas no intuito de se referir a algo que não diz respeito ao desdobramento e exercício do currículo formal que se exerce nesta instituição. Por currículo formal ou oficial compreende-se uma sequência explícita de objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo estabelecidos pelos sistemas de ensino, como o que está previsto pelas Diretrizes Curriculares ou Parâmetros Curriculares Nacionais. Em outros termos, trata-se do que está formalmente instituído por esses sistemas (SILVA, 2013).

¹ Utilizada, aqui, em sentido foucaultiano, esta noção será apresentada num momento adiante desta investigação.

No âmbito metodológico, recorreu-se ao estudo de caso (YIN, 2001), pois permitiu instrumentalizar as relações que se desejou pôr em evidência. Neste processo tem-se um estatuto diferenciado no que tange a relação de pesquisa entre sujeito e objeto, de forma que se aproxima do contexto narrado e analisado, em que os pesquisadores foram as próprias *drag queens* convidadas a participar da gincana matinal. Na perspectiva das vertentes pós-críticas em educação não se arrisca anunciar um distanciamento do campo analisado, mas a construção conjunta (sujeito e objeto) de efeitos que a prática observada teve sobre os indivíduos e grupos que estiveram nela envolvidos, ressaltando as mudanças com ênfase na experiência subjetiva. Ainda neste âmbito, visou-se problematizar relações que foram postas em circulação neste acontecimento episódico, priorizando suas recorrências e descontinuidades em detrimento da escolha por categorias de análise previamente definidas.

2 DAS SANÇÕES NORMALIZADORAS E RESQUÍCIOS DE UM MODELO DE ESCOLA DISCIPLINAR

A temática educacional não foi preocupação central na obra de Foucault, embora a sensação de sua presença esteja aguçada em alguns momentos. Em determinados percursos ele chega a se referir explicitamente ao sistema educativo como campo de interlocuções entre poderes e saberes que podem manter ou modificar os discursos que os atravessam (FOUCAULT, 2012). Explicita-se, já neste momento, que o interesse nesta digressão está ligado à questão da discursividade curricular, mais precisamente em seus efeitos geradores, o que se expressa pela afirmação de Silva (2012b, p. 191) a qual “o currículo, ao lado de muitos outros discursos, faz-nos ser o que somos”.

Quando essas noções são deslocadas para o lugar institucional centralizador de práticas educativas, a escola, as provocações do filósofo fazem sentido nesse estudo. De forma mais específica, em *Vigiar e Punir*, Foucault (2013) assinalou que a instituição escolar fez parte de um escopo mais amplo de táticas e estratégias que o século XVIII passou a colocar em circulação. Nesse estudo, ele direcionou uma atenção especial aos processos disciplinares. O colégio, como ele se refere, torna-se um local privilegiado da monotonia disciplinar: “o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito” [...] nesse contexto, o colégio “torna-se obrigatório em Louis-le-Grand quando, depois da partida dos jesuítas, fez-se um colégio-modelo” (FOUCAULT, 2013, p. 137).

Por meio dessa configuração institucional o corpo do alunado, tomado em sentido individual, foi lido como alvo do poder visando ao atendimento de determinadas finalidades: o cerceamento por procedimentos que se dissipam no que se pôde chamar de escala de controle, objeto de controle e modalidade de controle (FOUCAULT, 2013). O primeiro procedimento diz respeito a um tipo de coerção

sem folga sobre o corpo individual, visando-o equalizar aos ditames da mecânica, tornando-o um corpo ativo; o segundo refere-se a uma economia do corpo, a processos de sua regulação interna por intermédio do exercício e o terceiro, por fim, traduz-se pela coerção ininterrupta que buscou pela codificação dos mesmos. Esses métodos, que permitem o controle minucioso das operações do corpo, “realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, integram um conjunto de práticas que podem ser referidas como ‘as disciplinas’” (FOUCAULT, 2013, p. 133).

O que essa conjunção de fatores passou a assinalar na transição do século XVII para o XVIII foi a caracterização de fórmulas gerais de dominação, fabricação de corpos submissos e exercitados ou corpos, ainda, docilizados (FOUCAULT, 2013), cujo objetivo foi atender a novas demandas que insuflavam no avançar desse período.

Num sentido prático desse contexto, a noção de norma precisou ser arauto paramétrico dos corpos. Com esse enredamento percebe-se o funcionamento de uma maquinaria produtiva direcionada à sujeição de regimes corporais que deveriam ser colocados em prática pelas instituições. Destaca-se, nesta acepção, o inquestionável papel da instituição escolar, uma vez que se tratou (e ainda se trata) do local em que mais tempo um indivíduo permanece em sua infância e juventude.

Com o investimento dos mecanismos disciplinares tem-se o arranjo de que “[...] cada indivíduo tem o seu lugar e todos os lugares têm a sua destinação. Não há espaços vazios que permitam uma utilização ‘despersonalizada’” (FONSECA, 2011, p. 63); essa relação torna-se ainda mais totalitária no sentido de que “todo lugar deve ser identificado a seu ocupante, que, por sua vez, deve ser identificado ao lugar que ocupa” (FONSECA, 2011, p. 63). Esta dimensão do lugar tornou-se uma das variantes que serão tratadas na normalização moderna que operou na cisão entre o “eu” e o “outro”.

O poder disciplinar, como buscou ser contemplado até este ponto, fundamentou-se nos colégios e demais instituições da modernidade, individualizando o corpo juvenil a partir dos binarismos norma-desvio e igualdade-diferença. Nesse jogo binário não há neutralidade alguma, mas separações entre “lugares” que se situam no centro ou nos domínios que se pretendem universalizados, e a margem, ou seja, tudo o que não ocupa a centralidade. Nesse jogo de capturas, as tensões de gênero são diretamente performadas nos binarismos tão conhecidos: homem-mulher, masculino-feminino, indelicado-delicado, para ficar nesses exemplos.

Nesse jogo perverso de binarismos que continua calibrando o binômio norma-desvio, consagrou-se uma acirrada tentativa de fixação cultural: o “aqui” é o lugar do “eu”; enquanto o “lá”, automaticamente, será o lugar do “outro”, daqueles que a norma não pode conter em seu regime. É neste contexto que

Corazza e Aquino (2011, p. 44) elaboram o significado para o vocábulo diferença como: “Problema a ser resolvido pela Educação!”.

O modo com que a Educação, em maiúsculo, resolve o “problema” dos binarismos é conhecido na macropolítica das leis e documentos oficiais. Nesses protocolos, a figura do “outro” é toda e qualquer excentricidade que escapa do corpo branco, masculino, indelicado, consagrado pelo ideal do bom e do belo europeu: o corpo afro-americano, o corpo-mulher, o corpo-indígena, o corpo-deficiente físico ou mental, o corpo-homossexual e a lista se adensa.

E, como já referido anteriormente, um dos modos pelos quais a escola – como modelo de época – acirra as relações contínuas e repetitivas dessas taxionomias é pelo currículo. Tomaz Tadeu da Silva dirá que as “concepções de conhecimento têm seu correlato em concepções paralelas de cultura” ainda que “nem o conhecimento nem a cultura podem ser reduzidos à categoria das coisas” (SILVA, 2012b, p. 188). Esses apontamentos estão assentados na crítica do currículo como produção do social. Nessa perspectiva das políticas educativas:

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (SILVA, 2012b, p. 190).

Neste excerto, Silva captou de forma precisa a dimensão curricular e seus efeitos na espacialidade não discursiva, como tratada por Fonseca (2011) e Foucault (2012) quando se referem ao sistema educativo como elemento capaz de manter ou modificar discursos e, neste exercício, fixar ou pôr em deriva posições sociais de sujeito.

Sob este olhar, a Teoria do Currículo consistiria em formular condutas que melhor organizam experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade, isso é, de mobilizar um conjunto de práticas, saberes e poderes que se coadunam ao objetivo de produzir o tipo de sujeito que se deseja. No limiar desses elementos, a Teoria do Currículo seria uma atuante das tecnologias de governo “na medida em que seu saber específico não lida apenas com um conhecimento sobre o indivíduo [...] mas com um conhecimento sobre os nexos entre conhecimento e indivíduo” (SILVA, 2012b, p. 187).

Nas questões de gênero e especificamente com base nos estudos de gênero, do pós-feminismo e nos Estudos *Queer*, Paraíso (2014, p. 32) considera que “o currículo, a escola e outros artefatos culturais operam com raciocínios generificados”, de modo que, nesses espaços, “as normas generificadas são ensinadas e permanentemente reguladas no sentido de garantir distinções, diferenciações e demarcações entre homens e mulheres”.

Isso decorre de uma das linhas de alcance do poder em exercício na imensa trama populacional que esteve, e está, no domínio dos papéis de gênero e sexualidade desde o florescer do século XVIII. Desde esse período assistiu-se ao que Foucault (2014) teorizou como a “colocação do sexo em discurso”, uma posição diametralmente oposta àquelas que reconhecem o sexo como um tabu nas práticas discursivas do que é dito e enunciável nas trocas cotidianas (*hipótese repressiva*). Em ‘A vontade de Saber’, primeiro volume de História da Sexualidade, o filósofo delineou as expressões práticas do que concebeu pela noção de dispositivo de sexualidade, uma complexa trama de fatores discursivos e não discursivos que, em seus efeitos, esquadrinham, separam, ditam e perscrutam práticas de comportamento.

De forma a convergir esses elementos, sabe-se que a escola foi um *locus* institucional privilegiado no que tange ao direcionamento de práticas e regimes corporais, uma vez que é altamente incitada pelos dispositivos legais como instituição obrigatória, na qual o indivíduo passa longos anos de sua vida (LOURO, 2001). Esta instituição visou e, como reconhece Sibilia (2012, p. 16), continua visando a afetar os corpos e as subjetividades, aludindo-os a “certos modos de ser e estar no mundo”.

Apresentados esses entrelaçamentos, é preciso contextualizar que a lógica dos aparelhos disciplinares hierarquizantes que marcaram fortemente a época moderna caminhou a um esfacelamento ou, pelo menos, a uma flexibilização. Também é preciso explicitar que em cada época existiram modos distintos de “burlar” a maquinaria escolar, tornar-se fugidio às suas regras de relações prescritas.

O filósofo Gilles Deleuze foi sensível ao prenúncio das mudanças que colocaram à prova os antigos significados e funções das instituições, chamando a atenção para a crescente veiculação dos falhos discursos de reforma – da escola, da indústria, do hospital, do exército, da prisão – de modo que todos sabem “que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam” (DELEUZE, 1992, p. 220). Na mesma direção, ao final do século passado e na inflexão de milênio, o estatuto que caracteriza a maior parte das escolas parece ser outro, “pois se esgotou o dispositivo que as insuflava e, junto com ele, mudaram os tipos de corpos e os ‘modos de ser’ que eram compatíveis com essa aparelhagem” (SIBILIA, 2012, p. 93).

Além dos novos modos de ser que ocupam as escolas do contemporâneo importa sublinhar que durante a época moderna uma série de outros processos – arregimentações e dispositivos – foram postos em circulação como reconhecimento de estratégias de se governar os corpos. Essas estratégias funcionaram por meio de um regime de objetificação ou tratamento unitário que se direcionara a uma crescente massa populacional que passava a se adensar nas sociedades industriais. Tanto a arregimentação quanto os dispositivos tratam-se de um conjunto de técnicas que encetam, seduzem, provocam e delineiam caminhos a serem seguidos compulsoriamente tendo como alvo a população.

Do que fora expresso até aqui, é possível elencar uma combinação de fatores que, em sua decorrência, permitiu o evento singular do qual trata esse texto e lhe serve de objeto de análise:

1. O reconhecimento de certas “afrouxamentos” das sanções normatizadoras das instituições escolares, quando comparada à sua datação moderna. Não se está afirmando com isso que tais espaços encontram-se livres de poderes totalitários, mas sim que “a escola é uma tecnologia de época” (SIBILIA, 2012, p. 16) e, como tal, diz respeito a um momento de fraturas e dispersões quando comparada a seu regime operacionalizado nas sociedades disciplinares da modernidade. Entende-se que parte do papel de funcionamento da maquinaria disciplinar pelo Estado está, agora, a cargo de outras instituições tal qual o mercado, como detectado por Foucault desde os cursos de 1970 (em *O nascimento da Biopolítica*, para ficar nesse exemplo), mas, também, da influência de órgãos transnacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU);
2. Uma pluralidade do caráter compulsório e ininterrupto do dispositivo² de sexualidade, pelo menos quando comparado a seus efeitos reguladores sobre a população no advento do século XVIII. O dispositivo é uma trama composta de elementos discursivos e não discursivos construído com um intuito de responder a uma urgência histórica (FOUCAULT, 2015). Basicamente, o intuito de seu funcionamento neste período foi o de mensurar e ordenar os corpos infantis e jovens em uma norma reiterada pelos ‘nós’ da grande rede escolar – professores, pedagogos, avaliação, currículo, Projeto Político Pedagógico, documentos oficiais, etc. Como os acontecimentos históricos são passíveis de mudanças, os dispositivos fazem-se e são feitos por esta relação, de forma que se disseminam outros dispositivos no contexto das sociedades de controle;

² A referência que se faz aqui é à forma de esquadramento dos corpos no que diz respeito a um tipo de sexualidade incitada pela instituição escolar da modernidade. Essa perspectiva não ignora o controle contínuo e ininterrupto das sociedades de controle veiculado por outras instâncias em uma quantidade e velocidade ainda mais massivas – propagandas, filmes, e outros dispositivos midiáticos.

Nesta segunda parte do artigo, sustenta-se nas descrições e análises do acontecimento escolar trazido anteriormente, apostando em seus potenciais efeitos de estranhamento do currículo. A preocupação que envolve tal episódio não está em se os alunos o articularam intencional e conscientemente a fim de romper com as narrativas hegemônicas, mas, sim, nos efeitos de sentido que esse evento potencialmente arrasta diante da equipe e comunidade escolar, à luz do referencial teórico adotado.

3 ALUNOS À DERIVA: ESTRANHAMENTOS CURRICULARES NA QUESTÃO DO “EU” E DO “OUTRO”

Na escola já distante da modernidade o estatuto da norma, que operava outrora, passa a ser posto em cheque, o que se fez perceber pela observação de um gerenciamento atual que anuncia novas forças que ainda não se assentaram. Ao afirmar que “não é que a vida tenha sido exaustivamente integrada em técnicas que a dominem e a gerem; ela lhes escapa continuamente” (FOUCAULT, 2014, p. 153-154), Foucault conceitua que as relações de poder nunca são satisfatórias em seu efeito total, isso é, pressupõem as resistências, pois os sujeitos – os alunos, nesse caso – estabelecem com ela uma relação de negociação, de troca ou mesmo de negação e “curto-circuito” em um determinado sistema, o que se expressa em territórios ainda não cartografados nas relações escolares excêntricas aos moldes modernos.

Nessas novas cartografias, Costa (2011) estabelece que para as escolas do tempo presente já não se trata mais de refinar a tecnologia do poder disciplinar para buscar adestramentos mirando economias calculadas de forças:

Embora iniciativas nessa direção ainda sejam postas em prática em algumas escolas, na maioria das vezes ocorrem sem sucesso algum. As escolas de hoje, em plena vigência das pedagogias ativista, libertária, libertadora e construtivista, que se sucedem cumulativamente em seus intentos epistemológicos e didático-pedagógicos ao longo do século XX e início do XXI, vêm constituindo o campo próprio e fecundo para as novas *expertises psi*, verificando-se enormes investimentos na administração das subjetividades [...] (COSTA, 2011, p. 271).

As análises das investigações empreendidas por esta autora vêm demonstrando que vivemos em tempos nos quais as subjetividades encontram terreno para, cada vez mais, experimentações, ou nas suas palavras, “parece que há uma gurizada na escola, procurando fazer da vida uma obra de arte” (COSTA, 2015, p. 270).

No âmbito das questões de gênero e desejo é particularmente Guacira Lopes Louro (2008, p. 16) quem explicita esse limiar entre aquilo que uma instituição espera de um sujeito e o que este, na complexa trama de relações, pode, enfim se tornar. Diz ela, que “ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas”. Porém, no momento em que certos corpos, alunos e alunas, neste caso, subvertem os parâmetros da norma, tornar-se-ão os alvos preferenciais das pedagogias corretivas, lidas nos espaços educativos como elementos que devem passar por sanções, recuperações ou outras punições. Eventualmente, complementa a autora, as normas compulsórias e naturalizadas de um regime centrado na heterossexualidade – que ditam normas de se vestir, se portar e se viver – podem ser “deslocadas, desestabilizadas, derivadas ou proliferadas” (LOURO, 2008, p. 17).

Nesta direção, como defende Sibilia (2012), uma das características de nossos tempos parece ser a de ter se tornado necessário negociar constantemente as regras que deviam imperar em cada situação. Nesses novos arranjos, em que se encontra a escola, nada está assegurado por definição prévia ou por institucionalidade transcendente, nem mesmo os laços familiares ou a autoridade do professor. Desse modo, “agora tudo tem que ser construído como fruto das escolhas individuais ou grupais sempre transitórias, num esforço constante de elaboração e manutenção dos vínculos” (SIBILIA, 2012, p. 96).

Em um território fluído de políticas normativas e de cerceamento nem sempre eficientes, o atual desafio “não consiste em transgredir regras demasiadamente duras e cerceadoras das liberdades individuais, mas em enfrentar o problema de que elas não existem ou que tenham se tornado impotentes” (SIBILIA, 2012, p. 99). Resgatam-se essas considerações por reconhecê-las como elementos que devem ser lembrado nos “estranhamentos curriculares” e no “currículo como território” de disputas.

Ao retomarmos a questão de Silva (2012a, p. 73) – “Como se configuraria [...] um currículo que estivesse centrado não na diversidade, mas na diferença?”, visibilizamos que, no âmbito da problemática da representação de grupos minoritários, também referidos por este autor, as questões preocupantes na política educacional estiveram priorizadas na perspectiva da diversidade, e não na diferença.

Nessa conceituação Paraíso (2014, p. 33) situará que:

[...] a identidade tem como critério a diversidade, reduz o diverso a um ponto comum; busca a reunião, o agrupamento, a identificação das coisas e pessoas. A diversidade é estática [...] A diferença, por sua vez, tem como critério o acontecimento, trabalha pela variação de sentidos, pela multiplicação das forças, pela disseminação daquilo que aumenta a potência de existir, pela proliferação de afectos felizes.

As perspectivas da diversidade no currículo investem em terminologias como a de “travestismo discursivo”, propostas por Duschatzky e Skliar (2011). Tal noção refere-se a uma espécie de retórica

regida por véus democráticos que se acomodam às exigências de nossos tempos, mas, na opção de seu uso, apazíguam-se relações que ainda não assumem contornos específicos, acarretando em eufemismos tranquilizantes da consciência que estão na moda.

De acordo com esses autores, a modernidade – como também reconheceu Foucault – foi consagrada pelo apelo a táticas regulatórias da alteridade, pautando-se em uma lógica binária que cinde o “eu” e o “outro”, ainda se fazendo presentes nas relações educacionais.

Nessa lógica mantem-se os binarismos como eixo das políticas de representação, o que contribui por fixar ininterruptos efeitos de dispositivos curriculares contemporâneos que se expressam nos seguintes modos: “O outro como fonte de todo o mal”, “O outro como sujeito pleno de uma marca cultural” e “o outro como alguém a tolerar” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011). Essas denominações mantêm uma relação em comum: a alusão de que as diferenças até permeiam a cena educativa, mas desde que ela sustente a política representativa do “não eu”, isto é, do outro que se constrói por oposição.

Apesar de não entrar no mérito das especificidades de cada uma dessas formas, importa destacar o quanto elas convergem no reconhecimento de que a autoafirmação e busca pela fixação de uma identidade está inextricavelmente ligada ao seu par oposto. Deste modo, especificamente para as questões de gênero e desejo, ressalta-se o quanto se é heterossexual para se dizer que não é homossexual; o quanto se afirma homem para visibilizar que não se é mulher, o quanto se veste e se porta de tais maneiras para assegurar quem “eu” sou, e assim por diante. A construção desses marcadores está sempre assentada na diferença com o outro e não na similitude (SILVA, 2012a; 2012b).

Essa intermitente busca pela fixação de posições identitárias, contudo, tem suas falhas visibilizadas pelos próprios autores, que denotam um campo de estridências envolvidas nesse território de disputas, e assinalam que se essa lógica fosse apresentada de forma invertida, poderia formular-se como um potente componente dissonante. Este não estaria em um sujeito, portador de um atributo essencialista, mas no contexto social que visa transparecer uma aparente normalidade. Portanto, “os antagonismos situacionais e contingentes não se originam em nenhum exterior social; melhor dizendo, eles expressam posições discursivas em conflito” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 125).

Reconhecendo que tais marcadores identitários não são dados fora de relações de poder tratando-se, portanto, de fabricações culturais, põem-se em evidência paralelismos culturais paternalistas, discriminatórios e totalitários que insistem em figurar nos atravessamentos de práticas escolares. Nesse delineamento, o “eu” assume-se politicamente no currículo, mas o “outro” é revestido por esse “travestismo discursivo” que diz se importar numa linguagem eufemística. Assim, o “outro” – a “*drag queen*” e o “*drag king*”, neste caso, – é apresentado no formato enlatado do exotismo curricular, sendo, nesse sentido, despossado de suas próprias narrativas e relatos de experiência.

Figurando apenas no currículo, os “outros” não estão na escola. Fixando-os nesse plano, o objetivo passa a ser “ensinar acerca da diversidade cultural e não a educação da alteridade. Os outros estão ao alcance da mão, porém longe, marcados em fotos, pinturas, músicas, teatros, bandeiras, festas escolares” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 133). Tais tentativas de purismos curriculares que visam separar as identidades que “aqui” estão que se encontram terrenos profícuos que dão pistas de sua própria vulnerabilidade. No momento em que se distanciam da norma, “paradoxalmente, ao se afastarem, fazem-se ainda mais presentes” (LOURO, 2008, p. 18), afirmando as diferenças.

No acontecimento em que alunos e alunas de gênero e desejo diversos transvestem-se de *drag queens* e *drag kings*, abre-se um território até então desconhecido capaz de borrar essa suposta tentativa de manterem nítidas as fronteiras de gênero e desejo. As normas de gênero, características da escola moderna, se embarçam num evento em que adereços relegados historicamente às mulheres ou a homens na caracterização de seus pares opostos – cílios postiços, barba, vestidos, gravatas, lantejoulas, meia finas, maquiagem, brincos, broches e gel de cabelo – passam a adornar uma composição de outros corpos, dos corpos ilícitos na leitura do currículo formal.

Diz Louro (2008, p. 20) que “o ilícito [é aquele que] circula ao longo da fronteira”; neste limiar, “os enfrentamentos costumam ser constantes, não apenas e tão somente através da luta ou do conflito cruento, mas também sob a forma da crítica, do contraste e da paródia”, como é o caso levado aqui em questão.

Nessa configuração, Louro (2008) acentua a discussão de Duschatzky e Skliar (2011) sobre a divisão entre o “eu” e o “outro”, situando que aquele que parodia algo, coloca as margens desta divisão em conflito. De acordo com ela, no momento em que alunos e alunas fazem-se “viajantes das fronteiras”, exageram-na e ironizam-na, realizam um movimento que coloca em evidência seu caráter de arbitrariedade: “[...] a paródia que arremeda os ‘nativos’ do ‘outro’ lado, que embaralha seus códigos com os ‘desse lado’, que mistura e confunde as regras, que combina e distorce as linguagens é tão perturbadora” (LOURO, 2008, p. 20).

A paródia pode aqui ser pensada como um elemento de resistência, uma vez que ela só faz sentido articulada no interior de uma relação de poder. Intencional ou não, a paródia é um elemento de ironia ancorado em uma estética distinta; deste modo, o “exagero e a artificialidade desses movimentos desconstroem, eventualmente, figuras e práticas tidas como naturalizadas pelos efeitos dos dispositivos; confrontam normas e valores; podem ter expressão política e se constituir num modo de recusar, reagir e contestar” (LOURO, 2015, p. 137). E, se recusam a margem, estão mais próximos da diferença proliferante do que da diversidade apaziguadora.

Nesse arranjo precário um estranhamento do currículo torna-se embate, uma vez que o próprio alunado reivindica para si mesmo figuras que não são homens nem mulheres, são figuras paródicas que, ao se montarem “parte por parte” fraturam dispositivos que mantêm distante esse “outro” da escola. Não se está numa atividade em que *drag queens* ou *drag kings* são convidados para falar de seus modos de vida, mas num movimento em que os próprios alunos e alunas almejam experienciar, por si mesmos, o corpo diferente.

Ao abalar as fronteiras, precarizam também o currículo formal e institucional, ditando urgências para esse território, implicando na conjuração de outros currículos pelas mãos de *drags*. A fratura e a paródia de si, das demais pessoas e da própria instituição se performatizam não apenas quando o alunato pede que haja *drags* como juradas técnicas, mas quando pesquisam sobre o universo *outsider drag queen* e *drag king* e, ao mesmo tempo, se reconhecem e se estranham nas estrangeiridades que agora “pavoneiam” nesse espaço formal.

Quando o alunato (como *drag queens* e *drag kings*) rompem com a fronteira de suas corporeidades, quebram com as dinâmicas anunciadas por Duschatzky e Skliar (2011): “o outro como fonte de todo o mal”, pois percebem a inexistência de uma lógica perversa na presença de *drags* ou de se constituir como uma. A segunda dinâmica, “o outro como sujeito pleno de uma marca cultural”, se configura em seus corpos e gestos como resultado das pesquisas que cada grupo realizou para compreender o universo e cultura *drag* e da paródia. Por fim, “o outro como alguém a tolerar” parte não apenas do corpo estudantil que rompe com parte de seus paradigmas entre si e para com as figuras visitantes, mas que imprimem em professores, frente ao cenário montado que também lhes quebram as fronteiras e o sistema de conforto, a necessidade da tolerância, termo circunscrito no travestismo discursivo anunciado anteriormente. Nesta complexa trama, o “eu”, agora, importa o “outro” para si, borrando as zonas fronteiriças.

É ainda Guacira Louro quem capta esses elementos de fratura especificamente com relação às ordens de gênero e desejo, quando situa a paródia como categoria que pulveriza as arbitrariedades das divisões e os limites das separações. O que a autora diz para a personagem da *drag queen* tem, na visão aqui empreendida, o mesmo efeito para o *drag king*:

Para as fronteiras constantemente vigiadas dos gêneros e da sexualidade, a crítica paródica pode ser profundamente subversiva. Em sua “imitação” do feminino, uma *drag queen* pode ser revolucionária. Como uma personagem estranha e desordeira, uma personagem fora da ordem e da norma, ela provoca desconforto, curiosidade e fascínio. De que material, traços, restos e vestígios ela se faz? Como se faz? Como fabrica seu corpo? Onde busca as referências para seus gestos, seu modo de ser e estar? A quem imita? Que princípios ou normas “cita” e repete? Onde os aprendeu? A *drag* escancara a construtividade dos gêneros (LOURO, 2008, p. 20).

Além disso,
[...] ao mesmo tempo em que incorpora, ela desafia o feminino e denuncia sua fabricação. Imitar um gênero pode ser uma forma de mostrar o caráter imitativo dos gêneros em geral; mais do que isto, pode ser um modo de desnaturalizar a ligação entre sexo e gênero que é, ordinariamente, tomada como natural. Paródias usualmente põem em xeque noções de origem ou de originalidade [...] A figura da *drag* pode ser interpretada como crítica à naturalidade dessa sequência. Personagem estranha, ela, de algum modo, escapa ou desliza da ordem e da norma e, por isso, provoca desconforto, curiosidade e fascínio (LOURO, 2015, p. 139).

Em uma perspectiva que tensionou o currículo como narrativa, pode-se fazer a leitura de que o papel exercido pelo alunado desta instituição colocou em cheque questões estreitamente vinculadas com a produção das identidades sociais, "pavoneando" a diferença de um "outro" que não meramente está representado por artefatos do currículo, mas torna-se experimentado naquela espacialidade, transitando entre uma equipe escolar e provocando-lhes sensações tanto de proximidades quanto distanciamentos. Dizia Foucault (2014) que antes dos dispositivos da sexualidade vitoriana serem acionados no século XVIII, as sexualidades "pavoneavam". Quando o alunado executa práticas como estas descritas, há movimentos de recusa aos dispositivos regulatórios da sexualidade, que também atravessam as discursividades curriculares.

A performance da *drag queen* e do *drag king* deslocam a égide identitária do currículo no feixe que incide sobre as identidades hegemônicas representadas, as mesmas que, na tentativa de serem fixadas, produzem papéis díspares do "eu" e do "outro". Silva (2012b, p. 199) lembra ainda que "o terreno do significado é um terreno de luta e contestação". Nesta leitura política do currículo é mais sensato pensá-lo de maneira horizontalizada, de trocas mútuas que negam conteúdos estanques e postos como ordem, assim, "o currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz" (2012b, p. 199).

Por fim, reconhecemos que esses processos de fraturas e vias de mão-dupla entre os encetamentos do currículo para o sujeito e do sujeito para o currículo, aciona-se uma consideração importante sobre o rebatimento das representações discutido por Veiga-Neto (2015). O autor refere-se a um processo de fusão que opera na identificação do sujeito com o currículo, dando-se tanto no plano objetivo quanto no subjetivo:

No plano objetivo, a relação entre o sujeito e seu currículo acontece em termos documentais, burocráticos, cartoriais; ambos funcionam como objetos que trocam, entre si, informações, dados, apontamentos. No plano subjetivo, as relações entre o

sujeito e seu currículo são mais sutis; elas funcionam como parte da complexa rede dos dispositivos de subjetivação em que o sujeito está imerso. O sujeito acaba sendo o que é não apenas porque ele é descrito assim ou assado por seu currículo, mas também porque ele vai se pautando pelo seu próprio currículo, de modo a ir se vendo, se narrando, se julgando e, com isso, montando sua trajetória segundo aquilo que ele quer ser ou aquilo que ele pensa que deve ser (VEIGA-NETO, 2015, p. 19).

É no plano subjetivo, então, que as fugas acontecem e os alunos e alunas sinalizam, a seu modo, para aquilo que falta e não está na formalização (e porque não dizer normalizado) do plano objetivo do currículo ou nas perspectivas políticas da diversidade. No momento em que estudantes se levantam e solicitam, recorrem ou mesmo esbravejam para que certas personagens inscrevam-se no interior do espaço da escola, uma singularidade é traçada. Torna-se perceptível que se o currículo torna-se aquilo que elaboramos com “os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavaliza-los, contestá-los” (SILVA, 2012b, p. 199).

É nesse território de distanciamentos, ou mesmo rompimentos com os dispositivos da escola moderna que, talvez, nossa vontade de saber não conseguiu ainda, como reconhece Costa (2011, p. 270), “engendrar um repertório discursivo e um conjunto de práticas e estratégias pedagógicas capazes de capturar certos tipos de sujeitos que circulam em algumas escolas de hoje”.

Uma atividade de gincana escolar pode, também, ter tido o objetivo de diversão. Para nós, no entanto, esse acontecimento nunca se tratou apenas disso. Como reconhece César (2012, p. 361) “[...] uma indagação sobre o acontecimento da diferença nas escolas [como a apresentada neste artigo] pressupõe um conhecimento das disposições de professoras e professores, por não saberem mais as respostas, além do desejo de realizar novas perguntas”. Acontecimentos inusitados como este são importantes, pois colocam as instituições (e o papel que elas pressupõem deter) num encontro com territórios sem mapas. Nesses trajetos titubeantes, “instaurar a diferença significa a possibilidade de viver sem saber, a impossibilidade de dar respostas, significa ficar à deriva, sem a ancoragem do já sabido” (CÉSAR, 2012, p. 360).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A singularidade que caracteriza este acontecimento descrito e analisado captura em campo de negociatas em ato: o alunato de uma escola de periferia não apenas transita pelo espaço institucional esperado, mas o ocupa; não apenas aceita suas regras e seus regimes seculares, mas muda suas linhas

de força e mostra que também pensa e reconfigura este espaço. Ao fazer isso, tensionam uma suposta subordinação, abrindo um campo de dispersão e multiplicidade que extravasam os regimes historicamente engendrados, neste caso, especificamente. Mais do que uma reivindicação por conteúdos que faltam ao currículo no plano objetivo, no plano subjetivo assistiu-se a estudantes em movimento, conformando uma disposição “estranha” e inesperada.

Sob a égide da não acomodação e do se colocar na fronteira, fraturam-se as bases curriculares dominantes, clamando por personagens e construções que não habitam, corriqueiramente, aquele espaço institucional. O efeito ironizador causado pelas figuras das *drag queens* e *drag kings* desacomodaram a manhã do dia 16 de dezembro de 2015. Para além de meramente incorporar linhas ainda não apropriadas pela instituição escolar, o alunato possibilitou um potencial subversivo ancorado na ironia, constituindo uma situação impensável de desacomodar os limites do gênero que, de outro modo, talvez não o fosse possível.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia queer. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1. 2012, p. 351-362.

CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa. **Dicionário das ideias feitas em educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In. JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza (Org.). **Cartografias de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: Narrando a alteridade na cultura e na educação. In. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. 3. ed. São Paulo: EDUC: 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Foucault e os estudos *queer*. in. RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. Sexualidade e gênero na escola. In. VEIGA-NETO, Alfredo [et al.], SCHMIDT, Saraí (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. in. MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. in. SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL (Org.), Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012a.

_____. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Alienígenas na sala de aula**. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012b.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Luís Antônio Francisco de. Paradoxos da modernidade vigiada: Michel Foucault e as reflexões sobre a sociedade de controle. in. SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (Org.). **O legado de Foucault**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

_____. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. in. VEIGA-NETO, Alfredo; Rago, Margareth (Org.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015 (Coleção Estudos Foucaultianos).

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.