QUESTÕES E POLÍTICAS DE CURRÍCULO

SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E DIFERENÇA



Danilo Araújo de Oliveira
Rafael Ferreira de Souza Honorato (Org.)

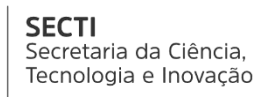
Pedro & João editores

Questões e políticas de currículo sobre gênero, sexualidade e diferença

Pedro & João
editores

Publicação realizada com o apoio da FAPEMA através do Edital nº 05/2024 - Apoio à realização de eventos científicos, tecnológicos e/ou de inovação.







Danilo Araujo de Oliveira
Rafael Ferreira de Souza Honorato
(Orgs.)

Questões e políticas de currículo sobre gênero, sexualidade e diferença

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Danilo Araujo de Oliveira; Rafael Ferreira de Souza Honorato [Orgs.]

Questões e políticas de currículo sobre gênero, sexualidade e diferença. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 290p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2739-9 [Impresso]
978-65-265-2738-2 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526527382

1. Currículo. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. Diferença. I. Título.

CDD – 370

Capa: Sandra Castro de Oliveira Marques com finalização técnica de Luidi Belga Ignacio
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

Sumário

Prefácio 9
Anderson Ferrari

Apresentação 13
Danilo Araujo de Oliveira & Rafael Ferreira de Souza Honorato

Parte I
Governar, silenciar, disputar: políticas curriculares, normatividades e resistências

Currículos praticados: interdições da extrema direita e insurgências nas escolas Anderson Neves dos Santos; Juliana Lazzaretti Segat; Marcio Caetano 25

Currículo-fênix: experiências e afetações em um currículo que renasce das cinzas Roniel Santos Figueiredo; Marcos Lopes de Souza 43

Geografias traiçoeiras: a impossibilidade do raciocínio geográfico da BNCC
Hugo Heleno Camilo Costa; Matheus Lucas dos Santos Silva 59

Gênero e resistência: escrever um currículo a partir da Lei de Valorização das Mulheres que Fizeram História
Carolina Giovannetti; Shirlei Sales 75

Gênero e Sexualidade no Documento Curricular do Município de Abaetetuba, Pará
Joyce Otânia Seixas Ribeiro 91

Parte II
Currículo, cidadania e direitos humanos: interseccionalidades e pedagogias de resistência

Educação para a promoção da cidadania: olhares docentes dissidentes
Eliane Rose Maio; Clara Hanke Ercoles; Claudemar Pedroso Lopes; Suelen Soares Barcelo de Miranda 111

Gênero e Sexualidade no Currículo Escolar: perspectivas interseccionais para uma educação transformadora e diversa 127
Sirlene Mota Pinheiro da Silva; Zeila Sousa de Albuquerque

Pedagogia das alianças queer para um currículo à flor da pele 143
João Paulo de Lorena; Marlucy Alves Paraíso

Parte III
Borrar, torcer, desobedecer: gêneros, sexualidades e invenções curriculares

A gente inverte as coisas, a gente desobedece!: desafiando normas e currículos com gênerosexualidades desobedientes 163
José Rodolfo do Nascimento Pereira; Rafael Ferreira de Souza Honorato

Borrar o currículo: subversões coreográficas da pedagogia dançante com artivismos, gênero e sexualidades no ensino superior 177
Carla Char; Marlucy Alves Paraíso

Experimentações curriculares com gênero e sexualidade sob a perspectiva de acadêmicas/os no ensino superior 195
Alexandre Gomes Soares

Currículo como gesto de liberdade: ensaio sobre docência queer 205
João Rudá Meneses Macedo; Joelson de Sousa Morais

PARTE IV
Currículos culturais, narrativas e experiências: memória, desejo e invenção

Um currículo que aciona a memória para afirmar a vida: passado e presente em Ainda estou aqui 221
Anderson Ferrari; Roney Polato; Danilo Araujo de Oliveira

Produção dos desejos no currículo das juventudes streaming: tramas da cibercultura **237**
Letiane Oliveira da Fonseca; Paula Regina Costa Ribeiro; Danilo Araujo de Oliveira

O currículo torcido e a pedagogia cultural da desinformação em artefatos midiáticos sobre maconha e universidade **253**
Tiago Duque; Tássio Acosta

Currículo narrativo como epistemologia formadora e inventiva na docência **267**
Joelson de Sousa Morais

Autoras e as autores **283**

Prefácio

Anderson Ferrari

Em 1945, George Orwell publicava "A Revolução dos Bichos", um livro ainda atual e que só foi chegar ao Brasil na década de 1960, um período marcado pela ditadura civil-militar. Nesta obra que pode ser resumida como uma crítica ao stalinismo e ao totalitarismo, encontramos um belíssimo prefácio em que o autor faz uma defesa contundente da liberdade intelectual e uma crítica ao conformismo, frequentemente associado à obra. Essa foi a primeira associação que me tomou quando fui convidado a escrever esse prefácio, ou seja, o quanto de liberdade está presente no livro **Questões e Políticas de Currículo sobre gênero, sexualidade e diferença** e, o quanto de liberdade ele coloca para circular? Imediatamente pensei na importância de obras como esse livro que se dedicam a compreender o currículo como um território político, afetivo e vivo, atravessado por disputas de poder, mas também por forças de resistência, invenção e afirmação da vida. E, como tal, um livro que só foi possível em função da defesa da área de Gênero, Sexualidade e Educação, assim como de Currículo, pela liberdade intelectual como um pilar fundamental para a produção de conhecimento científico, contrapondo-se a tentativas de censura e à rotulagem de movimentos conservadores, de cunho religioso, e seus investimentos no pânico moral. A defesa se concentra na autonomia universitária, na desconstrução de normas binárias impostas e na inclusão da diversidade como temática legítima de pesquisa e ensino.

Vivemos um momento em que os corpos e seus pertencimentos de gênero e sexualidade têm tensionado as escolas. Esse tensionamento ocorre porque não há mais certezas sobre os limites do corpo. Os corpos, com seus limites, suas marcas, seus contornos, proliferam, experimentam outros arranjos, ampliam suas potencialidades e lançam desafios para o campo da educação. Esses corpos e seus sujeitos nos provocam, nos questionam e nos tiram do conforto. Situações absolutamente incômodas para alguns e também absolutamente motivadoras para outros. E esse cenário tem causado, minimamente, dois movimentos. Um que se dedica a silenciar esses corpos, querendo retornar a um passado impossível. É um movimento de

reação a força desses corpos e seus sujeitos. Essa força de reação não cria nada novo, a sua proposta é exatamente acabar com a novidade, numa tentativa de manutenção de um quadro em que esses corpos não cabem. O outro movimento me parece mais interessante é o que trabalha com a ideia de resistência inventiva.

Neste caso, a resistência não é uma reação, mas uma invenção. Na História da Sexualidade I, Michel Foucault nos convidava a pensar a força das resistências como parte das relações de poder. Elas não estão fora do poder, mas são partes dele, de tal forma que não há relações de poder sem liberdade e nem sem resistências. Já em 1984, ano de lançamento do livro, Foucault chamava atenção para um movimento que se mantinha vivo desde a modernidade e que era refutado pelo autor no que ele denominou de "hipótese repressiva", ou seja, uma certa crença de que a sociedade ocidental moderna reprimiu o sexo, silenciando-o e censurando-o. Foucault vai refutar essa visão, argumentando que, em vez de silêncio, houve uma proliferação discursiva em torno do sexo, gerando uma incitação para falar e problematizar o que estamos chamando de sexualidade. As resistências devem ser tão inventivas quanto o poder, sob o risco de sucumbirem diante dele. As resistências como defendem os autores do livro são inventivas porque se dedicam a colocar sob suspeita nossas formas de pensar e de agir, de ser e estar no mundo. É esse movimento que justificam livros como esse que agora chega as mãos dos leitores e das leitoras. São produções como essa que nos possibilita enfrentar os tensionamentos nas escolas.

Em certa medida é a força e a liberdade dos sujeitos em se reinventarem que nos possibilita pensar na atualidade da escrita e da publicação de livros que discutem gênero, sexualidade e currículo, não apenas como um exercício acadêmico, mas como uma ferramenta política e pedagógica de transformação social. A produção intelectual nessa área é fundamental para enfrentar a violência, promover a igualdade e garantir que o ambiente escolar seja seguro e inclusivo para todos e todas. Um livro que aposta na recusa em aceitar que a educação seja governada pelo medo. Podemos dizer que estamos vivenciando esse medo nas nossas práticas docentes, temos uma geração de professores e professoras que estão com medo. Medo de ir para as escolas, medo dos pais e responsáveis, medo de temáticas que tocam nas relações de gênero e sexualidade, enfim, um medo que pode ser considerado como um bloqueador das relações de aprendizagem, impedindo a criatividade, as resistências e inventividades.

Quando falamos de medo, falamos da necessidade de seu enfrentamento no campo da educação, entendendo que esse espaço de constituição dos sujeitos como de diálogo, de liberdade e de problematização e não como marcado pela coerção e pela opressão. Em tempos de recrudescimento conservador, de vigilâncias morais e de políticas curriculares que pretendem higienizar os corpos,

os desejos e os saberes, afirmar a alegria torna-se um gesto profundamente ético e político. A alegria, a felicidade e os encontros potentes, como defende os autores dessa obra, não são ornamentos da vida escolar, mas forças fundamentais para sustentar práticas educativas que resistem aos controles, aos silenciamentos e às normatizações que recaem, de modo particularmente violento, sobre corpos dissidentes de gênero e sexualidade. Para enfrentar o movimento de reação que produzem afetos tristes – medo, culpa, vergonha, ressentimento – há necessidade da resistência inventiva que potencialize as práticas pedagógicas, que aumente nossas potências em pensar e agir diferente, que amplifique as possibilidades de existências, aprendizagem e convivências. Nossa diversidade não é um problema, não podem ser entendidas como um problema, mas, como nossa riqueza.

É contra essa política dos afetos tristes que este livro se insurge como uma arma para professores e professoras, para licenciandos e licenciandas, pesquisadores e pesquisadoras. Se o currículo é campo de disputa, de invenção e de resistência, ele também é ação, uma força que se produz no cotidiano e produz o cotidiano das escolas, das universidades e dos territórios educativos, abrindo brechas, criando desvios, afirmando existências. Nessas brechas, normas cisheteronormativas, raciais, coloniais e patriarcais são borradas, deslocadas, tensionadas por práticas que insistem em fazer caber o que historicamente foi expulso. Neste sentido podemos classificar essa coletânea de autores e autoras como uma obra comprometida com a educação democrática, plural e socialmente justa. Fundamental para compreender como gênero, sexualidade, raça, classe, território, deficiência e outras diferenças se entrecruzam na produção das desigualdades educacionais.

Saímos de sua leitura com a provocação e com o desafio de sermos felizes no/com o currículo, como uma tarefa que cabe a educação como algo necessário e inadiável. Não uma felicidade individual, privatizada ou meritocrática, mas uma força coletiva de afirmação da vida, da diferença e da educação como prática de liberdade e de resistência inventiva. O currículo é convocado a durar, crescer e luzir e, assim, tornar-se espaço onde múltiplas formas de existir possam não apenas sobreviver, mas florescer — porque é na alegria que a vida insiste e que a educação encontra sua potência mais radical.

Juiz de Fora (MG), 29 de janeiro de 2026.

Apresentação

Durar, crescer e luzir o currículo com gênero, sexualidade e diferença

Danilo Araujo de Oliveira
Rafael Ferreira de Souza Honorato

Gente quer comer, gente quer ser feliz
Gente quer respirar ar pelo nariz
Não, meu nego, não traia nunca essa força, não
Essa força que mora em seu coração

Gente lavando roupa, amassando pão
Gente pobre arrancando a vida com a mão
No coração da mata, gente quer prosseguir
Quer durar, quer crescer, gente quer luzir
(Caetano Veloso)

Já dizia a poesia de Caetano: ***gente quer viver.*** Apesar de tudo e de todo poder contra muitas vidas, gente quer ser feliz. Isso porque, pensamos aqui, a felicidade nos movimenta, ela é a própria força que nos conduz. A tristeza, seu aposto, pode nos paralisar. A partir de Deleuze e Pernet (1980), podemos compreender que os afetos tristes, como a culpa, o medo e a vergonha, agem como forças que diminuem nossa potência de existir e de agir, na medida em que nos afastam da alegria como afirmação da vida.

Para Deleuze (2002), inspirado em Spinoza, todo encontro pode aumentar ou diminuir essa potência, e é nos encontros alegres que encontramos a expansão do ser e a possibilidade de criação. Os contextos que cultivam afetos tristes tendem a paralisar o pensamento e a docilizar os

corpos, restringindo as possibilidades de invenção de si e do mundo. Por isso, conectar-se à felicidade como força ativa é também um gesto ético e político: trata-se de inventar modos de viver que resistam à tristeza, criando aberturas para a experiência do comum e para a emergência de "gente feliz", como canta Caetano em *Gente*, onde a felicidade aparece não como um estado individual, mas como a vibração coletiva de uma vida que se afirma apesar das dores e dos controles.

O campo dos estudos de gênero, sexualidade e diferença é continuamente alvo de controle e estratégias variadas que tentam deslegitimá-lo. De fato, e lamentavelmente, a previsão de que "o céu ameaça tormenta no território curricular" (Paraíso, 2018) acabou por se materializar em uma tempestade plenamente formada, que hoje se faz sentir na cena política e, de modo particular, na educação e na cultura brasileiras.

O contexto ainda é de intensa instabilidade, em que conquistas e direitos sociais e políticos arduamente alcançados nas últimas décadas vêm sendo sistematicamente enfraquecidos, questionados ou suprimidos. Essa tempestade, além de abalar estruturas, instalou também uma atmosfera de tristeza, minando os espaços de criação, de alegria e de encontro - afetos que sustentam a vida e a educação como potências de invenção. Contudo, mesmo sob nuvens densas, há corpos que resistem, que insistem em viver e em viver felizes, afirmando, contra os ventos da desesperança, a força ética e política da alegria como gesto de resistência e de reinvenção do mundo.

Isso nos faz recuperar o que canta Caetano "Não, meu nego, não traia nunca essa força, não Essa força que mora em seu coração"; apesar de todo poder que se espraia no território curricular e sobre os corpos que não se conformam às normas de gênero e sexualidade, não podemos esquecer da força da resistência. Lembrar dessa força parece ser de alguma forma uma estratégia para continuar lutando para que muitas e múltiplas formas de vidas sejam possíveis e vivíveis. É essa força que se traduz nos currículos contra toda forma, como nos ensinava Marlucy Paraíso (2016). A força é a própria resistência para a autora que diz: "A resistência é aqui entendida, portanto, como força que move, atravessa, que torce e se alimenta de outras forças com o intuito de aumentar a potência dos corpos. É efeito de encontros capazes de mobilizar forças; é força inventiva que move e cria possíveis" (Paraíso, 2016, p. 389).

O trecho da música que abre essa apresentação, que fala de gente "arrancando a vida com a mão" nos diz de alguém que não quer deixar a vida sucumbir à morte, mas que afirma a vida lá onde ela parece não ser mais possível e vivível, para trazê-la a superfície, fazê-la respirar e ser colocada de pé outra vez. Toda estagnação, paralização, sufocação são suspendidas, porque há uma força que arranca a vida para o campo das possibilidades. No campo curricular há sempre alguém arrancando a vida com a mão, ao

defender a diferença no currículo. Possíveis são continuamente criados para tornar o currículo um território que hospeda os muitos corpos que não se conformam as normas de gênero e sexualidade.

Isso porque como também cantou nosso poeta gente "Quer prosseguir...". Assim, prosseguimos lutando, criando, inventando espaços outros contra os poderes instituídos, contra toda formatação. Esse livro é resultado de um tanto de gente que prosseguiu, porque quer fazer durar, crescer, luzir os estudos de gênero, sexualidade e diferença. Acreditamos, assim, que ser feliz no currículo é uma necessidade inadiável.

Esta coletânea é resultado de um encontro potente na região dos cocais no Maranhão no ano de 2026: O II Seminário de Questões e Políticas de Currículo (UFMA/Codó), em parceria com o Congresso Internacional de Estudos em Currículo e Experiências Escolares (CIECE). Foram dias intensos que seguem reverberando em nós o desejo de continuar criando possíveis no campo curricular e se materializam neste livro. Abaixo apresentamos os resumos dos capítulos e seus/suas autores/as.

O livro organiza-se em três partes articuladas, que buscam oferecer ao/à leitor/a um percurso teórico e político coerente e progressivo. A Parte I – Governar, silenciar, disputar: políticas curriculares, normatividades e resistências reúne análises críticas das políticas curriculares contemporâneas e dos regimes de controle que incidem sobre gênero, sexualidade e diferença. A Parte II – Currículo, cidadania e direitos humanos: interseccionalidades e pedagogias de resistência desloca o debate para as disputas ético-políticas em torno da formação cidadã, destacando práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos e a justiça social. Por fim, a Parte III – Borrar, torcer, desobedecer: gêneros, sexualidades e invenções curriculares enfatiza experiências, práticas e invenções curriculares que desestabilizam normatividades e afirmam modos dissidentes de existir, ensinar e aprender.

A Parte I, Governar, silenciar, disputar: políticas curriculares, normatividades e resistências, inicia com o capítulo **Currículos praticados: interdições da extrema direita e insurgências nas escolas**. Aqui, os autores **Anderson Neves dos Santos**, **Juliana Lazzaretti Segat** e **Marcio Caetano** oferecem uma contribuição imprescindível a esta obra ao examinarem as complexas tensões que atravessam a educação básica contemporânea. Situado no epicentro dos debates sobre a aliança entre as racionalidades neoliberal e neoconservadora, o texto analisa como projetos de controle (a exemplo da militarização escolar, do homeschooling e do movimento Escola sem Partido) tentam padronizar condutas, subjetivar indivíduos para o mercado e silenciar a pluralidade democrática no campo do gênero e da sexualidade. O argumento central, contudo, transcende a análise das opressões ao evidenciar, por meio de potentes "cenas" e narrativas do cotidiano, que os currículos não são meras prescrições oficiais, mas territórios vivos de disputa onde emergem insurgências e táticas de

resistência capazes de subverter interdições e reinventar a vida coletiva e a justiça social nas instituições de ensino.

No texto **Currículo-fênix: experiências e afetações em um currículo que renasce das cinzas**, **Roniel Santos Figueiredo** e **Marcos Lopes de Souza** propõem o conceito de "currículo-fênix" para investigar como as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade emergem e resistem nos interstícios e brechas do Novo Ensino Médio. A capítulo analisa a implementação de um Núcleo de Estudos em uma escola baiana, evidenciando como componentes eletivos podem se tornar territórios de acolhimento e subversão frente aos silenciamentos impostos pela BNCC. Fundamentado em perspectivas pós-críticas, o texto utiliza o referencial de Michel Foucault e Jorge Larrosa para refletir sobre o poder das "experiências" curriculares na produção de novas subjetividades e resistências políticas. Ao final, os autores demonstram que o currículo se reinventa em práticas que desafiam normas conservadoras, transformando a escola em um espaço de renascimento e desejo.

Geografias traiçoeiras: a impossibilidade do raciocínio geográfico da BNCC, de **Hugo Heleno Camilo Costa** e **Matheus Lucas dos Santos Silva**, contribui para a coletânea ao tensionar criticamente os fundamentos discursivos da BNCC no campo da Geografia. O capítulo problematiza o significante "raciocínio geográfico" como promessa de controle e normatização das subjetividades, defendendo sua impossibilidade como mecanismo prescritivo. Ancorado na Teoria do Discurso e na desconstrução, argumenta que o currículo opera em um terreno indecidível, atravessado por disputas de sentido. Ao propor a noção de geografias traiçoeiras, afirma o caráter imprevisível, contextual e não capturável das práticas espaciais produzidas no cotidiano escolar.

No texto **Gênero e resistência: escrever um currículo a partir Lei de Valorização das Mulheres que Fizeram História**, **Carolina Giovannetti** e **Shirlei Sales** analisam o currículo oficial da educação básica brasileira à luz da Lei nº 14.986/2024, conhecida como Lei de Valorização das Mulheres que Fizeram História, que institui a Semana de Valorização das Mulheres que Fizeram História, a ser realizada anualmente na segunda semana de março. A discussão busca compreender como a legislação dialoga com as diretrizes curriculares, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), identificando possibilidades, lacunas e desafios para a efetiva inserção de narrativas históricas sobre a participação e o protagonismo feminino. O estudo parte de uma revisão bibliográfica e documental, articulando aspectos legais, pedagógicos e historiográficos, para discutir de que forma a valorização da história das mulheres pode contribuir para uma educação mais inclusiva, crítica e comprometida com a equidade de gênero.

Gênero e Sexualidade no Documento Curricular do Município de Abaetetuba, Pará, **de Joyce Otânia Seixas Ribeiro** contribui para a parte I do livro ao investigar como as políticas curriculares municipais gerenciam as identidades em meio a cenários de pânico moral e retrocessos normativos nacionais. Utilizando a etnografia multilocal, a autora revela que o currículo de Abaetetuba adota uma postura minimalista e ambivalente, que falha em articular gênero e sexualidade como eixos centrais da formação identitária. O estudo critica a redução da diversidade a uma celebração superficial de símbolos locais, o que acaba por manter assimetrias e condutas de gênero hegemônicas. Diante disso, o capítulo defende o currículo em ação como ferramenta de resistência docente para integrar as demandas reais do território e garantir uma efetiva justiça curricular.

Iniciando a PARTE II: Currículo, cidadania e direitos humanos: interseccionalidades e pedagogias de resistência, **Educação para a promoção da cidadania: olhares docentes dissidentes**, de **Eliane Rose Maio**, **Clara Hanke Ercoles, Claudemar Pedroso Lopes** e **Suelen Soares Barcelo de Miranda**, contribui para esta obra ao propor o "hackeamento" de espaços educacionais hegemônicos a partir de vivências dissidentes de raça, gênero, sexualidade e neurodivergência. O capítulo utiliza os Estudos Decoloniais como ferramenta para desafiar a lógica cisheteronormativa e colonial que historicamente silencia identidades e saberes não normativos no ambiente escolar. A proposta articula estratégias didáticas não violentas fundamentadas no diálogo e na representatividade, visando a prevenção de violências e a efetiva garantia de direitos humanos. Por fim, os autores reafirmam a docência como um compromisso ético-político indispensável para transformar a educação em um instrumento de emancipação e construção de uma cidadania plural.

No texto **Gênero e Sexualidade no Currículo Escolar: Perspectivas Interseccionais para uma Educação Transformadora e Diversa**, **Sirlene Mota Pinheiro da Silva** e **Zeila Sousa de Albuquerque** analisam o currículo como um campo de disputas políticas e culturais, defendendo que a inclusão de gênero e sexualidade é uma exigência ética para o enfrentamento de desigualdades históricas. As autoras sustentam que o currículo não é neutro e propõem o uso da interseccionalidade para compreender como marcadores de raça, classe e sexualidade se entrecruzam no cotidiano escolar. O capítulo destaca a importância da formação docente continuada, exemplificada pelas ações do grupo GESEPE/UFMA, como estratégia para transformar a prática pedagógica em um instrumento de resistência e justiça social. Por fim, o estudo utiliza as teorias pós-críticas e marcos legais de direitos humanos para fundamentar a construção de uma escola verdadeiramente democrática e plural.

Em **Pedagogia das alianças queer para um currículo à flor da pele**, de João Paulo de Lorena e Marlucy Alves Paraíso propõem caminhos de resistência pedagógica e curricular frente às hostilidades contemporâneas contra as minorias sexuais e de gênero na educação. O autor e a autora cartografam como crianças em dissidência e adultos forjam "alianças queer" para afirmar a vida e a diferença em territórios escolares, familiares e de saúde. O texto argumenta que a prática de aliançar corpos demanda um "currículo à flor da pele", sensível aos afetos e aberto a compor com a imprevisibilidade dos encontros. Assim, a obra oferece uma análise sobre como transformar experiências de precariedade em vetores de proteção, alegria e desestabilização de normas regulatórias.

Abrindo a PARTE III – Borrar, torcer, desobedecer: gêneros, sexualidades e invenções curriculares, temos o capítulo A **gente inverte as coisas, a gente desobedece!": desafiando normas e currículos com gênerosexualidades desobedientes** de **José Rodolfo do Nascimento Pereira** e **Rafael Ferreira de Souza Honorato**. Este capítulo problematiza o currículo como fronteira de disputa atravessada por regulações cisheteronormativas no ensino superior. O texto analisa as gênerosexualidades desobedientes como forças políticas que tensionam a padronização curricular e produzem práticas de resistência no cotidiano do curso de Pedagogia. Ancorado em uma perspectiva pós-estruturalista e nas pesquisas nosdoscom os cotidianos, evidencia a desobediência como gesto criativo e afirmativo. Defende a educação como prática política que reinventa o currículo ao reconhecer a pluralidade de corpos, saberes e modos de (re)existir.

Borrar O currículo: subversões coreográficas da pedagogia dançante com artivismos, gênero e sexualidades no Ensino Superior, de **Carla Char** e **Marlucy Alves Paraíso**, contribui para esta coletânea ao propor uma pedagogia dançante que tensiona as normas do currículo universitário por meio de artivismos e corporeidades em desobediência de gênero. O capítulo analisa como a estratégia de "corpor" o currículo na disciplina "Corpo e Educação" da UFMG mobiliza o corpo como produtor ativo de conhecimento e expressão da diferença. Através da apreciação do curta-metragem Pink or Blue e do compartilhamento do saber-do-corpo de um professor dissidente, as autoras demonstram como subversões coreográficas borram fronteiras binárias e denunciam as violências do sistema patriarcal. Assim, a obra afirma a urgência de um currículo que funcione como hospedeiro das diferenças, garantindo a afirmação da vida frente às práticas de exclusão e silenciamento.

Experimentações curriculares com gênero e sexualidade sob a perspectiva de acadêmicas/os no ensino superior, de **Alexandre Gomes Soares**, fortalece a coletânea ao oferecer uma análise empírica sobre a recepção discente de currículos transversais e inovadores no Ensino Superior. A pesquisa investiga como doze acadêmicas/os de Pedagogia da UFMG significaram suas trajetórias em disciplinas do eixo "Gênero e Sexualidade: Perspectivas Queer/LGBTI". Os resultados demonstram que essas composições curriculares promovem uma abertura institucional para o pluralismo de métodos e conceitos. Assim, o autor evidencia o potencial de

práticas pedagógicas que desafiam normas tradicionais e abraçam a diversidade como eixo formativo.

No capitulo **Currículo como gesto de liberdade: ensaio sobre docência queer**, João Rudá Meneses Macedo e Joelson de Sousa Morais afirmam o currículo como espaço de disputa política e criação frente às normatividades cisheteronormativas. O capítulo articula a docência queer como prática inventiva que desloca sentidos fixos de ensino, corpo e saber. Ancorado em perspectivas pós-estruturalistas e queer, compreende o currículo simultaneamente como dispositivo de poder e campo de reexistência. Defende a educação como gesto ético-estético de liberdade, no qual a docência opera como performance que produz diferenças e novos modos de subjetivação.

Abrindo a **PARTE IV – Currículos culturais, narrativas e experiências: memória, desejo e invenção**, temos o texto **Um currículo que aciona a memória para afirmar a vida: passado e presente em Ainda estou aqui**, de **Anderson Ferrari**, **Roney Polato** e **Danilo Araujo de Oliveira**. Ao investigar o cinema como um currículo cultural que disputa as memórias da ditadura empresarial-militar brasileira para promover uma educação do olhar. Os autores analisam a trajetória de Eunice Paiva no filme para demonstrar como a ética do cuidado de si e as práticas de resistência subjetiva operam diante da violência e do apagamento promovidos pelo Estado. O capítulo argumenta que a obra cinematográfica funciona como uma pedagogia sensível, transformando o trauma em força criadora e afirmação da vida contra o avanço de discursos autoritários. Por fim, as fontes reforçam que o resgate dessas memórias é um exercício político e ético imprescindível para a manutenção da democracia e a formação de subjetividades contemporâneas.

Em seguida temos o texto **Produção dos desejos no currículo das juventudes streaming: tramas da cibercultura**, de **Letiane Oliveira da Fonseca**, **Paula Regina Costa Ribeiro** e **Danilo Araujo de Oliveira**. Este capítulo contribui para a coletânea ao investigar como as séries de streaming operam como artefatos pedagógicos que produzem subjetividades juvenis no contexto da cibercultura. O texto utiliza a problematização foucaultiana para analisar de que modo os desejos são mobilizados e regulados nessas narrativas, transcendendo o mero entretenimento. Por meio do exame de produções como Boca a Boca, Elite e Control Z, o texto demonstra que dispositivos tecnológicos e plataformas digitais reconfiguram as formas de vivenciar o corpo e o afeto. Conclui-se que o desejo na "juventude streaming" é um efeito de práticas discursivas mediadas por telas, atuando como um currículo cultural que ensina novos modos de existir e se relacionar no cenário contemporâneo.

No texto **O currículo torcido e a pedagogia cultural da desinformação em artefatos midiáticos sobre maconha e universidade**, **Tiago Duque** e **Tássio Acosta** analisam como ataques ultraconservadores mobilizam o pânico moral sobre o uso de maconha para deslegitimar a universidade pública e restringir a produção crítica de conhecimento. Por meio de uma etnografia digital, os autores propõem a noção de currículo torcido para descrever o processo de distorção de evidências científicas e de políticas de saúde em narrativas de desinformação. O capítulo demonstra que esses artefatos operam uma pedagogia cultural que ensina a audiência a converter o reconhecimento da ciência e da liberdade acadêmica em repulsa moral.

Finalizando o livro temos o capítulo **Currículo narrativo como epistemologia formadora e inventiva na docência**, de **Joelson de Sousa Morais**. Este capítulo contribui para a coletânea ao investigar o currículo narrativo como uma via para a inventividade docente e uma epistemologia que valoriza a subjetividade e a diferença na formação de professores. O autor propõe que a narração de histórias de vida e as "escritas de si" funcionam como dispositivos de tomada de consciência, permitindo a construção de novos sentidos para a existência e para a prática pedagógica no cotidiano escolar. Ao contrapor-se às lógicas curriculares prescritivas e hegemônicas, o texto apresenta o currículo como uma criação cotidiana nutrida pela sensibilidade e pela autonomia dos sujeitos em seus contextos socioculturais. Assim, a obra reafirma a potência das narrativas na produção de saberes singulares e na consolidação de uma identidade profissional plural e democrática.

Para encerrar, retomamos Caetano e sua convocação insistente à vida: gente quer durar, quer crescer, gente quer luzir. É esse desejo que atravessa as páginas desta coletânea e sustenta cada um dos textos aqui reunidos. Em tempos de controles, silenciamentos e tormentas no território curricular, os capítulos que compõem o livro afirmam o currículo como espaço de resistência, invenção e alegria possível — um lugar onde a diferença não apenas sobrevive, mas insiste em brilhar. Convidamos, assim, o/a leitor/a a percorrer estas escritas como quem aceita um encontro: com ideias, corpos, afetos e experiências que, ao narrar e tensionar gênero, sexualidade e diferença, reafirmam a potência ética e política de continuar vivendo, criando e fazendo o currículo durar, crescer e luzir.

Referências

DELEUZE, Gilles. Gilles Deleuze Claire Parnet. **Diálogos**, 1980.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. 1. ed. São Paulo: Escuta, 2002.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan "ideologia de gênero". In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 23-52, 2018.

Parte I

Governar, silenciar, disputar: políticas curriculares, normatividades e resistências

Currículos praticados: interdições da extrema direita e insurgências nas escolas[1]

Anderson Neves dos Santos
Juliana Lazzaretti Segat
Marcio Caetano

Introdução

O neoliberalismo e o neoconservadorismo têm sido frequentemente tematizados em pesquisas de diferentes campos, não sendo diferente na educação. Nessa, os diálogos têm sido tão intensos quanto suas influências nas políticas educativas, sobretudo na gestão e nos currículos. Para Peroni, Caetano e Valim (2021, p. 2), as relações entre o público e o privado, na área da educação, representam "[...] parte da materialização das correlações de forças que ocorrem na sociedade em um período particular". Tanto o neoliberalismo como o neoconservadorismo possuem projetos societários que buscam restaurar o poder de classe (Peroni, Caetano, Valim, 2021), assim como os privilégios ameaçados pela paulatina conquista de direitos por grupos considerados vulneráveis, como mulheres cisgêneras, populações negra, indígena, lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual, intersexual e outras dissidências sexuais (LGBTI+).

Para concretizá-los, mais do que impor um projeto político-econômico e um modelo de governo empresarial, essas racionalidades tentam produzir sujeitos e conduzir condutas. Assim, atuam, concomitantemente, no nível social e no nível das subjetividades. Nesse cenário, a educação aparece como campo de disputa privilegiado para sua consecução, tanto no que diz respeito à disseminação da lógica do empreendedorismo de si, própria do

[1] Versão revisada do Artigo ***Cenas antidemocráticas:*** *manifestações neoliberais e neoconservadoras nos currículos escolares*, publicado na Revista Teias. v. 25 • n. 79 • out./dez. 2024, Políticas curriculares e o engajamento coletivo das pesquisas como modo de insurgência

neoliberalismo, como no que diz respeito à naturalização de desigualdades e à defesa de uma moral tradicional com vistas à proteção do indivíduo e da família *cisheteropatriarcal.*

Diante disso, sobretudo na última década, temos assistido a uma guinada de uma extrema direita ressentida e neoliberal, que se esforça para esgarçar o tecido social e enfraquecer lutas contra desigualdades. O contexto social, histórico e cultural tem sido, assim, permeado por um ideário avesso à justiça social, à vida coletiva e à convivência entre diferentes visões de mundo. Isso, por sua vez, constrói redes de formação e significação que se atravessam nos currículos, não sem resistências, da educação básica.

Currículo é aqui entendido para além de documentos e políticas formais. Configura-se como território de disputa e tensões entre diferentes saberes e campos de significações em redes, possuindo uma dimensão cultural. Os currículos são realizados (Ferraço, 2008, 2011; Ferraço, Perez, Oliveira, 2008) e praticados dentro de contextos sociais, históricos, culturais e econômicos interconectados e influentes, não se podendo negar, pois, as influências neoliberais e neoconservadoras que os permeiam. Trata-se de um processo cultural dinâmico que é continuamente (re)criado e (re)significado pelos sujeitos e redes cotidianas em que é praticado.

Ante essas concepções, propomo-nos pensar nas manifestações dos projetos societários neoliberal e neoconservador em currículos praticados na educação pública básica. Valemo-nos, para tanto, das narrativas de experiências de duas professoras que relacionamos a projetos de cunho neoconservador, quais sejam: o *homeschooling,* o Escola sem Partido[2] e a militarização das escolas.

O artigo está organizado em duas seções: i) primeiro, dedicamo-nos a compreender a aliança antidemocrática firmada entre neoliberalismo e neoconservadorismo e sua reverberação na educação; ii) após, apresentamos a narração de duas *cenas* escolares que retratam narrativas de professoras de escolas públicas da educação básica, articulando tais experiências com as análises teóricas, a fim de pensar sobre as influências daquela aliança nos currículos. Discutimos as problematizações acerca da compreensão de currículo, explorando-o a partir de uma perspectiva pós-crítica e dos estudos

[2] Em algumas experiências em que foram aprovadas e sancionadas leis em torno do tema, quando judicializadas, a exemplo da Lei nº 7.800/2016 de Alagoas, foram consideradas inconstitucionais pelo Superior Tribunal Federal e perderam os seus efeitos regulatórios. No Congresso Nacional, tramitaram alguns projetos de lei que foram arquivados na última legislatura, mas suas ideias se fazem sentir nos cotidianos das escolas produzindo efeitos nas práticas pedagógicas, não sem resistências, de professoras e professores.

nosdoscom[3] os cotidianos. Para tanto, buscamos a articulação das ferramentas das pesquisas bibliográficas e narrativas (Paiva, 2008), a fim de alcançar os nossos objetivos.

O caminho *políticoepistemológico* de refletir a produção de conhecimentos a partir e por meio das narrativas docentes tem nos levado ao movimento de mobilizar as experiências para com elas compreender as criações curriculares que são produzidas *nosdoscom* os cotidianos escolares. Nessa direção, reiteramos o esforço de que as histórias e narrativas das escolas não podem e não devem ser ditas de um único modo e forma. Elas são fundamentalmente plurais, criadas de distintas maneiras de *viversentirrefletir* os seus espaços (Melgar Junior, Correa, Neves, 2021). Essa situação nos remete à afirmação de Adichie (2019, p. 26) de que "[...] a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que a história se torne a única história". Assim, buscamos, com as narrativas, multiplicar as diferentes experiências que são produzidas com as escolas.

Neoliberalismo e neoconservadorismo: aliança antidemocrática da extrema direita e suas reverberações na educação

O neoliberalismo está associado à ideia de um suposto Estado mínimo, que não intervém na economia, exalta a liberdade, privatiza a propriedade e os serviços públicos, reduz o Estado social, diminui direitos trabalhistas e outros direitos sociais, naturaliza desigualdades, reduz carga tributária para empresas e desregula o capital (Brown, 2019). No entanto, mais do que uma política econômica, com base em Foucault, Brown (2019, p. 30-31) menciona que o neoliberalismo consiste em uma racionalidade política, segundo a qual "[...] princípios de mercado se tornam princípios de governo aplicados no e pelo Estado, mas também que circulam através de instituições e entidades em toda sociedade" – incluindo as escolas –, incidindo nos modos como os sujeitos são subjetivados e significam suas experiências.

Esse processo leva à financeirização de toda forma de vida e à empreendorização não só do próprio Estado e suas instituições, mas também dos sujeitos. Disso decorre, a um só tempo, uma renovação do capitalismo, assim como uma alteração de valores que conduzem condutas e produzem sujeitos e seus desejos (Brown, 2019; Safatle, Silva Júnior, Dunker, 2019). Podemos dizer, então, que o neoliberalismo fala sobre um modo de vida, uma engenharia social, cuja proposta é a de uma individualização baseada no

[3] Inspiradas/os em Alves (2001), escrevemos expressões que unem palavras, na tentativa de superar as dicotomias herdadas do discurso hegemônico da modernidade e, ao mesmo tempo, possibilitar a criação de novos significados a partir dessa combinação.

modelo empresarial, contrária à vida associativa e à solidariedade comunitária (Safatle, Silva Júnior, Dunker, 2019; Safatle, 2019; Brown, 2019).

Embora se diga mínimo, o neoliberalismo precisa da existência de um Estado forte para sua manutenção. A questão, para Safatle (2019), não é a não intervenção estatal, mas, sim, em que setores ela ocorrerá. Para garantir a liberdade dos mercados, mostra-se necessário intervir em outros setores – como a educação – para despolitizar a sociedade, a fim de evitar perturbações relacionadas, sobretudo, à luta de classes e identidades políticas minoritárias. Assim, há uma intervenção estatal profunda na configuração dos conflitos sociais e na subjetivação dos/as cidadãos/ãs, enfraquecendo movimentos e ações que visem questionar a desregulação dos mercados e os efeitos sociais que disso decorrem (Safatle, 2019). As intervenções, portanto, se dão em dois níveis: no social e no psíquico (Safatle, 2019).

O neoliberalismo se alimenta de crises (Peroni, 2020) por ele próprio engendradas. Com a crise financeira de 2008, a classe trabalhadora branca foi atingida, de modo que uma reinvenção se fez necessária. Era necessário "[...] culpar o governo e o Estado social pela catástrofe econômica" (Brown, 2019, p. 13). Para cumprir esse intento, através dos meios de comunicação de direita e redes sociais, foi possível unir movimentos antes isolados: racistas, nacionalistas, fascistas, misóginos, defensores da família *cisheteropatriarcal* e da ditadura, segmentos de fundamentalistas religiosos, empresários. Emerge, aí, um novo populismo de direita, raivoso e ressentido em relação aos privilégios destronados que "[...] a branquitude, a cristandade e a masculinidade garantiam àqueles que não eram nada nem ninguém" (Brown, 2019, p. 13). A culpa por isso passou a ser debitada nas políticas sociais destinadas a diminuir desigualdades diversas e a aumentar a inclusão.

> Os danos das políticas econômicas neoliberais foram assim manipulados na imagem de suas próprias perdas, espelhada no descaminho da nação. Era a imagem de um passado mítico de famílias felizes, íntegras e heterossexuais, quando mulheres e minorias raciais sabiam seus lugares, quando as vizinhanças eram ordeiras, seguras e homogêneas [...] e quando a cristandade e branquitude hegemônicas constituíam a identidade, o poder e o orgulho manifestos da nação e do Ocidente (Brown, 2019, p. 13).

Das ruínas do neoliberalismo clássico, emergiu com força um neoliberalismo remodelado (Brown, 2019), que alimentou, também, um neoconservadorismo antidemocrático. Neoconservadores/as acreditam que a crise econômica tem origem em crises morais associadas à interferência do Estado na economia e em políticas sociais ligadas ao trabalho e à família (Silva, Ferrari, Caetano, 2022); em última análise, ligadas à manutenção da democracia – aqui entendida como igualdade política (Brown, 2019).

Com base em Harvey (2008) e Lacerda (2019), Peroni (2020) destaca que, em comum, neoliberalismo e neoconservadorismo apoiam o

individualismo (em contraposição ao coletivo), o poder corporativo, um ideário privatista (tanto das famílias como das corporações), a restauração do poder de classe, a desconfiança da democracia e a governança pelas elites. Também, ambos compreendem as desigualdades econômicas e sociais como inerentes à própria existência (Silva, Ferrari, Caetano, 2022), sendo necessárias a uma certa *ordem* econômica e social, que é hierarquicamente branca, capitalista, judaico-cristã e *cisheteropraticarcal*.

Como diferença, o principal ponto parece ser a exigência, por neoconservadores/as, de uma pretensa ordem em resposta ao caos criado pela desregulação do capital no neoliberalismo (Peroni, 2020), havendo, aí, uma complementação. Peroni, Caetano e Valim (2021) referem que, ao caos social e civilizatório gerados, neoconservadores/as respondem com punitivismo e exigência de fortalecimento da família tradicional. Assim, discursos aparentemente opostos vão se aliando num movimento antidemocrático, complementando-se na busca por demonizar o social e o político e valorizar uma "[...] moralidade tradicional e o mercado como seus substitutos" (Brown, 2019, p. 15).

Considerando a existência de disputas entre diferentes projetos societários, a educação mostra-se como campo privilegiado, pela extrema direita, para avançar na construção do projeto neoliberal e neoconservador. Nos últimos anos, temos assistido ao resgate, à propositura e/ou à implementação de diversos projetos educativos de cunho neoliberal e neoconservador, que visam restaurar um *status quo* supostamente colocado em risco pela conquista de direitos por minorias político-sociais.

No tocante ao atual projeto neoconservador, que nos interessa especialmente aqui e que, como visto, não pode ser lido descolado do contexto neoliberal que lhe deu ensejo, destacam-se projetos liderados pelo Movimento Escola Sem Partido com a tentativa de criminalizar moralmente o debate em torno das categorias de *gênero* e *sexualidade*. Entre outros exemplos, citamos aqui a educação domiciliar (*homeschooling*), cujo projeto de lei está em trâmite no Congresso Nacional (PL 1338/2022), já tendo sido aprovado na Câmara de Deputados e com promessa de votação no Senado Federal para o ano de 2024. De acordo com o veiculado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) durante o governo de Jair Bolsonaro, o *homeschooling* se caracteriza como sendo "[...] uma modalidade de ensino em que pais ou tutores responsáveis assumem o papel de professores dos filhos. Assim, o processo de aprendizagem dessas crianças é feito fora de uma escola" (Brasil, s. a.). No Brasil, conforme analisam Cechetti e Tedesco (2020), o pleito pela educação domiciliar está intimamente conectado a valores religiosos judaico-cristãos fundamentalistas, atualizando o debate sobre a quem compete a educação

de menores e conflitos históricos como Igreja x Estado, público x privado, estado laico x estado confessional.

> Não por acaso, movimentos como o Escola sem Partido e contrários à "ideologia de gênero" também defendem o *homeschooling* como modelo ideal de educação, já que ambos se fundamentam no mesmo princípio, qual seja: de que a formação dada pela escola não deve interferir nos princípios e nos valores adotados pela família (Cechetti, Tedesco, 2020, p. 4).

A educação domiciliar apresenta, assim, uma incompatibilidade com necessidades do desenvolvimento humano e democrático, como o convívio das diferenças, a socialização entre pares e o ensino de controvérsias (Moreira, Moura, Teixeira, 2022), além de privar crianças de proteção contra violências. Moreira, Moura e Teixeira (2022) apontam, ademais, que a legalização do *homeschooling* tem impacto simbólico, por privatizar o direito público à educação e colocar valores morais individuais acima de valores coletivos.

Além desse, outro projeto de cunho neoconservador é o processo de militarização das escolas. Embora o modelo de militarização da educação tenha iniciado no começo dos anos 2000 e já estivesse em curso em diferentes estados, aprofundou-se e intensificou-se quando Jair Bolsonaro assumiu a presidência em 2019. Um dos primeiros e principais atos no campo da educação no primeiro ano de seu governo foi a assinatura do decreto presidencial nº 10.004/19, o qual criou o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, destinado a transformar escolas públicas em cívico-militares. Ao contrário de escolas e colégios *militares*, que se vinculam a órgãos como Forças Armadas e Polícias Militares estaduais e, apenas, às Secretarias de Segurança, as escolas *militarizadas*, ou cívico-militares, são caracterizadas pela gestão compartilhada entre Secretarias de Educação (responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica) e Secretarias de Segurança Pública (responsáveis pela gestão disciplinar e pela coordenação de atividades extracurriculares). Desse modo, também nessas últimas temos a presença de militares atuando "[...] na supervisão e na monitoria do cotidiano escolar, realizando o controle da disciplina e promoção de práticas alusivas às rotinas militares" (Santos, 2020, p. 11).

Independente de essas propostas estarem ou não respaldadas por lei, os discursos por elas engendrados reverberam no fazer docente e nos processos de *aprenderensinar* (Alves, 2003). Por um lado, interditam práticas e a circulação de determinadas visões de mundo, tanto de profissionais, como de estudantes. Por outro lado, controlam comportamentos e perspectivas político-ideológicas (Peroni, Caetano, Valim, 2021). Assim, conectam-se à agenda neoliberal e neoconservadora no seu apelo à padronização, ao desempenho e à eficiência, à tradição e à moral, ao controle sobre os corpos

e sobre os currículos (Santos, 2020). Elas se alimentam e disseminam um *pânico moral*, incentivando a fiscalização das ações pedagógicas, em especial por parte das famílias, ao argumento de que "'[...] a doutrinação ideológica' de esquerda é inimiga da família e do cristianismo" (Caetano, Silva Junior, 2020, p. 837).

Nesse contexto cultural, neoliberalismo e neoconservadorismo, consolidados enquanto base político-ideológica da extrema direita, tentam barrar a promoção de direitos humanos, democracia e pensamento crítico *dentrofora* das escolas, buscando interferir nos currículos nela praticados.

Expressões dos projetos neoliberal e neoconservador: cenas escolares

Neste momento, utilizando uma abordagem qualitativa e a pesquisa narrativa como método, objetivamos articular os pontos teóricos acima expostos, a fim de investigar expressões do neoliberalismo e neoconservadorismo em aliança na disputa do *espaçotempo* do cotidiano escolar. De acordo com Paiva (2008, p. 4), a pesquisa narrativa "[...] consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno". Tal posição é reiterada por Alves (2003, p. 66) quando menciona que "[...] as narrativas sobre escolas feitas por seus praticantes", em especial professoras com quem temos a oportunidade de conversar, podem nos ajudar a conhecer, estudar e compreender os cotidianos escolares.

Aqui, as narrativas descrevem experiências que dizem respeito a duas professoras da educação pública básica, cujas identidades e unidades federativas não serão aqui divulgadas a fim de preservar o sigilo e atender aos preceitos éticos em pesquisa com as envolvidas.

As escolas como *temposespaços* de prática social educativa criam e recriam diferentes atividades que podem forjar a cultura ordinária, aquela que está fora da determinação e do ordenamento da oficialidade. Elas implementam ações que reconfiguram as normas por meio dos protagonismos diários. As ações escolares podem ser vistas como *cenas* que (des)constroem a cultura escolar e afetam as experiências educacionais. Elas mobilizam *saberesfazeres* de estudantes e professoras/es em suas interações e processos de aprendizagem. As *cenas*[4] das quais nos apropriamos e propomos a análise, não são quaisquer cenas, mas aquelas que de modo significativo marcaram e ainda marcam as escolas pesquisadas e aquelas/es que delas fazem parte.

A *Cena 1* aconteceu em uma escola pública periférica que oferta os anos iniciais do ensino fundamental. A escola desenvolve um projeto de leitura,

[4] Temos consciência de que essas *cenas* não podem, nem devem, ser generalizadas, mas acreditamos que são ricas para gerar reflexões sobre os temas aqui propostos.

previsto na sua proposta pedagógica, em que várias obras literárias são trabalhadas com as/os estudantes por meio de ações que incentivam o acesso e o gosto pelos livros infanto-juvenis. Tratam-se de obras literárias voltadas para os públicos das escolas públicas de todo o Brasil, entregues às instituições de ensino pelo Ministério da Educação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação como parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Entre as ações, destacam-se a participação semanal das turmas na sala de leitura da escola e a contação de diferentes histórias em sala de aula e em outros espaços coletivos, como no pátio da escola. Além dessas ações, uma vez por semana, cada estudante escolhe um livro de seu interesse para levar para casa, realizar suas leituras e fazer alguma atividade escrita sobre os enredos lidos. As atividades escritas envolvem preenchimento de fichas com questionamentos sobre a história do livro, descrições e opiniões do/a estudante leitor/a, mas também são solicitados a produção de desenhos, relatos e outras atividades que visam avaliar a leitura e a escrita.

Numa turma de 5º Ano, a professora acessou alguns livros da escola e os disponibilizou na sala de aula para que cada estudante escolhesse um livro e levasse para casa para ler e preencher uma atividade escrita. Uma das estudantes escolheu o livro "Coisa de menina ou coisa de menino" da autora Pri Ferrari (2017). É uma obra infantil que aborda questões de gênero e expectativas socioculturais de maneira acessível e educativa. A autora usa uma narrativa simples com ilustrações significativas para problematizar os papéis tradicionais de gênero, como o que é considerado *coisa de menino* ou *coisa de menina*.

Na história, Ferrari (2017) apresenta situações e personagens que desafiam estereótipos e mostram que os interesses e atividades não têm um gênero específico. Além disso, o livro também busca fomentar a empatia e a compreensão entre crianças, ajudando-as a desenvolver uma visão inclusiva e igualitária. É uma leitura que pode ser explorada na escola, nas famílias ou em qualquer outro espaço para discutir questões de gênero com crianças.

Ao escolher o livro, levá-lo para casa, lê-lo e compartilhar com a família, uma estudante foi surpreendida pela reação familiar. A mãe recolheu o livro da sua filha (estudante), foi até a escola dirigindo-se pessoalmente à sala da direção, onde expôs suas convicções religiosas e exigiu a remoção da obra do acervo escolar. Diante da insistência da mãe para que a leitura e as atividades relacionadas ao livro fossem proibidas, a escola decidiu, após uma reunião com a direção, a coordenação pedagógica e a professora da estudante, retirar temporariamente o livro do acesso das crianças. Meses depois, como parte de uma intervenção pedagógica, foram desenvolvidos projetos interdisciplinares inseridos na proposta oficial da escola. Essas ações

educativas foram elaboradas para promover o debate sobre questões de gênero, refletindo um compromisso com a diversidade e a inclusão.

Ao tentar influenciar a escola para proibir a discussão de temas considerados ideológicos e para promover um suposto ensino neutro e isento de inclinações políticas, consideramos que houve uma intromissão de valores religiosos da família na instituição de ensino. Isso se traduz na tentativa de definir o que pode ou não ser ensinado, interferindo na autonomia pedagógica da escola.

Essa *cena 1* aponta para a influência dos projetos da extrema direita, a exemplo do projeto Escola sem Partido e da educação domiciliar (*homeschooling*) na escola. Embora esses projetos, que visam limitar a atuação da escola e a discussão de temas importantes como gênero e sexualidade, ainda não tenham sido aprovados em nível federal, as iniciativas cotidianas e as vigilâncias constantes continuam refletindo os princípios do projeto nos cotidianos escolares. Os discursos de liberdade educacional que embasam famílias a praticar o *homeschooling* têm conexão com argumentos morais individuais e religiosos que também foram trazidos pela família na cena descrita. O que se observa é o intento de proteger a menor do contato com aquilo que contraria suas crenças e tem o potencial de produzir questionamentos, ou reflexão crítica, relativamente à forma como a família vive e sustenta suas práticas. Subjaz àqueles projetos uma noção de que a família é *dona* da criança/adolescente em formação, podendo decidir com quais visões de mundo, valores e princípios terão contato (Miguel, 2016), o que, aliás, percebemos nas contestações da *cena* 1. Há, por meio desse processo, o fortalecimento da família tradicional desejada pelo neoconservadorismo.

Características caras ao ideal neoconservador, como a suposta neutralidade ideológica, a proibição da *doutrinação* e a implementação de currículos técnicos e supervisionados, foram exigências impostas à escola quando a mãe da estudante reclamou do assunto tratado no livro trabalhado pela escola. Da mesma forma, tanto o projeto Escola sem Partido quanto o *homeschooling* propõem tais características para a organização do trabalho pedagógico. Isso se coaduna ao individualismo característico da aliança em análise, privando estudantes do seu direito ao convívio com diferentes visões de mundo, a fim de oportunizar a produção autônoma de suas próprias ideias (Miguel, 2016). O contexto, portanto, denuncia a tentativa de produção de sujeitos intolerantes à diferença, justamente a partir da negação da convivência com a diversidade de visões de mundo.

Outra cena, que chamamos de *cena 2*, acontece em uma escola cívico-militar, localizada na periferia, que adota o modelo de ensino militarizado compartilhado. A dinâmica da escola, segundo informações das professoras, segue procedimentos como: batida de continência com as/os estudantes em

posição de sentido na hora cívica; comando em marcha; apresentação da turma ao/à professor/a e apresentação pessoal das/os estudantes. Essas condutas são vistas nos cotidianos da escola e constam em documento denominado Manual do Aluno.

Nessa escola, em uma sexta-feira, estudantes do 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio prepararam e expuseram cartazes pela escola em comemoração ao Dia da Consciência Negra. Os murais da instituição foram preenchidos com homenagens a personalidades negras, além de desenhos, textos e charges abordando o racismo. Entre os materiais expostos, havia uma imagem do chargista Carlos Latuff. Os trabalhos destacavam críticas ao racismo estrutural e à violência policial.

Na segunda-feira seguinte, o diretor disciplinar da escola, um profissional de segurança pública, solicitou a uma das gestoras pedagógicas que fossem retirados os murais com charges que faziam críticas à atuação da Polícia Militar. No entanto, a resposta foi que os cartazes não seriam removidos, pois eram trabalhos produzidos por estudantes a partir de suas pesquisas. Foi explicado ao diretor que as críticas apresentadas não se referiam diretamente à escola, mas, sim, aos contextos periféricos vivenciados diariamente pelos estudantes em relação à violência policial e ao racismo.

A gestora apresentou a proposta de trabalho desenvolvida, que incluiu não apenas a exposição dos cartazes, mas também debates sobre o tema nas salas de aula, atividades escritas, uma roda de capoeira e um desfile de moda afro. Além disso, contou com a participação de uma estudante do Quênia, que compartilhou suas experiências e trançou o cabelo das estudantes. A gestora pedagógica da escola sugeriu que essa fosse uma oportunidade para abrir um diálogo com o corpo discente sobre o assunto, propondo reunir todas/os na quadra para um debate mais amplo.

Apesar das justificativas sobre as atividades e os objetivos das exposições das/os estudantes alinhados ao projeto político-pedagógico da escola, o profissional de segurança pública que atuava na instituição informou seus superiores sobre a necessidade de retirar os cartazes. A situação ganhou destaque em outros âmbitos institucionais, como as Secretarias de Educação e de Segurança Pública, além de ser divulgada na mídia. Políticos de diversas ideologias também se envolveram. Um deputado federal fez a defesa dos policiais com intimidações à gestora pedagógica, argumentando que as exposições estudantis retratavam policiais de maneira criminosa, o que considerava incompatível com a realidade das ruas.

Os acontecimentos resultaram em contínuas tensões entre policiais, estudantes e professoras/es. A situação agravou-se a ponto de ocorrer agressões físicas dentro da escola, incluindo o uso de *spray* de pimenta contra as/os estudantes. Essa *cena 2* trouxe várias implicações ao cotidiano escolar

como o afastamento e, depois de meses, o retorno da gestora. Foram feitas intervenções, pelos militares, junto ao corpo docente com o intuito de definir conteúdos e abordagens acerca de temas com cunho político.

A *cena 2* demonstra a militarização da escola pública com a implementação de regras e normas rígidas nos cotidianos da escola. São interesses em promover um ambiente de ordem e controle, semelhante à disciplina militar. Isso está diretamente vinculado à proposição de um modelo de educação alinhada aos fundamentos neoliberais e neoconservadores, que objetivam eliminar da escola os processos democráticos e o pensamento crítico (Peroni, Caetano, Valim, 2021, p. 14), assim como práticas que questionem e transgridam as fronteiras do pensamento hegemônico. A disciplina rígida sob pena de punitivismo ronda a escola como forma de controlar comportamentos e as chances de convivência democrática das diferenças identitárias, políticas e ideológicas.

Vemos, na *cena 2*, o controle do conteúdo, do trabalho docente e da gestão democrática, inclusive ultrapassando as linhas da proposta cívico-militar de, supostamente, não intervir no campo pedagógico. Conforme Peroni, Caetano e Valim (2021, p. 14), a militarização das escolas traz consigo "[...] a tentativa de padronização de atitudes, comportamentos e modos de pensar, impedindo a expressão da diversidade [...] e o exercício democrático de convivência com diferentes [...] perspectivas políticas e ideológicas". Diante da *cena 2*, compreendemos que a militarização da escola, que se caracteriza a partir do treinamento, da uniformização, do treinamento físico e da disciplina, da conexão com os valores cívicos e militares, assim como os valores do modelo hegemônico de família, apresenta um projeto explícito de doutrinamento que está associado ao neoconservadorismo e ao neoliberalismo ao policiar a formação crítica das/os estudantes. Além disso, é nos marcos do projeto Escola sem Partido, sob um regime de controle e coerção, que os militares estão na escola, intrometendo-se na organização do trabalho pedagógico e na formação das/os estudantes.

É relevante lembrar que, para obter sucesso na empreitada da extrema direita, não basta apenas colocar em curso medidas impostas desde cima, é preciso, também, transformar o consenso político, o senso comum e os desejos dos sujeitos para que haja adesão e não questionamento desse projeto. É dizer, neoliberalismo e neoconservadorismo dependem "[...] da produção de sujeitos que entendem como naturais as formas de precarização social (Silva Junior, 2019, p. 266) e as desigualdades de classe, gênero, raça, sexualidade, condições físicas etc.

As *cenas* das duas escolas mobilizam debates acerca das incidências das políticas neoconservadoras alinhadas ao neoliberalismo na educação brasileira. Assim como as cenas apresentadas nesse texto, muitas outras podem estar acontecendo em outras escolas do país, não de modo repetitivo, mas com

invenções produzidas por seus sujeitos. Essas escolas, atravessadas pelos ideais neoconservadores, produzem cenas de embates e silenciamentos que negligenciam e constrangem estudantes e profissionais da educação quando não reconhecem e não legitimam a diversidade de suas culturas, identidades e subjetividades. Os currículos são, assim, alvo de vigilâncias constantes.

As imposições às escolas se opõem a uma suposta doutrinação político-ideológica de esquerda e à famigerada "ideologia de gênero". Mesmo que propostas com esses escopos sejam antigas, desde o governo Jair Bolsonaro ganharam novo gás, focando nas disputas pelo conteúdo da educação pública, pelo controle da atividade docente (Caetano, Silva Junior, 2020) e de comportamentos discentes.

Por outro lado, na dinâmica sociocultural e nas (re)criações produzidas nas escolas, temos cotidianos marcados por resistências. Na *cena 1*, a escola não recuou nem deu o assunto por encerrado. Ela criou suas *táticas* (Certeau, 2008), com respostas criativas, para o enfrentamento às ações neoconservadoras. Após o acontecimento, surgiu a necessidade de debater questões de gênero na escola. O incidente levou a instituição a repensar um tema que, embora presente no cotidiano escolar, não tinha sido abordado de maneira legítima. Dessa forma, podemos considerar que a escola mobilizou novos *fazeressaberes* e práticas pedagógicas em relação à temática de gênero.

Na *cena 2*, a escola também demonstrou resistência ao não cumprir uma ordem recebida. As exposições das/os estudantes foram ações de resistência à violência policial e ao racismo que enfrentam dentro e fora do espaço escolar. Essas marcas estão presentes nos cotidianos escolares, onde seus sujeitos se destacam como agentes de resistência e protagonistas em suas experiências escolares. A escola, através das/os estudantes e professoras/es, navegou pelas estruturas de poder e regras estabelecidas, empregando táticas para desafiar e reinterpretar um sistema dominado por estratégias. Pela imprevisível criatividade dos sujeitos comuns (estudantes e profissionais da educação envolvidas/os nas duas cenas) com suas *artesdefazer* e maneiras de fazer, *usam* (Certeau, 2008) do que está nos currículos e apropriam-se para (re)inventar, diariamente, seus cotidianos.

Longe de pensar no currículo como um conjunto rígido de conteúdos e normas a serem seguidos ou como uma programação fixa para um curso ou matéria, consideramos o currículo a partir de uma abordagem dinâmica e contextualizada, distante do pensamento moderno cientificista. Essa perspectiva desafia as visões tradicionais e estruturais do currículo, descentrando a ideia de um modelo fixo e universal. Destacamos a necessidade de levar em conta os acontecimentos, as experiências, práticas e contextos dos sujeitos.

Não desconsideramos que as prescrições oficiais constituem-se como elementos que compõem os currículos, mas problematizamos esse

entendimento, em acordo com Ferraço (2013, p. 94), com a intenção de desviar o foco da ideia de currículo como um documento oficial e expandi-lo para incluir a noção de currículo como um conceito mais abrangente e que se faz "[...] como redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes".

Ao defender e propor a universalização dos conhecimentos e das práticas, as teorias curriculares se fundam no paradigma da ciência moderna, com sua exatidão, universalidade e determinismo. Assim, o currículo, pretensiosamente, torna-se apenas um elemento que define os conteúdos a serem trabalhados, sem considerar as multiplicidades reais dos contextos envolvidos. Caetano, Silva Junior e Goulart (2016, p. 134) chamam a nossa atenção para a "[...] necessidade de problematizar cotidianamente os conhecimentos universalizados pelos currículos que, mesmo quando coletivamente construídos, refletem os jogos de poder das/nas escolas".

A nossa pretensão aqui não é alcançar uma ideia fechada de currículo, mas problematizá-lo, pois "[...] trata-se de um conceito que não tem um sentido unívoco, pois se situa na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adotam o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo" (Pacheco, 2005, p. 34). Pensamos nos currículos como expressão de múltiplas interações históricas e socioculturais, bem como redes complexas de representações e significados que, como *espaçostempos* legítimos de tessitura de conhecimento, (re)criam seus cotidianos.

Além disso, os currículos são atravessados pelas culturas e pelas realidades sociais, pois as relações e movimentos constituintes dos cotidianos envolvem transformação, confronto e, no caso das escolas pesquisadas, negociações de conhecimentos sistematizados. Ferraço (2013, p. 84), ao realizar uma pesquisa que problematiza os currículos realizados nos cotidianos de escolas públicas, considera que compreender as conexões entre cultura e currículo não significa avaliar se as/os docentes estão seguindo corretamente os documentos curriculares prescritivos pela Secretaria de Educação ou os projetos de ensino baseados nos aspectos culturais que deles decorrem. Tampouco se refere a apresentar propostas de ações e atividades para serem executadas nas salas de aula, mas "[...] implica problematizar as *teoriaspráticas* inventadas por esses praticantes durante os próprios movimentos de tessitura de suas redes" (Ferraço, 2013, p. 84).

Assim, o currículo, ao se constituir em campos de significações em redes, possui uma dimensão de processo cultural que não pode ser ignorada, sendo realizado dentro de contextos sociais, históricos, culturais e econômicos interconectados e influentes (Ferraço, 2013). Nesse sentido,

reafirmamos que o currículo compreende não apenas um conjunto de diretrizes fixas, mas um processo cultural dinâmico que se faz em territórios de disputas e tensões. Isso implica que o currículo é continuamente (re)criado e (re)significado pelos sujeitos e contextos sociais, históricos e culturais em que é praticado.

Como redes, os currículos das duas escolas pesquisadas mostram a potência das culturas, os acirrados conflitos de agendas, assim como as possibilidades de resistência, enfrentamentos e os modos de burlar os enquadramentos neoconservadores. Para Oliveira, Ferrari e Mathias (2022), o currículo é algo que escapa, não se controla e não se prevê, consiste em um território em que a disputa é constante.

Temos visto com as cenas das duas escolas pesquisadas que os cotidianos são (re)inventados com práticas curriculares que podem oferecer contribuições pedagógicas significativas no que diz respeito aos modos de (re)interpretar as (des)ordens estabelecidas e reinventar as (re)existências. Ainda que agentes neoconservadores busquem impor limites, existem outras possibilidades protagonizadas pelos sujeitos que produzem *saberesfazeres* (Alves, 2001) tecidos na complexidade da escola cotidiana.

Considerações finais

Pesquisando com a/o outra/o, problematizamos as cenas cotidianas das escolas pesquisadas, compreendendo as narrativas docentes como possibilidade para percebermos as realidades. Mobilizamos os aportes teóricos não para validarmos uma suposta verdade, mas para interpretarmos os cotidianos vividos por sujeitos das escolas com compreensões abertas acerca das questões que atravessam as práticas curriculares.

Ao analisar como a aliança entre neoliberalismo e neoconservadorismo se manifesta nos currículos da educação básica, observamos que projetos alinhados a essas concepções estão afetando tanto as escolas quanto aquelas/es que dela fazem parte. As propostas do projeto Escola sem Partido, da educação domiciliar (*homeschooling*) e da militarização visam controlar as instituições de ensino, os currículos e as/os suas/seus praticantes, implementando agendas que frequentemente se opõem aos princípios democráticos. Elas apostam na obediência e na submissão por meio de relações verticalizadas, características das organizações militares, que trabalham na contramão da educação pública, gratuita e socialmente referenciada para todas as pessoas.

Ainda que estas concepções estejam presentes nas escolas tentando estabelecer uma ordem nas cenas cotidianas, existem outras (des)ordens reinventadas diariamente pelos sujeitos ordinários. Há resistências curriculares que burlam as (im)posições que intencionam interditar os debates sobre os

modos políticos e culturais que formam as redes de *saberesfazeres dentrofora* das escolas.

Essa pesquisa nos chama a atenção para os avanços políticos dos movimentos neoliberais e neoconservadores na disputa pelos cotidianos escolares e para os enfrentamentos dos sujeitos praticantes dos currículos com (re)criações pedagógicas. Com isso, consideramos que as escolas, como *espaçostempos*, com seus currículos praticados, podem subverter o instituído e as estratégias antidemocráticas por meio de suas táticas tecidas pelos praticantes dos cotidianos.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma única história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-38.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 62-74, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005

BRASIL. *Bolsonaro assina projeto que regulamenta educação domiciliar*. Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília, s. a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-domiciliar. Acesso em 23 set. 2024.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo*: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CECCHETTI, Elcio; TEDESCO, Anderson Luiz. Educação Básica em "xeque": *Homeschooling* e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2014816, 2020. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14816.026

CAETANO, Marcio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. "Regras são regras, mesmo quando elas não existem": pânico moral e multiculturalismo em práticas docentes. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. Especial, p. 834-848, 2020. DOI: https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54709

CAETANO, Marcio; SILVA JUNIOR; Paulo Melgaço da; GOULART, Treyce Ellen Silva. "Eu me sentia assim, meio que excluído": performances hegemônicas e as dissidências na escola. *In*: MESSEDER, Suely; CASTRO, Mary Garcia & MOUTINHO, Laura (Orgs.). *Enlaçando sexualidades*: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 127-156.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). *Currículo e educação básica*: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovelle, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.60, p.81-103, 2013. DOI: https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n60p81-103

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa*: novas reflexões em pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

FERRARI, Pri. *Coisa de menina ou coisa de menino*. 1. ed. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2017.

HARVEY, David. *O Neoliberalismo*: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

LACERDA, Marina Basso. *O novo conservadorismo brasileiro*. Porto Alegre: ZOUK, 2019.

MELGAR JUNIOR, Eduardo Garralaga; CORREA, Suelen Borges Loth; NEVES, Janaize Batalha. O balancê da sopa de legumes - (res)significações de uma refeição como presente. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, p. 190-201, 2021. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2021.61973

MIGUEL, Luis Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. *Revista Direito*

e Práxis, v. 7, n.3, p. 590-621, 2016. DOI: https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163

MOREIRA, Helce Amanda; MOURA, Fernanda; TEIXEIRA, Pedro. *Homeschooling*, ensino de controvérsias e o novo conservadorismo brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, online, v. 52, e09693, 2022. DOI: https://orcid.org/0000-0002-4113-9821

OLIVEIRA, Danilo Araujo; FERRARI, Anderson; MATHIAS, Érika Kelmer. Onde querem medo, fazer-se bruta-flor: criações de possíveis no território curricular com gênero e sexualidade em tempos que amedrontam. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 22, p. e1801, 2022. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1324

PACHECO, José Augusto. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; VALIM, Paula de Lima. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 15, e82294, ago. 2021. DOI: http://10.5380/jpe.v15i0.82294

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 41, e241697, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/ES.241697

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER; Christian (orgs.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: o sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER; Christian (orgs.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 1-46.

SANTOS, Graziella Souza dos. O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015348, 2020. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15348.066

SILVA, José Rodolfo Lopes da; FERRARI, Anderson; CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. Masculinismo, neoconservadorismo e pedagogias culturais: investimentos em tradições, essencializações e naturalizações. *Currículo sem Fronteiras*, v. 22, e2189, 2022. DOI:10.35786/1645-1384.v22.2189

SILVA JUNIOR, Nelson. O Brasil da barbárie à desumanização neoliberal: o "Pacto edípico e pacto social", de Hélio Pellegrino, ao "E daí?", de Jair Bolsonaro. *In*: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER; Christian (orgs.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 215-254.

Currículo-fênix: experiências e afetações em um currículo que renasce das cinzas

Roniel Santos Figueiredo
Marcos Lopes de Souza

Centelhas que constroem um currículo-fênix

Cerca de 5 mil anos atrás, na região atualmente conhecida como Emirados Árabes Unidos, existia uma espécie de garça extraordinária chamada garça de Heron, ou *Ardea bennuides* em termos científicos. Acredita-se que essa garça tenha sido a inspiração para a criação de Benu, uma figura mitológica do Egito Antigo associada à alma do deus do Sol, Rá. A ave sagrada também simbolizava o renascimento, o que a conectava ao deus Osíris, pois acreditava-se que, a cada 500 anos, ela se consumia em chamas e renascia das cinzas. Mais tarde, na Grécia Antiga, surgiram histórias sobre uma ave com propriedades muito semelhantes a Benu, que recebeu o nome de fênix, na mitologia grega. Embora sua origem seja questionada, diversas civilizações cultuavam animais similares a essa misteriosa ave, ou outros pássaros com habilidades mágicas, incluindo chineses, árabes, persas e outros povos. Ao longo dos séculos, o mito da fênix se propagou por meio de histórias transmitidas oralmente e por escrito. Dentre todas as narrativas sobre aves mágicas, a história da fênix foi a que mais enraizou-se no imaginário popular ocidental (Wagner; Oppe; Miranda, 2022).

Essa ave que renasce de si mesma atravessa séculos e culturas, mas também atravessa nossas formas de pensar a vida, a escola e o currículo. É a partir dessa imagem que lançamos o olhar sobre o que chamamos de currículo-fênix. Dessa forma, transpomos a potência deste mito para

pensarmos sobre o currículo e, de modo especial, sobre a forma em que as questões de corpo, gênero e sexualidade podem "renascer" a partir de perspectivas curriculares que se propõem a apagá-las.

Nesta proposta inventiva criamos o currículo-fênix que entendemos como um devir curricular, que se renova, burla as formas e formatações, adapta-se e consegue subverter contextos adversos, como uma fênix que, nas ardentes chamas, renasce. O currículo-fênix se recria continuamente. Não se aprisiona em formulações: pulsa, reage e responde às mudanças sociais, políticas e culturais, olhando pelas frestas e brechas em busca de saídas ou novas entradas. Ele é flexível e firme ao favorecer a participação das vozes historicamente silenciadas, não se limitando aos [des]mandos que, muitas vezes, atravessam as construções das rígidas diretrizes, mas consegue usar dos espaços possíveis ou criar novos lugares para incorporar as suas demandas. É um currículo afrontoso, de gosto duvidoso porque não é produzido para agradar, ao contrário, na maioria das vezes, quanto mais alto é seu voo, maiores são as manifestações de insatisfação daquelas(es) que anseiam por padronizações.

Um currículo-fênix é aberto às mudanças e carece de revisão constante, de autocrítica, de inconformidade para se movimentar como uma tangente que toca a forma para entendê-la, mas busca o afastamento, a inquietação. Um currículo-fênix é vivo, feito pela pulsão de vida, é produzido de, para e com as vidas que o constituem. Ele produz alianças interessadas, faz filiações pensadas e estrategicamente se coloca sob e sobre a norma. Não, o currículo-fênix não é ingênuo e investe na produção de outras formas de docência, de escola, de sala de aula, de educação. Como um currículo construído pela vida, também é sensível e atento aos sentimentos que produz e que são atravessados por ele.

Neste sentido, um currículo-fênix não surge do encerramento de um currículo anterior, mas entendemos, a partir do pensamento de Foucault (2006), que, em uma perspectiva histórica, ele surge dos processos de continuidades e descontinuidades que atravessam os currículos, pois olha com atenção para como o saber e o poder são [re]produzidos nos espaços educacionais. Assim, por um lado, um currículo-fênix surge das descontinuidades que possibilitam novos nascimentos, em que um currículo aparentemente finalizado e obsoleto, pode emergir com novas possibilidades e perspectivas. Por outro, é preciso lançar olhar para a persistência de discursos e práticas que continuam a existir e que, em muitos aspectos também comporão, os novos currículos produzidos e impensáveis. Assim, o "novo" está a carregar o velho em suas entranhas, nas linhas que tercem o seu bordado, mesmo que formando outras imagens, mas ainda tramadas com o mesmo algodão em sua constituição.

No tocante ao novo, neste trabalho lançamos um olhar para as mudanças curriculares propostas e operacionalizadas pelo "Novo Ensino Médio (NEM)". Nesse arranjo curricular, as discussões na educação básica passaram a ser compostas pelos conhecimentos preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela parte flexível em que estão os itinerários formativos, que além de contemplarem componentes curriculares específicos, possibilitam a construção de novas unidades curriculares, conhecidas como eletivas. De maneira ampla, Componentes Curriculares Eletivos são definidos como unidades integrantes do currículo, com uma carga horária estabelecida previamente, com o objetivo de possibilitar espaços de diálogos tanto no âmbito da Formação Geral Básica quanto nos Itinerários Formativos (Brasil, 2018). O Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio da Bahia diz que "as unidades eletivas deverão ser criadas pelas escolas, com fundamento na realidade local, de acordo com os anseios e necessidades dos/as estudantes" (Bahia, 2020, p. 18).

Conforme o documento baiano, dentre as possibilidades de eletivas estão os Núcleos de Estudos que podem realizar pesquisas aprofundadas em tópicos de interesse específico do coletivo e compartilhar conhecimento por meio de atividades como seminários, fóruns, palestras, publicações e campanhas. Nesse escopo são estabelecidos Núcleos de Estudos abordando áreas como gênero, mercado de trabalho, racismo, análise literária e educação financeira (Bahia, 2020). O Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB (2022) reitera a presença dos Núcleos de Estudos como possibilidade de construção de unidades curriculares e salienta que "[...] As unidades escolares terão a flexibilização para escolher as unidades curriculares (oficinas, observatórios, clubes, núcleos, laboratórios) que melhor se adequam às suas realidades para a realização das atividades curriculares" (Bahia, 2022, p. 139).

Neste sentido, o NEM, com suas diretrizes e itinerários formativos, possibilitaria uma reconfiguração curricular para a discussão sobre corpo, gênero e sexualidade? A princípio não, pois essa possibilidade se confronta com um currículo frequentemente influenciado por grupos conservadores e antigênero, que resistem à inclusão dessas temáticas. Portanto, surge a questão: é possível [re]constituir espaços dentro do NEM para essas discussões sem ceder às pressões de uma agenda conservadora?

Seguimos investindo na analogia da fênix para pensarmos currículo e, de modo especial, o currículo suscitado pelo NEM, por entendermos que, talvez, a brusca reforma do ensino médio, gerada pela Lei nº 13.415/2017, possa ser considerada, por muitas pessoas, como um encerramento das possibilidades de discussão que eram geradas pela configuração curricular anterior, sobretudo, pela redução da carga horária de componentes curriculares que, historicamente, tiveram espaços garantidos no currículo.

Além da redução da carga horária dos componentes curriculares, somam-se outras importantes críticas ao NEM e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como fragmentação do ensino, padronização curricular, intensificação do trabalho docente, superficialização e formação de novas barreiras para acesso ao ensino superior (Cássio; Goulart, 2022). No que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, as críticas também se acumulam, sobretudo, no que tange ao silenciamento dessas discussões na BNCC, que não cita, em nenhum espaço do documento, de modo explícito, a necessidade de diálogo dessas temáticas.

Nas entrelinhas destes documentos, o que se desenha é também a disputa por sentidos de escola, de juventude e de futuro. É nesse campo de forças que o currículo-fênix se inscreve, não como resistência romântica, mas como gesto de reinvenção possível

Assim, nos questionamos: será que o Novo Ensino Médio encerrou as possibilidades de discussão sobre corpo, gênero e sexualidade na escola? Quais são as possibilidades de escape e resistência? Com a apresentação deste cenário problemático, neste texto discutiremos o Núcleo de Estudo como possibilidade de [re]construção de espaços de discussão sobre corpo, gênero e sexualidade no Novo Ensino Médio e para tanto, investimos em pensar um currículo-fênix que se refaz, ressurge e possibilita novos voos e trajetos.

Caminhos: trajetos e atalhos.

Quando somos paradas(os) na rua por alguém que nos pede alguma informação, é comum que pensemos sobre o trajeto que indicaremos a essa pessoa. Geralmente, quando conhecemos bem um lugar e sentimos segurança, transcorremos por caminhos mais curtos, becos, vielas que nos levam ao nosso destino. Mas seria interessante dizer sobre essas possibilidades de caminho para aquela(e) desconhecida(o) que talvez pudesse se perder? Ou seguiríamos a rota mais convencional e de resultado conhecido? Provavelmente, nesta situação, escolheríamos a segunda rota pela segurança que ela gera, mas em se tratando de pesquisa, qual rota seguir? Os caminhos previsíveis, prescritivos ou aqueles que nos desafiam e mobilizam e que, talvez, ainda nem foram produzidos?

Optamos por construir nosso trajeto pelos interstícios, por caminhos incertos e atalhos ainda não trilhados. Reconhecemos a aventura epistemológica a que nos propomos e os perigos que a cerca, mas não podemos negar o quão excitante e mobilizadora é para nós, a possibilidade de criar novos caminhos e saberes. Neste sentido, fundamentando-se em uma perspectiva pós-crítica, entendemos que a construção do conhecimento é imprevisível. Não nos interessa uma metodologia que busque uma conclusão definitiva, mas nos mobilizamos por possibilidades de múltiplas

reconfigurações. Olhamos para a pesquisa como quem vai a algum lugar pela primeira vez e se encanta pelas construções, pela cultura, por oportunidades outras que escapam do previsível. Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2014, p. 18-19) acrescentam que:

> [...] construímos nossos modos de pesquisar movimentado-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações.

Em nossa perspectiva, somos também desafiados a reconhecer as forças que atravessam as nossas pesquisas, emergindo as questões que a história com apenas uma versão tentou invisibilizar. Portanto, olhamos para as brechas como oportunidades de espaços a serem ocupados, como pontos de reconhecimento das diferenças.

Nosso compromisso é com o imprevisível, com os movimentos, desvios e centelhas capazes de gerar incêndios. As rotas que seguimos são aquelas que possibilitam novos encontros, conhecimentos e novas formas de pensar os currículos, a educação e também a nós mesmos. Assim, entendemos que a pesquisa está no campo do deslocamento e questionamentos contínuos e nós, enquanto pesquisadoras(es), permitimo-nos ser atravessadas(os) pelas contradições e fissuras do que ouvimos, vemos e sentimos nessa travessia.

Apostamos assim, na construção do Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades como um espaço curricular de aprendizagens múltiplas e coletivas que se propusesse a desconstruir as normas estabelecidas. Como um espaço dos porquês que desestabilizassem as certezas operantes reiteradas pelo Novo Ensino Médio, gerando uma implosão por dentro.

Em 2022, ano em que essa pesquisa ocorreu, o Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades foi ofertado como um componente curricular eletivo para estudantes do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola do interior da Bahia, com uma carga-horária de 2 horas-aula semanais. Estavam matriculadas(os) 31 estudantes, sendo 21 garotas e 10 garotos.

As nossas análises bebem em diversas fontes que foram produzidas no decorrer dos encontros como o diário de campo produzido pelo pesquisador-professor, primeiro autor desse trabalho. Neste diário foram também anotadas as nuances e sentimentos que atravessavam as experiências vividas. Além disso, recorremos aos áudios gravados durante as reuniões do Núcleo de Estudos,

que nos permitiram reconhecer não apenas as reflexões, mas também os silêncios e as expressões que dão sinais das relações de saber e poder que permeiam o Núcleo de Estudos. Para apresentação deste material foram utilizados nomes fictícios para se referir aos discentes, como uma forma de preservar suas identidades e garantir a confidencialidade das falas.

Além disso, em dezembro de 2022, foi realizado grupo focal com as(os) estudantes. O grupo focal foi organizado com as equipes que haviam realizado pesquisas na comunidade escolar. Essa divisão se mostrou produtiva porque os vínculos já existentes entre as(os) integrantes facilitaram a partilha de experiências, percepções e inquietações. As perguntas direcionadoras do encontro buscaram provocar reflexões sobre dois eixos principais: a experiência de dialogar com a comunidade escolar sobre corpo, gênero e sexualidade e os sentidos que o Núcleo foi tomando para elas(es), ao longo do tempo.

Esses materiais empíricos foram analisados a partir dos estudos foucaultianos sobre os discursos e os regimes de verdade. Foucault (1986, 1988, 1989) ao problematizar as relações de saber e poder nos ajuda a pensar como as questões de identidade, gênero e sexualidade são produzidas e naturalizadas nas diversas instituições, incluindo a escola. Assim, rastreamos as formas complexas e sutis em que esses discursos incorporam-se às práticas sociais e produzem subjetividades. Baseando-se nesse olhar, é possível também pensar como esses discursos normativos e conformadores podem ser desafiados e transformados por meio de práticas de resistência e reinvenção curricular.

Experienciar é expor-se: as(os) estudantes diante do Núcleo de Estudos

Jorge Larrosa (2014) diz que a experiência é tudo que, de algum modo, nos toca, modifica e atravessa. O autor acrescenta que "a cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (p. 18). Mas, o que nos passa ao trazemos a discussão de gênero e sexualidade enquanto atividade curricularizada no ensino médio? De que modo essas questões se dobram e desdobram novamente em nossas subjetividades enquanto sujeitos participantes da comunidade escolar, mas também como pessoas que transitam por outros espaços e têm talhadas em suas peles as inscrições das múltiplas aprendizagens sobre essas questões no decorrer da vida? Por certo, todo esforço que possamos fazer não conseguiria alcançar a multiplicidade de arranjos que ressoam em nossas identidades, no entanto, perseguir alguns caminhos nos ajudam a refletir sobre como sentimentos diversos atravessam essa experiência ao tratá-las com as marcas próprias do nosso tempo.

Dizer do nosso tempo é importante para a compreensão de fatores que poderiam ser diferentes ao pensarmos em outros tempos, outros contextos, outras formas culturais de se pensar as sexualidades e os gêneros. Assim, o contexto em que estamos inseridos é um fator preponderante ao nosso modo de viver experiências. Por outro lado, há também que se considerar, o sujeito e as suas individualidades. Não é possível garantir "a experiência". Se ela nos atravessa, o faz de modos diferentes e há aqueles em que ela passa, sem tocar, sem mobilizar saberes, sentimentos e transformações. Larrosa (2014, p. 26) reflete que "é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre".

Os processos formativos, transformativos e deformativos de qualquer nível se esbarram também no quanto o sujeito está disposto a exposição, a repensar-se, a viver a experiência. Não há generalizações, homogenizações ou garantias, há perigos, travessias e trajetos produzidos que podem experienciar-formar ou, talvez, apenas passar, sem tocar. Neste sentido, os excertos que trazemos aqui nos dão indícios de processos de experiência, de toques, de reverberalizações produzidas pelos conhecimentos mobilizados no Núcleo de Estudos, no entanto, provavelmente, muitos outros aspectos e vivências-experiências escaparam e não puderam ser percebidas, apesar dos nossos esforços metodológicos.

Com a intenção de perseguir essas marcas, lançamos o nosso olhar para as vivências curriculares das(os) estudantes participantes do Núcleo de Estudos em Corpo, Gênero e Sexualidade. Fomos mobilizados por questionamentos como: de que modo discutir as questões de corpo, gênero e sexualidade em um Núcleo de Estudos os tocou? Quais os movimentos foram produzidos durante um ano letivo de discussão dessas temáticas no âmbito curricular continuado, longe das atividades pontuais em que essas discussões comumente aparecem na escola?

Ao questioná-las(os), no grupo focal, sobre essas vivências em diversos momentos as falas deram sinais de como, de algum modo, o Núcleo de Estudos em Corpos, Gêneros e Sexualidades foi espaço de experiência e de transformação, como a estudante Luiza que disse:

> "Eu acho que o Núcleo deu a oportunidade de falar abertamente sobre o que a gente acha, de dar a nossa opinião de uma forma que a gente não consegue fazer em outros lugares. Porque na nossa própria casa tem assuntos que a gente não consegue falar abertamente" (Registro de gravação em áudio do grupo focal, 06/12/2022).

Dessa forma, o Núcleo refez o currículo para Luiza, tornou-se um território de possibilidades de enunciar discursos que são silenciados em outros espaços, como o familiar. Essa seleção do que pode ser dito faz parte das tecnologias de poder, como propõe Foucault (1988, 1989). Ao estabelecer as

zonas do comunicável, a família também produz verdades e conhecimentos que consideram viáveis, em contrapartida, secundariza e, muitas vezes, rejeita ou até ojeriza, os demais conhecimentos. O aluno João narrou, no grupo focal, uma situação que exemplifica esse controle e como o poder opera nessa díade família-escola: "Uma prima minha falou que a escola dela falava muito sobre isso, sobre sexualidade mesmo e usar preservativo e minha tia falou: 'a escola falando isso?' e tirou a menina da escola".

Há uma disputa sobre quem tem o poder de educar os desejos, as práticas sexuais e as nossas subjetividades. Em um processo de biopolítica, como discute Foucault (1989), não se trata apenas de informações, mas de disputas simbólicas sobre o controle, interdições e regulações discursivas. Assim, ao Luiza relatar que no Núcleo de Estudos é possível dizer confortavelmente o indizível, dá sinais que esse espaço curricular não apenas permite que as(os) estudantes falem, mas (as)os convida a existir de outras formas que rompam e questionem o silêncio imposto. Ou seja, trata-se de um currículo de resistência que renasce das tentativas de apagamento e torna-se um lugar de produção de novas existências.

Para além da possibilidade de reinvenção de si próprio e de reconhecer outras oportunidades de existência, em um processo de experiência os sentimentos são ambivalentes e diversos. Neste sentido, o Núcleo de Estudos possibilitou também o experienciar ao propor que as(os) estudantes realizassem uma atividade de pesquisa com a comunidade sobre temáticas relacionadas ao foco de estudo do Núcleo. Os temas que as(os) estudantes selecionaram foram racismo, desigualdade de gênero, xenofobia, comunidade LGBTTQIAPN+ e gordofobia. Após o processo de produção do questionário, os grupos foram à rua entrevistar a comunidade sobre seus olhares para essas questões. O grupo que escolheu falar sobre a comunidade LGBTTQIAPN+ relatou, em diversos momentos, os sentimentos que foram mobilizados nesta atividade, como apresentado nos fragmentos a seguir

> Sara: As pessoas são tapadas e ignorantes. As pessoas deveriam pensar nos outros, pensar no próximo. Porque as coisas que eles falaram, foram coisas absurdas. Teve um homem, de uns 20 anos, que ele falou que não ia responder isso não, porque isso era coisa de viado e que ele não era. Quando eu insisti e fizemos a pergunta que, caso o filho dele se assumisse gay, como ele agiria e ele teve a coragem de dizer: "eu matava. Eu não teria nenhum orgulho em ter um filho viado". Eu olhei para cara dele e falei: "moço, como você fala isso?" E ele: "é minha opinião!" - E ele era um jovem, não era um senhor...
> Luana:. Professor, o senhor não sabe, mas minha paciência foi esgotada. Eu cheguei aqui tremendo de raiva. A gente foi em um canto e foram dois preconceituosos seguidos e a gente já saiu na força do ódio. Eu falei não quero fazer mais não. Eu quero ir para a minha casa.
> Paula: Teve uma que falou assim: eu não sou a favor não e eu falei logo: mas também não tem nada contra, né? E ela meio que concordou só porque eu falei. (risos). Teve gente que usou a religião como justificativa e falou: Deus fez Adão e Eva... E diz que é coisa do demônio, que era errado e um absurdo

> Geovana: Meu avô botou na cabeça dele que eu era lésbica. Não sei de onde ele tirou. Disse que falaram e eu falei: falaram o que, se nem eu sabia do que gostava? E ele disse que ia me chamar, que ia tirar esse demônio de dentro de mim, que eu era sapatona, que eu tava com o diabo. E eu falei: gente, pelo amor de Deus. De onde vocês tiraram isso?
> Geovana: Eu tinha tudo para ter a mente fechada, porque no dia que [um professor gay que suicidou-se] morreu, meu pai disse que ele ia para o inferno. 'Vai pagar por tudo que fez, suicídio já é coisa do diabo e ainda viado... vai queimar no inferno'. Eu falei: Deus que é Deus não tá julgando, para você julgar. Eu falei logo, eu vejo o povo de nossa família usando droga, traindo e ninguém vai pro inferno. Agora se for viado tá condenado. Ah, me poupe! (Registro de gravação em Áudio do grupo focal, 06/12/2022).

Quem está preparado para falar sobre gênero e sexualidade? Quem está preparado para lidar com os posicionamentos controversos e que, muitas vezes, rasgam a pele e violentam a vida? Tratar sobre essas questões, em uma perspectiva de acolhimento da diversidade, é, na maioria das vezes, um sangrar que resiste às investidas preconceituosas. As alunas não escaparam desse processo. Em suas falas, elas expressam sentimentos de raiva, impotência, cansaço que atravessaram as suas vivências. Elas foram invadidas por sensações que dizem de um movimento de quebra de expectativas. Por exemplo, quando Sara encontra o rapaz de 20 anos, ela esperava reações de acolhimento, por acreditar que a juventude, de algum modo, traria uma subversão. No entanto, ao encontrar-se com a violência verbal, ela depara-se também com o sentimento de desilusão.

Como encarar que a juventude, comumente vista como promissora das mudanças, seja também (re)produtora de discursos de ódio? Como sustentar a esperança em um contexto como esse? Se por um lado, um encontro como este pode provocar sentimentos desagradáveis, por outro lado, ele também pode ser espaço de aprendizagem. Como apresenta Larrosa (2014), a experiência é também relacional e diz dos contatos que fazemos e que, de algum modo, nos atravessam. Sara foi tocada por aquela conversa, por mais difícil que ela tenha sido.

Sobre os atravessamentos, ao dizer do seu cansaço e raiva, Luana traz à tona o esgotamento emocional gerado por ter que dizer aquilo que, aparentemente, deveria ser óbvio. A sua paciência se desgasta diante das respostas que bebem das fontes das instituições religiosas para legitimar a exclusão. No entanto, só se exaure quem se movimenta. A exaustão é também um sinal de que algo se move. A fadiga não pode ser vista apenas como um limite, mas como sintomatologia das forças que disputam, dos confrontos e relações de poder que, por mais desagradáveis e dolorosas, existem e racham a estrutura da normatividade. Assim como fez Paula, ao questionar e, de certo modo, intervir na resposta da entrevistada que disse não ser a favor das(os) LGBTTQIAPN+. Seu movimento de interrupção

também diz respeito ao seu posicionamento e que ela não aceitaria que aquela mulher dissesse algo contra as(os) LGBTTQIAPN+. Que a gente se mantenha cansadas(os), mas mobilizadas(os) e vigilantes até que não seja mais necessário reiterar a necessidade de respeito às diferenças.

No caso de Geovana, ela ressalta o poder que o discurso religioso ainda tem e como ele condena as pessoas. Ela mesma foi condenada pelo seu avô, quando este disse que expulsaria um suposto "demônio" de seu corpo, se ela fosse lésbica. O seu pai também usou o mesmo discurso para condenar um ex-professor que era gay e se suicidou. O discurso religioso foi reiterado em diversos momentos, sendo ainda o mais utilizado para justificar as práticas preconceituosas e discriminatórias, mobilizando o imaginário a associar qualquer vestígio de dissidência sexual ao pecado. No entanto, Geovana também não se cala e se inscreve nesta disputa e traz outros exemplos de sua família, como pessoas que traem as(os) suas(seus) parceiros ou usam entorpecentes para confrontar a família e nem por isso são condenadas/os.

Em uma perspectiva foucaultiana, podemos perceber como o discurso religioso é um dispositivo de poder que produz subjetividades nas situações narradas por Geovana. Ao instituir uma matriz moral de controle, a religião toma para si o poder de definir o que é aceitável ou condenável. Seu avô e pai recorrem à ideia de pecado, demônio e inferno como forma de condenarem a sexualidade dissidente e legitimam o sofrimento simbólico das pessoas que fogem do heterocentrismo[1]. Neste sentido, estes discursos não apenas reprimem, mas incitam e criam formas e condições de práticas que são lidas como "normais", relegando a exclusão qualquer manifestação que escape disso. No entanto, Foucault (1988) nos lembra que o poder opera em rede e Geovana se inscreve nesta disputa ao emergir a seletividade da condenação, apresentando práticas que ela considera como reprováveis, mas que os seus familiares preferem não comentar. Se há poder, há também resistência e Geovana, neste momento, assume essa posição ao trazer à tona a hipocrisia presente nos discursos condenatórios.

O que essas meninas têm em comum? O desafio em se falar sobre corpos, gênero e sexualidade, mas também a resistência, apesar dos sentimentos desagradáveis da estafa e, muitas vezes, a vontade de apenas irem para a casa e desistirem da luta. Elas são atravessadas pelo tecido social que agarra a lógica excludente, mas, ao mesmo tempo, são testemunhas das possibilidades de fugas e, ao seu modo, elas produzem deslocamentos e resistências.

[1] Denomina-se heterocentrismo toda forma de perceber e categorizar o universo das orientações sexuais a partir de uma ótica centrada em uma heterossexualidade estereotipada considerada dominante e normal não apenas como estatística, mas principalmente no sentido moralizante do termo (Jesus, 2013, p. 366).

Neste sentido, o Núcleo de Estudos pode ser considerado como um lugar de experiência e experimentações para aquelas(es) que se colocam abertas(os) a essa vivência, que estão "expostos" como apresenta Larrosa (2014, p. 26):

> O sujeito da experiência é um sujeito "ex-posto". Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "o-posição" (nossa maneira de opormos), nem a "im-posição" (nossa maneira de impormos), nem a "pro-posição" (nossa maneira de propormos), mas a "ex-posição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco.

Os riscos e vulnerabilidades a que o autor se refere atinge a quem se envereda neste caminho. Não há segurança na experiência. Como dissemos anteriormente, não é possível estabelecer homogeneidade. Não podemos dizer que todas(os) as(os) participantes do Núcleo de Estudos viveram a experiência. Provavelmente, para algumas(ns), ela apenas passou, como mais um momento escolar - apesar da constante insistência que o Núcleo não se constituísse nesse lugar -. Assim, para outras(os), o Núcleo foi percebido como lugar de deslocamento, de confiança, abertura, repouso, quebras de barreiras e interpelações sobre si e o mundo. Isso porque a experiência exige envolvimento e disposição para ser afetado, ao ponto das(os) estudantes, durante vários momentos, falarem da importância do Núcleo de Estudos e de como consideravam positivo aquele momento que muitas vezes chamavam de rodinha (pela disposição de cadeiras em círculo). Isabel, por exemplo, disse:

> Eu acho que os jovens sofrem muito dentro de casa. O suporte que a gente procura dentro de casa a gente não acha. A gente procura em outros lugares e não acha. Então, aqui na escola quando colocaram essa matéria, a gente viu tipo um espaço de expor (Registro de gravação em áudio do grupo focal, 06/12/2022).

O estudante Igor percebeu que o Núcleo de Estudos:

> Trouxe informações que eu tinha uma base, mas que eu nunca tinha tido dessa forma em lugar nenhum (Registro de gravação em áudio do grupo focal, 06/12/2022).

As falas dos dois estudantes dão indícios de como o Núcleo de Estudos se constituiu como um espaço de produção de conhecimentos e, em especial, de acolhimentos. Isabel diz sobre a necessidade de espaços de escuta e de pertencimento que, muitas vezes, não são encontrados em espaços escolares convencionais. O Núcleo, neste caso, foi um espaço de respiro, de exposição e confiança. Igor ainda sinaliza para o acesso ao conhecimento que, muitas vezes, é negligenciado nos currículos escolares pelo silenciamento ou seleção enviesadas de conteúdos que reiterem as perspectivas normativas.

Neste sentido, apesar de ser comumente chamado de matéria pelos alunos, o sentido atribuído ao Núcleo era diferente, de modo que elas(es) pediam maior recorrência dos encontros, como aparece nas falas de diversas(os) estudantes:

> "O senhor não quer dar cinco aulas de Núcleo não, professor? Passar o dia todo assim"!
> "Essa eletiva foi muito boa. A outra eletiva era muito sem graça".
> "Eu acho que essa disciplina deveria ser igual português e matemática. Todo mundo ter".
> "Eu sei que, muita gente que, se não mudar o pensamento hoje sobre preconceito, vai quebrar a cara lá na frente. Por isso, o Núcleo deveria ser obrigatório para todo mundo".
> "Era tão bom, tão confortável que a gente falava coisa da gente".
> "[Emanuelle] ficou falando: Ah, gente como vai ser essa disciplina. E ela se sentiu tão confortável que ela contou as coisas dela. Ela tava tão presa, ela não teve a oportunidade de falar sem julgamento e, hoje, ela fala normalmente. Nos trabalhos do começo do ano, [Emanuelle] tinha umas crises de ansiedade nas apresentações que eu me assustava e, depois das conversas, ela apresentou o trabalho e não teve nada. Foi tudo bem"! (Registro de gravação em áudio do grupo focal, 06/12/2022).

Neste sentido, o Núcleo de Estudos se afastou de um componente curricular convencional, mas se construiu enquanto um espaço de afetos, em que em uma relação ambivalente afetou e foi afetado pelas(os) estudantes. Assim, o desejo por mais encontros, a sugestão que o Núcleo devesse ser ofertado a todas as pessoas e a comparação com outras eletivas dão sinais do deslocamento curricular que houve nesse processo. O Núcleo de Estudos possibilitou uma nova escola para estas(es) alunas(os), em que elas(es) se sentiram confiantes em dialogar, escutar e expor suas opiniões.

O caso da aluna Emanuelle, citado por uma outra estudante, é interessante de ser pensado. Emanuelle foi vítima de violência sexual e sentiu confiança para falar da sua dor em um encontro do grupo. Inicialmente receosa, a estudante encontrou, no Núcleo de estudo, um espaço seguro e de acolhimento para partilhar e trabalhar as suas dores, configurando seus modos de ser e estar, de maneira que esse deslocamento extravasou para outros espaços, dando-lhe mais confiança até mesmo nas apresentações de trabalhos de outros componentes curriculares.

Assim, o Núcleo de Estudos se fez experiência, não foi apenas uma disciplina ou momento isolado na estrutura escolar, porque se fosse uma atividade pontual, ele se encerraria ao fim do seu tempo de "aula". Mas, como experiência, ele respinga, reverbera, provoca e produz as subjetividades dos sujeitos para além do espaço-tempo escolar.

É nisso que está a sua potência: nas marcas imperecíveis que ressurgem e se refazem nas histórias daquelas pessoas que se permitiram ser tocadas, atravessadas e expostas. Encerramos este percurso com algumas notas que

não são finais, mas provisórias, sobre voos curriculares, pois, como as fênix, os currículos também se refazem a cada travessia.

Algumas notas sobre voos curriculares

O currículo-fênix bebe na fonte da criatividade, da implosão e dos movimentos, ora silenciosos, ora gritantes. Não se ensina a voar, mas se pode acender o desejo do voo. Indicam-se as distâncias, apresentam-se os caminhos, sinalizam-se as dificuldades e limitações, mas, para que o voo exista, é preciso o desejo, essa força motriz que nos movimenta enquanto sujeitas(os) engajadas(os) em outras possibilidades de existir e estar no mundo.

O Núcleo de Estudos não é o currículo-fênix, mas é uma de suas fagulhas, uma possibilidade de que ele alce voo e encontre na escola o vento que sustenta sua travessia. O currículo-fênix diz da possibilidade de transitar no previamente intransitável, de inventar estratégias para ocupar espaços e de produzir outras narrativas. Assim, outras rotas podem ser realizadas na contramão do que o NEM e a BNCC trazem como preceitos ao pensarmos as questões de gênero e sexualidade, e essas rotas devem ser potencializadas no cotidiano, para que tais discussões não sejam minadas pelos ventos conservadores que insistem em atravessar o espaço escolar.

O currículo-fênix que defendemos se inscreve nas relações de saber e poder, e tem como uma de suas intencionalidades (re)construir espaços de discussão sobre corpos, gêneros e sexualidades na educação básica. Nessa perspectiva, os contextos sociais e políticos são tão importantes quanto os desejos e anseios das(os) estudantes, pois este currículo é produzido com, por e para elas(es). Ao tratar de corpos, gêneros e sexualidades, é fundamental perguntar: o que as(os) estudantes desejam discutir sobre essas questões? Quais rotas epistemológicas e metodológicas tocam o grupo daquele contexto singular? De que modo essas temáticas atravessam suas experiências e geram movimentos de experiência?

Esse movimento questionador soma-se à constante tentativa de escapar do óbvio e do cotidiano, gerando novas configurações que reverberam nas ações e nas formas em que essas discussões acontecem no caso deste Núcleo. Seja uma luz apagada, cadeiras dispostas em círculo, uma saída para espaços extraescolares ou o uso de artefatos culturais. A invenção e a sensibilidade são asas que sustentam o voo de um currículo que se permite ser afetado pela vida.

O currículo-fênix é, portanto, um convite à ousadia. Ele nos chama a incendiar o que é fixo, a renascer das cinzas das certezas e a lançar voo em direções ainda não mapeadas. Voar, aqui, é gesto político e poético: é afirmar que a escola pode ser lugar de reinvenção, onde o impossível se torna o início de um novo caminho.

Que cada professora, professor e estudante possa acender suas próprias fagulhas e, ao fazê-lo, transformar o currículo em um campo fértil de revoadas. Que as asas do currículo-fênix não se contentem com o previsível, mas se abram para as intensidades do viver, do sentir e do aprender juntas(os).

Afinal, o voo só existe quando há desejo, e é desse desejo, ardente e coletivo, que nascem os currículos que se erguem, se reinventam e fazem da educação o espaço-tempo de renascimento.

Referências

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia**. Documento curricular referencial da Bahia para o ensino médio.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_et apa_do_ensino_medio_29-03_.pdf. Acesso em: 27 maio 2023.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino da Bahia**, 2020. Disponível em: http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf. Acesso em 27 maio 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 22 mar. 2023.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, *[S. l.]*, v. 16, n. 35, p. 509–534, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1516. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516. Acesso em: 29 set. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 8ed. Tradução de Fernando Baeta Neves. Forense universitária. Rio de Janeiro, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade:** A vontade de saber. 11a Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** Escritos sobre a experiência. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
MEYER. Dagmar Estermman; PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação à primeira edição. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. 2ª ed. p. 17-24.

WAGNER, F; OPPE, I. G; MIRANDA, L. M. de. O mito da fênix e a combustão espontânea. **Ciência Hoje,** 2022. Disponível em: https://cienciahoje.org.br/artigo/o-mito-da-fenix-e-a-combustao-espontanea/. Acesso em: 29 de junho de 2023.

Geografias traiçoeiras: a impossibilidade do raciocínio geográfico da BNCC[1]

Matheus Lucas dos Santos Silva
Hugo Heleno Camilo Costa

1 Introdução

O propósito deste texto é chamar atenção para a impossibilidade de controle, via raciocínio geográfico, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Geografia. Buscamos problematizar as tentativas de saturação das geografias produzidas nos contextos escolares por meio do nome "raciocínio geográfico", que afirma uma forma correta de se relacionar com/no espaço geográfico sob a óptica da epistemologia da Geografia. Nesse processo, observamos uma deslegitimação dos saberes da geografia escolar em detrimento dos produzidos pela geografia acadêmica. Essa dinâmica pode configurar uma hierarquia, em vez de uma das tantas relações dialógicas para a produção dos saberes no espaço escolar.

O termo "raciocínio geográfico" ganhou maior circulação na política curricular com a promulgação da BNCC no ano de 2018, sendo dinamizado pelo que entendemos por "Povo da Geografia" (Costa, 2020) – uma subjetividade política que se constitui provisoriamente na relação com o nome "geografia". Desse modo, tensionamos como os sentidos proliferados por tal raciocínio disputam se fechar em uma racionalidade que desconsidera

[1] Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

outras formas de produzir geografias, sem depender apenas do que é significado como conhecimento científico, além de desenvolver uma possível prescrição de geografia nacional que deveria ser trabalhada nos espaços escolares (Rodrigues; Costa, 2023).

Interpretamos as geografias traiçoeiras como um movimento de tradução (Derrida, 2002) que não está associado a mudanças idiomáticas, mas a construções singulares e impossíveis, marcadas sempre por uma traição de suposta experiência original. Pensamos o raciocínio geográfico como um nome que não é dotado de essência, que está afastado de significados unívocos e que, ao tentar controlar aquilo que produzimos em sala de aula, falha e se transforma em outra coisa que não se esperava ou se projetava inicialmente.

Nossos argumentos operam com as contribuições dos aportes pós-estruturais e pós-fundacionais para questionar a existência de fundamentos fixos, centrados e únicos, definidos *a priori*, capazes de determinar a formação do social (Lopes, 2015). Por isso, abordamos a política curricular de Geografia por meio da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (2011) e da perspectiva desconstrucionista de Jacques Derrida (2002, 2006), como estratégia para tensionar o campo da Educação em Geografia que, em nossa abordagem, faz parte de uma textualização mais ampla, submetida a jogos discursivos contingentes e provisórios.

Pensamos o currículo como uma prática discursiva, por meio das contribuições de Lopes e Macedo (2011), no qual está implicado um cenário de disputas que objetivam sua significação – uma tentativa de fechamento do fluxo incontrolável de significados que produzimos sobre os termos. Consideramos a política curricular mobilizada pela linguagem como opaca, impedindo o acesso aos significados em si e deixando somente rastros forjados por processos de tradução que identificamos na relação com a alteridade (Derrida, 2006).

Ao assumir a abordagem discursiva como fluxo incessante, opomo-nos à ideia de currículo prescrito ou oculto (Lopes; Macedo, 2011). Consideramos uma conversa, aula, seminário, palestra – qualquer prática dentro ou fora da escola – como momento curricular. O currículo não é um objeto a ser manuseado ou seguido como fórmula: "[...] isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuir sentidos" (Lopes; Macedo, 2011, p. 41). Portanto, a BNCC de Geografia faz parte de um momento discursivo da política curricular, a qual tende a desconsiderar os sentidos diferenciais e, ao tentar ser transposta ao/no ambiente escolar, é traída em decorrência dos contextos imprevistos negociados entre professores e alunos.

1.1 Geografias traiçoeiras como tradução

As geografias traiçoeiras, como nomeamos neste texto, dialogam com o processo de tradução proposto por Derrida (2002). Chamamos de geografias que traem aquelas resultantes de escapes, substituições e tentativas de fixação de estruturas fechadas de significação. Uma geografia traiçoeira é aquela que está em processo de adulteração de qualquer manifestação de resgate de sentidos originais, de rastreamento do início de um determinado pensamento, ou seja, uma tarefa impossível de traduzir (Derrida, 2002). Pensamos na impossibilidade de explicar qualquer experiência em sua integralidade, pois a linguagem é marcada por fissuras constitutivas que impedem o rastreamento de um sentido único e pleno.

Entendemos as geografias traiçoeiras como dinâmicas capazes de marginalizar quaisquer intenções ou desejos transcendentais sobre a interpretação de um fenômeno. Traímos, a todo instante, qualquer expectativa projetada por documentos de âmbito local, regional ou nacional, ou qualquer outra enunciação. O movimento que defendemos aqui se refere, antes de mais nada, "[...] à tarefa necessária e impossível da tradução, sua necessidade como impossibilidade" (Derrida, 2002, p. 21). Assim, a aspiração de assegurar um conhecimento supostamente estável, conforme proposto nos documentos normativos, transforma-se em um percurso incerto e improvável, pois o domínio da linguagem impede qualquer assertividade curricular, mesmo com as melhores das intenções (Costa, 2024).

Do mesmo modo que qualquer discurso, o campo disciplinar da Geografia também está submetido à prática espacial de significação (Straforini, 2018), uma vez que tudo está exposto à constante interpretação. Por esse viés, a leitura do espaço geográfico deixa de ser feita somente por conceitos fechados para estar aberta à indecibilidade, ao devir. Aceitar a precariedade na leitura espacial é operá-lo como aberto – que não se deixa intimidar ou controlar, mas compreende novas significações. Então, o espaço perderia a análise estática ou absoluta e se tornaria dinâmico, um resultado das relações sociais que o experienciam de diferentes modos, em constante produção (Massey, 2008).

Traçamos essa forma de pensar as geografias como fuga daquelas intenções estabelecidas em contextos prescritivos, que anseiam legitimar uma leitura de mundo certa ou adequada. Os cursos para pensar/sentir/experienciar fenômenos podem ser expressos de maneiras incontáveis, nem sempre atendendo às expectativas de professores, comunidades disciplinares, políticas e afins. Por isso, "[...] ao operarmos com a tradução, temos em tela a política como constitutiva do ou desdobrada no campo curricular, sob o que nele ainda configura o pensamento logocêntrico sobre educação" (Cunha; Costa, 2015, p. 3).

A filosofia da desconstrução de Derrida (2002, 2006) tece críticas ao logocentrismo, entendido como um privilégio da razão ocidental, uma metafísica da presença que se refere à produção de um *logos*, função de um centro de poder. Como oposição a tal ideia, o filósofo propõe o termo *différance* como modo de perturbar as garantias por totalidades ou representações plenas. Não é um conceito para ser descrito, apreendido ou aplicado, ele "[...] se apresenta como produção incessante da diferença, como abertura" (Cunha, 2015, p. 582).

Dessa forma, a tradução pode ser interpretada como "um dos 'sintomas' da ordem da *différance* em sua ausência de centralidade e de origem (Pereira; Reis, 2022). Pensamos a tradução como propulsora da política para ser e estar nela, como uma condição da vida, da escola e do social. Operar com a tradução possibilita o reconhecimento da contingência, marcando a produção de novos sentidos em todas as formas de interação com/no mundo.

Portanto, se os termos hegemonizados (Laclau, 2011) na política curricular não conseguem dominar o campo da discursividade, estão marcados sempre pela abertura da *différance*. Nossas práticas curriculares concebidas na escola também estão abertas à imprevisibilidade, não podem ser saturadas, retidas ou reguladas. Resta-nos apenas a mobilização de novas formas de aprender e ensinar, sem a determinação de uma verdade, sem a possibilidade de dominar um pensamento. Por isso, reconhecemos a impossibilidade do raciocínio geográfico da BNCC.

2 A impossibilidade do raciocínio geográfico na BNCC

A ideia de raciocínio geográfico ganhou maior projeção na política curricular com a publicação da BNCC, por meio do que entendemos por Povo da Geografia (Costa, 2020), sendo uma subjetividade política provisória produzida no campo discursivo da Geografia. Abordar tal nome torna-se importante, pois a constituição de hegemonias (Laclau, 2011) influencia compreensões de escola, conhecimento e do próprio campo da Geografia (Costa, 2021), sobretudo em contextos que articulam defesas por currículos nacionais como alternativas para a realização de projetos formativos supostos como desejáveis a todos.

Pensamos em subjetividades ou identidades como estruturas falidas (nostálgicas) e passamos a operar com a proposta de construções políticas sem fundamentos (Lopes, 2015). Subvertemos, com isso, a ideia de sujeito racional para lidar com subjetivações políticas forjadas em torno de uma alteridade toda outra (Derrida, 2006). Logo, o sujeito passa a ser entendido como precipitação em resposta, que carrega em si uma falta constitutiva e que nunca alcança plenitude.

A formação de subjetividades políticas depende de articulações (Laclau, 2011) que, em determinado momento, precisam responder a uma provocação na política. Na formação de uma articulação, as diferenças não são neutralizadas, mas, naquele contexto, produz-se uma cadeia de equivalência (Laclau, 2011) que sustenta provisoriamente os projetos que se opõem a um mesmo inimigo comum e que se supõe será combatido por meio do nome "raciocínio geográfico" (Costa, 2021). Em nossa leitura, a subjetividade será pensada como subjetivação (vir-a-ser), uma resposta à alteridade (Derrida, 2006) que não pode ser rastreada ou captada.

Assim como discutido por Costa (2021), as defesas do raciocínio geográfico na BNCC acenam para uma racionalidade que promove o entendimento de um caminho prescritivo para pensar as relações no/do espaço geográfico, por meio da óptica dos conceitos científicos do campo disciplinar da Geografia. A BNCC reforça tal argumento quando expressa a seguinte frase: "[...] para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico" (Brasil, 2018, p. 359). O documento nacional tende a reduzir a produção geográfica somente àquilo que tem uma validação científica, desconsiderando outras formas de se pensar geograficamente pelo espaço geográfico.

Esse raciocínio geográfico, como um projeto curricular nacional, é defendido por alguns autores como um exercício intelectual que instiga a utilização de bases do pensamento espacial, sendo este último visto como conteúdo procedimental que tem uma ação intencional direcionada a um fim (Castellar; Paula, 2020; Ascenção; Valadão; Silva, 2018). Contudo, tal pensamento espacial depende de uma situação geográfica para estimular os estudantes "[...] a argumentar com consistência por meio do vocabulário geográfico, e que passa a ser um procedimento que estimula o raciocínio geográfico, que aprofundará e dará sentido aos conteúdos" (Castellar; Paula, 2020, p. 298).

O pensamento espacial, ou *spatial thinking*, são nomes frequentemente associados ao campo da cartografia (Almeida, 2019; Castellar, 2017; Duarte, 2017; Richter, 2018), ganhando maior projeção nas políticas de currículo no Brasil com a publicação da BNCC. O *spatial thinking* tem fortes bases norte-americanas, amplamente exploradas e difundidas por meio do relatório *Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K-12 Curriculum*, do *National Research Council* – NRC (2006), utilizado também para influenciar as pesquisas sobre o tema em nosso país (Ascenção; Valadão; Silva, 2018).

Rocha (2022) argumenta que o relatório da NRC fomenta sentidos comportamentalistas, sobretudo por citar o pensamento de Jerome Bruner diversas vezes. A autora, baseada em Uhlenwinkel (2013), discute que a representatividade que o *spatial thinking* ganhou está associada ao efeito da

psicologia comportamental, especialmente à conferência mediada por Bruner, em 1989, em Israel, intitulada *A Revolução Cognitiva*. Rocha (2022) concorda com Uhlenwinkel (2013) ao afirmar que o NRC se tornou um "manual global" da aprendizagem, influenciando as decisões curriculares de diversos países, inclusive no Brasil, com os estudos sobre pensamento espacial.

O entendimento curricular de Jerome Bruner se sustentava na ênfase dada aos "conhecimentos de referência", reforçando a necessidade de a escola ser orientada pelos conhecimentos acadêmico-científicos. De acordo com Lopes e Macedo (2011), Bruner acreditava que cada disciplina científica tinha uma estrutura própria que poderia ser trabalhada com os alunos, partindo dos conceitos mais fáceis até os mais difíceis. A teoria curricular de Bruner prezava por um currículo em espiral, para que os docentes pudessem retornar a conteúdos antes trabalhados. A partir disso, o aluno poderia compreender como funcionava determinada disciplina, entender seus problemas e suas questões metodológicas e utilizá-los para além do contexto escolar (Lopes; Macedo, 2011).

Considerando os sentidos envolvidos na política curricular brasileira, podemos questionar como a ideia de raciocínio geográfico é forjada, sendo influenciada por perspectivas comportamentalistas e eficientistas, que se sustentam, além de tudo, por defesas específicas do ensino via conceitos da geografia acadêmica. Chamamos atenção para as similaridades entre a tentativa de normatividade curricular da BNCC e a hibridização (Lopes; Cunha; Costa, 2013) do eficientismo e do comportamentalismo como meios que projetam um sujeito ideal para atender às demandas do mercado de trabalho. Há um senso de controle na definição do raciocínio geográfico da BNCC, ao recorrer a uma psicologia comportamentalista que se mantém por operações mentais fechadas e se constitui como autêntica e apropriada. Com isso, questionamos: por que um conhecimento científico é considerado o adequado para ser trabalhado na escola? O conhecimento geográfico só é produzido quando se baseia na ciência de referência?

Biesta (2018) discute que, na história da educação, sempre houve um binarismo quando falamos sobre a escola. Segundo o autor, a escola ocuparia o lugar entre a casa e a rua – uma zona em que não se está mais em casa, muito menos no mundo real, com preocupações econômicas e políticas – sendo, portanto, o lugar da imperfeição, do erro, da tentativa e da prática. É uma tangente protegida das demandas da sociedade que possibilita tentar diversas coisas, sejam elas desafiadoras ou não. A escola torna-se, assim, o lugar que atende às demandas da sociedade, ao mesmo tempo que preserva a própria sociedade.

Na história do pensamento curricular, em muitos momentos, o conhecimento científico é colocado como o caminho seguro a ser adquirido

no âmbito educacional. Lopes e Macedo (2012) discutem que o conhecimento científico é afirmado como conhecimento válido devido à capacidade de descrição e análise de objetos na natureza, uma vez que o método científico se constitui na teoria e na comprovação de experimentos. Ainda que o conhecimento científico tenha ganhado musculatura durante muito tempo, no século XX a ciência sofreu fortes críticas ao seu caráter objetivo e racional, chegando até às questões curriculares (Lopes; Macedo, 2012). No entendimento das autoras, a ciência é mais um dos discursos que tentam significar o mundo e se conceber como hegemonia – sobretudo nos espaços escolares – pois esse caráter científico possui o senso de "segurança" para muitas sociedades. Contudo, as autoras destacam que "[...] o saber científico não é todo o saber, mas um saber formado por discursos, produzidos por certos jogos de linguagem que, uma vez submetido a certas regras, podem ser legitimados como ciência" (Lopes; Macedo, 2012, p. 154).

Em outras palavras, o conhecimento científico pode ser interpretado como uma das possibilidades de trabalho na escola e não como o único meio. Se delimitarmos apenas um conhecimento científico como válido, estamos excluindo diferentes formas de produzir conhecimento e de se relacionar com o/no mundo. Ao focalizar esse debate no campo da Geografia, pensamos que a redução da escola à (re)produção do conhecimento acadêmico implica a negação de distintas formas de conhecer na relação com a Geografia em diferentes contextos escolares, que entendemos como momentos marcados pela contingência e pela imprevisibilidade (Costa, 2021, 2020).

Ademais, cabe problematizar se, realmente, o conhecimento geográfico é produzido apenas quando recorremos à ciência. Onde ficariam as perspectivas geográficas marginais? As cosmovisões? Os saberes ancestrais? Os de grupos sociais excluídos? (Albuquerque, 2020). Entre outros povos que transitam pelo mundo e conseguem sobreviver sem ter tido uma educação formal. O que tentamos nomear como conhecimento geográfico é apenas aquele que se produz em universidades, por epistemologias dominantes? "Ou todo e qualquer saber que trata de relações das sociedades com/no espaço? Nós entendemos que todo saber que diz respeito ao espaço vivido, direta ou indiretamente, é geográfico" (Albuquerque, 2020, p. 1). Concordamos com a autora ao pontuar que as sociedades sempre utilizaram conhecimentos geográficos como meio de sobrevivência. Toda sociedade precisou recorrer a esse saber geográfico para se desenvolver em algum espaço, o que possibilitou, por muito tempo, que o campo da Geografia se preocupasse com as relações estabelecidas no espaço geográfico (Claval, 2015).

No debate curricular, o espaço geográfico também teve centralidade, sobretudo com a popularização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Entretanto, quando tratamos da BNCC, salientamos uma mudança da centralidade do espaço geográfico para a ideia de raciocínio geográfico.

Tal mudança pode ser lida como traição (Rocha; Aguiar, 2022). A traição, nesse caso, não estaria reduzida à fidelidade a algo, mas é uma condição política, uma marca de decisões tomadas em um aqui e agora (Derrida, 2001).

Diante de tantas dinâmicas normativas que visam à dominação do campo político sobre o que poderia ser considerado o conhecimento geográfico, em cada contexto sempre são produzidas novas possibilidades, criando significações do que entendemos por Geografia. A todo instante, estamos criando diferentes expectativas impossibilitadas de ter o controle sobre o todo *Outro* (Derrida, 2006). Na indecidibilidade, são produzidas distintas perspectivas de espaço geográfico, que pensamos como experiência marcada por uma tradução impossível (Derrida, 2002).

3 A impossibilidade do espaço geográfico da BNCC

A BNCC expressa em suas linhas que "[...] é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem" (Brasil, 2018, p. 361). Com isso, a relação entre Geografia e espaço aparece no documento curricular de maneira pontual e discreta, dando ênfase à compreensão de outros conceitos que serviriam de instrumento de análise do espaço geográfico em sua dimensão global.

O argumento apresentado pela BNCC produz o sentido de que o conhecimento geográfico depende da aquisição de conceitos a serem aprendidos nas aulas de Geografia. Essa relação entre ensino e conteúdo vem sendo afirmada em diferentes momentos, principalmente quando a Nova Sociologia da Educação (NSE) ganha força, com seu vínculo explícito entre escola, currículo e conhecimento (Macedo, 2012). Emblemáticos desse debate são os trabalhos de Michael Young e sua defesa de um "conhecimento poderoso" como sendo um projeto necessário para que os sujeitos alcancem a emancipação e se tornem conscientes da realidade social que vivenciam (Macedo, 2012).

O destaque que a BNCC dá a uma pedagogia dos conceitos/conteúdos – que irá auxiliar os estudantes a decodificarem o espaço geográfico – oportuniza a leitura de que a ideia de espaço tem uma linearidade a ser seguida e pode ser manipulada a qualquer momento. Em outras palavras, a positividade realista em disputa viabiliza a compreensão de que é possível antecipar um acontecimento e compreender os fenômenos espaciais de maneira lógica e articulada (Rodrigues; Costa, 2022).

A concepção de espaço geográfico promovida pela BNCC carrega a tendência de limitar os sentidos de espaço em nossas vidas e ações. A defesa do documento reduz outros significados nas relações com o espaço. Entendemos, neste trabalho, que o desejo de regulamentar sentidos fixos de

espaço geográfico perde suas propensões democráticas para dar lugar a uma leitura comportamentalista, isto é, orientando uma proposta de currículo nacional à padronização de experiências, leituras de mundo e subjetividades. Por isso, provocamos a pensar

> [...] o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como a esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade. Sem espaço, não há multiplicidade; sem multiplicidade, não há espaço. Se espaço é, sem dúvida, o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência da pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos (Massey, 2008, p. 29).

Concordamos com Massey (2008) ao defender o espaço a partir da dimensão simbólica e política, marcado pela heterogeneidade, pela interação e pela descontinuidade. Cogitar uma geografia traiçoeira é fomentar práticas de negociação efêmeras, em que podemos (des)construir sentidos múltiplos de mundo, sem necessidade de regras pré-estabelecidas, pois o espaço geográfico "jamais está acabado, nunca está fechado" (Massey, 2008, p. 29).

Alguns estudiosos que desenvolvem trabalhos sobre currículo e Geografia (Costa, 2019; Rocha; Aguiar, 2022; Rodrigues; Costa, 2022) apostam em uma perspectiva de Geografia pós-estrutural que dialoga com a alteridade e a diferença. Para isso, os pesquisadores nos convidam a pensar caminhos que sempre promovam uma abertura no terreno da discursividade, radicalizando teorias que, por muito tempo, prezavam entender a realidade em um discurso fechado. Esses autores defendem que a proposta de "mente geográfica", de Massey (2008), pode ser uma alternativa para pensar o currículo de Geografia e a Geografia escolar de maneira plural, em um fluxo contínuo de produção de sentidos.

Conjeturar a "mente geográfica" possibilita tensionar os discursos que tentam estabilizar o campo da Geografia na BNCC (Rodrigues; Costa, 2022), uma vez que o espaço é sempre negociado em um porvir (Massey, 2008), deixando de ser associado ao inerte. Não ficaríamos reféns de habilidades e competências (Brasil, 2018) que disputam, o tempo todo, nossas concepções de mundo e de social. Mais do que isso, não deixaríamos que nos dissessem que existe um caminho adequado para a produção do conhecimento geográfico por meio de um tipo de raciocínio geográfico.

O deslocamento interpretativo que fazemos neste texto refere-se a pensar em como toda ação social tem um cunho de espacialidade, mas uma espacialidade única e singular. Cada sujeito inserido no espaço escolar o vivencia de forma particular, concebendo suas próprias "estórias-até-agora" (Massey, 2008, p. 29). Esse modo único de experienciar o espaço interdita expectativas de reprodução, repetição, controle ou relação com a mesmidade.

Se cada experiência é incomparável, também é insustentável a expectativa de um caminho certo para raciocinar geograficamente. Isso quer dizer que:

> O foco sobre o qual se debruça a abordagem dos fenômenos sociais em suas feições geográficas assume como prerrogativa a contingencialidade, afastando desta forma o entendimento do espaço com algo definível através de objetividade realística. A atenção à subjetividade e à produção de sentidos espaciais em um continuum, inviabiliza qualquer projeto de universalização de apreensão do espaço (Rodrigues; Costa, 2022, p. 57).

A defesa de Massey (2008) está em convergência com o modo como pensamos o currículo por meio de práticas discursivas (Lopes; Macedo, 2011), as quais não são objetos para serem manuseados, nem podem ser vistas ou capturadas, uma vez que o currículo é uma prática de poder e, portanto, também um momento de produção de sentidos. Essa forma de pensar o currículo baseia-se em perspectivas pós-estruturais e pós-fundacionais que possuem um compromisso com o antiessencialismo e visam tensionar tentativas de conceber identidades plenamente constituídas.

Diferente do que tem sido hegemonizado na relação com a ampla política da BNCC, que supomos pensar uma completude do sujeito capaz de entender seu lugar no mundo (Brasil, 2018), a perspectiva de Massey (2008) nos interessa como lente para pensar o trabalho em Geografia nas escolas. Não se trata de operar na lógica academia–escola como uma hierarquia, muito menos propor outra base nacional, ou ainda supor ser possível a proposição de uma metodologia pós-estrutural para o ensino de Geografia; mas pensamos, alternativamente, no fomento à abertura das conversas na geografia que acontece nas escolas (e sobre as coisas que podem acontecer na relação com a geografia e/ou com a aula de Geografia), no sentido de promover discussões que possibilitem a ampliação da noção de espaço como interpretação por vir, relacionada aos processos de identificação na vida daqueles que chamamos de professores e estudantes.

Isso implica pensar o que acontece na relação com a Geografia escolar para além de prescrições, como algo de interesse à aula de Geografia e aos atores envolvidos naquele contexto. Pensamos que, se as conversas dissonantes/divergentes/estranhas/heréticas que podem emergir a partir de determinada provocação reflexiva sobre o espaço são importantes aos envolvidos naquele contexto com o nome "Geografia", isso constitui uma produção inclusiva e deve ser considerada relevante, pois é contextualmente situada/projetada.

Nossa tentativa é defender sentidos plurais para a noção de espaço, afirmando o caráter antidemocrático e restritivo das expectativas normativas de educação em Geografia que, como destacamos, são sintomatizadas na BNCC – mas não exclusivas daquele momento político –, sendo uma

hegemonia que marca o campo do ensino de Geografia com recorrência. Buscamos pensar o currículo, o espaço e a Geografia como significantes (Laclau, 2011) cuja significação está sob disputa contínua no terreno da discursividade. Nesse jogo, "[...] pensar no espaço de um modo específico pode perturbar a maneira em que certas questões políticas são formuladas, pode contribuir para argumentações políticas já em curso [...]" (Massey, 2008, p. 30).

Afirmamos aqui que perspectivas como a de espaço geográfico e raciocínio geográfico, tal como dinamizadas na BNCC, são projetos voltados a um horizonte de falência – não por uma consciência de mera militância contrária a tais projetos, mas porque consideramos ser impossível conter o fluxo de significações na relação com o que quer que seja: geografia, educação, conhecimento, espaço geográfico, raciocínio...

4 Considerações finais

Buscamos pensar a impossibilidade do raciocínio geográfico da BNCC e suas tentativas de fixação de sentidos. Para isso, apostamos na ideia de geografias traiçoeiras, incorporando a concepção de tradução de Derrida (2002) para nos ajudar a acenar para o fato de que todo texto está suscetível a adulterações e suplementações, nem sempre atendendo às expectativas de políticas normativas e de projetos de controle sobre o *Outro* nas aulas de Geografia.

A crítica que mobilizamos gira em torno da prescindibilidade de currículos nacionais como a base, uma vez que tal formato de política pública incide, de distintas maneiras, em formas de cercear a pluralidade de relações com a Geografia (e as demais matérias escolares) nos diferentes contextos educativos. Além disso, problematizamos se a produção do conhecimento geográfico precisa ser refém do que é, no contexto da política em abordagem, entendido como conhecimento científico para ser desenvolvido por professores e alunos. Entendemos a pluralidade na produção de conhecimentos e que qualquer saber que trata do espaço é geográfico.

Destacamos que o conhecimento científico é mais um dentre tantos discursos que visam significar o mundo. A representatividade desse conhecimento se dá pela sua teoria de comprovação de hipóteses e experimentos, o que faz com que muitas sociedades entendam a ciência como o único conhecimento válido. Quando tratamos da escola, em que as dimensões ética, política e estética ultrapassam expectativas homogeneizantes, apostamos que existem diversas formas de produzir conhecimentos que podem ser trabalhadas na Educação Básica. A ciência não pode ser o único conhecimento a ser discutido nas aulas de Geografia; deve ser uma, dentre tantas outras, que disputam seu espaço por representação.

Tensionamos a noção de espaço como *estase* e arriscamos promover a compreensão de espaço como movimento, baseados em Massey. Pensar o espaço como negociação, marcado pela alteridade e pela diferença, faz com que comecemos a pensar em produções espaciais democráticas, que estão sempre tentando tornar-se algo, mas nunca alcançam a plenitude. Por isso, o espaço não pode ser controlado sob o senso de promover um raciocínio geográfico, sobretudo pela incapacidade de garantirmos que todos realizem o mesmo processo mental ou experienciem os fenômenos de modo idêntico.

Entre tantas críticas, importa destacarmos que não tivemos a pretensão de sugerir um ajuste ou substituição de uma base curricular para propor outra (Costa, 2020). Nossa preocupação gira em torno das promessas de totalidades mobilizadas por mecanismos de controle de subjetividades que tendem a projetar uma completude humana. Objetivamos questionar textos curriculares que predizem uma formação integral do sujeito, mas que, direta ou indiretamente, de maneira arbitrária, negam-nos direitos e espaços de criação.

A teorização que promove um entendimento de espaço voltado à abertura da diferença, aliada à proposta de uma geografia traiçoeira, que não consegue atender às expectativas de controle do *Outro*, deixa de ser hegemonizada e torna-se o vir a ser. Esse vir a ser é uma possibilidade para defender que as escolas criem seus próprios currículos a partir dos desafios cotidianos e tenham em conta a irrupção da *différance*. Um currículo que se entende por nacional apenas tenta se tornar alguma coisa, mas acaba fracassando em decorrência da imprevisibilidade do chão da escola. Não só a geografia pode ser traiçoeira, como também a tentativa de fixar o currículo como uma política totalizante.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Nota/manifesto: a que Geografia recorrem os grupos sociais excluídos? E por que a escola não lhes escuta?. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 7-11, 2020. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2462. Acesso em: 10 set. 2024.

ALMEIDA, Rosangela Doin de. Cartografia escolar e pensamento espacial. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, p. 1-17, 2019. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/61540. Acesso em: 30 nov. 2024.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio; SILVA, Patrícia Assis da. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 34-51, 2018.

Disponível em: https://publicacoes.Agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1465. Acesso em: 30 nov. 2024.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29749. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207- 232, jan./jun. 2017. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/494. Acesso em: 30 nov. 2024.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; PAULA, Igor Rafael de. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, 2020. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/922. Acesso em: 10 set. 2024.

CLAVAL, Paul. **Terra dos homens**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Contribuições geográficas ao debate curricular. **Revista Panorâmica *online***, v. 28, n. 1, p. 23-35, jul./dez. 2019. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1055. Acesso em: 30 nov. 2024.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. "Seríamos a política que criticamos?": a interlocução do povo da Geografia na produção da BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 125-152, 2020. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/913. Acesso em: 10 out. 2024.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Pensar as políticas de currículo: impressões no debate sobre raciocínio geográfico. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 3, p. 1-20, 2021. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/70139. Acesso em: 10 out. 2024.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Como combater políticas nefastas? currículos nacionais, formação de professores e educação em Geografia.

Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 14, n. 24, p. 5-26, 2024. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revista edugeo/article/view/1419. Acesso em: 15 out. 2024.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [*s. l.*], v. 15, n. 3, p. 575-587, 2015. Disponível em: https://www.curriculosem fronteiras.org/vol15iss3articles/cunha.htm. Acesso em: 30 nov. 2024.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Currículo, tradução e controle. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/ 2015/02/Trabalho-GT12-4152.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução: Junia Barreto. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

DERRIDA, Jacques. **Dar la muerte**. Barcelona: Paidós, 2006.

DUARTE, Ronaldo Goulart. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na educação básica. Rev**ista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 187-206, jan./jun. 2017. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com. br/revistaedugeo/article/view/493. Acesso em: 2 jul. 2024.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: https://p eriodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581. Acesso em: 10 nov. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [*s. l.*], v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo e cultura: o lugar da ciência. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 152-166.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 716-737, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/Gfnkd SkSTRY6TgSPLmYYz8K/. Acesso em: 10 nov. 2024.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning to think spatially**: GIS as a support system in the K-12 curriculum. Washington: National Research Council Press, 2006. Disponível em: https://nap.nationalacademies.org/ catalog/11019/learning-to-think-spatially. Acesso em: 10 nov. 2024.

PEREIRA, Talita Vidal; REIS, Matheus Saldanha do Amaral. Limites democráticos de um projeto de formação comum a todos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. 1-14, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo. Php?script=sci_abstract&pid=S0104-406020220 00100201&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2024.

RICHTER, Denis. O pensamento, o pensamento espacial e a linguagem cartográfica para a geografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 251-267, 2018. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1479/1334. Acesso em: 30 nov. 2024.

ROCHA, Ana Angelita da. O raciocínio geográfico tem lugar num currículo progressista? Para começar um debate sobre a revisão da BNCC. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18. p. 25-36. 2022. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/ index.php/GIRAMUNDO/article/view/4019. Acesso em: 10 set. 2024.

ROCHA, Ana Angelita da; AGUIAR, Luciana Castro Barcellos. Por que traímos o espaço geográfico? Notas para uma conversa curricular. **Revista Geoaraguaia**, Barra do Garças, v. 12, n. esp., p. 6-23, 2022. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs /index.php/geo/article/view/13550. Acesso em: 10 set. 2024.

RODRIGUES, Phelipe Florez; COSTA, Hugo Heleno Camilo. BNCC para a geografia: disputas por uma geografia nacional?. **Revista Contemporânea**

de Educação, Rio de Janeiro, v. 18 n. 43, p. 198-214. 2023. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/60053. Acesso em: 10 set. 2024.

RODRIGUES, Phelipe Florez; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Por um pensar a base Nacional Comum Curricular em uma Geografia pós-estrutural. **Revista Geoaraguaia**, Barra do Garças, v. 12, n. esp., p. 44-61, 2022. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/14319. Acesso em: 10 nov. 2024.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152621. Acesso em: 30 nov. 2024.

UHLENWINKEL, A. **Spatial thinking or thinking geographically?** On the importance of avoiding maps without meaning. 2013. Disponível em: https://www.austriaca.at/0xc1aa5576_0x002e6e6d.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

Gênero e resistência: escrever um currículo a partir *Lei de Valorização das Mulheres que Fizeram História*

Carolina Giovannetti
Shirlei Sales

Introdução

Este texto analisa a Lei 14.986/2024 que foi sancionada no dia 25 de setembro, pelo vice-presidente da República, Geraldo Alckmin, no exercício da presidência, e que consideramos ser uma importante legislação para promoção da equidade de gênero nas escolas. A nova legislação altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), e introduz a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e perspectivas femininas nos currículos do ensino fundamental e médio, em todas as redes de ensino. Além disso, institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, a ser realizada anualmente nas escolas de educação básica, na segunda semana de março.

O objetivo principal da lei é garantir que as contribuições, vivências e conquistas femininas, tanto no Brasil quanto no mundo, sejam devidamente incluídas nos currículos escolares, estudadas e analisadas. Com isso, diversos aspectos da história, ciência, artes e cultura passarão a ser ensinados a partir de uma perspectiva que valoriza a contribuição das mulheres em várias áreas, como científica, social, artística, econômica e política.

Em vigor desde 2025, a lei amplia o currículo escolar com conteúdos que incentivam a equidade de gênero e a justiça social. A proposta é uma

educação que celebre a diversidade e contribua para uma sociedade mais justa e equitativa. A Lei 14.986/2024 propõe também um respaldo para o reconhecimento e valorização das diversas contribuições históricas e sociais das mulheres para as sociedades, podendo ser uma possibilidade para corrigir distorções históricas, desequilíbrios de gênero e inspirar as futuras gerações a pensar as mulheres como copartícipes dos movimentos históricos. O respaldo legal é fundamental para que as/os professoras/es sintam-se resguardadas/os no desenvolvimento de práticas curriculares sobre a diversidade na escola, principalmente em tempos de ascensão de movimentos reacionários.

Em um cenário de recrudescimento neoconservador, com ataques à produção de conhecimento e a desvalorização das humanidades, como testemunhamos nas primeiras décadas do século XXI, repensar o papel da educação é urgente. O ensino da história das mulheres se configura, assim, como um potente espaço de resistência e transformação. Nesse esforço, a semana temática apresenta-se como uma possibilidade concreta: um instrumento para estudar as relações de gênero no ambiente escolar e criar espaços de memória que concedam protagonismo histórico às mulheres, formando, enfim, uma nova geração para a igualdade.

Ao prever em seu texto o estudo de "abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas" (Brasil, 2024, n.p.), a Lei 14.986/2024 reforça uma concepção do feminino como uma categoria socialmente construída, que possibilita múltiplas formas de existência e expressão. Nessa perspectiva, o feminino é entendido como uma construção histórica e cultural, performática e atravessada por experiências diversas, que se manifesta em infinitos modos de ser e, como afirma Butler (2015), continuamente reiterado em contextos moldados por normas sociais.

Os movimentos sociais passaram a defender a inclusão da representatividade de grupos historicamente marginalizados nos mais diversos espaços, incluindo os currículos escolares e universitários (Oliveira, 2014). Nesse contexto, reivindica-se que essas populações possam se apropriar "[...] dessas instâncias culturais e aí inscrever sua própria representação e sua história, pôr em evidência as questões de seu interesse" (Louro, 2008, p. 21). Dessa forma, propor mecanismos de inclusão desses segmentos sociais nos currículos é fundamental, e os estudos de gênero forneceram subsídios importantes para essa transformação.

Essa construção é respaldada por inúmeros documentos oficiais e pela atuação articulada dos movimentos sociais, principalmente os feministas, que fundamentam as discussões sobre diversidade nas escolas. Em 2004, o Governo Federal articulou o I Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres (PNPM) (Brasil, 2004), ligado à Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), que propunha, entre outras coisas, a promoção da equidade de gênero

através das práticas escolares (Oliveira, 2014), observando que "[...] a escola é um dos grandes agentes formadores e transformadores de mentalidades. O preconceito de gênero, que gera discriminações e violência contra as mulheres, se expressa no ambiente educacional de várias mulheres" (Brasil, 2004, p. 55). No PNPM há um capítulo exclusivo referente à educação "Capítulo 2 – Educação inclusiva e não sexista: Objetivos, metas, prioridades e plano de ação". Entre os objetivos da Educação inclusiva e não sexista está a incorporação da perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal; e a garantia de um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia (Brasil, 2004).

O mesmo documento informou que uma das premissas da educação inclusiva e não sexista, dentre outras questões seria a "atuação dos meios de comunicação e eventos culturais, no sentido de valorizar as mulheres como sujeitos da história e da produção cultural e de eliminar estereótipos tão presentes na nossa mídia" (Brasil, 2004, p. 45). O PNPM foi um importante documento para fundamentar o reconhecimento e valorização das experiências históricas das Mulheres (Oliveira, 2014).

Em 2011 foi promovida a 3ª Conferência Nacional de Políticas para as mulheres, que afirmou, dentre outras pautas, a importância da educação para a igualdade, fortalecendo a cidadania e o respeito às diferenças (Oliveira, 2014). Entre as resoluções aprovadas salienta-se a que propõe a criação de "[...] diretrizes nacionais de educação que incluam, nas grades curriculares, **o ensino sobre a história das mulheres** em todos os níveis e modalidades da rede de ensino" (CONFERÊNCIA..., 2012, p. 16, grifo nosso), transformando o ensino sobre a história das mulheres em um direito e uma premissa para a educação inclusiva.

Em 2014, observamos um retrocesso no que tange às políticas de representatividade das minorias políticas nos currículos escolares, tendo em vista a exclusão da temática gênero do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, que determinou as diretrizes e metas para a política educacional brasileira no decênio de 2014 a 2024. Tal exclusão consistiu no "[...] resultado da atuação direta de grupos de extrema direita" (Giovannetti; Sales, 2020, p. 252). Diante do avanço político da extrema direita no Brasil, que tenta interditar as discussões de gênero no currículo oficial, a Lei 14.986/2024 surge como um contraponto crucial. Ela representa a retomada da valorização e da inserção das mulheres nos mais diversos campos da sociedade, inclusive no curricular.

História das mulheres, gênero e currículo

No campo educacional, o currículo de história tem operado historicamente como um dispositivo de poder que, sob uma aparente e falaciosa neutralidade, seleciona quais eventos, sujeitos e temporalidades merecem ser lembrados, celebrados ou esquecidos. Como bem observam os estudos pós-críticos de currículo, trata-se de um campo político, por excelência, atravessado por disputas simbólicas e materiais, no qual se constrói e se transmite uma determinada visão de mundo.

Juntamente com os estudos curriculares, os estudos de gênero, a epistemologia feminista e o campo de pesquisa da história das mulheres se entrecruzaram, proporcionando novas possibilidades de pesquisa e produção científica. Essa interação, nas duas últimas décadas do século XX, proporcionou nos estudos sobre a história das mulheres e as relações de gênero debates conceituais acerca do campo historiográfico, gerando uma ampla herança intelectual, além de divulgação dos resultados das investigações por meio dos intercâmbios acadêmicos entre as linhas de pesquisa.

Um currículo de história que inclua sujeitos subalternizados é uma possibilidade de propor uma ruptura com a lógica da universalidade abstrata que sustenta o cânone histórico. Trata-se de recontar a história não como um progresso linear, mas como uma construção marcada por conflitos, memórias e resistências. Além disso, o campo da história das mulheres (Perrot, 2017; Scott, 2011; Lerner, 2019) e dos estudos de gênero aplicados ao ensino de história oferecem ferramentas para repensar o currículo como lugar de visibilidade, desestabilizando a ideia de neutralidade e denunciando as ausências construídas pelas estruturas patriarcais e coloniais.

A articulação entre o campo da história das mulheres e o currículo de história revela-se fundamental quando se busca compreender as formas pelas quais os saberes escolares reproduzem ou desafiam as relações de poder históricas e estruturais. A história das mulheres, como campo consolidado desde os anos 1970, surge da crítica feminista à ausência e à invisibilização das mulheres nos relatos históricos tradicionais, construídos majoritariamente por e sobre homens, brancos, letrados, pertencentes às elites políticas e econômicas (Pinsky, 2009). A história das mulheres, enquanto campo de pesquisa, passa a adquirir expressão, a partir da década de 1970, muito influenciada por "[...] questionamentos feministas e por mudanças que ocorriam na historiografia, entre as quais, a ênfase em termos como família, sexualidade, representações, cotidiano, grupos excluídos" (Pinsky, 2009, p. 160).

Conforme Michelle Perrot (2017) e Joan Scott (2011), tal exclusão não é acidental, mas produto de uma epistemologia que associa masculinidade à razão, à política e à ação histórica, e feminilidade à domesticidade, ao âmbito

do mundo privado e ao silêncio. O gênero atua, nesse sentido, como um mecanismo de poder, no qual tradicionalmente excluiu-se as mulheres da história.

> Da história, muitas vezes a mulher é excluída. [...] Os campos que abordam são os da ação e do poder do masculino, mesmo quando anexam novos territórios. Econômica, a história ignora a mulher improdutiva. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou "menta!", ela fala dos homens em geral, tão assexuado quanto a humanidade (Perrot, 1988, p. 185).

Nesse contexto, o currículo escolar pode tanto perpetuar omissões históricas quanto servir como espaço de resistência. Ao ignorar as contribuições, lutas e experiências de mulheres – especialmente negras, indígenas, pobres e periféricas – o ensino de história reforça uma narrativa tradicional que legitima um único tipo de sujeito histórico.

Currículo é aqui entendido, em consonância com Tomaz Tadeu da Silva (2007), como espaço e instrumento de poder e significação, entendendo-o como uma construção histórica, política e cultural que opera na seleção, organização e construção de saberes. Nessa concepção, o currículo configura-se como uma ferramenta de controle que pode tanto reforçar quanto desafiar as desigualdades na produção do conhecimento, uma vez que as relações de poder nele inscritas se materializam nas práticas escolares e contribuem para a produção e reprodução de hierarquias, exclusões e silenciamentos.

O currículo configura-se como um dispositivo cultural atravessado pelas normatividades de gênero, operando simultaneamente como expressão e como instância produtora dessas relações (Silva, 2007). Assim, evidencia-se que as dinâmicas de gênero não apenas perpassam o currículo, mas são nele constantemente reinscritas, tensionadas e disputadas, tornando-o tanto um lócus privilegiado de reprodução simbólica, quanto de possibilidade de resistências às estruturas hegemônicas de poder que conformam a ordem social.

As teorias críticas e pós-críticas do currículo reconhecem que a dimensão educativa está alicerçada em relações desiguais de poder, presentes tanto na formação de educadoras/es, quanto nas experiências curriculares das/os estudantes. O campo curricular denuncia a escola como produtora e legitimadora de desigualdades e reivindica a inclusão de grupos subalternizados, como as mulheres. Entendendo que as questões de gênero são uma forma de organização social, como defende Joan Scott (1995), acreditamos ser relevante considerar essa discussão nas definições curriculares, principalmente através do currículo oficial. Guacira Lopes Louro (2008, p. 18) afirma que "a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é

empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais". Essa afirmação ajuda-nos a entender a importância das discussões de gênero nos currículos das escolas, "[...] como instâncias importantes nesse processo constitutivo" (Louro, 2008, p. 18), na formação de cidadãs e cidadãos e na promoção de justiça social.

Como observa Joan Scott (1995), o gênero não é apenas um tema de estudo, mas uma categoria analítica capaz de transformar a forma como a história é pensada e ensinada. Incorporar os estudos de gênero e a história das mulheres ao currículo de história não significa apenas acrescentar "personagens femininas" a um enredo já dado, mas repensar profundamente as perguntas, os conceitos e as prioridades da disciplina. Essa revisão curricular demanda a problematização de noções como "protagonismo", "cidadania" e "revolução", que muitas vezes ignoram as demandas das mulheres ou a condicionam a modelos masculinos de ação histórica.

Segundo Gerda Lerner (2019, p. 29), "[...] as mulheres foram impedidas de contribuir com o fazer história, ou seja, a ordenação e a interpretação do passado da humanidade". A autora explica que o fazer história, como criação vinculada à invenção da escrita, foi por muito tempo uma atividade realizada exclusivamente por homens, que registravam apenas suas próprias realizações e perspectivas. Essa visão limitada foi, no entanto, apresentada como universal: "Chamaram isso de história e afirmaram ser ela universal. O que as mulheres fizeram e vivenciaram ficou sem registro, tendo sido negligenciado, bem como a interpretação delas, que foi ignorada" (Lerner, 2019, p. 29). Dessa forma, a pretensão de uma História universal e neutra revela-se, na verdade, como a divulgação exclusiva do ponto de vista dos grupos favorecidos pelos jogos de poder.

A defesa de um conhecimento generalista frequentemente se configura como um discurso de suposta neutralidade, que acaba por silenciar diferenças e diversidades. Esse mesmo discurso é quem tradicionalmente determina o que é digno de memória, quais fontes são válidas e quem tem o direito de contar a história. É precisamente para contrapor essa visão que a inclusão de temas como a divisão sexual do trabalho, a organização dos cuidados, a violência de gênero, os saberes cotidianos e os movimentos feministas se faz essencial. Dessa forma, o currículo de história pode se transformar em uma ferramenta verdadeiramente plural, democrática e sensível à complexidade da sociedade.

Uma vez que o currículo é um espaço de disputa e resistência, torna-se possível nele inserir vozes antes silenciadas. Reconfigurar o currículo de História a partir das mulheres não significa apenas acrescentar personagens, mas revisitar os próprios eixos temáticos e cronológicos da disciplina, o que implica repensar o que ensinamos, como e por que o fazemos. Essa reformulação exige a introdução de novos temas, sujeitos históricos e

abordagens capazes de contemplar as experiências das mulheres e seus modos de fazer história, frequentemente situados fora dos espaços tradicionais de poder.

Em outras oportunidades, já afirmamos a importância do estudo do campo da História das Mulheres para os estudos de gênero e para uma sociedade inclusiva. No texto "Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: O silêncio que persiste" (Giovannetti; Sales, 2020), tratamos da importância da inclusão da temática nos currículos oficiais do Ensino Médio. O relato histórico sobre as mulheres é frequentemente marcado por silenciamentos que constituem uma incompletude social. Essas omissões resultam de seleções interessadas, vinculadas ao papel que o discurso dominante atribui às mulheres e às relações desiguais de gênero.

Infelizmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) excluiu as questões de gênero desse importante currículo oficial, "reforçando o cerceamento histórico das mulheres, proveniente de relações de poder que se organizam no âmbito da política e da educação no Brasil" (Giovannetti; Sales, 2020, p. 271). É imprescindível reconhecer que as desigualdades estruturam os sistemas educacionais, como os currículos, impactando diretamente tanto a formação docente quanto às experiências escolares vivenciadas pelos/as estudantes.

Em "Gênero e História das mulheres: disputas políticas nos currículos" (Giovannetti; Sales; 2021), discutimos que diante do contexto atual de ascensão de grupos reacionários, questões relativas aos estudos de gênero e da história das mulheres foram negligenciadas no currículo oficial, principalmente devido à ascensão de grupos reacionários como o Escola sem Partido (ESP) no processo de disputa pelas definições curriculares. Esse grupo, ligado ao espectro político da direita, faz parte de uma disputa estratégica no campo da educação, que envolve sua privatização, a desoneração do Estado nos aspectos educacionais, o exercício de controle, desqualificação e coerção das/os profissionais da educação, culminando na defesa de políticas educacionais estipuladas por conglomerados empresariais (Giovannetti; Sales, 2021).

Compreendemos que as disputas curriculares inscritas em um contexto político de ação de grupos reacionários, dificultam o estudo das questões de gênero e da história das mulheres, principalmente pela interdição prévia de conteúdos proposta a partir do sintagma "ideologia de gênero". Entre as ações desses grupos reacionários está, como já dito, a exclusão das discussões de gênero das metas do Plano Nacional de Educação, o que deu respaldo para a exclusão das discussões de gênero nos currículos oficiais.

> Desde a eliminação das discussões de gênero no PNE, até a aprovação da reforma do Ensino Médio, perpassando a militarização de instituições escolares e a supressão dos termos "identidade de gênero" e "orientação sexual" da BNCC, observamos a crescente participação de setores conservadores, que se alinham a demandas empresariais, na

> definição das políticas educacionais dentro de um cenário de disputas do Ensino Médio (Giovannetti; Sales, 2022, p. 9).

Nesse cenário intenso de disputas por projetos de sociedade, o currículo adquire uma centralidade. Professoras e professores passam a ser chamadas de doutrinadoras/es. No artigo "Bruxas nos currículos: ofensiva antigênero nos currículos da educação brasileira" (Giovannetti; Sales, 2023), já havíamos expressado a preocupação com o cerceamento de saberes e conhecimentos provenientes das ciências humanas, como a história das mulheres, mas também com os estudos de gênero. E essa coerção acabou chegando à docência, que é tratada muitas vezes, como profissionais doutrinadoras/es. "O discurso reacionário tenta coibir, por meio da perseguição e da interdição de saberes, as questões de gênero e as histórias das mulheres, em um movimento de caça às bruxas contemporâneo" (Giovannetti; Sales, 2023, p. 4). Grupos reacionários buscam, por meio dessa estratégia política de impedir os estudos e discussões sobre temas considerados como "ideológicos" e que ameaçam a família, controlar o currículo e a escola. Defendem, em contrapartida, um modelo único de família, muito atrelado às questões religiosas.

Há, assim, um movimento cruzadístico contemporâneo que gera uma ofensiva antigênero na educação brasileira presente em discursos que estimulam a perseguição às professoras e aos professores, principalmente através do sintagma "ideologia de gênero. No texto "Das cruzadas antigênero ao currículo de história: reacionarismo na educação brasileira" (Giovannetti; Sales, 2025b), analisamos exatamente essa ofensiva, baseada em ideais religiosos, já que o sintagma "ideologia de gênero" surgiu no âmbito da Igreja Católica e como essa ofensiva antigênero foi eficaz em coibir discussões de gênero e história das mulheres nas escolas e nos currículos.

Entretanto, no texto "O currículo de Referência do Estado de Minas Gerais: Possibilidades de re-existência à ofensiva antigênero no Ensino Médio Brasileiro" (Giovannetti; Sales, 2025), argumentamos que, mesmo com as intensas disputas, tensões e imposições ocorridas durante a elaboração e posterior homologação da BNCC do Ensino Médio, especialmente com a exclusão das discussões de gênero do documento nacional, foram organizadas resistências, de modo a garantir que o debate sobre as questões de gênero fosse incluído nas políticas curriculares em Minas Gerais. Nesse contexto, apesar da intensa campanha política e midiática contra os estudos de gênero, que culminou na eliminação da menção direta de gênero no Plano Nacional de Educação (PNE) e o currículo oficial obrigatório ainda apresente inúmeras limitações e riscos, é importante destacar a relevância da inclusão das questões de gênero no currículo mineiro, assim como da recente aprovação da Lei nº 14.986/2024, que torna obrigatória a abordagem das experiências e perspectivas femininas

nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio. Entendemos essas iniciativas como formas de resistência às atrocidades em curso, especialmente aquelas decorrentes da ofensiva antigênero na educação.

Sempre há resistências: algumas pistas sobre possibilidades de inclusão das mulheres nos currículos escolares

Pensando em possibilidades na escola e no currículo escolar como espaço de resistência, a partir da Lei 14.986/2024, pretendemos nesta seção sugerir algumas possibilidades didáticas e temáticas sobre a história das mulheres, a história das relações de gênero e dar visibilidade das mulheres na história. Resistência é aqui compreendida com base nos aportes foucaultianos, tal como definiu Butler (2018, p. 145): "a resistência consiste em trazer à tona um novo modo de vida, uma vida mais possível de ser vivida que se oponha à distribuição diferencial da condição precária, então os atos de resistência vão dizer não a um modo de vida ao mesmo tempo que dizem sim a outro".

Na abordagem das formações dos Estados-nação na América Latina, ao invés de centrar a narrativa nas elites masculinas letradas, que disputavam o poder em meio a conflitos armados, como Simón Bolívar, José de San Martín ou Dom Pedro I, propomos trabalhar com figuras como Maria Quitéria, combatente na guerra da independência do Brasil. Nascida em Feira de Santana, interior da Bahia, provavelmente no ano de 1792, Maria Quitéria de Jesus é a primogênita do casal Gonçalo Alves de Almeida e Quitéria Maria de Jesus (Telles, 2022).

Desde muito nova demonstrou interesse pela caça e assumiu a administração da casa após o falecimento de sua mãe. Aos 30 anos ainda não havia se casado (Telles, 2022), o que para época era sinônimo de rompimento com as normas de gênero. No ano de 1822 se enveredou pelas lutas pela independência do Brasil. "Em fevereiro de 1822, as ruas da capital da Bahia foram tomadas pelo confronto entre os que eram contra e a favor da Independência de Lisboa" (Telles, 2022, p. 128).

Maria Quitéria se juntou às lutas daquele ano, que ficaria marcado na história do Brasil, como ano da independência. Pegou emprestadas as roupas do cunhado, casado com sua irmã Teresa Maria e se juntou às milícias locais, que logo formariam batalhões organizados em tropas antiportuguesas (Telles, 2022). Em fevereiro de 1822, Maria Quitéria foi mencionada por sua bravura "ao enfrentar e fazer prisioneiros entre as tropas portuguesas durante a batalha em Itapuã" (Telles, 2022, p. 133). Ela se tornou, posteriormente, Cadete do Batalhão nº 03 do Exército Pacificador, o "Batalhão dos Periquitos". Não se sabe ao certo quando ela foi identificada como mulher no Batalhão. Sabemos que "uma portaria de 28 de março de 1823, do Conselho Interino do Governo, instruiu o Inspetor dos fardamentos,

montarias e misteris" (Telles, 2022, p. 134) para fornecer dois saiotes e uma farda de polícia ao cadete Maria Quitéria. "A inclusão do saiote permitia que homens e mulheres se identificassem com essa heroína capaz de demonstrar força de vontade e personalidade como protagonista de uma história que inspiraria mais pessoas a fazerem como ela" (Telles, 2022, p. 134).

A consolidação da independência brasileira ocorreu na Bahia em 2 de julho de 1823, quando as tropas portuguesas foram definitivamente expulsas após intensos conflitos. Maria Quitéria estava lá e participou ativamente. Sua trajetória permite discutir tanto a participação ativa de mulheres em conflitos políticos quanto as estratégias utilizadas para silenciar ou marginalizar essas presenças nas narrativas oficiais. Em sala de aula, ao estudar os eventos políticos e militares que Maria Quitéria esteve envolvida, temos a possibilidade de confrontar os cânones da história e propor o estudo de outras histórias, de mulheres que foram protagonistas de suas próprias vidas.

Outra personagem importante da independência foi Maria Felipa de Oliveira, mulher negra, marisqueira e líder quilombola que viveu na Ilha de Itaparica, na Bahia, no século XIX. Ela é reconhecida por liderar um grupo de mulheres na luta contra as tropas portuguesas durante a Independência do Brasil, em 1823. Não se sabe ao certo sua data de nascimento. "Estimam que teria à volta de 22 ou 23 anos no período das lutas dos anos de 1822 e 1823. Sua data de falecimento é 4 de janeiro de 1873, quando tinha em torno dos 73 e 74 anos. Uma longa vida produtiva e vivida" (Silva, 2022, p. 108).

O grupo de mulheres que ela liderava ajudou no processo de independência do Brasil, enfrentando as tropas portuguesas, se aliançado às forças leais ao imperador D. Pedro I. Durante as batalhas na Bahia, o grupo chefiado por Maria Felipa, cerca de 40 mulheres, ajudou a incendiar inúmeras embarcações portuguesas (Silva, 2022). As táticas de guerrilha incluíam emboscadas, uso de peixeiras, e o mais notável, o incêndio de 42 embarcações portuguesas. Sua atuação foi crucial para a vitória baiana e a expulsão das tropas coloniais da ilha de Itaparica. Estudar Maria Felipa é propor uma revisão dos estudos históricos, que, tradicionalmente, relegam às mulheres papeis secundários e coadjuvantes.

O estudo da escravização e da abolição pode ser enriquecido com o protagonismo de mulheres negras como Luísa Mahin, associada às revoltas negras na Bahia do século XIX. Sabemos que o processo de escravização brasileira foi extremamente violento e deixou marcas latentes em nossa sociedade. Entretanto, sempre houve resistências dos/as africanos/as sequestrados/as e escravizados/as aqui no Brasil. E, entre essas pessoas, Luiza Mahin se destacava por sua coragem e mobilização.

> Negros e negras lutaram, guerrearam e manifestaram insistentemente a recusa em aceitar a coisificação à qual foram expostos, embora a historiografia oficial por muito

> tempo tenha silenciado sobre a presença e atuação destes homens e mulheres. Luiza Mahin foi uma destas guerreiras, todavia, é importante ressaltar que sua luta não foi isolada. Nomes como Aqualtune, Acotirene, Zeferina e Maria Felipa não só merecem como precisam ser lembrados como símbolo de resistência negra e, quando se trata da manutenção da luta por igualdade, que configura a continuidade do projeto de resistência à opressão, é fundamental referir-se a Lélia Gonzalez, Tia Ciata e Maria Carolina de Jesus (Gonçalves, 2011, p. 7).

Sem documentos ou quaisquer registros formais ou materiais que provem sua existência, Luiza Mahin entrou para a História através da escrita do filho, o poeta e precursor do abolicionismo brasileiro, Luiz Gama, que revelou o nome da mãe em uma carta autobiográfica, em 1880 (Gonçalves, 2010). O nome de Luiza Mahin está atrelado ao de Luiz Gama (1830-1882), seu filho, aos levantes de pessoas escravizadas e rebeliões libertárias ocorridas no século XIX, na cidade de Salvador. A memória coletiva afro-brasileira elevou Luiza Mahin à condição de líder revolucionária dos malês e participante de vários levantes, ainda que Luiz Gama não tenha confirmado explicitamente o envolvimento direto dela no Levante dos Malês de 1835 ou na Sabinada de 1837 (Gonçalves, 2011).

Com essas mulheres, é possível debater temas como resistência, protagonismo feminino e a construção de redes de solidariedade. Outra possibilidade é o ensino da história dos feminismos, em sua pluralidade, destacando tanto as correntes ocidentais, quanto os feminismos negros, indígenas, comunitários e decoloniais, com autoras como Lélia Gonzalez, Angela Davis e Françoise Vergès. Trabalhar com os manifestos, as cartas públicas, os relatos de vida e as práticas coletivas dessas mulheres fortalece uma perspectiva curricular que valoriza a produção de saber fora das instituições formais e que reconhece o valor político da experiência.

Nesse sentido, é fundamental promover práticas curriculares que valorizem a construção coletiva do saber, a exemplo de rodas de conversa, oficinas de memória oral, análises críticas de imagens e materiais didáticos, além da elaboração de biografias de mulheres invisibilizadas ou da reinterpretação de eventos históricos pela perspectiva feminista. Dessa forma, a escola pode se consolidar como um ambiente de escuta e produção de conhecimentos ancorados nas vivências dos sujeitos, estabelecendo uma ponte significativa entre passado e presente.

É igualmente crucial apresentar as mulheres em sua pluralidade de ofícios, vivências, origens e trajetórias, aproveitando o ensejo para discutir não apenas as exclusões de gênero, mas também as demais opressões que as atravessam interseccionalmente, como classe, raça e geração. Além disso, importa visibilizar suas conquistas históricas e destacar sua atuação constante na luta por uma sociedade mais justa.

Além disso, é enriquecedor valorizar também figuras femininas não notórias: resgatar as histórias de mulheres das famílias das/os estudantes, de líderes comunitárias e refletir se os monumentos urbanos incluem – ou não – as mulheres como espaços de memória. Todas essas sugestões apontam caminhos, pistas, para transformar a Semana de Valorização das Mulheres em mais do que uma lei federal promulgada, conferindo-lhe lastro real e convertendo-a em uma base substantiva para as discussões sobre mulheres e relações de gênero, tão contestadas neste século.

Considerações finais

A criação de leis que promovem a representatividade de grupos historicamente marginalizados é uma ferramenta essencial para a promoção da equidade no Brasil. Por tudo isso a Lei 14.986/2024 pode ser considerada uma importante conquista social, especialmente em um contexto de ofensiva antigênero. No entanto é preciso alertar para que tais discussões devem ser abordadas continuamente ao longo do ano, não sendo somente em uma data específica de março. É preciso cuidar para que não seja apenas mais um tema tratado de modo superficial, esporádico, trivial e pontual, como uma espécie de "currículo turístico" (Santomé, 2003). Ao contrário, devem-se aproveitar as oportunidades que aparecem no período letivo para abordar o papel das mulheres na história em todos os âmbitos do currículo.

A inclusão das experiências femininas nos currículos escolares alinha-se a marcos legais que buscam promover representatividade e diversidade nas políticas públicas ao longo dos anos. É o caso das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Tais legislações reforçam que a equidade não se restringe à correção de desigualdades econômicas, mas envolve também oferecer às novas gerações a oportunidade de se reconhecerem nas narrativas que constroem a história, a ciência e a cultura do Brasil. Essas transformações, por sua vez, podem fomentar reflexões aprofundadas sobre gênero, raça e etnia, contribuindo para a edificação de uma sociedade verdadeiramente mais justa e igualitária.

Do ponto de vista pedagógico, a implementação da Lei 14.986/2024 demandará mudanças significativas nas atividades escolares. Professoras/es de diversas disciplinas, como história, artes, ciências e literatura, precisarão adaptar seus planejamentos para incluir figuras femininas e suas realizações em suas aulas. A Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História também incentivará a realização de projetos e atividades que destaquem figuras femininas em vários campos do saber, promovendo debates, exposições, e pesquisas voltadas a destacar o impacto das mulheres ao longo da história.

No contexto das disputas de poder que marcam a educação, a Lei nº 13.415/2017, conhecida como a contrarreforma do Ensino Médio (Duarte et al., 2020), parcialmente revogada pela Lei nº 14.945/2024, impactou profundamente o ensino de História e demais disciplinas das humanidades ao instituir itinerários formativos e flexibilizar o currículo. Justamente essas áreas, que mais abrem espaço para discussões críticas, diversidade e perspectivas interseccionais, foram as mais afetadas por esse esvaziamento curricular. Como consequência, a implementação da Lei 14.986/2024, que visa valorizar as mulheres, fica comprometida, uma vez que a flexibilização curricular reduz as oportunidades de abordar trajetórias femininas e feministas na escola. Diante desse cenário, a luta pela revogação total da Reforma do Ensino Médio configura-se como uma defesa intransigente do direito da juventude brasileira a uma educação plural e crítica.

Referências

BRASIL. **I Plano Nacional de políticas para as mulheres**.2004. Disponível em: https://www.gov.br/mulheres/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/arquivo1planonacionaldepoliticasparaasmulheres.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Ensino Médio. 2018. 576 p.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia (1a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES, 3, 2011, Brasília. Resoluções aprovadas. Brasília: Conselho Nacional de Direitos da Mulher (CNDM), 2011. 21 p.

DUARTE, Adriana M. C.; REIS, Juliana. B. dos; CORREA, Licínia. M.; SALES , Shirlei. R. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–26, 2020. Disponível em: https:// periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528. Acesso em: 18 out. 2025.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei. Das cruzadas antigênero ao currículo de história: reacionarismo na educação brasileira. **Mneme - Revista de Humanidades**, *[S. l.]*, v. 27, n. 50, p. 1–24, 2025b. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/39148. Acesso em: 4 out. 2025.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES; Shirlei R. (2020). Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. **Revista Eletrônica História Em Reflexão**, *14*(27), 251–277. Disponível em: https://doi.org/10.30612/rehr.v14i27.12182. Acesso em: 4 out. 2025.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES; Shirlei R. (2021). Gênero e história das mulheres: disputas políticas nos currículos. **Educação Em Foco**, *26* (Especial). Disponível em: https://doi.org/10.34019/2447-5246.2021.v26.347 67. Acesso em: 4 out. 2025.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES; Shirlei R. (2023). Bruxas nos currículos: ofensiva antigênero nos currículos da educação brasileira. **Educação**, *46*(1), e43604. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.43604. Acesso em: 4 out. 2025.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES; Shirlei R. (2025a). O currículo referência do estado de Minas Gerais. **Imagens Da Educação,** *15*(2), 184-211. https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v15i2.74908

GIOVANNETTI, Carolina; SALES; Shirlei R. BNCC, Reforma do Ensino Médio e questões de gênero: disputas para o controle do conhecimento. **Olhar de Professor**, *[S. l.]*, v. 25, p. 1–26, 2022. DOI: 10.5212/Olhar Profr.v.25.20385.064. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olha rdeprofessor/article/view/20385. Acesso em: 4 out. 2025.

GONÇALVES, Aline Najara da Silva. Luiza Mahin: da carta autobiográfica de Luiz Gama ao romance histórico de Pedro Calmon. **Revista Eletrônica Cadernos de História**, vol. X, ano 5, n.º 2, dezembro de 2010.

GONÇALVES, Aline Najara da Silva. **Luiza Mahin**: uma rainha africana no Brasil - 1.ed. - Rio de Janeiro: CEAP, 2011. il. - (Cadernos CEAP)

LERNER, Gerda. **A criação do Patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, Campinas, v. 19, n. 2, ago. 2008.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. **Estudos Feministas e de Gênero:** Articulações e Perspectivas. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014. p. 276-291.

PERROT, Michelle. **Minha História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2017.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 159, jan. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100009. Acesso em 14 de out. 2025.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.159-177.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade,** v. 20, UFRGS, 1995, p. 13.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**. São Paulo: Novas Perspectivas, UNESP, 2011. p. 65-98.

SILVA, Cidinha. Maria Felipa de Oliveira, a mulher que veio do mar e ruminava fogo. In: STARLING, Heloisa Maria; PELLEGRINO, Antonia (org). **Independência do Brasil**: as mulheres que estavam lá. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TELLES, Marcela. Maria Quitéria: algo novo na frente de batalha. In: STARLING, Heloisa Maria; PELLEGRINO, Antonia (org). **Independência do Brasil**: as mulheres que estavam lá. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

Gênero e Sexualidade no Documento Curricular do Município de Abaetetuba, Pará

Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Trilhas

No atual cenário político e cultural do mundo globalizado, não é possível desconsiderar que os debates sobre as identidades ganharam visibilidade, entre outras razões, pela centralidade da cultura, e pelo aparecimento de novos sujeitos sociais, cientes de seus direitos e com uma clara agenda de lutas. Por isso, o interesse nas identidades e nas diferenças não podem se restringir a menção de marcadores socioculturais como classe, raça-etnia, gênero, sexualidade, religião, geração, pois é necessário situá-los na realidade social e visibilizar os sujeitos sociais envolvidos. De outro modo, a diversidade será apenas celebrada.

Santos (2015) ressalta que os temas sobre gênero e sexualidade vem sendo debatidos na política educacional desde os anos 90 do século XX quando da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que incluíam os Temas Transversais, entre os quais o tema Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Logo em seguida, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, aprovado no ano de 1998, incluiu o tópico "Expressão da Sexualidade" no seu volume II. Recentemente, as lutas de grupos organizados pressionaram por políticas de igualdade, resultando no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, cuja demanda central foi construir a igualdade de gênero a partir da diversidade – raça e etnia, gerações, orientação sexual e deficiências.

Quando do processo de elaboração do texto da BNCC, sua primeira e segunda versões consideraram a inserção da temática explicitamente, contudo, sua terceira versão, a que foi aprovada, retrocedeu, excluindo expressões e

temas relativos a gênero e sexualidade (Araújo, 2022). Essa lógica excludente e marginalizadora dos problemas de gênero e de sexualidade na política curricular, foi replicada em muitos documentos curriculares estaduais, resultando na seleção de reduzidos temas de estudos, uma iniciativa com a finalidade de sugerir que o discurso curricular está comprometido com as diferenças e a igualdade.

Por conta disso, considero uma necessidade continuar refletindo o currículo oficial em outras instâncias. Nesse sentido, este artigo pretende seguir o discurso de gênero e sexualidade da política curricular do município de Abaetetuba, bem como explorar uma efetiva possibilidade de resistência ao currículo oficial. O campo é o Documento Curricular Municipal de Abaetetuba – DCMA, e a arte do fazer é a etnografia multilocal (Marcus, 2011).

A etnografia multilocal despontou em meados dos anos 80 do século XX como um modo de fazer alternativo, marcado pela mobilidade e por trajetórias inesperadas, pois se distancia do convencional unilocal, para seguir as formações culturais em espaços múltiplos, se ocupando de linguagens outras como as das obras de Arte, da Literatura, dos meios de comunicação - filmes, TV, música, redes sociais e jogos eletrônicos -, e de documentos. Seu objeto de estudo pode incluir significados, discursos, representações, e identidades, intencionando rastrear conexões nos cenários móveis do *sistema-mundo*[1].

Ao investigar documentos, o estado passa a ser considerado como uma ficção sustentada por processos de regulação (Abrams, 2001), materializada por meio de uma maquinaria composta por instituições, seu aparato burocrático, e por agentes estatais em permanente luta pelo poder. A burocracia estatal comporta uma infinidade de documentos e, aqui, esses são considerados espaços sociais definidos por interesses políticos específicos na condução da instituição estatal (Zarias, 2004, p. 01). Por seu hermetismo, linguagem formal e polissemia, há nos documentos uma multiplicidade de sentidos, logo, esses não são a verdade sobre certo tema, mas a expressão dos compromissos e interesses de quem os elabora.

Um *modus operandi* sistematizado sobre a etnografia multilocal, ainda não está disponível, contudo, há pistas, entre as quais: seguir o discurso, a metáfora e a trama (Marcus, 2001). Seguir o discurso é identificar pensamentos, signos e símbolos que o constitui; seguir a metáfora é traçar relações políticas e sociais a partir de sentido figurado; seguir a trama é situar as histórias narradas pelos

[1] Sistema-mundo é uma noção desenvolvida por Wallerstein, e refere-se a um processo em escala mundial e de longa duração no qual sociedades não são estruturas autônomas, mas interconectadas. O *sistema-mundo* moderno se iniciou no século XVI com a aventura colonial européia e com a invasão, a ocupação e a colonização dos territórios das Américas. O sistema-mundo conta com um aparato estatal interconectado por interesses econômicos e culturais. Ver: WALLERSTEIN, Immanuel. **Análisis de sistemas-mundo**: una introdución. Buenos Aires: Seiglo Vintiuno editores, 2004.

grupos sociais envolvidos. Considerei outras pistas como: o acesso ao documento, suas condições de produção, a necessidade de evitar a interpretação literal, e desconstruir sua linguagem hermética (Muzzopappa; Villalta, 2011). A ética cujo princípio é "o pessoal é político", orienta a postura da pesquisadora, levando-a a negociar permanentemente sua identidade e subjetividade. Assumindo-se como *pesquisadora-viajante* que se move em outro tempo-espaço, estranha tudo que parece trivial (Zabala, 2010).

Encontrei o DCMA amplamente divulgado entre os professores e as professoras da rede municipal de ensino, e, em seguida, procedi a primeira leitura flutuante, atenta ao discurso sobre cultura e currículo. Ressalto que, considerando o espaço exíguo, não me detive nas metáforas e nem na trama política, no entanto, sobre essa última faço breves considerações. Procedi a uma segunda leitura e, desta vez, fiquei atenta ao discurso e as interconexões entre cultura, currículo, gênero e sexaulidade. O discurso, aqui, está sendo considerado na esteira da analítica foucaultiana, ou seja, não é unicamente um conjunto de signos mas, sim, uma prática que produz os objetos do qual fala, de modo que as coisas não são tão sólidas quanto possam parecer (Fisher, 1995).

O artigo está organizado do seguinte modo: inicio apresentando o DCMA, destacando brevemente o seu processo de elaboração, sua organização interna em Eixos Temáticos e os temas relativos a gênero e sexualidade previstos. Entreteço argumentos de que o documento curricular municipal é minimalista, na medida em que negligenciou os problemas de gênero recorrentes na cidade de Abaetetuba, Pará. Em seguida, ensaio uma reflexão sobre a possibilidade de resistência ao currículo oficial, por meio do espaço aberto do currículo em ação.

1 A política curricular do município de Abaetetuba: noções centrais

Sobre a trama política, o texto do DCMA, informa que o processo de elaboração da política curricular do município de Abaetetuba se iniciou no ano de 2016, conduzido pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação - SEMEC/Abaetetuba, que organizou encontros de formação dos quais participaram professores\as, assim como equipes gestoras. O direcionamento político-ideológico e pedagógico foi alinhado aos princípios da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e ao Documento Curricular do Estado do Pará - DCEPará.

Ainda que o DCMA destaque um processo de elaboração coletiva, esse se limitou a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação - SEMEC/Abaetetuba, e ao coletivo de docentes, não havendo nenhuma

menção a sociedade civil organizada (associações, sindicatos, entre outros)[2]. O DCMA informa que a equipe técnica da SEMEC/Abaetetuba organizou o documento, e, ainda que tenha havido reuniões e encontros, sem a participação da sociedade civil organizada, o processo de elaboração resultou excludente. Em certa medida, o efeito deste silenciamento da sociedade civil organizada é a homogeneização cultural que, para Wallerstein (2004), é uma tática com a finalidade de apagar as culturas nativas e as diferenças, para garantir coesão social.

Imagem 1 - Capa do DCMA.



Fonte: Ribeiro, 2025.

Como é possível notar na imagem 1, a capa do documento curricular de Abaetetuba apresenta fotografias de alunos e alunas desenvolvendo atividades curriculares, assim como de alguns artefatos culturais da região

[2] Alguns movimentos sociais e sindicais existentes em Abaetetuba: Sindicato dos Trabalhadores e trabalhadoras Rurais de Abaetetuba (STTR), Colônia dos Pescadores do Município de Abaetetuba (Z14), Movimentos dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas de Várzeas de Abaetetuba (MORIVA) , Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA), além dos movimentos direcionados às comunidades quilombolas como a ARQUIA, a ARQUITUBA, a AQUICAITÉ, a ARQUIBA, dentre outros.

amazônica, como a peneira, o matapi[3], peças de brinquedos de miriti[4], como barcos, roda gigante, e o casal de namorados.

No documento curricular em tela, há a clara intenção de articular cultura e currículo, de modo que inicia descrevendo brevemente a cidade de Abaetetuba, destacando alguns de seus aspectos culturais, como a cultura do miriti, cuja relevância se expressa em sua centralidade econômica e cultural para a cidade. Sobre este aspecto o documento destaca:

> [...] A cultura abaetetubense é muito diversa. Há décadas ficou conhecida popularmente como a 'Terra da Cachaça' por sua tradição histórica na produção de aguardente artesanal, e, também, pela 'Terra do Miriti' pelo aproveitamento racional dessa palmeira para inúmeros tipos de consumo da população e artesanato, sendo hoje denominada de a 'Capital Mundial do Brinquedo de Miriti' (Abaetetuba, 2019, p. 18).

No DCMA, a cultura é considerada como "[...] um sistema de símbolos que o sujeito cria ao longo da sua constituição histórica para se organizar, facilitar a interação e a regulamentação do pensamento" (Abaetetuba, 2019, p. 22). Essa noção de cultura é não só breve, como carece de esclarecimento sobre o aporte teórico. Considerando a diversidade cultural de Abaetetuba, cidade constituída de espaço urbano e espaço do campo com ramais, estradas e dezenas de ilhas, a retórica do documento curricular é sobre a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade geográfica, os valores, os costumes, os modos de vida da população, contribuindo para a afirmação da identidade. A partir dessa noção de cultura e de diversidade, pretende formar o estudante como sujeito crítico, criativo, ativo, capaz de construir a sua própria trajetória histórica, por meio de novos conhecimentos, novas oportunidades, bem como do sentimento de empatia e de respeito em relação às diferenças, rumo a superação do preconceito e da discriminação (Abaetetuba, 2019). Mais adiante, o documento destaca a noção de currículo.

> Para Moreira e Candau (2008) o Currículo é um conjunto de experiências vivenciadas no âmbito da escola e a consolidação do conhecimento, em meio as relações sociais, as quais contribuem para construção das identidades dos estudantes. Assim, o Currículo é '[...] o coração da escola, o espaço em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração' (Moreira; Candau, 2008, p. 18 *apud* Abaetetuba, 2019, p. 18).

> Desse modo, o Currículo é um conjunto de esforços e ações pedagógicas pensadas e desenvolvidas por sujeitos que fazem parte do processo educativo com intenções de construir propriamente uma diretriz com potencial de tornar as pessoas capazes de

[3] Matapi é um artefato produzido com a tala de palmeiras e cipó (ou corda) para a amarração, e usado pelas comunidades ribeirinhas para a pesca do camarão de água doce.

[4] Artefato produzido com a bucha retirada de uma palmeira, chamada miritizeiro, abundante na Amazônia. O brinquedo de miriti é produzido em Abaetetuba há mais de duzentos anos, e certificado como patrimônio cultural imaterial do estado do Pará.

> compreender o papel que devem assumir na construção do conhecimento, na formação dos sujeitos, na reflexão de seus contextos e na intervenção de suas realidades (Abaetetuba, 2019, p. 19).

A noção de currículo do documento curricular é de fundamentação crítica, sendo considerado como o coração da escola, um ato pedagógico destinado à formação de sujeitos em geral, que constitui as identidades em particular. Porém, como é possível notar, há duas noções de currículo, a primeira como conjunto de experiências que constituem conhecimentos e identidades, e a segunda como conjunto de esforços e ações pedagógicas, de modo que a primeira seguiu ignorada, ainda que haja um esforço em articular cultura e currículo, a partir da diversidade da cultura abaetetubense, de seus variados elementos e símbolos, considerados construtos humanos. Contudo, sobre o sujeito que almeja formar, o documento curricular destaca:

> O currículo escolar tem como eixo fundamental a construção de saberes educacionais, conhecimento social, a valorização dos saberes populares e a crítica às concepções da sociedade. *Ele tem ação direta e indireta na formação e no desenvolvimento do aluno; é um conjunto de experiências possíveis e imagináveis organizadas com a finalidade de formar crianças e jovens* em processo de aprendizagem (Abaetetuba, 2019, p. 19-20 – grifos meus).

Nesse ponto, não há a articulação entre cultura, currículo e identidade, pois a formação de alunos e alunas fica reduzida ao pedagógico, apesar deste aspecto ser relevante. Não há convergência entre os objetivos de formação cultural e curricular, ao contrário, e, na verdade, parece haver uma nítida e intransponível fronteira entre ambos, cada dimensão formando um sujeito com traços distintos. O sujeito formado pela cultura respeita a diversidade e combate a discriminação. O sujeito formado pelo currículo acumula aprendizagens e se desenvolve. Dessa maneira, não há condições de possibilidade para que a cultura se torne o eixo do currículo.

O esforço para relacionar cultura e currículo, pode ser visualizado em um dos princípios que orientam a política curricular municipal: "Respeito à diversidade cultural abaetetubense e suas inter-relações no espaço e no tempo" (Abaetetuba, 2019, p. 22). Porém, mais adiante no texto, ao argumentar que a cultura permite "afirmar" a identidade, ou que o currículo "valorize" a diversidade cultural abaetetubense, manifesta um recuo teórico, na medida em que sai do campo crítico para ancorar no campo do discurso governamental neoliberal, que reduz o debate sobre a identidade ao tomá-la como um dado, um recipiente a ser preenchido. Ao argumentar que é possível afirmar e fortalecer as identidades, o documento curricular parece considerar um tipo de sujeito que Hall (1999) denomina de sujeito sociológico, o qual detém um núcleo interior sem autonomia, unicamente

constituído pelo exterior. Porém, Hall, indica a existência de outro tipo de sujeito, o pós-moderno, produto da atual formação sociocultural. Esse sujeito não possui um núcleo interior fixo, pois é fragmentado, volátil, constituído por diálogos com múltiplas culturas e com o outro.

Sobre sua organização, o DCMA destina-se a Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a Educação de Jovens e Adultos. Os anos iniciais estão organizado considerando as Legislações Nacionais, Estaduais e Municipais vigentes (Abaetetuba, 2019). Assim, o documento curricular apresenta uma base nacional comum e uma parte diversificada, com o objetivo de formação integral e cidadã de alunos-alunas.

Para atingir este objetivo formativo, o DCMA está organizado em um Núcleo Comum e a Parte Diversificada. O Núcleo Comum abrange os Componentes Curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso. A Parte Diversificada, conta com apenas um componente curricular denominado Aspectos da Vida Cidadã, AVC, que apresenta conteúdos complementares que enriquecem o Núcleo Comum e que foram definidos pela própria rede, por meio de seus representantes legais (equipe gestora e professores), respeitando características regionais e locais. Assim, o documento curricular compreende a Parte Diversificada como alternativa para a adequação e a valorização de conhecimentos específicos.

O componente curricular denominado Aspecto da Vida Cidadã - AVC, ministrado desde o ano de 2008 nas escolas da rede pública municipal de Abaetetuba, conforme previsto na Resolução n. 525 de 19 dezembro de 2008, que aprova o Regimento Escolar Unificado das Escolas Públicas Municipais de Abaetetuba, em cujo Art. 80 estabelece a Parte Diversificada na rede de ensino municipal. O componente curricular AVC já é conhecido pelo coletivo docente, de modo que esses podem elaborar seu plano aula a partir dos objetos de conhecimento. Voltarei a falar sobre o componente curricular AVC mais adiante. O DCMA ressalta a necessidade de pesquisar escritores locais, para o alcance das habilidades propostas para a vida dos alunos e alunas.

Os temas de estudo estão dispostos em quatro Eixos Temáticos estruturantes são: 1- Direitos Humanos, 2- Meio Ambiente e sustentabilidade, 3 - Tecnologias e suas transformações, 4 - Cultura, Identidade e Diferença. Considerando o interesse nos temas relativos a gênero e sexualidade, concentrei o olhar apenas nos Eixos Temáticos Direitos Humanos e Cultura, Identidade, e Diferença para proceder a reflexão.

Nos subeixos dos Eixos Temáticos Direitos Humanos, e no de Cultura, Identidade e Diferença, há temas para todos os componentes curriculares do Núcleo Comum – Português, Matemática, História, Geografia, Ciências da Natureza, Educação Física, Artes, Ensino Religioso, assim como para o

componente curricular AVC – da Parte Diversificada –, para todos os anos e bimestres das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, no subeixo do Eixo Temático Direitos Humanos, os temas recorrentes, são:

> ❖ A violação e a promoção dos direitos humanos fundamentais: ❖ *Combate a violação de direitos: trabalho escravo e trabalho infantil, homofobia, gordofobia, violência sexual e doméstica e todas as demais formas de preconceito e discriminação;* ❖ Promoção dos direitos humanos fundamentais ❖ Diretrizes Universais dos Direitos Humanos (DUDH), alimentação adequada, acesso à terra e à moradia, sistema de saúde de qualidade, acesso à educação de qualidade, direito à cultura, lazer e esporte, direito da criança e do adolescente (ECA); ❖ *Garantia de igualdade: pessoas com deficiência, pessoas idosas, pessoas LGBT+, mulheres, religião, diversidades das expressões culturais* (Abaetetuba, 2019 – grifos meus).

Do mesmo modo, os temas recorrentes do subeixo do Eixo Temático Cultura, Identidade e Diferença, são:

> ❖ O estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. ❖ A formação dos diferentes povos e suas influências na formação dos saberes locais; ❖ Os povos tradicionais: ribeirinhos, campesinos, citadinos, indígenas e quilombolas, seus hábitos e influências no cotidiano; ❖ Relações de trabalho: desigualdade salarial, ocupação dos melhores cargos, condições dignas de trabalho, *a mulher no mercado de trabalho*, o processo de alienação no trabalho. ❖ Os diferentes tipos de religiões: ritos, saberes, hábitos, culto e o combate a intolerância religiosa ❖ Processo de constituição dos ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica; ❖ Ações de cooperação (Associações, Movimentos Sociais e organizações não governamentais) e de solidariedade presentes na história das comunidades ribeirinhas, campesinas, citadinas, indígenas e quilombolas, para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas; *Consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.* Manifestações culturais brinquedo de miriti, folclore municipal, artesanato, culinária etc. (Abaetetuba, 2019 – grifos meus).

Como é possível notar, entre os temas do subeixo do Eixo Temático Direitos Humanos relativos a gênero e sexualidade, há a homofobia, a violência sexual e doméstica e todas as demais formas de preconceito e

discriminação; há ainda a garantia de igualdade: pessoas com deficiência, pessoas idosas, pessoas LGBT+, mulheres, religião, diversidades das expressões culturais. Todos estes temas intencionam o combate a violação de direitos em favor da igualdade. Já no subeixo do Eixo Temático Cultura, Identidade e Diferença consta a mulher no mercado de trabalho, a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. No geral, os temas são relevantes, porém, ainda que os temas selecionados demonstrem certa intenção de organizar o conhecimento de modo inclusivo, a iniciativa foi tímida ou minimalista, e até ambivalente, dado o título do Eixo Temático. Esperei mais.

No Subeixo do Eixo Temático Direitos Humanos, gênero, sexualidade e igualdade estão conectados, mas como não há a indicação de outros temas fundamentais, esses dificilmente serão adicionados pela professora na sala de aula das séries iniciais. No fim, está claro que alguns temas relativos a gênero e sexualidade foram ignorados. Quanto ao subeixo do Eixo Temático Cultura, Diferença e Identidade, este me deixou bastante ansiosa dado o título, pois sugere que irá contemplar o debate entretecido na contemporaneidade, porém, não o faz, na medida em que se detém prioritariamente em temas relativos as questões raciais, aos diferentes povos que constituíram o país, aos saberes locais, as questões religiosas e a ocupação do território, só mencionando a mulher no mercado de trabalho.

Algumas razões explicam o discurso do DCMA, quanto a seleção minimalista de temas sobre gênero e sexualidade, a não articulação cultura e currículo, o agenciamento discriminação-respeito, a lógica sociocultural com foco nos direitos humanos e na diversidade-identidade, e o alinhamento com a política curricular nacional.

Acompanho Santos, Guarany e Cardoso (2020), quanto ao argumento segundo o qual o agenciamento discriminação-respeito é um modo de celebração das diferenças e uma prática que produz e reproduz preconceitos, estereótipos, desigualdades e identidades hegemônicas, na medida em que a diversidade não é conectada a gênero e sexualidade. A dificuldade em considerar seriamente os temas relativos a gênero e sexualidade na educação, é apontada como uma das razões do alto índice de violência de gênero e sexual em todo o país. Considerando esse cenário, é fundamental para as escolas que o currículo oficial disponibilize temas sobre gênero e sexualidade, pois ambos, currículo e escola são lugares que produzem identidades e subjetividades.

A lógica sociocultural com foco nos direitos humanos e na diversidade-identidade, se reflete na educação e no currículo, pois tem sido recorrente a preocupação relativa ao combate a discriminação e a defesa da igualdade,

mesmo fragilizada pelo discurso benevolente e ambivalente relativo a cultura, a diversidade e a identidade.

O DCMA tem o traço da ambivalência no discurso, pelo fato de ser atravessado pela retórica dos documentos curriculares oficiais, levando-o a simular adaptações, resultando em ando um documento inautêntico, na medida em que afirma a necessidade de combate a discriminação e defende a igualdade, mas na seleção de temas demonstra que, no fim, reafirmará condutas de gênero hegemônicas, manterá a assimetria entre os gêneros, a heteronormatividade e a violência de gênero. Outro sinal de ambivalência é o reconhecimento das identidades e da diversidade como direitos, porém, nega o conhecimento sobre as sexualidades para uma educação sexual aberta e sem discriminação. Ao não incluir temas de estudo sobre o corpo, para citar apenas este, manterá o desconhecimento das mulheres sobre seu próprio corpo, o que afetará o controle social, dificultará as experimentações saudáveis e informadas da sexualidade.

O mínimo de temáticas sobre gênero e sexualidade, que acaba sendo o máximo, se dá também pela exclusão de gênero e sexualidade da BNCC, motivada pela forte reação de setores ultraconservadores – como os empresários, a bancada evangélica, grupos e partidos políticos de extrema direita – que ocuparam o espaço com suas pautas antigênero e fragilizaram a democracia liberal, disseminado o pânico moral nesse país. Resultou disso o retrocesso marcado pelo apagamento de termos como gênero, sexualidades e identidade LGBT das políticas curriculares. Esse cenário dificultou a inclusão dos temas sobre gênero e sexualidade nas políticas curriculares estaduais e municipais, dado o seu alinhamento com a política curricular nacional.

A BNCC foi profundamente alterada pela agenda antigênero, com a finalidade de "[...] vigilância moral das crianças e dos jovens ao longo da trajetória escolar" (Rodrigues; Seffner, 2024, p. 2). Entre os discursos mais recorrentes nesse documento curricular nacional, estão o reforço ao modelo familiar cristão monogâmico, a aderência ao gênero binário, a dificuldade de a escola abordar questões de sexualidade, ainda que na perspectiva medicalista. Esses discursos demonstram que a extrema direita em sua moralidade tradicional, se sente ameaçada pelo pluralismo de ideias e pela diferença no espaço escolar.

No entanto, com o componente curricular AVC, o DCMA parece sugerir uma alternativa para a inclusão de conhecimentos específicos, inclusive dos temas relativos a gênero e sexualidade, porém, os temas prescritos seguem replicando o que está previsto nos subeixos antes mencionados. Com o componente curricular AVC, o DCMA poderia ter avançado um pouco mais. Digo isso, em razão do componente curricular AVC ter sido pensado e criado no Colégio São Francisco Xavier - CSFX,

mantido pela Diocese da cidade de Abaetetuba, e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação - CEE, no ano de 2001, para ser ministrado no ensino fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Brício (2010), argumenta que o conteúdo do componente curricular AVC é similar ao dos componentes curriculares Sociologia e Filosofia, com uma seleção de conhecimentos destinada a problematizar uma variedade de questões sociais, com o fim de conscientizar alunos e alunas.

No fim, o discurso do DCMA sobre garantia de direitos, de igualdade e combate a discriminação é benevolente ao celebrar as diferenças, pois apesar de a cultura ser considerada como um sistema de símbolos criados pelo sujeito para organizar e facilitar a interação social, essa é reduzida a manifestações culturais. E quando menciona a diversidade cultural e as identidades, limita-se a repetir o recorrente lugar comum dos documentos oficiais do campo educacional, isto é, a valorização da diversidade, a afirmação e o fortalecimento das identidades.

Penso que, no fim, a ambivalência do documento curricular no trato das questões culturais, afetou sobremaneira a seleção de temas sobre gênero e sexualidade. Outra implicação desse tratamento parcial da cultura, das diferenças e das identidades, é o "pluralismo benigno" das visões liberais que apenas valorizam a cultura, como argumentam Moreira e Candau (2003). Digo isso porque, para refletir a seleção dos temas mencionados, é preciso considerar a noção de cultura, de currículo e de sujeito que almeja formar. Ainda que o DCMA destaque que currículo e cultura tenham "ação direta e indireta na formação do aluno", desconfio que essas serão crianças e futuros jovens que não reconhecem ou não problematizam os masculinos, os femininos, e as sexualidades, logo, não desenvolverão empatia em relação ao outro, e nem seu reconhecimento.

Uma política curricular orientada pela cultura como eixo do currículo, precisaria afirmar as vozes e os pontos de vista de homens, mulheres e sujeitos LGBTs, para tentar garantir a justiça curricular que, para Rewey Connell, está ancorada, entre outros pilares, na produção histórica da igualdade. Para isso, precisaria considerar as experiências de homens e mulheres, e os problemas culturais cotidianos do local e da escola como disparadores da reflexão crítica.

Considerar a centralidade da cultura para os processos educativos, não implica afirmar que nada exista fora da cultura, mas sim, admitir que toda prática social tem uma dimensão cultural, e depende de significados. Desse modo, não há processo educativo que não esteja imerso na cultura e em certo contexto histórico-social. Definir princípios, objetivos e selecionar temas, requer uma perspectiva que considere a riqueza das diferenças e reconheça o outro, pois assim seria possível reescrever o conhecimento a partir das experiências cotidianas, desconstruir normas, desestabilizar hierarquias,

desobedecer a episteme dominante, a organização disciplinar da tradição pedagógica e o cânone.

Para alcançar a justiça curricular antes mncionada, é imperativo expandir o currículo, na perspectiva da promoção de uma educação atenta às diferenças, combatendo a discriminação e promovendo a igualdade na sociedade e nas escolas. Para isso, é preciso representar a todos, todas e todes, com temas indispensáveis, como: masculinidades, feminilidades, patriarcalismo, assimetria de gênero, educação sexual, corpo e sexualidade, heteronormatividade, violência de gênero, violência institucional contra travestis e transsexuais, homofobia na escola, nome social, padrão de beleza e modos de ser, a função e os novos arranjos familiares. Assim, trilharemos o caminho do currículo anti-sexista e anti-homofóbico.

2 A resistência por meio do currículo em ação

O DCMA está em vigor e orientando a ação docente no interior da sala de aula, de modo que há a necessidade de encontrar outras rotas. Tendo em mente essa demanda curricular, Ennes e Marcom (2014), propõem considerar as condições socioculturais, os atores sociais, as disputas, as normas, os discursos atravessados por relações de poder. É preciso problematizar tais condições e contextos pois estes produzem pertencimento, alteridade, hierarquização e até a transgressão social, em processos tensos, dinâmicos, ambíguos e ambivalentes de classificação.

Assim, considerando o imperativo de incluir outros temas de estudo sobre gênero e sexualidade no currículo, há a exigência de um prévio e criterioso mapeamento do contexto local, da cultura de gênero, dos sujeitos, dos símbolos, das representações, da linguagem e de outras práticas inerentes a cidade de Abaetetuba, pois nessa há desigualdade, discriminação, inferiorização e exclusão, logo, é preciso questioná-las e desatualizá-las. Tanto que na Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher – DEAM, há inúmeras denúncias sobre violência de gênero, como feminicídio, violência doméstica, estupro de meninas, jovens e mulheres no campo e na cidade. Em algumas escolas há casos de gravidez juvenil, de homofobia, a recusa de docentes em usar do nome social de alunos-alunas trans, denúncias, processos e afastamento de professores que praticam assédio sexual, entre muitos outros[5]. Como se vê, os problemas de gênero são complexos, requerendo atenção e ações para sua superação.

[5] Para ver alguns estudos sobre a violência de gênero na cidade de Abaetetuba e na escola: BARBOSA, Mauricéia R. **Assédio sexual no ensino médio em Abaetetuba**: violência de gênero, identidades e resistência juvenil. Abaetetuba: PPGCITE, 2022; RODRIGUES, Ana N. L. **Tensões culturais em torno das identidades na escola básica**: formação cultural para outra arte de ser. Abaetetuba: PPGCITE, 2020; RODRIGUES, Gisele C.;

O imperativo de considerar tais temáticas no currículo, se justifica em razão de as diferenças entre os gêneros e as sexualidades estarem disseminadas na família, na escola, na igreja, enfim, em todas as dimensões sociais. Porém, ao não receberem a atenção devida, tais problemas são, mais uma vez, naturalizados, a despeito da histórica luta das mulheres terem questionado os binarismos, a hierarquia, o separatismo, as assimetrias entre os gêneros, as masculinidades, as feminilidades, a heteronormatividade, entre outros, impulsionando não só desconstruções teóricas na academia, mas o desenvolvimento de políticas públicas e o redimensionamento das práticas sociais e educativas.

Nesse sentido, na escola, o argumento de Louro (1997) é que estas promovem desigualdades e exclusões por meio das normas escolares, dos livros didáticos, e do conhecimento canônico previsto nos componentes curriculares. Para a autora, estes temas exigem amplo debate e aprofundamento permanente. Os temas sobre gênero e sexualidade são também relevantes dada a constituição identitária e subjetiva que se processa no interior da cultura, atravessada por sistemas de significação que constituem os sujeitos. O processo de identificação está em permanente articulação, no jogo das diferenças, de modo que o discursivo, os marcadores provisórios, as fronteiras simbólicas, e até o que é deixado de fora também constituem as identidades (Hall, 1999).

Não é mais possível ignorar que a cultura como eixo do currículo constitui processos de identificação de gênero e de sexualidade. Entendo, porém, que não são e nem devem ser processos demarcados rigidamente, mas, sim, que precisam ser ressignificados e problematizados de modo a subverterem a lógica da naturalização biológica. Acredito em construções discursivas que definem posições de sujeito, localizando seus corpos de modo temporário. O que um homem e uma mulher são e sentem, se constitui em meio a jogos de poder que produzem posições de gênero e de sexualidade, determinando gostos, gestos e condutas, enfim, os modos de ser e de viver.

Em outro lugar argumentei que dos Jesuítas à BNCC, a finalidade da instrução não foi substancialmente alterada, sendo praticamente a mesma, ou seja, impor a cultura e os conhecimentos europeus, embranquecendo indígenas, mestiços\as e negros\as, logo, trata-se apenas da atualização da retórica pedagógica, de modo que o conhecimento oficial ainda é definido por excessiva *obediência epistêmica*, o que se expressa na transmissão de conhecimentos universais e canônicos (Ribeiro, 2021). Assim sendo, caso o coletivo de professores\as da rede municipal de Abaetetuba não resista

BITENCOURT, Raquel S. **O perfil das mulheres idosas vítimas de violência atendidas no centro de referência especializado de atendimento à mulher (CREAM), no município de Abaetetuba/PA**. Abaetetuba: CAAB, 2017.

cotidianamente, acabará negligenciando os novos temas de gênero e de sexualidade previstos, reforçando a hierarquia, a desigualdade e a exclusão, ao abordar um teto mínimo de temas, já destacado como prejudicial para as interações sociais.

Contudo, ainda que a política curricular esteja definida, há pequenas frestas para a resistência docente na escola, e uma delas se dá via currículo em ação, um espaço de possibilidades para ações inventivas capazes de promover o *ensino culturalmente relevante* (Maclaren, 1997), pois este pode questionar a priorização de conteúdos que bloqueiam as experiências e silenciam vozes.

O currículo em ação intenciona outro processo identitário e subjetivo, na medida em que como terreno aberto, tensiona e desafia o monoculturalismo e o universalismo das políticas curriculares nacional, estadual e municipal, distendendo o espaço curricular por meio de conhecimentos que promovam outra arte de ser.

Na escola, o currículo em ação pode ser considerado enquanto confluências de práticas (Sacristàn, 2000) que imprimem significado ao currículo oficial, no momento em que é apresentado e posto em ação, materializando a ação docente com vista a resultados pedagógico-culturais outros. Lançar mão do currículo em ação mostra a atitude docente em relação ao currículo oficial, expressando o que é aceito, contestado, negociado e/ou alterado.

Por fim, o currículo resulta de um projeto cultural planejado e organizado que afeta a tarefa do/a professor/a no interior da sala de aula, e, ciente disso, o professor-professora pode desenvolver no currículo em ação práticas interventoras que projetam ideias, decidir sobre conteúdos, e transmitir outra cultura (Sacristàn; Péres-Gómez, 1998). Isso é possível em razão do desenho e da performance do currículo em ação ser flexível e não linear, podendo ser, até, paradoxal, devido a formação social e a multiplicidade que envolve situações, sujeitos e diferentes graus de força.

O DCMA trata de direitos humanos, de culturas, de diferençaa e identidades, contudo, temáticas de gênero e sexualidade poderiam ser selecionadas considerando a cultura de gênero do lugar, já que para Araújo (2022), sua inclusão na política curricular brasileira constitui-se em uma ação conectada aos objetivos de dignidade humana, da diferença, de identidades e precisam ser consideradas e refletidas na escola.

Parada

Esse breve rastreio na política curricular do município de Abaetetuba, mostrou que o tratamento dispensado aos problemas de gênero e de sexualidade é minimalista, abstrato, e ambivalente. No DCMA há a intenção

de articular currículo e cultura, contudo, a noção de cultura como sistema de símbolos socialmente criados, bem como a de currículo como ato pedagógico não logra promovê-la, de modo a defini-la como eixo do currículo. Apesar do DCMA reconhecer as muitas dimensões da diversidade, essa limita-se a celebrar a cultura, afirmar e fortalecer a identidade, tal como se fosse um recipiente vazio. Ainda que almeje formar alunos e alunas para o respeito às diferenças, rumo a superação da discriminação, ignora as relações de gênero e de sexualidade como dimensões da cultura e da identidade, não conseguindo articulá-las. Esse "defeito teórico-prático" impediu a seleção de outros temas sobre gênero e sexualidade como processos culturais fundamentais que definem as relações sociais e a justiça curricular. Resultará disso, que crianças e jovens serão formados sem reconhecerem a si e ao outro como sujeitos de gênero e de sexualidade.

No fim, o discurso do DCMA sobre cultura e currículo é inconsistente, pois limita-se a repetir a retórica benevolente dos documentos educacionais. O DCMA está em vigor, mas, ainda assim, visualizo um espaço de possibilidade no qual a resistência tem lugar: o currículo em ação, um terreno aberto para a circulação das culturas, cuja intenção é constituir outro processo identitário e subjetivo. Ao tensionar e desafiar o universalismo abstrato das políticas curriculares nacional, estadual e municipal, distende o espaço curricular por meio de conhecimentos que expressam a cultura do lugar, e são capazes de promover outra arte de ser.

Espero que essa reflexão contribua para renovar o interesse pela política curricular de Abaetetuba, despertando o desejo de professores e professoras pela re-leitura do DCMA, de modo a impulsionar a necessidade de mapeamento dos problemas de gênero e de sexualidade recorrentes em Abaetetuba, para que seja possível discutí-los e desconstruí-los na escola, a partir da ampliação de sentidos e significados capazes que promover, de fato, o reconhecimento de direitos, a igualdade entre os gêneros e o fim das discriminações.

Referências

ABAETETUBA. **Documento Curricular do Município de Abaetetuba**. Abaetetuba: SEMEC, 2019.

ABRAMS, Phillip. Notas sobre la dificultad de estudiar el estado. *In*: ABRAMS, Phillip; AKHIL, Akhil; MITCHELL, Timothy (Eds.). **Antropología del estado**. México: FCE, 2015.

ARAÚJO, Luiz C. M. Gênero e sexualidade na BNCC: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na Educação Básica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n.1, p. 263-286, jan./mai., 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRÍCIO, Vilma N. **Entre o laico e o religioso**: as injunções do discurso sobre gênero e sexualidade em um dispositivo curricular de normalização para Aspectos da Vida Cidadã. Dissertação de mestrado. Belém: PPGED/UFPA, 2010.

ENNES, Marcelo A.; MARCOM, Frank. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. **Sociologias,** Porto Alegre, v. 16, n. 35, abr., 2014.

FISHER, Rosa M. B. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 18-37, jul./dez.,1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCUS, George. Etnografía en/el sistema mundo: el surgimento de la etnografia multilocal. **Alteridades**, Ciudad de México, v. 11, n. 22, p. 111-127, 2001.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, mai./jun./jul./ago., 2003.

MUZZOPAPPA, Eva; VILLALTA, Carla. Los documentos como campo: reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. **Revista Colombiana de Antropología**, Bogotá, v. 47, n. 1, p. 13-42, 2011.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará**. Belém: CEE, 2018.

RIBEIRO, Joyce O.S.; SARGES, Lidia; ALEXANDRE, Joneide. Brinquedo de miriti: a força pedagógica da cultura local no currículo. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 28, n. 2, p.227-245, 2017.

RIBEIRO, Joyce O.S**.** Seguindo os traços da episteme moderno/colonial no Documento Curricular do Estado do Pará. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 3, 2021.

RODRIGUES, Carolina V.; SEFFNER, Fernando. Neoconservadorismo e agenda antigênero em políticas de educação no Brasil: uma análise com foco na BNCC do ensino médio. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 13, n. 2, 2024.

SACRISTÁN, Jose G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? *In*: SACRISTÁN, Jose G.; PÉRES-GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, Jose. G. **O currículo***:* uma reflexão sobre a prática. Porto alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Linda B. A.; GUARANY, Ann Letícia A.; CARDOSO, Lívia R. Gênero, Sexualidade e Currículo: Mapeamento das Pesquisas Acadêmicas no Nordeste Brasileiro. **Cadernos de gênero e Sexualidade**, Salvador, v. 06, n. 04, out./dez., 2020.

SANTOS, Gabriela M. dos. Gênero e suas implicações no currículo do município de João Pessoa. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Análisis de sistemas-mundo**: una introdución. Buenos Aires: Seiglo Vintiuno editores, 2004.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. v. 2. São Paulo/Brasília: Editora UnB, 1999.

ZABALA, Mariela E. Hacer estudios etnográficos en archivos sobre hechos sociales del pasado. La reconstrucción de la trayectoria académica y religiosa de Monseñor Pablo Cabrera a través de los archivos de la ciudad de Córdoba. **Tabula Rasa**, Bogotá, n.16, p. 265-282, ene./jun., 2012.

ZARIAS, Alexandre. Os tempos da etnografia, da pesquisa em arquivos e processos judiciais. **Anais do Seminário Quando o campo é o arquivo**:

etnografias, histórias e outras memórias guardadas, Rio de Janeiro, 2004. Rio de Janeiro: CPDOC/LAH/IFCS/UFRJ, 2004.

Parte II

Currículo, cidadania e direitos humanos: interseccionalidades e pedagogias de resistência

Educação para a promoção da cidadania: olhares docentes dissidentes

Eliane Rose Maio
Clara Hanke Ercoles
Claudemar Pedroso Lopes
Suelen Soares Barcelo de Miranda

Introdução

A Educação é um tema amplo e plural. Enquanto docentes e dissidentes, dialogamos sobre nossas experiências a partir da luta, do enfrentamento e do *hackeamento* dos espaços hegemônicos. Nossa dissidência pode ser vista na diversidade de nosso grupo de escrita, sendo racial, epistêmica, de gênero e sexualidade. Embora pessoas cisgênero, somos majoritariamente LGBT's. Quanto ao fator racial, as três autoras mulheres são brancas e o autor é um homem negro. Ademais, a neurodivergência atravessa nossa equipe, incluindo Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o que nos impulsiona a dialogar sobre aspectos educativos plurais dentro e fora dos espaços educacionais.

Nos direcionamos para debates plurais, antirracistas e em favor da liberdade, por consequência, nossos estudos ferem a lógica hegemônica cisheteronormativa, massivamente neoconservadora. Quando se trabalha com diversidade de gênero e sexualidade em Educação, posiciona-se do lado oposto aos grupos da extrema direita, que atua incessantemente para desarticular debates, produções e Políticas Públicas dessa vertente, como visto com o Projeto Escola sem Homofobia, intitulado pejorativamente pela extrema direita conservadora como *'Kit gay'* (Suelen Soares Barcelo de Miranda, 2025).

O Projeto Escola sem Homofobia, elaborado em 2011, pelo governo da Presidenta Dilma Rousseff, esteve apoiado pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI) (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - ABGLT, 2012). A preocupação com a promoção de ambientes políticos e sociais oportunos à garantia dos Direitos Humanos, contribuiu para a construção da proposta educativa, se voltando à sustentação do respeito às orientações sexuais e identidades de gênero (ABGLT, 2012). Todavia, diante das represálias e perseguições dos grupos hegemônicos, o Escola sem Homofobia não teve continuidade e foi cancelado (Miranda, 2025).

Em razão disso, compreendemos a partir de bell hooks (2020a) que a hegemonia dominante investe massivamente na desarticulação de saberes, práticas, conteúdos e políticas que para eles não são relevantes ou considerados aceitáveis. Em outras palavras, hooks (2020a) nos permite pensar que tudo o que pode interferir no sistema de dominação tende a ser silenciado e apagado, logo, a criticidade e a dialogicidade são vistas como ameaças à manutenção do *status quo*.

Como docentes e pesquisadoras/es dissidentes, mantemos em nossos escritos o compromisso ético-político, crítico, epistemológico e didático. Escrevemos em primeira pessoa, tendo inspiração por bell hooks (2020a, 2020b) e pela decolonialidade, estabelecendo diálogos fluídos e consistentes, que não mantém saberes e autorias em patamares desiguais. Acreditamos que a docência e a escrita são afetivas e que podem contribuir para a elaboração de aprendizagens valiosas, sobretudo, quando desfeitas de violências, estigmas e preconceitos.

Mantemos flexão de gênero feminino/masculino, posicionando o feminino à frente, como medida de enfrentamento epistemológico, visto que a academia defende a padronização de uma escrita no masculino, invisibilizando as mulheres na ciência. Outro fator importante para a composição do texto tange às referências empregadas. Situamos que todas as autorias citadas, inicialmente serão feitas com o nome completo, pois, Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017) ensina-nos sobre a urgência de evidenciar as escritas e os saberes dissidentes, não silenciando o que é dito por quem não performa a cisheteronormatividade compulsória.

A Educação, entendida como uma integração de saberes, busca promover a cidadania por meio da articulação de práticas didáticas não violentas em espaços educacionais formais, respeitando as diferenças e assegurando os direitos de todas as pessoas. Segundo Oliveira (2018b), essa perspectiva enfatiza a necessidade de práticas inclusivas e respeitosas que valorizem a diversidade e que promovam um ambiente de dialogicidade para uma sociedade mais justa e igualitária. A escola é um ambiente onde culturas,

diferenças e singularidades coexistem, sendo fundamental assegurar que os Direitos Humanos justifiquem todas as interações (Mara Regina Zluhan; Tânia Regina Raitz, 2014).

Com isso, o objetivo deste estudo foi de articular possibilidades didáticas não violentas, em espaços educacionais formais, a fim de promover a cidadania e a Educação como garantia de direitos para todas/todos. Portanto, a problemática centrou-se na seguinte pergunta de partida: Como a escola pode promover a cidadania e a Educação de qualidade por meio de práticas didáticas e pedagógicas que priorizem a garantia de direitos e a prevenção de violências? A hipótese destaca que a organização social vigente - cisheteronormativa compulsória - tem atuado incansavelmente para manter as estruturas desiguais e as sobreposições de poder, que oprimem e violentam.

Metodologicamente, o estudo é uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, exploratória e de cunho etnográfico, com análise interpretativa dos dados qualitativos. Para o referencial teórico, adotamos os Estudos Decoloniais, principalmente por meio dos escritos da Doutora Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017, 2018a, 2018b, 2023) e hooks (2020a, 2020b), visto que ambas enfrentam as epistemologias dominantes ativamente, desestabilizando a colonialidade do saber. O embasamento na decolonialidade mantém oposição aos princípios colonizantes europeus cisheteronormativos e concede notoriedade aos saberes que sofreram historicamente silenciamento e apagamento, como africanos, indígenas, trans e transdefiças (Maria Clara Araújo dos Passos, 2022).

Acreditamos que a magnitude da decolonialidade como campo teórico contempla discussões sobre a realidade da Educação brasileira e contribui para *hackear* a norma hegemônica vigente. Entendemos que *hackear* se trata de um modo de enfrentar e tensionar as normas hegemonicamente colonizantes instauradas pela cisgeneridade ao longo do tempo (Miranda, 2025). Logo, o *hackeamento* de espaços e normas possibilita a reconfiguração dos mesmos, construindo novas possibilidades para além da regra binária e normativa (Rodrigo Pedro Casteleira; Eliane Rose Maio, 2021). Sabendo disso, defendemos que as dissidências em espaços educativos atuam constantemente para o rompimento da lógica colonizadora cisheteronormativa, pois, existem e resistem nesses locais, mesmo com as inúmeras investidas para apagá-las/os.

As considerações pautam uma Educação com estímulo ao diálogo, ao respeito às diversidades, a promoção da cidadania e a prevenção e erradicação das violências. Para alcançar esse cenário, é preciso que a engrenagem estatal configure Políticas Públicas em Educação, pensadas para o fim das violências e para a defesa dos Direitos Humanos. Complementamos que a cidadania se refere ao exercício de direitos e deveres dentro de um contexto social,

envolvendo a participação ativa nos processos democráticos. A cidadania implica em um compromisso com a justiça social, visando construir uma sociedade que promova a equidade (Edna Carvalho da Silva; Eli Bruno do Prado Rocha Rosa; Luiz Miguel Portella; Marcos Vinicius Tavares; Megg Rayara Gomes de Oliveira, 2021).

Diálogos sobre Educação para a diversidade e cidadania

Não podemos ser ingênuas/os quanto a realidade da Educação brasileira. Da Educação Básica ao Ensino Superior, alunas/os e professoras/es majoritariamente performam o ideal hegemônico cisheteronormativo, pois, a nossa organização social impera esse viés (Miranda, 2025). A ciseteronormatividade é desembaraçadamente colonizada, elitista, brancocentrada e eurocêntrica, naturalmente racista, misógina, sexista, patriarcal, transfóbica e gordofóbica (Miranda, 2025).

Quantas/os professoras/es trans, transdefiças, negras/os e indígenas conhecemos e que atuam em salas de aula, tanto da Educação Básica como do Ensino Superior? Em quantas aulas foram abordadas questões sobre etnicidade? Em contrapartida, quantas vezes foram contadas 'piadas' racistas, xenofóbicas e transfóbicas? É dicotômico pensar na promoção da igualdade e da prevenção às violências na Educação enquanto apenas pessoas aprovadas pela cisheteronormatividade compulsória ocupam cargos, posições e poder de fala.

A colonialidade do saber e do ser designam quem pode falar, o que pode ser dito e como deve ser enunciado. Logo, as dissidências não poderiam argumentar pois seus saberes não seriam legitimados por quem detém o poder e estabelece qual é o padrão. Esse panorama pode ser compreendido a partir do discurso de Sojourner Truth (1797-1883)[6] ocorrido em Ohio, no ano de 1852. Na ocasião, mulheres brancas feministas tentaram impedir Truth, pois julgavam incorreto uma mulher negra falar em público (hooks, 2020b).

Pensando na urgência em superar esse silenciamento e apagamento das existências dissidentes dos espaços educativos formais, Oliveira (2023) denuncia que a lógica seletiva promovida pelo cristianismo e pelo sistema educacional formal, guiada pelo capitalismo, estabelece de forma sutil e naturalizada quem pode se dignar de salvação. A autora expõe que essas populações são compostas tipicamente por crianças brancas, cisgênero, heterossexuais, que se encaixam no perfil de magreza e por conseguintes vistas como saudáveis. Trata-se de um público que recebe constante estímulo

[6] Sojourner Truth nasceu escrava nos Estados Unidos, em 1797, e por sua luta comprometida com o fim do racismo é considerada até os dias atuais como uma das cem pessoas mais importantes dos Estados Unidos (hooks, 2020b).

e têm acesso a diversas oportunidades para se desenvolverem e ocuparem espaços no mundo (Oliveira, 2023).

Ademais, esse grupo tem como destaque em especial os meninos, pois, as dinâmicas sociais são massivamente binárias, designando papéis de gênero e situando o feminino como subalterno ao masculino desde a infância (Miranda, 2025). Para Carla Cristina Garcia (2022), a binaridade expressa a ideia de normalidade da sociedade, compondo um pensamento excludente, firmado como única forma de pensar e de ser, enquanto as dissidências fogem dessa definição, performando a anormalidade (Garcia, 2022). Postulamos com hooks (2020a) que a reprodução desse sistema que privilegia um grupo em detrimento de outro, mantém-se patriarcal, capitalista e de supremacia branca, imperando ao longo do tempo o apagamento e o silenciamento daquelas/es que não pertencem a esse grupo.

Essas concepções eugenistas levam alunas/os dissidentes a não se sentirem seguras/os nos ambientes educativos, mantendo-se em silêncio, o que não contribui para a promoção da criticidade e dialogicidade (hooks, 2020a). Sob essa ótica reguladora de autoritarismo, são frustrados os posicionamentos políticos, éticos e identitários que destoam do que é visto como ideal. Práticas pedagógicas e curriculares amparadas na normatividade, precisam ser rompidas, sobretudo, por serem acompanhadas de autoritarismo social, silenciamento histórico, educação dominadora e dezumanizadora (Passos, 2022).

A ausência de representatividade que persiste na Educação se estende pelo amplo tecido social, reforçando as barreiras impostas, de modo que poucas travestis e mulheres transexuais, negras e brancas, conseguem alcançar o Ensino Superior (Passos, 2022; Oliveira, 2023). Além do mais, quando adentram esse nível de Educação, não se veem refletidas nas epistemologias oferecidas e nas atividades acadêmicas, pois impera diariamente a cisgeneridade branca heterossexual como padrão dominante (Oliveira, 2023). Torna-se urgente reestruturar esses espaços em uma dinâmica dialógica, fomentando o autorreconhecimento crítico e o fortalecimento representativo não hegemônico, de modo que corrobore para a construção democrática e cidadã (Passos, 2022).

A cidadania está atrelada ao nosso olhar de Educação, pois, ao estimular a reflexão sobre as desigualdades, as injustiças e as opressões, estimula-se a compreender as diferenças e lutar pelos Direitos Humanos, a fim de alcançar uma sociedade mais justa e solidária (Oliveira, 2018a). Iteramos que a cidadania está intrinsecamente ligada à participação ativa na vida cotidiana e ao sentimento de pertencimento a uma comunidade específica, acompanhada de uma postura respeitosa acerca das singularidades humanas (Odair Ribeiro de Carvalho Filho; Andrea Coelho Lastória; Sérgio Claudino; Silvia Aparecida de Sousa Fernandes, 2022). Nesse contexto, a cidadania em

articulação à educação plural, se revela como um compromisso ético e político para a promoção do bem comum, da justiça e da equidade.

É preciso ir além do ensino tradicional, moldado pela lógica de dominação, estimulando a autonomia, a criatividade e a capacidade de análise crítica das/os estudantes, para que se tornem ativas/os na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Oliveira, 2017). Para tanto, profissionais docentes necessitam inventar, criar e lutar para romper barreiras (hooks, 2020a). Vale ressaltar que a Educação para a diversidade e a cidadania se entrelaçam como um ato de resistência, emancipação e participação democrática, promovendo uma formação carregada de potencial transformador (Oliveira, 2023).

Cientes do panorama geral, retomamos nosso questionamento inicial: Como a escola pode promover a cidadania e a Educação de qualidade por meio de práticas didáticas e pedagógicas que priorizem a garantia de direitos e a prevenção de violências? Defendemos que isso é possível a partir da Decolonialidade e da luta por uma Educação dialógica, crítica, antirracista e não sexista. Para tanto, inferimos a partir de hooks (2020a) que a docência necessita ser desempenhada com consciência política, ética, comprometida com a liberdade, não como reprodução das desigualdades em um contexto de subordinação.

Estamos frisando que o campo da Educação requer profissionais comprometidas/os e engajadas/os em especializar-se, pois, ao se atualizarem frequentemente, podem planejar e elaborar práticas pedagógicas diversas, que conduzam à reflexão, criticidade e questionamento (hooks, 2020a). Ademais, assimilamos com hooks (2020a) que é preciso que elas/es tenham iniciativa e coragem para enfrentar paradigmas, manter a horizontalidade comunicativa e desprender-se de falas fixas e absolutas, predominantes da hegemonia cisheternormativa.

Podemos dizer que na intersecção entre a Educação para a diversidade e a cidadania, desvelam-se os alicerces de uma sociedade justa e igualitária, onde a formação dos indivíduos transcende a mera transmissão de conhecimentos para se tornar um ato político de empoderamento e transformação social. Em outras palavras, compreendemos com Paulo Freire (1987) que a Educação pautada na criticidade e na produção coletiva de sentidos pode conduzir as/os cidadãs/cidadãos à construção de uma sociedade justa e igualitária, mantida pelas concepções de cidadania.

A Educação para a diversidade, fundamentada na reflexão, na análise das estruturas de poder e na promoção da consciência social, emerge como uma ferramenta essencial para a construção de cidadãs/ãos ativas/os, capazes de questionar, de resistir e de agir em prol de uma sociedade mais justa e democrática (Oliveira, 2017). Portanto, é preciso considerar os contextos e realidades de cada uma/um, prezando a participação discursiva

e adotando uma linguagem que não seja excludente e sustentada em concepções hegemônicas de dominação (hooks, 2020a).

Conscientes de que os sistemas de dominação interferem na Educação, em como se ensina e o que se ensina (hooks, 2020a), evidenciamos que a luta dos grupos dominantes contra a emancipação e a criticidade da população decorre da tentativa de se manterem como e onde estão, pois, quem detém o poder não deseja perdê-lo (Freire, 1987). Dessa maneira, frisamos a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com a revolução de valores para a cidadania e a liberdade (hooks, 2020a). Situamos ainda, que através de metodologias dialógicas e problematizadoras, as/os estudantes desenvolvem habilidades para discernir relações de poder e ideologias subjacentes, fomentando uma compreensão profunda e transformadora das dinâmicas sociais e culturais (Silva; Rosa; Portella; Tavares; Oliveira, 2021).

Estratégias para a prevenção de violências e garantia de direitos na Educação escolar

De antemão, reforçamos a urgência de uma Educação que escape do colonialismo e da cisheteronormatividade compulsória, como estratégia didática e pedagógica, mas também, como posicionamento político e ético. É necessário romper com o apagamento epistemológico colonizador e evidenciar autoras/es, professoras/es e pesquisadoras/es dissidentes, que resistem, enfrentam e atuam em Educação.

Ao apresentar existências plurais e suas discussões teóricas e práticas, destacamos que ofertamos diferentes perspectivas, além de promover identificação àquelas/es alunas/os que não se sentem pertencentes à norma, logo, não se sentem parte daquele espaço educativo. Para Lua Lamberti de Abreu (2019) corpos abjetos e desviantes - ou seja, todas as pessoas que não se encaixam na norma hegemônica - não são bem aceitos no espaço escolar, sendo vítimas de violências simbólicas, físicas e sistêmicas.

Em um mundo onde as complexidades sociais se entrelaçam e as desigualdades se perpetuam, a educação emerge como uma poderosa ferramenta de transformação. No cerne dessa transformação, encontramos a Educação para a diversidade e a promoção da cidadania como conceitos essenciais para a construção de uma sociedade pacífica. Neste texto, exploraremos em profundidade estratégias eficazes para prevenir violências e garantir direitos por meio da educação (La Salete Coelho; Albertina Raposo; Ana Piedade; Hugo Marques; Leonor Teixeira; Marta Uva; Sandra Fernandes; Teresa Gonçalves; Margarida Silveira; Cristina Martins; Sofia Bergano, 2020).

De acordo com Megg Rayara Gomes de Oliveira e Paula Regina Costa Ribeiro (2018), a violência, em sua essência, pode ser conceituada como a

manifestação de força física, psicológica ou simbólica que resulta em dano, seja ele físico, emocional ou material, contra alguém, seja uma pessoa, grupo ou comunidade. É um fenômeno multifacetado e complexo que transcende fronteiras geográficas, culturais e sociais, deixando marcas profundas nas estruturas sociais e psicológicas (Oliveira; Ribeiro, 2018).

No que concerne à sua tipologia, a violência pode ser categorizada em diversas formas, cada uma com suas características distintas e impactos específicos. Entre os tipos mais prevalentes, destacam-se a física (que se manifesta por meio de agressões corporais diretas); a psicológica (caracterizada por ameaças, intimidações e manipulações que afetam o bem-estar emocional da vítima); a sexual (que envolve coerção ou abuso sexual); a institucional (perpetrada por instituições ou agentes do Estado); a estrutural (que emerge de desigualdades sociais e econômicas sistêmicas) e a simbólica (que se manifesta por meio de representações culturais que legitimam e naturalizam a opressão e a marginalização) (Oliveira; Ribeiro, 2018).

É importante enfatizar que a violência não está ligada apenas às interações interpessoais, mas pode também assumir formas coletivas, como guerras, conflitos armados e genocídios, que resultam em destruição em massa e sofrimento generalizado. Além disso, a violência pode ser tanto explícita, manifestando-se de forma evidente e direta, quanto implícita, enraizada em estruturas sociais e culturais que perpetuam a opressão e a marginalização (Oliveira; Ribeiro, 2018). Isso requer compreender a violência como um fenômeno intrinsecamente social e político, com múltiplas dimensões e implicações (Denise Carvalho Campos; Lílian Caroline Urnau, 2021).

Vivemos em um cenário permeado por violências: violência contra mulheres, intolerância, racismo e homofobia, exacerbando a exclusão e as desigualdades em nossa sociedade. Segundo a notícia de Mauricio Torres (2025), divulgada em dezembro do ano passado na Cable News Network (CNN), o Brasil ocupou o 7º lugar entre os países mais violentos do mundo em 2024. Esse dado foi obtido pela organização não governamental Armed Conflict Event Location and Data Project (ACLED). O critério de base para esse dado foi baseado em quatro indicadores: a mortalidade, o perigo para civis, a abrangência geográfica dos conflitos e o número de grupos armados.

As mulheres são vulneráveis na sociedade patriarcal. Uma forma de violência que muito as atinge é o estupro. Os dados do site do Instituto de Pesquisa Econômica aplicada (IPEA) denunciam que o Brasil tem cerca de 822 mil casos de estupro por ano, ou seja, em média de dois por minuto (IPEA, 2023). A população LGBT também é vítima da violência cisheteronormativa, inclusive a violência contra ela cresceu mais de 1000% na última década, segundo o dado no Atlas da Violência do Ipea, divulgado em notícia por Lucas Altino (2025). Já as pessoas negras correm 2,7 vezes mais risco de serem vítimas de homicídio no Brasil, conforme levantamento

do Ipea, que revela a violência brasileira quanto à raça, de acordo com Bruno de Freitas Moura (2025), repórter da Agência Brasil.

Essas informações recolhidas mostram a violência que tais populações vulneráveis sofrem no Brasil. Além de muitas outras comunidades excluídas da cisheteronorma, que também são violentadas. Tais dados revelam o nosso país como um lugar perigoso e ameaçador às pessoas dissidentes. Além disso, constatam a necessidade de acessibilizar uma Educação de qualidade, a fim de diminuir a violência, condição que aumentou ao longo dos últimos anos (Osmar Hélio Alves Araújo, 2018).

A Educação é um direito humano fundamental e instrumento essencial para a concretização da cidadania, desempenhando um papel crucial ao capacitar as pessoas e lhes conscientizar das condições de exclusão social e das diversas formas de violência (Campos; Urnau, 2021). Além disso, ela assume uma relevância significativa na proteção e promoção dos direitos de todas/os as/os cidadãs/ãos, sendo a escola a principal instituição educacional envolvida no processo de formação de indivíduos críticos (Campos; Urnau, 2021).

De acordo com Oliveira e Ribeiro (2018), a Educação tem uma função importante como formadora de cidadãs/ãos conscientes e responsáveis. Nos últimos anos, tem-se intensificado o debate sobre a necessidade de práticas pedagógicas que vão além do ensino tradicional, incorporando abordagens que promovam a cidadania ativa e a garantia de direitos. Neste contexto, a articulação de possibilidades didáticas não violentas surge como uma estratégia essencial para transformar os espaços educacionais formais em ambientes inclusivos, acolhedores e justos.

Entendemos que uma das estratégias primordiais na promoção da Educação para a diversidade e da cidadania é o estímulo ao diálogo e às diferenças nas instituições educacionais. Dialogar é a forma de romper barreiras, estimular a criticidade e superar as diversas violações, como situações de indiferença e exclusão (hooks, 2020a). Dito de outro modo, a incompreensão, a falta de engajamento comunicativo e a violência, devem ser convertidas em temas para discussão e reflexão (Zluhan; Raitz, 2014). Ao criar espaços seguros e inclusivos para o debate e a reflexão, os educadores capacitam as/os alunas/os a compreenderem a multiplicidade de perspectivas e a valorizarem a pluralidade cultural e social (Oliveira, 2018b).

A sala de aula como espaço comunitário para aprendizado exige a constância da circulação da palavra, da escuta ativa e da reflexão (hooks, 2020a). Segundo Flaviany Ribeiro da Silva e Simone Gonçalves Assis (2018), dar voz às/aos alunas/os é um aspecto crucial na construção de uma educação não violenta, e para isso, os estudantes devem ser encorajados a expressar suas opiniões, sentimentos e necessidades, participando ativamente das decisões que afetam seu processo de aprendizagem. Não há

contribuições e interações reflexivas quando alunas/os não se sentem seguros para isso, assim, não há como promover a consciência crítica, além de configurar um ambiente desestimulador (hooks, 2020a).

Neste mesmo panorama, Silva e Assis (2017) afirmam que é preciso promover rodas de conversas sobre inclusão, deficiências e necessidades especiais, desconstruindo noções capacitistas, *bullying,* violência física e psicológica, em prol do respeito entre as diferenças. A promoção da inclusão e equidade na educação demanda um esforço conjunto para reconhecer e valorizar a diversidade presente na comunidade escolar, logo, Escolas que promovem a Educação Inclusiva tendem a diminuírem os casos de desrespeito às diferenças (Silva; Assis, 2017).

Em defesa por uma transformação paradigmática, Stephanie Marques Moura Franco Belga, Kênia Lara Silva e Roseni Rosângela de Sena (2017) argumentam que é necessário que os programas sejam desenvolvidos com a compreensão de que a violência não é um fenômeno fixo e justificável por uma simples relação causal e que com isso é crucial considerar a complexidade e multifatorialidade envolvidas na questão. Dessa forma, é imperativo analisar a violência como um campo de estudo e ação social, levando em conta a vasta gama de fatores associados a esse fenômeno, tanto individuais quanto estruturais. A violência emerge nas interações sociais, alterando profundamente as formas de convivência e o dia a dia das pessoas, manifestando-se em ambientes públicos e privados, bem como em períodos de conflito ou de aparente tranquilidade (Belga; Silva; Sena, 2017).

Também elencamos a urgência em abordar questões de gênero e sexualidade na sala de aula, por meio das conversas mediadas e interativas, pois, de acordo com Daniele Pelaes Damasceno Maduro e Ângela do Céu Ubaiara Brito (2021), a educação sexual é ferramenta fundamental para autonomia, respeito à diversidade e construção de relacionamentos saudáveis e responsáveis, visto que, ao proporcionar conhecimentos sobre consentimento, igualdade de gênero, diversidade sexual e prevenção de abusos, a educação sexual contribui para o reconhecimento e defesa dos direitos, pessoais e coletivos. Esse tipo de educação contribui para a conscientização sobre os direitos sexuais e reprodutivos, bem como o questionamento dos estereótipos e das normas sociais opressivas (Maduro; Brito, 2021).

A inclusão de temas relacionados aos Direitos Humanos, à igualdade de gênero, diversidade étnico-racial e sustentabilidade ambiental no currículo escolar é outra estratégia essencial, pois, ao sensibilizar para questões sociais urgentes, as/os educadoras/es acendem as/os alunas/os a se tornarem cidadãs/ãos conscientes, acolhedoras/es e engajadas/os, capazes de promover mudanças significativas em suas comunidades (Coelho; Raposo; Piedade; Marques; Teixeira; Uva; Fernandes; Gonçalves; Silveira; Martins;

Bergano, 2020). Para tanto, a instauração de projetos comunitários, atividades extracurriculares e parcerias com organizações locais são estratégias que ampliam as oportunidades de aprendizagem e fortalecem os vínculos entre a escola e a comunidade (Silva; Assis, 2018).

Entretanto, a implementação dessas estratégias enfrenta uma série de desafios, incluindo a falta de recursos, a resistência institucional e a desigualdade de acesso a um ensino de qualidade. Superar tais obstáculos requer o engajamento de toda a comunidade educacional, bem como parcerias efetivas com organizações da sociedade civil e instâncias governamentais (Maria José Magalhães, 2021).

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi de articular possibilidades didáticas não violentas, em espaços educacionais formais, a fim de promover a cidadania e a Educação como garantia de direitos para todas/todos. É necessário entender que o espaço educacional é percorrido por existências e realidades distintas, de modo que professoras/es e alunas/os não possuem as mesmas condições socioeconômicas e culturais, logo, esses locais são ocupados tanto por grupos de classes dominantes, como dissidentes. O fato é que a Educação é plural e a escola é atravessada por realidades distintas cotidianamente, consequentemente, não se pode engessar a escrita e o conteúdo para agradar um recorte de público, ao passo que invalida, exclui e apaga outro.

Falar de Educação por perspectivas não hegemônicas é ainda urgente, sobretudo, com a iminente onda conservadora que avançou sobre o país e tem vitimado a Educação. Discursos errôneos, *fake news,* preconceitos e intolerâncias têm sido propagados pela extrema direita ao longo dos anos. Em vista desse cenário preocupante, há professoras/es, pesquisadoras/es, discentes e figuras políticas aliadas/os às nossas lutas por igualdade de direitos e por uma Educação livre de violências.

Todavia, o panorama violento que atravessa a realidade educativa, tem de modo organizado atacado as/os profissionais docentes a cada dia mais. Não por acaso, pensando na luta para o enfrentamento e prevenção das violências, decidimos focar nossa conversa na docência dissidente. Professoras/es dissidentes estão presentes, em instituições de ensino privadas e públicas, resistindo e enfrentando. Enquanto a cisheteronormatividade compulsória ataca e persegue o trabalho docente, principalmente daquelas/es que escapam das normas hegemônicas, estas/es são para muitas/os alunas/os uma referência de vida inspiradora.

Em resposta ao questionamento "Como a escola pode promover a cidadania e a Educação de qualidade por meio de práticas didáticas e

pedagógicas que priorizem a garantia de direitos e a prevenção de violências?" defendemos que as estratégias para promover possibilidades didáticas não violentas em espaços educacionais formais incluem: o estímulo ao diálogo e à diversidade, incorporação de metodologias participativas, promoção da educação de cunho social, incentivo à participação dos alunos nas decisões e fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. Tais medidas visam fortalecer o desenvolvimento dos alunos e também reduzir os índices de violências, promovendo uma cultura de paz e respeito.

Porém, para que tudo isso seja concretizado, as estratégias específicas nas escolas precisam se relacionar com Políticas Públicas para que assim todos os indivíduos exerçam sua cidadania conscientemente. Para nós, as práticas pedagógicas capazes de construir um presente mais solidário e um futuro fundamentado em valores de justiça e igualdade, precisam da colaboração conjunta de todas as instituições sociais, possíveis mediante ao desenvolvimento de iniciativas e diretrizes que envolvem os diferentes níveis da Educação.

Percebemos que ao estimular a cooperação, criatividade, respeito e participação discursiva, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico, alunas/os de diferentes realidades compreendem que nada deve ser resolvido com violência. Assim, oportuniza-se às/aos alunas/os assumissem papel ativo em sua própria formação. Tais práticas contribuem para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e harmonioso, onde o acolhimento e a empatia são valorizados como pilares fundamentais da educação.

A criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor é uma preocupação central para a efetivação de práticas didáticas não violentas. A eliminação de práticas autoritárias e punitivas é um passo fundamental nesse processo, visto que, estratégias como o estabelecimento de normas claras, o incentivo ao processo comunicativo e a mediação de conflitos consistem em formas eficazes de fomentar um clima de confiança e respeito mútuo entre alunas/os, docentes e comunidade escolar interna e externa.

Como educadoras/es devemos selecionar práticas pedagógicas que promovam a cidadania e a garantia de direitos para todas/os as/os estudantes, independentemente de suas origens, identidades ou condições sociais. Defendemos que a inserção de temas relacionados aos Direitos Humanos, diversidade de gênero e sexualidade, movimentos sociais e ações coletivas, podem promover a cidadania e prevenir a violência, além de estimular o questionamento e a criticidade.

Quanto à adoção dos Estudos Decoloniais como referencial teórico, ocorreu por entendermos que se trata de um campo amplo e consistente, empenhado em desarticular as opressões colonizantes cisheteronormativas compulsórias. Logo, reforçamos a decolonialidade promove enfrentamento

e *hackeamento* dos espaços e das epistemologias dominantes. Dito isso, complementamos que a inquietação para essa escrita teve origem em nossas atuações docentes dissidentes, que são embasadas cientificamente, promovendo práticas didáticas e pedagógicas que valorizam a vida, as pluralidades e enfrentam as violências. A docência não é tarefa fácil. A docência dissidente é ainda mais difícil.

Referências

ALTINO, Lucas. **Brasil tem cerca de 822 mil casos de estupro a cada ano, dois por minuto**. Violência contra população LGBT cresceu mais de 1.000% na última década, mostra Atlas da Violência. 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2025/05/13/violencia-contra-populacao-lgbt-cresceu-mais-de-1000percent-na-ultima-decada-mostra-atlas-da-violencia.ghtml>. Acesso em: 22 jan. 2026.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Qual educação é necessária para a superação da violência e de injustiças? **Revista Teias**, v. 19, n. 53, p. 288-298, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ABGLT). **Nota oficial da ABGLT e parceiras sobre o projeto Escola Sem Homofobia.** Curitiba: Grupo Dignidade, 2012. Disponível em: <https://www.grupodignidade.org.br/nota-oficial-da-abglt-e-parceiras-sobre-o-projeto-escola-sem-homofobia/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BELGA, Stephanie Marques Moura Franco; SILVA, Kênia Lara; SENA, Roseni Rosângela de. Concepções de programas de prevenção à violência e promoção da cultura de paz. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 25, p. 177-182, 2017.

CAMPOS, Denise Carvalho; URNAU, Lílian Caroline. Exploração sexual de crianças e adolescentes: reflexão sobre o papel da escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. 1-9, 2021.

CARVALHO FILHO, Odair Ribeiro de; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CLAUDINO, Sérgio; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. O Projeto Nós Propomos! no Estado de São Paulo/Brasil: Educação para a vida através da promoção da cidadania. **Didáctica Geográfica**, n. 23, p. 201-220, 2022.

CASTELEIRA, Rodrigo Pedro; MAIO, Eliane Rose. Apagamentos de corpos: educação, corpo-enunciado e resistência. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 47, p. 01-14, 2021.

COELHO, La Salete; RAPOSO, Albertina; PIEDADE, Ana; MARQUES, Hugo; TEIXEIRA, Leonor; UVA, Marta; FERNANDES, Sandra; GONÇALVES, Teresa; SILVEIRA, Margarida; MARTINS, Cristina; BERGANO, Sofia. Escolas Transformadoras: colaboração, transformação e políticas educativas em Educação para a Cidadania Global. **Sinergias–diálogos educativos para a transformação social**, v. 11, p. 57-74, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Carla Cristina. Prefácio. In: PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogias das travestilidades.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022, p. 11-20.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher? Mulheres Negras e Feminismo.** 5 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020b.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020a.

IPEA. **Brasil tem cerca de 822 mil casos de estupro a cada ano, dois por minuto**. 2023. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13541-brasil-tem-cerca-de-822-mil-casos-de-estupro-a-cada-ano-dois-por-minuto. Acesso em: 22 jan. 2026.

LAMBERTI. Lua de Abreu. **Pe-drag-ogia como modo de tensionar/inventar territórios educacionais heterotópicos**. 122f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de pós-graduação em Educação, Maringá, 2019.

MADURO, Daniele Pelaes Damasceno; BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. Práticas pedagógicas de prevenção contra violência sexual na infância: análise de histórias para crianças. **Educação em Revista**, v. 22, p. 107-126, 2021.

MAGALHÃES, Maria José. Currículo, educação na e para a cidadania e prevenção da violência de género. 2021. **Revista de Estudos Curriculares,** v. 1, n. 12, p. 1-17, 2021.

MIRANDA, Suelen Soares Barcelo de. **Educação e afetividade do *like* ao *match*:** olhares das mulheres sobre heterocisnormatividades compulsórias a partir do Tinder. 169f. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.

MOURA, Bruno. **Risco de negro ser vítima de homicídio é 2,7 vezes maior no Brasil**. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2025-05/risco-de-negro-ser-vitima-de-homicidio-e-27-vezes-maior-no-brasil>. Acesso em: 22 jan. 2026.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **A cobaia agora é você! Cisgeneridade branca, como conceito e categoria de análise, nos estudos produzidos por travestis e mulheres transexuais.** Caderno Espaço Feminino, v. 36, n. 1, p. 157-177, 2023.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente:** (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 190f. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2017.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Por que você não me abraça? **SUR 28**, v. 15 n. 28, p. 167-179, 2018a. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2019/05/sur-28-portugues-megg-rayara-gomes-de-oliveira.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2024.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! **Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 161-190, 2018b. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25762. Acesso em: 21 mai. 2024.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Transexistências negras: O lugar de travestis e mulheres transexuais negras no Brasil e em África até o século XIX. *In*: **Corpo, gênero e sexualidade:** resistência e ocupa (ações) nos espaços de educação, Rio Grande: Editora da Furg, v. 1, p. 69-86, 2018.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogias das travestilidades.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

SILVA, Edna Carvalho; ROSA, Eli Bruno do Prado Rocha; PORTELLA, Luiz Miguel; TAVARES, Marcos Vinicius; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. A Base Nacional Comum Curricular como norma regulatória das infâncias. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 4, n. 13, p. 56-78, 2021.

SILVA, Flaviany Ribeiro da; ASSIS, Simone Gonçalves. A prevenção à violência em programas interdisciplinares que atuam em escolas brasileiras e portuguesas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, p. 2899-2908, 2018.

SILVA, Flaviany Ribeiro da; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-13, 2017.

TORRES, Mauricio. **Brasil fica entre 10 países mais perigosos do mundo em 2025; veja ranking**. 2025. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/brasil-fica-entre-10-paises-mais-perigosos-do-mundo-em-2025-veja-ranking/. Acesso em: 22 jan. 2026.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, p. 31-54, 2014.

Gênero e sexualidade no currículo escolar: perspectivas interseccionais para uma educação transformadora e diversa

Sirlene Mota Pinheiro da Silva
Zeila Sousa de Albuquerque

Iniciando uma conversa

Apesar dos avanços nas últimas décadas, falar sobre gênero e sexualidade no contexto escolar ainda é um desafio urgente e necessário. Em um cenário marcado por conquistas legais e retrocessos políticos, o espaço da escola permanece tensionado por disputas sobre quais corpos, saberes e experiências são considerados legítimos.

Essas disputas evidenciam que a escola não é apenas um lugar de transmissão de conteúdos, mas também um espaço de produção e reprodução de normas sociais. Nesse sentido, discutir gênero e sexualidade no ambiente escolar significa enfrentar preconceitos, silenciamentos e resistências, mas também abrir caminhos para a construção de uma educação inclusiva, democrática e comprometida com os direitos humanos.

Percebemos que tais discussões, de certa forma, vêm se intensificando nas últimas décadas, impulsionadas especialmente por movimentos sociais, grupos de estudos, pesquisas acadêmicas e por políticas públicas como as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH), instituídas no Brasil em 2012 (Resolução CNE/CP nº 1/2012), que se configuram como um marco importante para pensar questões de gênero e sexualidade no contexto escolar.

As DNEDH definem princípios, fundamentos e objetivos para orientar políticas e práticas educacionais em todos os níveis de ensino. Partem do entendimento de que a educação em direitos humanos é condição essencial para a construção de uma sociedade justa, democrática e plural, buscando combater todas as formas de violência, preconceito e discriminação.

Além disso, as DNEDH ressaltam que a escola deve assumir um papel ativo na promoção da cultura dos direitos humanos, integrando essa temática de forma transversal ao currículo, às práticas pedagógicas e à gestão escolar. Isso inclui o enfrentamento de discriminações relacionadas a gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, geração, deficiência, entre outras.

À luz das DNEDH, que orientam a escola como espaço de promoção da dignidade, da igualdade e do respeito à diversidade, compreendemos que experiências como as desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE), vinculado à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), assumem papel estratégico. Ao articular ensino, pesquisa e extensão, o grupo potencializa reflexões críticas e práticas pedagógicas que enfrentam preconceitos e promovem uma educação comprometida com a justiça social, a democracia e os direitos humanos.

Assim, este texto propõe refletir sobre a inclusão de gênero e sexualidade na formação docente continuada e no currículo escolar, a partir de uma perspectiva interseccional que compreende o currículo como um espaço político e cultural, embasado em um referencial teórico que problematiza tais questões com base na teoria pós-crítica do currículo, dialogando com autoras/es como Nilma Lino Gomes (2012)[1]; bell hooks[2] (2013); Tomaz Tadeu da Silva (2011a; 2011b), entre outros/as.

Essa abordagem revela, por exemplo, como estudantes negras e negros, indígenas, LGBTQIAPN+[3], com deficiências ou oriundos/as das classes

[1] Na primeira vez que for citada/o um/a autora/autor o nome virá completo ou com a indicação do nome e último sobrenome. Isto porque, conforme defende Camila Rezende (2019), as regras de indexação de autores por sobrenome são capazes de dificultar, até mesmo invisibilizar a identificação de autorias femininas na produção intelectual.

[2] **bell hooks** (com as letras "b" e "h" minúsculas) era o pseudônimo escolhido pela escritora Gloria Jean Watkins, falecida em 2021, para homenagear sua avó, Bell Blair Hooks, mas também como uma declaração política.O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. Ela queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa. Maiores informações disponíveis em: https://docs.google.com/document/d/1TWSV8SgGCvR4VKqp9Y0XmZ1wusRkNfLM/edit

[3] **LGBTQIAPN+** é uma sigla que abrange pessoas que são lésbicas, gays, bi, trans, queer, intersexo, assexuais/arromânticas/agênero, pan/poli, não-binárias e mais. O + (sinal de mais) está ali para pessoas não-cis que não se consideram trans (ou não-binárias, ou agênero), e por todas as outras orientações que não são hétero. Maiores informações disponíveis em: https://www.conder.ba.gov.br/sites/default/files/2024-06/Cartilha_%20LGBTQIAPN_2024.pdf

populares enfrentam barreiras específicas que não podem ser analisadas separadamente, mas em sua articulação. Decidir incluir gênero e sexualidade no currículo, a partir de uma perspectiva interseccional, é uma escolha ética, comprometida com a construção de uma escola mais justa, democrática e inclusiva, como será discutido a seguir.

Gênero e Sexualidade na Educação: caminhos possíveis

Incluir temáticas sobre gênero e sexualidade no currículo escolar é mais do que adicionar uma lista de conteúdos ou uma "grade" de horários; trata-se de uma construção social, política e cultural. A inserção de tais temáticas promove modificações no espaço educativo no tocante às questões éticas, políticas e pedagógicas.

Desse modo, pretende-se aqui mapear e refletir sobre quais caminhos são possíveis para a efetivação de práticas inclusivas no currículo, partindo do pressuposto de que a instituição escolar é um lugar privilegiado tanto para a produção e reprodução de normas sociais quanto para a mudança e a contestação. O currículo não é neutro, tampouco um conceito fixo, mas um processo dinâmico — um campo de disputas, como defende Silva (2011a).

Para o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1997, p. 56), não existe neutralidade na educação, pois é "[…] impossível, na verdade, a neutralidade da educação". Do mesmo modo, o currículo não é neutro. Sobre isso, Moreira e Silva (2013) afirmam que o currículo é um artefato social e cultural e, portanto, não é neutro na difusão do conhecimento.

> [...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 2013, p. 13).

Discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, os debates sobre questões curriculares (Silva, 2011b). O currículo escolar brasileiro, ao longo do tempo, tem sido estruturado a partir de uma matriz branca, eurocêntrica, heteronormativa e cisgênera, que silencia e patologiza outros corpos e experiências.

Portanto, o currículo produz e reproduz, de forma direta — por meio do rol de disciplinas — ou indireta — através do currículo oculto —, estereótipos e preconceitos voltados à diversidade humana e às relações de poder, dentre elas as de gênero e sexualidade.

O currículo oculto refere-se àquele que transmite valores e normas de maneira implícita, sendo comunicado de forma indireta nas relações cotidianas. Segundo Silva (2011a, p. 78), "[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes". Por exemplo, quando se utilizam apenas exemplos de famílias heteronormativas em atividades escolares ou quando professores e professoras evitam debater questões raciais e de diversidade de gênero e sexual, o currículo oculto está atuando e ensinando que apenas certas vivências são normais e aceitas.

Para Silva, Albuquerque e Motta (2022), um currículo alicerçado nas teorias pós-críticas constitui um caminho para se insurgir contra essa concepção tradicional e excludente, pois:

> As teorias pós-críticas analisadas por Silva (2010), nos trazem para os debates temas como diferenças e identidade no currículo multiculturalista, as relações de gênero e a pedagogia feminista, o currículo étnico-racial, a teoria queer, teoria pós-colonialista, estudos culturais do currículo, entre outros, criticando especificamente um currículo branco, europeu, masculino e heterossexual que privilegia um determinado grupo cultural, excluindo outros. (Silva; Albuquerque; Motta, 2022, p. 186).

De tal modo, a inserção de temas como gênero e sexualidade no currículo escolar é uma forma de problematizar a naturalização das normas que hierarquizam os sujeitos. Um currículo inclusivo e transformador abarca a multiplicidade de vozes e experiências, compreendendo que a produção do conhecimento se dá na relação entre diversas perspectivas.

À vista disso, quais seriam os caminhos possíveis para a inserção das questões de gênero e sexualidade na escola? Considerando que "o currículo é sempre o resultado de uma seleção" (Silva, 2011a, p. 15), a desnaturalização do modo como organizamos o próprio currículo seria uma via possível, uma vez que isso implica questionar o que Silva (2011a) considera central e que serve como pano de fundo para qualquer teoria do currículo: saber qual conhecimento deve ser ensinado. Ou seja, o que nossos(as) estudantes devem aprender? Quais conteúdos ou conhecimentos são considerados relevantes para constar no currículo?

Igualmente, a desnaturalização da construção tradicional do currículo permite questionar: como a história das pessoas LGBTQIAPN+, das mulheres e das populações negras é narrada? De que modo as famílias são representadas nos livros didáticos? Esses questionamentos, que deslocam a ênfase dos conceitos meramente pedagógicos do processo de ensino e aprendizagem para conceitos que articulam saberes, identidades e poder, constituem o primeiro passo para a desconstrução de estereótipos, abrindo espaço para narrativas plurais.

Outro caminho possível para enfrentar os desafios da inclusão de temáticas de gênero e sexualidade no currículo escolar é a formação inicial e continuada de professores(as). Esta é essencial para a constituição de profissionais capazes de promover uma educação pautada em práticas inclusivas.

As lacunas na formação inicial de professores(as), especialmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade, comprometem a compreensão e o acolhimento das diversidades presentes no ambiente escolar. Nesse sentido, a formação docente precisa contemplar debates interseccionais, de modo que os(as) professores(as) estejam preparados(as) para combater as múltiplas formas de opressão identificadas durante a prática educativa. Daí a importância da realização de formações continuadas, tema que será retomado e discutido em tópico específico mais adiante neste capítulo.

Interseccionalidade como instrumento de análise

As primeiras reflexões sobre a relação entre a discriminação de gênero e raça, destacando as especificidades das mulheres negras, deram-se com Ana Júlia Cooper (1858–1964), nos Estados Unidos, em sua obra *Uma voz do Sul: de uma mulher negra do Sul*, publicada em 1892. Nela, Cooper discute de modo pioneiro as questões de raça e gênero, antecipando o entrecruzamento entre esses marcadores sociais.

As ideias de Cooper assemelham-se, em diversos aspectos, às mais atuais contribuições do feminismo negro e das teorias da interseccionalidade. Conforme Verônica Daflon e Bila Sorj (2021, p. 55), "*Uma voz do Sul* é considerada uma das obras inaugurais do feminismo negro e tem sido reconhecida como uma das reflexões mais pioneiras sobre raça, classe e gênero de que se tem registro".

Esses conceitos articulados por Cooper seriam posteriormente desenvolvidos ao longo do século XX por autoras como Angela Davis, Fiona Williams, bell hooks, Patricia Hill Collins, entre outras. Assim, a interseccionalidade tem sua origem no feminismo negro, o qual apresenta como perspectiva central a luta das mulheres negras contra as opressões de gênero e de raça.

Em virtude dos estudos das feministas negras norte-americanas e brasileiras, avançou-se na forma de compreender e analisar como gênero, raça, diversidade sexual e classe se entrecruzam, permitindo uma leitura mais ampla e complexa da realidade social brasileira. "[...] Esses conceitos estão imbricados, tensionados e precisam ser analisados juntamente com a questão das desigualdades do nosso país. Ou seja, vivem uma complexa relação de interseccionalidade" (Gomes, 2023, p. 4).

A perspectiva interseccional enriquece tanto o debate sobre gênero quanto sobre raça, evidenciando que "[...] o racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em especial [...]" (Carneiro, 2019, p. 315). Igualmente, é impossível compreender as desigualdades no espaço escolar sem considerar os marcadores sociais de gênero, raça, classe, sexualidade e deficiência. Como destaca Gomes (2023), é fundamental analisar como esses marcadores se entrecruzam, produzindo opressões específicas.

É necessário, portanto, desvencilhar-se das armadilhas do velho discurso universalizante das diferenças e exclusões, a fim de compreendê-las como parte integrante da democracia. Desse modo, é de suma importância que a diversidade e as diferenças sejam reconhecidas como constituintes do direito à educação.

> A formação de professoras e professores, a gestão e a coordenação escolar, o currículo, os materiais didáticos, a organização dos tempos e espaços escolares precisam assumir, cada vez mais, o dever político, pedagógico e ético de combater toda e qualquer forma de racismo, machismo, LGBTQIA+fobia (Gomes, 2023, p. 3).

Desse modo, quais seriam os possíveis caminhos? Conforme propõe hooks (2013), ao discutir a "pedagogia engajada", não se pretende oferecer um receituário para transformar a sala de aula em um lugar de entusiasmo pelo aprendizado. Isso porque, segundo a autora, "iria contra a insistência com que a pedagogia engajada afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino" (hooks, 2013, p. 21).

Entretanto, os caminhos possíveis passam pelas trilhas da interseccionalidade. Essa perspectiva manifesta-se em um trabalho pedagógico que transpõe as fronteiras do sistema de dominação e que integra conteúdos que abordem, por exemplo, as contribuições das mulheres negras para o progresso e para a ciência; que discutam a homofobia, a lesbofobia e a transfobia a partir das literaturas clássicas, à luz das normas de gênero instituídas nas épocas em que foram escritas; entre outras possibilidades de articulação dos conteúdos escolares com as temáticas de gênero, raça e classe.

Além disso, é necessário que educadores(as) desenvolvam sensibilidade para reconhecer que seus educandos aprendem a partir de lugares distintos. Uma "pedagogia engajada" e interseccional, na perspectiva proposta por hooks (2013), valoriza a experiência vivida, rompe com as hierarquias tradicionais e busca criar uma "comunidade do engajamento" em sala de aula.

É igualmente imperativo enfrentar as diversas formas de violência. As práticas de bullying relacionadas à homofobia, lesbofobia, transfobia, racismo e outras formas de discriminação demandam protocolos de ação que

considerem as múltiplas dimensões que atravessam os sujeitos e suas experiências.

Portanto, em pleno século XXI, não podemos, equivocadamente, tentar analisar e elucidar as desigualdades, as diferenças e as violências de forma isolada, como se não estivessem presentes no cotidiano escolar e no currículo. Essas questões estão profundamente entrelaçadas à dinâmica educacional. Conforme destaca Gomes (2023, p. 6), "se a escola é uma instituição social, elas se fazem presentes nos tempos e espaços escolares da educação básica e do ensino superior".

Desafios para incluir a diversidade no currículo escolar

Conforme discutido anteriormente, o currículo escolar é um "campo de disputa" e, acima de tudo, um espaço político, pois reflete escolhas sobre o que deve ser ensinado, como, para quem e com quais finalidades, como aponta Silva (2011a). O autor chama a atenção, ainda, para o currículo como uma relação social de produção do conhecimento, a qual se realiza por meio das interações entre as pessoas, relações essas que estão atravessadas por desigualdades de poder entre diferentes grupos sociais. Silva acrescenta que o indivíduo é formado pelo contexto sociocultural e histórico, bem como pelas práticas cotidianas que o constituem, revelando então que:

> [...] é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de 'fazer coisas', mas também vê-lo como 'fazendo coisas às pessoas'. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas fazem a nós. O currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz (Silva, 2011a, p. 189).

Entendemos a universidade e a escola como espaços privilegiados de formação cidadã e de socialização, cabendo a elas a responsabilidade de promover valores democráticos e de respeito às diferenças. Entretanto, a inclusão da diversidade no currículo escolar ainda enfrenta diversos desafios, que perpassam aspectos pedagógicos, estruturais e socioculturais.

Um dos principais obstáculos é a permanência de um currículo tradicional, marcado por uma perspectiva eurocêntrica e homogeneizadora, que tende a marginalizar saberes e experiências de diferentes grupos sociais. Como observa Vera Maria Candau (2016), o currículo escolar brasileiro ainda é permeado por uma lógica monocultural, que "valoriza determinados conhecimentos e silencia outros", dificultando a construção de uma educação intercultural.

A formação docente (tanto a inicial quanto a continuada) também constitui um desafio relevante. Muitos(as) professores(as) não tiveram, em sua trajetória acadêmica, subsídios teóricos e metodológicos para lidar com a

diversidade de forma crítica e inclusiva. Além disso, na formação continuada, raras são as oportunidades de estudo sobre essas temáticas. Segundo Gomes (2012), a falta de preparo resulta na reprodução de preconceitos ou na ausência de debates necessários à construção de práticas pedagógicas antidiscriminatórias.

Outro entrave diz respeito à implementação de políticas educacionais que contemplem a diversidade. Leis como a nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008 determinam o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. No entanto, como aponta Eliane Cavalleiro (2010), a aplicação dessas normativas encontra barreiras como a ausência de materiais didáticos adequados, a resistência de setores conservadores e a carência de acompanhamento sistemático.

Além disso, o ambiente escolar reflete tensões e conflitos presentes na sociedade. A persistência de práticas discriminatórias, como o racismo, o machismo, a LGBTfobia e outras formas de preconceito e exclusão, compromete a construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

A pedagogia crítica defendida por bell hooks (2013) destaca que a sala de aula deve ser um espaço de liberdade, diálogo e reconhecimento das diferenças. Para a autora, "ensinar é um ato de resistência que deve nutrir a liberdade dos educandos" (hooks, 2013, p. 24), o que implica desconstruir práticas excludentes e promover uma educação voltada para a justiça social.

Um exemplo relevante diz respeito às temáticas voltadas ao desenvolvimento da sexualidade, que permaneceram e, por vezes, ainda permanecem, invisibilizadas no currículo escolar brasileiro. Mesmo estando presentes, de forma implícita, nas vivências e conflitos do cotidiano escolar, esses temas eram (e continuam sendo) tratados como tabu, desviados para o campo da moralidade ou restritos à Biologia. Conforme analisam Raissa Sousa e Sirlene Silva (2023, p. 323), "[…] a educação sexual reduziu-se aos aspectos biologizantes e higienistas, voltada para questões físicas e com objetivos claros de evitar a gravidez na adolescência e a proliferação das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs)". Assim, as discussões sobre os desejos e sobre a construção histórico-social e cultural da sexualidade continuam sendo negadas no currículo escolar.

Portanto, a inclusão da diversidade no currículo escolar demanda mais do que alterações formais de conteúdo: exige uma mudança paradigmática nas práticas pedagógicas, no investimento em formação docente e na promoção de uma educação comprometida com os direitos humanos. Como afirma Paulo Freire (1997), "a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo". Assim, cabe à escola o compromisso de formar sujeitos críticos, capazes de atuar em uma sociedade plural e democrática.

A docência não deve ficar restrita à transmissão de conteúdos, sustentada em práticas imobilistas que desconhecem seus(as) educandos(as) como seres históricos e inacabados. Ensinar, portanto, exige reconhecer que somos seres em constante construção. A identidade docente não é fixa nem acabada; é na prática que ela se forma, na luta por uma educação que valorize a humanização e a transformação social. "A educação se refaz constantemente na práxis. Para ser, tem que estar sendo" (Freire, 1997, p. 102).

Freire aponta para a necessidade de uma educação problematizadora e esperançosa, que corresponda à condição de seres históricos. Na educação problematizadora, humanista e libertadora, o essencial está no momento em que os(as) estudantes, submetidos(as) à dominação, lutam por sua emancipação. "Nenhuma 'ordem' opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: 'Por quê?'" (Freire, 1997, p. 106).

Assim, incluir essas temáticas no currículo implica repensar práticas pedagógicas, materiais didáticos e formas de avaliação, privilegiando abordagens críticas, dialógicas e inclusivas. Exemplos de práticas eficazes incluem o uso de literatura infantil com protagonismo diverso, rodas de conversa, debates interdisciplinares e projetos voltados à valorização da diversidade.

Cada conteúdo incluído no currículo revela uma visão de mundo. Ensinar certos temas e silenciar outros significa afirmar o que é considerado legítimo, importante ou "universal" e, ao mesmo tempo, negar ou invisibilizar outras experiências, saberes e identidades. Quando gênero e sexualidade são omitidos, por exemplo, reforça-se a ideia de que esses temas são irrelevantes ou impróprios para o ambiente escolar, o que contribui para a marginalização de estudantes LGBTQIAPN+ e para a perpetuação de preconceitos.

Conforme destacam Geilson Silva e Sirlene Silva (2024), compreender as questões de gênero e sexualidade na escola é fundamental, pois essas temáticas podem ser desenvolvidas de diversas formas no currículo escolar, contribuindo para uma formação verdadeiramente emancipadora,

> [...] e não somente numa aula formal, assim como as atitudes, falas, modos de apresentar a prática de um esporte não excludente, o respeito ao tratar as meninas, a atitude antilgbtfóbica diante de violências explícitas a um aluno que está descobrindo sua identidade, tudo isso faz parte do que aqui denominamos de currículo implícito, que infelizmente pode se apresentar também na manutenção da ordem hegemônica da heteronormatividade e da dominação patriarcal de gênero (Silva; Silva, 2024, p. 449).

Ressaltamos ainda o **Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024)**, que enfatiza o combate à discriminação no ambiente escolar ao estabelecer, na Meta 3, a necessidade de "implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação,

criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão" (Brasil, 2014). Embora o PNE não explicite de maneira contundente as violências decorrentes da LGBTfobia, por exemplo, ele oferece um importante direcionamento para que estados e municípios atentem para as diversas formas de discriminação que ainda ocorrem nas escolas brasileiras.

No que se refere ao **Plano Estadual de Educação do Maranhão**, instituído pela **Lei nº 10.099/2014 (PEE-MA 2014–2024)**, o documento, em seu item sobre **"Diversidade e Temas Sociais"**, reconhece a importância de promover uma educação voltada ao respeito às diferenças, contemplando a pluralidade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, geracional e de pessoas com deficiência. Além disso, propõe ações que visam à valorização da diversidade como princípio pedagógico e à promoção da igualdade de oportunidades no ambiente escolar.

Assim, podemos afirmar que, indo na contramão das construções dos Planos Estaduais de Educação (PEE) do restante da federação, o Maranhão assegura, em seu documento norteador da educação, pontos relevantes para o tratamento dessa temática à luz dos direitos humanos. Entre eles, destaca-se a garantia de dotação orçamentária, que viabiliza projetos voltados à sustentação do debate e, inclusive, à formação continuada dos/as profissionais da educação. Talvez o aspecto mais significativo desse empenho para o enfrentamento das discriminações seja a implantação de uma equipe de profissionais especializados para tratar dessas questões sob a perspectiva dos direitos humanos (Cutrim; Silva, 2022).

É possível destacar que a inclusão da diversidade de gênero e da sexualidade no currículo escolar, de forma interseccional, não constitui apenas uma necessidade pedagógica, mas também uma exigência ética e social. A escola, enquanto espaço de socialização e formação cidadã, precisa reconhecer e valorizar as múltiplas identidades, saberes e experiências que compõem a realidade dos sujeitos. Ignorar essas questões significa reforçar desigualdades históricas e perpetuar exclusões que contradizem o princípio constitucional de uma educação pautada na igualdade e no respeito à dignidade humana.

Desse modo, como forma de enfrentar os desafios postos, compreendemos que promover uma educação inclusiva implica enfrentar preconceitos, repensar práticas pedagógicas e investir na formação continuada dos/as profissionais da educação, de modo a possibilitar uma abordagem crítica, reflexiva e transformadora.

Nesse sentido, é fundamental destacar o papel de grupos de pesquisa e extensão, como o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE/UFMA), que vêm desenvolvendo ações formativas, cursos de aperfeiçoamento e produção de materiais pedagógicos voltados à inserção da diversidade no currículo escolar.

Iniciativas do GESEPE/UFMA

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE), criado e incluído no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em março de 2016, constitui-se como um coletivo interdisciplinar de pesquisadoras/es, educadoras/es e estudantes que atuam nas áreas de pesquisa e extensão, com foco nas temáticas de gênero, sexualidade e educação.

Um aspecto central das ações do GESEPE é que elas são desenvolvidas a partir de uma perspectiva interseccional, reconhecendo que as opressões de gênero e sexualidade não se manifestam de forma isolada, mas se articulam a fatores como raça, classe, território, geração e deficiência. Essa abordagem possibilita que as formações contemplem a complexidade das experiências vividas por estudantes e docentes, incentivando práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade.

O grupo tem se consolidado como um espaço de produção de conhecimento, intervenção pedagógica e formação de profissionais da educação comprometidos com a promoção da diversidade e dos direitos humanos. Suas ações se articulam a partir do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), garantindo que as reflexões teóricas dialoguem com experiências concretas em contextos escolares.

No eixo do **ensino**, o GESEPE contribui para a inserção de debates sobre gênero, sexualidade e diversidade nos cursos de licenciatura e de pós-graduação da UFMA, fortalecendo a formação inicial e continuada de docentes.

No campo da **pesquisa**, o grupo produz conhecimento científico a partir de referenciais críticos e interseccionais, investigando como as questões de gênero e sexualidade atravessam o cotidiano escolar, os currículos e as práticas pedagógicas.

Já na dimensão da **extensão**, promove ações formativas junto a professoras, professores e comunidades escolares, como o Curso de Formação Continuada Corpos e Diversidade na Educação (CDE), além de seminários, oficinas e eventos científicos abertos ao público.

O Curso CDE busca problematizar as relações entre corpo, gênero, sexualidade e práticas educativas. Seu objetivo é fortalecer a atuação docente frente aos desafios impostos pelas discriminações de gênero e sexualidade no ambiente escolar, bem como promover o reconhecimento e a valorização das diferenças como princípios fundamentais da educação.

A proposta do CDE contempla encontros formativos, debates, oficinas e atividades reflexivas, nos quais são discutidos temas como: gênero e sexualidade na educação; diversidade cultural e direitos humanos;

enfrentamento a preconceitos, violências e discriminações no cotidiano escolar; práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias, entre outros.

Ao favorecer a interlocução entre universidade e escola, o curso contribui para a formação crítica e contínua de docentes, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica alinhadas às Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Dessa forma, o CDE consolida-se como um espaço de formação política, pedagógica e cidadã, reafirmando o compromisso do GESEPE com a construção de uma educação democrática, interseccional e inclusiva.

Assim, investir em pesquisas, formações e projetos como os desenvolvidos pelo GESEPE fortalece a luta contra as discriminações e amplia a capacidade das escolas de promoverem um currículo que, de fato, acolha e valorize a diversidade. Essa perspectiva não se limita ao cumprimento de metas legais, mas aponta para a construção de uma educação emancipatória, que reconhece as diferenças como riquezas e contribui para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

(In) conclusões

Ao longo deste estudo, as reflexões apresentadas evidenciaram que a inserção das temáticas de gênero e sexualidade no currículo escolar, sob a perspectiva interseccional, constitui uma demanda contemporânea e uma exigência ética, política e epistemológica da educação.

O entendimento de que o currículo é um artefato social e cultural, permeado por relações de poder e disputas simbólicas, nos provoca a reconhecer que sua construção está atrelada à produção e à reprodução das desigualdades presentes na sociedade.

Desse modo, incluir a discussão sobre gênero, sexualidade, raça e classe na escola suscita um tensionamento nas estruturas históricas de dominação, desafiando concepções hegemônicas que sustentam a naturalização das desigualdades. A abordagem interseccional oferece ferramentas para compreender as múltiplas dimensões das opressões e para construir práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da justiça social.

Assim, para a efetivação de um currículo inclusivo, a formação inicial e continuada emerge como eixo fundamental desse processo. O investimento em processos formativos que articulem teoria e prática, como os desenvolvidos pelo GESEPE/UFMA por meio do Curso Corpos e Diversidade na Educação (CDE), fomenta o enfrentamento às desigualdades e colabora para a concretização de uma prática educativa crítica e emancipatória.

Logo, evidencia-se que a inserção dessas temáticas no currículo escolar demanda uma reconfiguração epistemológica e política da própria função

social da escola, de modo que se compreenda a educação como prática social historicamente situada, voltada à formação de sujeitos capazes de intervir na realidade para transformá-la. O currículo, nessa perspectiva, deixa de ser apenas um instrumento de transmissão de conteúdos para se tornar um espaço de produção de sentidos e subjetividades.

Portanto, para que se construa uma educação comprometida com a promoção da diversidade e da equidade, é necessário que o currículo seja plural e reconheça que gênero, sexualidade, raça, classe e outras dimensões são interdependentes. A construção de uma escola democrática e igualitária, que contribua efetivamente para a formação de sujeitos críticos, conscientes, autônomos e comprometidos com a transformação social, só será possível por meio de uma abordagem crítica e interseccional.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL**.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1–7, 26 jun. 2014.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. **Revista Educação e Sociedade,** v. 37, n. 136, p. 1109-1126, 2016.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 324-333.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2010.

CUTRIM, Rosyene Conceição Soares; SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. Gênero e Sexualidades nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas: tecendo breves considerações. In: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva (Org). **Gêneros, diversidades e inclusão educacional.** Curitiba: CRV, 2022.

DAFLON, Verônica Toste; SORJ, Bila (orgs). **Clássicas do pensamento social:** mulheres e feminismos no século XIX. 1. ed. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2021. 280 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Estudos e pesquisas sobre educação, raça, gênero, e diversidade sexual. **Educ. Soc**., Campinas, v. 44, e275110, 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MARANHÃO. Lei 10.099 de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE MA e dá outras providências. São Luís, MA: Governo do Estado do Maranhão, 11 de jun. 2014. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso: 16 set. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução.** In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**.12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 7-38.

REZENDE, Camila Ribeiro de Almeida. Objetividade na escrita acadêmica – Reflexões interseccionais sobre corpos que escrevem. In: BERTOTTI, Bárbara Mendonça et al. (Orgs.). Gênero e resistência: Memórias do II encontro de pesquisa por/de/sobre mulheres. volume 1. [recurso eletrônico] - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SILVA, Geilson Pereira; SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. Você me vê? As interfaces do currículo e das transidentidades na escola. **Diversidade e Educação**, *[S. l.]*, v. 12, n. 1, p. 442–461, 2024. DOI: 10.14295/de.v12i1.17042. Disponível em: https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/17042. Acesso em: 16 set. 2025.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da; ALBUQUERQUE, Zeila Sousa de; MOTTA, Diomar das Graças. Corpos e diversidade na formação docente continuada: possibilidades em tempos sombrios. *Revista Educação e Emancipação*, v. 15, n. 3, 27 Dez 2022 Disponívelem:https://periodic

oseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20561. Acesso em: 2 out 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____ (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2011b.

SOUSA, Rayssa Maria Bezerra Vieira de; SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. Educação para a possibilidades no ambiente escolar do IEMA- Pleno, Unidade Centro. In: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da; MOURA, Jónata Ferreira de. **Corpos, gêneros e sexualidades nas ciências humanas e sociais.** São Luís: EDUFMA, 2023.

Pedagogia das alianças *queer* para um currículo à flor da pele

João Paulo de Lorena
Marlucy Alves Paraíso

Introdução

Hannah Arendt, na obra "Homens em tempos sombrios" (2008), afirmou que "mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação" (Arendt, 2008, p. 9). Tal iluminação, de acordo com a filósofa, provém menos de teorias e conceitos, e mais da luz incerta, tremeluzente e frequentemente fraca que mulheres e homens, nos encontros costurados em suas vidas e obras, fazem brilhar pelo tempo que lhes foi dado na Terra. Os tempos sombrios que emergiram do fenômeno totalitário, nos quais Arendt viveu e pensou ao longo do turbulento século XX, parecem, mais uma vez, estender sobre nós suas nuvens de chumbo.

A ameaça das guerras; a ascensão de governos autoritários; o genocídio em Gaza; o ataque às minorias sexuais e de gênero; as novas formas de governo da subjetividade produzidas pelas *Big Techs*; o racismo, o sexismo, a homofobia e a transfobia como políticas de Estado em diferentes países; as tentativas de banir discussões sobre gênero, sexualidade e diferença dos currículos escolares; o negacionismo em relação à crise climática, as *fake News* disparadas em massa através das redes sociais, o fortalecimento de discursos políticos de orientação neofascista — tudo isso evidencia que vivemos, mais uma vez, tempos sombrios, e que é preciso resistir, forjar saídas, traçar linhas de fuga.

Este capítulo, ao discutir a criação de uma *pedagogia das alianças queer* e de um *currículo à flor da pele*, invoca as pequenas luzes, bruxuleantes, provindas das vidas de crianças em dissidências de gênero e sexualidade e de adultos que, interpelados pelos desafios de nosso tempo, movem-se para criar saídas

capazes de afirmar a vida, a diferença e dissipar as sombras que ora nos ameaçam. Em interlocução com Judith Butler (2019), consideramos que "o termo *queer* não designa identidade, mas aliança, e é um bom termo para ser invocado quando fazemos alianças difíceis e imprevisíveis na luta por justiça social, política e econômica" (Butler, 2019, p. 79). Nesse sentido, interrogamos: o que acontece com a pedagogia quando se encontra com infâncias em dissidências de gênero e sexualidade? Que alianças emergem desse encontro? E o que essas alianças podem produzir no currículo?

Para discutir essas questões, assumimos como *objetivo* produzir um mapa das alianças *queer* que são forjadas em uma pedagogia e em um currículo que se abrem para compor com a imprevisibilidade dos encontros. O argumento desenvolvido é o de que a pedagogia das alianças *queer*, posta em funcionamento por meio de uma prática que *aliança corpos* e *compõe com as sensações*, ao ser movimentada, demanda a criação de um *currículo à flor da pele*, sensível às sensações e aberto para compor com os afectos[1] que pedem passagem. Trata-se de uma pedagogia que, para se efetivar, requer uma "ética da coabitação" (Butler, 2019, p. 79), capaz de acolher, não sem entranhamento e tensão, a questão sobre "o que significa vivermos uns com os outros" (Butler, 2019, p. 79). O currículo demandado nessa pedagogia é território "que sente e faz sentir; produz sensações; faz as paixões murmurarem; e promove a guerra das alegrias contra as tristezas" (Paraíso, 2010, p. 25).

A pesquisa que subsidiou este capítulo, realizada para uma tese de doutorado, cartografou pedagogias e currículos inventados no encontro com infâncias em dissidências de gênero e sexualidade, com o objetivo de compreender como crianças que vivenciam tais infâncias disparam signos de transição em suas famílias e escolas, e de analisar o que esses signos ensinam e o que, com eles, se pode aprender. Fizeram parte da investigação 10 crianças, 5 mães, 8 professoras, 2 orientadoras educacionais, 1 assistente pedagógica, 1 auxiliar educacional e 1 profissional da saúde, provenientes de diferentes cidades e estados do Brasil, a saber: Aracaju/Sergipe; Belo Horizonte, Uberlândia e São João del-Rei/Minas Gerais; Itaúna/São Paulo e Petrópolis/Rio de Janeiro. Em relação às crianças, 4 são lidas e se reconhecem como "crianças trans", 1 se identifica como "pansexual", 1 afirma ser uma "bicha preta" e 4 são lidas na escola em que estudam como "meninos afeminados", "delicados", "que estão experimentando com o corpo", "mulherzinha" e, por isso, produzem tensionamentos e desestabilizam as normas de gênero e sexualidade.

[1] Por *afecto* compreendemos "as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada [...]" (Spinoza, 2017, p. 98).

As crianças, escolas, famílias e profissional da saúde cujos percursos são mapeados e analisados neste capítulo[2] são de Aracaju, Sergipe, Belo Horizonte, Uberlândia e São João del-Rei, Minas Gerais. Os fragmentos narrativos que compõem esta cartografia perpassam momentos distintos de suas vidas e infâncias, que vão desde os 3 até os 11 anos de idade. A pesquisa, de natureza cartográfica, foi desenvolvida entre 2020 e 2023 e utilizou como referencial teórico as filosofias da diferença, os estudos *queer* e as teorias curriculares de inspiração pós-crítica. Por cartografia, compreendemos "um modo de investigar um processo em produção, de acompanhar um traçado incerto, um certo tempo que dura" (Silva; Paraíso, 2023, p. 2). Inspirada na obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari, "ela tem sido atualizada em pesquisas de diferentes campos de conhecimento, e sempre fazendo movimentar os objetos pesquisados, os corpos, as coisas e o pensamento" (Carneiro; Paraíso, 2018, p. 1004).

Sendo a cartografia "uma arte sensorial que se faz à flor da pele" (Silva; Paraíso, 2023, p. 11), na cartografia realizada para a investigação que subsidiou este capítulo, foi necessário produzir para nós mesmos um corpo permeável e disponível aos encontros, de modo a cartografar sentindo e deixando-se afetar pelo que se passa no território mapeado. Os fragmentos narrativos produzidos no encontro com as infâncias em dissidências, com suas famílias, profissionais da educação e da saúde, foram registrados e analisados no "diário das acontecências", uma espécie de pequeno inventário de vidas, lembranças, afetos, aspirações, silêncios, olhares, invenções, alegrias, sofrimentos, dúvidas, angústias, lutas e demais acontecências plantadas há tempos no coração de crianças e adultos que povoam as geografias existenciais da cartografia realizada. *Acontecência*, na perspectiva que assumimos, diz respeito ao que acontece sem jamais terminar. Ao que sempre está em movimento, conectando-se a outras linhas e ganhando vida em outros espaços.

É a partir desse modo de pesquisar e escrever, atento ao que se move nos territórios pedagógico e curricular, que este capítulo se organiza. Ele está dividido em quatro seções, sendo a primeira esta introdução. Na segunda seção, evidenciamos e analisamos a prática do aliançar para existir na diferença, acionada na pedagogia das alianças *queer*. Na terceira, por sua vez, mostramos e discutimos os modos pelos quais, nesta pedagogia, as sensações disparadas demandam a criação de um *currículo à flor da pele*, sensível aos deslocamentos corporais das crianças e suas infâncias em dissidências. Por fim, na última parte, traçamos algumas considerações finais que, em vez de

[2] Por razões éticas, os nomes das crianças e adultos que são mencionados neste capítulo foram substituídos por nomes fictícios, preservando o anonimato das pessoas participantes da pesquisa.

encerrarem a discussão aqui iniciada, funcionam como um convite a continuar agenciando encontros capazes de multiplicar alegrias e afirmar a vida na pedagogia e no currículo.

Aliançar para existir na diferença e deslocar corporalidades em um currículo

"Você não está sozinho": pequenas alianças para enfrentar o medo e a morte

Jair Bolsonaro é eleito presidente da República do Brasil e uma onda de medo e desesperança atravessa o país. Um homem trans que está sendo acompanhado pelo CRAIST[3] procura Eunice para informar que o seu filho, Cauã, um "menino negro muito feminino", está apresentando um "quadro de ansiedade", decorrente do contexto político do país. O homem pergunta se a equipe poderia conversar com a criança. "Naquela semana estávamos todos à flor da pele", relata Eunice, que coordena o acolhimento do Ambulatório. Um encontro é agendado. Alguns dias depois, o menino de 11 anos chega e, logo após se sentar, começa a chorar. "Eu estou com muito medo!", diz. Eunice o abraça e diz, olhando nos seus olhos: "Olha, eu também estou com muito medo!". Cauã retruca: "Você tem medo?". Eunice responde que "muito". "Eu vou chamar toda a equipe pra te contar que nós todos estamos com muito medo, mas em troca quando a gente junta todo mundo, a gente fica muito forte, porque a gente vira um muro pra resistência". O menino desabafa: "Mas Bolsonaro falou que vai matar preto e bicha. Eu sou preto e sou bicha". Eunice respira fundo, seu corpo é atravessado por uma sensação de dor que, por alguns instantes, a faz tremer. Em seguida, diz: "Não, ele não vai matar você. E ele não vai matar nenhum de nós aqui. Nós vamos nos proteger. Você não está sozinho!".

Registro de conversa com Eunice, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 332.

É "preciso falar da criação como traçando seu caminho entre impossibilidades" (Deleuze, 2013, p. 171). Isso porque "a criação se faz em

[3] O Centro de Referência em Atenção Integral à Saúde Trans (CRAIST), também conhecido como Ambulatório para as Travestis e Transexuais, foi criado em 2007, com o propósito de formar estudantes, profissionais e pesquisadores para atuar no Processo Transexualizador do SUS, instituído em 2008. Trata-se de um desdobramento do projeto de extensão Em Cima do Salto: saúde, educação e cidadania (2006–2018), que consolidou as discussões sobre diversidade de gênero e orientação sexual na Universidade Federal de Uberlândia, articulando ensino, pesquisa, extensão e assistência.

gargalos de estrangulamento [...] Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível" (Deleuze, 2013, p. 171). Criar um possível para existir, inventar possíveis para escapar das formas que aprisionam a vida e produzem tristeza e sofrimento, é caminho que se faz nas entrelinhas dos encontros organizados em uma pedagogia que faz alianças. Na pedagogia das alianças *queer*, *aliançar* é uma prática acionada para possibilitar que as crianças e suas infâncias em dissidências existam na diferença que as constitui. Aliançar, aqui, implica fazer rizoma, agenciar linhas e compreender que "somos todos dependentes das relações sociais e de uma infraestrutura permanente para manter uma vida vivível, de forma que não é factível se livrar dessa dependência" (Butler, 2019, p. 27).

Nos territórios investigados, as crianças e suas infâncias em dissidências temem por suas existências. Elas parecem pressentir, a partir de suas corporalidades em trânsito, que "o futuro que importa anunciado por uma criança só pode ser aceitável se corresponder à norma cis heterossexual branca" (Oliveira, 2020, p. 117). Uma criança bicha e preta, nessa futuridade definida pela norma, não pode existir. Cauã, por essa razão, entra em pânico. Megg Oliveira (2020) explica que "a criança negra carrega no corpo uma série de signos que a coloca em desvantagem. São marcas que a transformam em um alvo pronto a ser perfurado" (Oliveira, 2020, p. 124). Na companhia de seu pai, um homem trans preto, Cauã vai ao encontro de quem ele acredita ser capaz de ajudá-lo. O medo, na pedagogia das alianças *queer*, pode ser disparador de linhas de socorro que levam a traçar caminhos para que a vida persevere. Linhas que, na experiência do encontro, produzem alianças e conectam vidas, como a aliança que surgiu entre a criança e as(os) profissionais da saúde que também sentiam medo, mas que compreendiam que é possível resistir e enfrentar os intoleráveis quando protegemos uns aos outros.

Em sua tipologia dos afectos, Spinoza explica que o "medo é uma tristeza instável, surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos alguma dúvida" (Spinoza, 2017, p. 144). Trata-se de um afecto que instaura nos corpos a sensação de um perigo iminente, um risco possível de se efetuar, uma tragédia anunciada. Nas infâncias em dissidências de gênero e sexualidade, e na pedagogia das alianças *queer* forjada para "deixar viver" crianças que escapam às normas, o medo funciona para administrar os terrores mais íntimos, limitar o campo do que é possível e aprisionar os fluxos de liberdade que os corpos são capazes de engendrar, mas também pode funcionar como vetor de pequenas e potentes alianças.

Para Cornejo (2013), "o berço de um menino mariquinha é a lápide de um menino heterossexual" (Cornejo, 2013, p. 80). Por isso, desde muito cedo, as normas de gênero e sexualidade se ocupam em incrustar uma "bala no peito" (Preciado, 2020, p. 106) das crianças que de alguma formam corrompem as repetições normativas de gênero e ameaçam a garantia de um

futuro heterossexual e cisgênero. As normas de gênero, nesse sentido, são como franco-atiradores silenciosos que amedrontam e colocam "uma bala no coração das crianças que brincam nos pátios, sem se importar se são filhos de reacionários ou progressistas", nas "crianças que se olham no espelho" e nas "que contam os passos quando caminham". De modo similar à experiência que atravessa a vida de Cauã, que teve a bala do medo incrustada em seu peito, Preciado (2020) relata acerca de sua infância *queer:*

> Eu tinha três anos quando senti pela primeira vez o peso da bala. Senti que a carregava quando ouvi meu pai chamar duas meninas estrangeiras que caminhavam de mãos dadas pela rua de sapatonas nojentas. Na mesma hora, senti o peito queimar. Naquela noite, sem saber por que, imaginei pela primeira vez que fugia da cidade e ia para um lugar estrangeiro. Os dias que se seguiram foram os dias do medo, da vergonha (Preciado, 2020, p. 107).

A sensação de que é preciso fugir, correr para um lugar distante e escapar da bala que perfura o peito de um corpo em dissidência, está presente na vida de muitas crianças cujas vidas não correspondem ao que se institui nas normas de gênero e sexualidade. Crianças que, no encontro com pedagogias e currículos hostis às suas vidas, sofrem, sentem medo e se entristecem. Uma pedagogia incapaz de se abrir à singularidade que atravessa cada vida, produz exclusões, diferenciações, sofrimento e dor. A bala no peito é também o signo de hostilidade que faz com que alguns corpos não se sintam bem-vindos em um território que os expulsa precocemente, fazendo com que corram para longe.

A pedagogia das alianças *queer*, na contramão das pedagogias da hostilidade, dirige-se às crianças do peito furado, para dizer, com Preciado (2020) e com todos os corpos em dissidências de gênero e sexualidade: "a vida é maravilhosa, estamos esperando vocês, nós, os caídos, os amantes do peito perfurado. Vocês não estão sós" (Preciado, 2020, p. 110). "Você não está sozinho" foi a palavra-força que Cauã escutou de Eunice, profissional da saúde que o acolheu. A linha de proteção traçada na pedagogia das alianças *queer*, praticada por ela, emite signos que ensinam que até mesmo as paixões tristes podem tornar-se vetores de pequenas e potentes alianças. No movimento dessa linha, o medo que atravessa os corpos adultos de uma equipe de saúde, diante de um contexto de hostilidade e perseguição, conecta-se ao medo que atormenta uma criança que sente sua vida ameaçada. Butler (2019) explica que "a precariedade é a rubrica que une as mulheres, os *queers*, as pessoas transgêneras, os pobres, aqueles com habilidades diferenciadas, os apátridas, mas também as minorias raciais e religiosas: é uma condição social e econômica, mas não uma identidade" (Butler, 2019, p. 65).

A precariedade, na pedagogia das alianças *queer*, é rubrica que põe em funcionamento a *prática do aliançar*. De acordo com Butler (2015), o "ser do

corpo", isto é, sua ontologia corporal, "é um ser que está sempre entregue aos outros", às normas e às "organizações sociais e políticas que se desenvolvem historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros" (Butler, 2015, p. 15). Ao fazer do *aliançar* um modo de resistência aos poderes que ameaçam a vida das crianças, nesse sentido, a pedagogia das alianças *queer* minimiza precariedades e produz conexões imprevisíveis. Trata-se de uma pedagogia que ensina que nós não estamos sozinhos e, por isso, podemos muito! Uma pedagogia que, ao sentir e ser afetada pela dor de quem tem medo, abre-se para acolher, pratica a empatia, olha nos olhos e conecta vidas de modo que "ninguém solte a mão de ninguém", como no manifesto político que tomou conta do Brasil durante os quatro anos de um governo autoritário, conservador e reacionário. Essa abertura que conecta vidas, acionada na *prática do aliançar*, também fica evidente no fragmento narrativo a seguir.

Quando os olhares se encontram em uma pedagogia que faz alianças

Uma mensagem de alerta se espalha no currículo escolar, produzindo nas crianças, nas famílias e profissionais da escola uma sensação de temor. Uma criança está em perigo. Jorge, que tem 11 anos e estuda em uma escola confessional privada de Belo Horizonte, conta a colegas de sua turma e a profissionais da escola que "quer se matar". Em pouco tempo, sua confidência chega às famílias das outras crianças, que buscam a orientação educacional da escola e manifestam preocupação pelo caso. O menino é chamado. Na sala da orientação, chora e não quer dizer o motivo que o levou a anunciar que deseja morrer. Clarice acalma a criança, explicando que ela está "em um ambiente seguro" e que pode "falar o que quiser", sem medo de sofrer represálias. Jorge, então, conta que "está apaixonado" por um menino de sua turma. Clarice se abaixa, de modo a aproximar o seu rosto do dele e olhá-lo nos olhos. Seus olhares se encontram e alguma coisa se conecta entre eles. Em seguida, voltam a se perder. O menino olha para baixo e explica, com a voz ainda embargada pelo choro: "Mariana, minha melhor amiga, me mostrou o celular dela e eu vi as mensagens dele dizendo que entre eu e ela, ele prefere ela". Clarice o tranquiliza, dizendo que entende que ele está sofrendo, mas que existem outras formas de lidar com o sofrimento e com as dificuldades, e que irá ajudá-lo nesse processo. Ao final, ambos se abraçam e a orientadora explica que precisará convocar a família para partilhar a situação, de modo a ajudá-lo nesse processo. Jorge volta a chorar e diz: "Minha família não sabe que eu sou gay". Clarice pergunta se o menino deseja que ela o ajude a "contar para a família". "Se você me autorizar, eu posso ajudar você a conversar com a sua mãe". O menino recua. Parece ter medo da reação da família. Contudo, após a insistência da orientadora, acaba

concordando que é o melhor a ser feito. Enxuga as lágrimas e dá um abraço em Clarice. Ao final da conversa, volta para a sala de aula e demonstra estar confiante de que a conversa com a sua mãe, mediada por Clarice, dará certo.

Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 259-260.

Na pedagogia das alianças *queer*, que experimenta olhar nos olhos e se aproximar para escutar melhor, alianças improváveis podem acontecer. Alianças produzidas no encontro dos corpos, nos afectos que emergem da relação e nas forças que se agenciam na experiência de encontrar. Nessa pedagogia, o encontro entre uma criança que sofre por não ser correspondida, por se sentir traída por sua melhor amiga e uma orientadora educacional que se abre para a alteridade, dá lugar a uma aliança que faz com que a criança se sinta amparada e protegida. A estratégia de convocar a família para ajudar, sugerida pela orientadora, produz na criança uma outra sensação: o medo de contar para a família que é gay e não ser acolhido.

Megg Oliveira (2020) argumenta que "desde muito cedo, o gay afeminado, o viado e a bicha enfrentam sozinhos situações de violência" (Oliveira, 2020, p. 123). Isso ocorre porque a família, não poucas vezes, é território de violência e hostilidade para as crianças e infâncias que escampam às normas de gênero e sexualidade. Diferentemente de uma criança heterossexual e cisgênera, uma criança gay ou viada que, ao entrar na pré-adolescência, se apaixona por um coleguinha, para além de aprender a lidar com o turbilhão de experiências e sensações que isso implica, também encontra na homofobia um dificultador para a sua vida. Nem todas as crianças são acolhidas por suas famílias. Contudo, Jorge não está sozinho. Há uma pequena aliança sendo forjada na *prática do aliançar*, acionada na pedagogia das alianças *queer*.

Jorge explica que gosta de Clarice "porque ela é legal e escuta a gente" (Registro de conversa com o estudante Jorge, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 405). A abertura para a escuta e o acolhimento de quem se abaixa para olhar nos olhos, produzida em uma pedagogia sensível aos afectos que circulam em um território, é elo que possibilita o aliançar de vidas e a relação. As palavras do menino, que sorriu para dizer que gosta da orientadora, nos inquietaram e nos fizeram pensar na potência de uma pedagogia que se abre para escutar as vozes das crianças que, em seus movimentos de dissidência, agenciam e emitem signos que podem desestabilizar e desfazer a normatividade sexual e de gênero.

A pedagogia das alianças *queer* ensina escutando, abaixa-se para olhar nos olhos e faz das vozes dissidentes, que nela ecoam, o material necessário para afirmar a vida. Trata-se de uma pedagogia que possibilita alianças

geradas na escuta sensível e no acolhimento da diferença. Essa pedagogia exige uma "ética da coabitação" (Butler, 2019, p. 79). Isso porque o que está em questão nesse fazer pedagógico não é apenas o sentido de aliar-se uns aos outros, mas o de viver uns com os outros sem apagar a diferença em nome da identidade, da representação e do mesmo.

Ao abrir-se para fazer alianças, a pedagogia das alianças *queer* é capaz de criar espaços nos quais as perguntas, as necessidades e as reivindicações das crianças em dissidências de gênero e sexualidade, bem como de todas as crianças e suas múltiplas e singulares infâncias, são acolhidas e reconhecidas. Esses espaços passam a ser vitais para a vida das crianças, ainda mais quando elas não encontram linhas de apoio e acolhimento em suas famílias ou escolas. Para isso, é necessário atentar-se aos movimentos que as crianças fazem e acompanhar de perto os seus processos, pois é justamente a partir dessa atenção sensível que emerge a necessidade de criação de um currículo à flor da pele, como mostraremos na seção a seguir.

A demanda pela criação de um *currículo à flor da pele*, que sente e faz sentir

"Eu nunca vou esquecer o que você fez por mim": as marcas de uma pedagogia que faz aliança

Conforme combinado com Jorge, sua mãe é convidada para uma reunião na sala da orientação educacional do 6º ano. A mulher chega com o menino, logo após o término do turno matutino. Clarice a cumprimenta e pergunta a Jorge se ele pode aguardar um pouco em uma das cadeiras que fica na antessala, um espaço que dá acesso às salas das orientadoras educacionais de cada série. Em razão do espaço ser pequeno, do lugar onde a criança se senta, ainda que a porta esteja fechada, é possível escutar o que está sendo conversado na sala da orientadora. "Eu chamei você aqui para que a gente possa ajudar o Jorge em um momento importante que ele está vivendo e que tem a ver com a puberdade e com as perguntas que as crianças e os pré-adolescentes começam a fazer nesse período", dispara Clarice para iniciar a conversa. A mãe escuta com atenção. Seu rosto, enrijecido, transmite uma sensação de preocupação e nervosismo que se espalha pelo ambiente, deixando-o pesado. A orientadora continua e explica o que está acontecendo. Fala da ideação suicida e da preocupação das famílias e de profissionais da escola que, ao saberem do ocorrido, a procuraram para relatar. Explica, também, a razão do sofrimento de Jorge. A mulher é tomada por um frenesi. Seu silêncio é interrompido e, segundos depois, ela está gritando e chorando. "Eu não sei onde eu errei para isso acontecer! Nós somos muito católicos lá em casa e eu sempre pedi a Deus para isso não acontecer! O pai dele não vai aceitar um filho gay! Meu Deus!",

grita a mulher com desespero. O barulho do seu choro e do seu lamento, de repente, se mistura ao do choro do menino que, do lado de fora da sala, também começa a chorar. Clarice segura as lágrimas e tenta acalmar a mulher. Subitamente, tem a ideia de perguntar se ela deseja um copo de água e sai da sala em direção ao bebedouro. Aproveita o momento para pedir à auxiliar do corredor que chame a diretora. Quando a diretora chega, "essa mãe estava urrando. Eu nunca vi isso nesses mais de vinte anos em que trabalho aqui. Ela chorava e gritava, repetindo que o marido não ia aceitar porque eles eram uma família muito católica", relembra Clarice. Marina, diretora da escola, argumenta que o desespero não vai "resolver a questão". Pede que a mulher faça um esforço para que consigam conversar. No momento em que ela para de chorar, Marina conta que tem um sobrinho gay e que ele tentou suicídio porque não era aceito pela família. "Acolha o seu filho como ele é!", diz olhando nos olhos da mãe. "Mas nós somos religiosos!", retruca a mulher. "Eu também sou. Esta é uma escola católica. Nós também somos religiosos", continua a diretora. "E o Jesus que eu acredito acolhia e amava todas as pessoas, sem discriminação e preconceito", conclui. Clarice aproveita a fala de Marina e pergunta à mãe: "Seu filho está chorando lá fora. Ele precisa de você. Se você não estiver com ele, você que é a mãe dele, ele não vai dar conta de enfrentar tudo isso sozinho. Eu posso chamá-lo e você me promete que vai dar um abraço nele?". Chorando, a mulher responde que "sim". Clarice sai da sala, se abaixa mais uma vez, repetindo o gesto daquela primeira conversa com o menino, e passa a mão no seu rosto para enxugar suas lágrimas. Jorge pergunta: "Minha mãe tá chorando por que eu sou gay?". O coração da orientadora se parte. Ela sente a dor da criança e, novamente, segura o choro. Responde que "não", embora saiba que esta é a razão. Tenta proteger a criança de mais um sofrimento. "Algumas vezes os adultos choram porque não conseguem entender as suas próprias questões", explica ao menino. Em seguida, segura-o pela mão e entra com ele em sua sala. Sua mãe se levanta para abraçá-lo. Ambos choram em um abraço apertado e demorado. Um abraço que há muito Jorge esperava receber. Um abraço que, naquele momento, parece ser de aceitação e acolhimento. Ao final da conversa, Marina e Clarice sugerem para a mãe que a criança seja acompanhada por um terapeuta, de modo que ela possa encontrar estratégias para "lidar com as questões emocionais desse período". A mãe promete que fará isso. No dia seguinte, Clarice encontra Jorge e ele corre para abraçá-la e diz: "Eu nunca vou esquecer o que você fez por mim".

Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 350-352.

Entramos no território sensorial da pedagogia das alianças *queer* para acompanhar e mapear os percursos de uma criança que experimenta, talvez

pela primeira vez, as sensações disparadas na "bruta flor do querer", a frustração de não ser correspondido, a decepção por se sentir traído por sua melhor amiga e a apreensão de ter que "confessar" que é gay para a sua família. Louro (2016) explica que a sexualidade é considerada algo perigoso para a infância e, por isso, deve ser "adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta". Nesse sentido, é "preciso manter a 'inocência' e a 'pureza' das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique o silenciamento e a negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais" (Louro, 2016, p. 26).

Entretanto, nas alianças que se fazem em uma pedagogia que se abre para afetar e ser afetada, as crianças e suas infâncias em dissidências têm traçado linhas de força para enfrentar as normas que as querem excluir do que se diz e do que se pratica no que se refere a corpo, gênero e sexualidade. No território curricular, elas se movimentam, dizem de si mesmas, fazem perguntas, compartilham saberes umas com as outras, disseminam a suspeita, a interrogação e o conflito. Elas compreendem, a partir de suas experiências e inquietações, que sexualidade é algo que lhes diz respeito, e que, "uma vez espalhada a semente que questiona e problematiza as normas que coagem, já não há mais volta" (Paraíso, 2018, p. 46).

No mesmo dia em que a conversa com a mãe de Jorge ocorreu, a orientadora educacional da escola, ainda emocionada, desabafou: "O dia de hoje valeu por todos os meus anos de trabalho. Se fosse só por esse abraço que a mãe deu no filho, valeria a pena todos esses anos" (Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 501). A sensação experimentada por Clarice, efeito da aliança forjada na pedagogia das alianças *queer*, nos instiga a pensar na possibilidade de um currículo atento às sensações. Paraíso (2015) defende que, "um currículo, apesar de ser constituído de muitas formas, pode perfeitamente ser feito da mesma matéria dos sonhos [...] e da vida" (Paraíso, 2015, p. 50). Inspiramo-nos nessa compreensão curricular para discutir a criação de um *currículo à flor da pele*, feito com a matéria das sensações que deslizam em um corpo, com os afectos que pede passagem em um território, com as forças que forçam os poros a deixar passar lampejos de alguma coisa *queer*.

Alguma coisa *queer* que passa pela sutileza de um currículo que se movimenta não para homogeneizar, classificar, normalizar, punir e corrigir a dissidência, mas para agenciar "movimentos que possibilitam deixar de ser" (Paraíso, 2015, p. 50). O *currículo à flor da pele*, nesse sentido, não tem medo de sentir, não se fecha às sensações e aos seus efeitos, ainda que saiba que *sentir* é experiência selvagem, desmedida e imprevisível. Um corpo nunca permanece o mesmo após ser afetado pelas forças que circulam em um território.

Quinze dias depois do encontro com a mãe de Jorge, uma reclamação começa a correr pela escola: "o aluno está impossível em sala. Muito agitado

e conversando o tempo todo". Clarice se preocupa, pois o comportamento do estudante começa a repercutir em suas atividades avaliativas. "O desempenho pedagógico está desabando nas avaliações. Coisa que não existia antes", explica (Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 507). A mãe é convocada mais uma vez e, antes de a orientadora educacional falar qualquer coisa, a mulher desabafa gritando: "Você acabou com a minha vida com essa história de dizer que meu filho é gay". Nervosa, com voz trêmula e rosto corado, a mãe acusa a orientadora de ter inventado essa história para "destruir a família dela". Também acredita que se o filho chegou a comentar em algum lugar que é gay, foi por "pressão dos colegas". Diz ter procurado um "terapeuta de confiança, indicado pela igreja" para acompanhar o menino. Clarice discorda e retoma com ela o que aconteceu (Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 509). Nuvens pesadas se formam no território escolar. Uma tensão, quase elétrica, desliza na pele.

A "igreja" é um lugar conhecido por muitas crianças em dissidências de gênero e sexualidade que crescem em lares cristãos. A respeito da relação entre homossexualidade e fundamentalismo religioso cristão, Oliveira (2020) analisa que os "discursos que associam homossexualidade ao pecado não são dirigidos apenas às pessoas adultas. O sentimento de culpa e a sensação de estar vivendo em pecado fazem parte da vivência de muitas crianças, ainda que a consciência para a avaliação desses fatos só se desenvolva na idade adulta" (Oliveira, 2020, p. 131). Com Jorge não é diferente: o encontro com o olhar moralizante da igreja produz medo e conflito, tensionando o processo de afirmação de si.

Contudo, mesmo com todos os investimentos normativos para interditar o que pode ser dito, ensinado e discutido em um currículo que sente e faz sentir, os escapes e as resistências acontecem por todos os lados. Isso porque um currículo, seja ele qual for, é "*um espaço incontrolável*. Incontrolável porque em um currículo sempre há espaço para os encontros que escapam ao controle, que resistem e extrapolam ao planejado, que se abrem para a novidade" (Paraíso, 2016, p. 389-390). Clarice explica, por exemplo, que, contrariando todas as tentativas de negação da família, apesar da violência do discurso religioso conservador, Jorge está curioso para saber sobre si mesmo e tem buscado livros com temáticas sobre homossexualidade, na biblioteca da escola. Curiosidade que tem perturbado a mãe do menino, que passou a adotar uma postura de hostilidade em relação à orientadora.

A curiosidade de uma criança em torno das questões relacionadas à sexualidade evidencia a necessidade de transformar o currículo: criar um currículo sensível, capaz de escutar crianças e adolescentes em seus desejos e

necessidades de aprender sobre seus corpos e vidas. Em relação a essa curiosidade sobre temas como gênero e sexualidade, a orientadora Clarice manifesta certa preocupação. Não com o interesse das crianças, mas com os riscos gerados pela interdição desses temas no currículo e no ambiente familiar. Para ela, "se não for ofertado um espaço de escuta e diálogo na escola e na família, as crianças podem buscar informações na pornografia" (Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 538). Os riscos apontados por ela também são evidenciados por Paraíso, Silva e Sontag (2021), ao discutirem o resultado de uma pesquisa que mostra que o "silêncio ou o boicote a um tema na escola, pode torná-lo ainda mais atrativo caso ele tenha nascido da necessidade de compreensão da criança" (Paraíso; Silva; Sontag, 2021 p. 33), e que essa "atratividade", quando não acolhida pela escola e pelo currículo, corre o risco de deixar as crianças vulneráveis a violências sexuais, à pornografia, a crimes cibernéticos, à exposição de suas imagens e à pedofilia, entre outros.

Assim como Jorge, que encontrou na pedagogia das alianças *queer*, praticada pela orientadora educacional, uma aliada para dizer a sua mãe que é gay, ainda que isso não tenha produzido o acolhimento que esperava ter, outras crianças também fazem alianças para resistir e existir de um outro modo. Cauã, por exemplo, encontra esse espaço de aliança na escuta acolhedora de uma profissional da saúde que se tornou presença companheira em sua vida. Essas pequenas alianças, forjadas em pedagogias que enlaçam vidas, produzem diferentes efeitos nos corpos infantis e demandam a criação de um *currículo à flor da pele*, como veremos no depoimento a seguir, sobre a transição de gênero de Ada, uma criança trans de 5 anos, da cidade de São João del-Rei, em Minas Gerais. A professora da criança, Nise, afirma:

Antes de ela se tornar Ada, "era bem franzina, bem assim... triste! Você olhava, era aquele olhar, sabe? Encolhido, bem introspectivo [...]. Era um bichinho do mato [...], mas era um bichinho mesmo. Aqui não sou eu, esse corpo não é meu, essa pessoa aqui não sou eu. [...] Gritando mesmo por socorro, sabe? Quando veio a transição, era como se ela dissesse: 'Eu agora estou feliz!'. Aí voltou o brilho no olho da Ada. Ada virou uma capetinha. Você não tem noção! Ela virou. Ela xingava. Ela dava resposta. Ela fazia o que ela queria. Inteligentíssima! Já estava quase lendo comigo, letra perfeita". Nas atividades escolares, a professora Nise observa que os desenhos também mudam. "Antes de ser Ada era desse tamanhinho, os desenhos todos. Muito pequenininho. Quando virou Ada, ela se revelou!", explica abrindo os braços, em um gesto que indica algo imenso. "Então virou o desenho da identidade, sabe? Muito bem elaborado. Então tudo que tinha, ela falava: 'Nosso autorretrato!'. Ela se desenhava, com tudo na cabeça e com tudo no braço... O batom, a bolsinha... Virou Ada [...]. Lembro que depois da revelação teve

a semana da criança. Nunca vi Ada daquele jeito, naquele pique, naquele corre. Porque antes era uma criança prostrada. Não se mexia, não tinha reação para as coisas. Tinha dificuldade de alimentação, tudo que levava [para a escola], voltava. Por mais que eu insistisse não queria comer. Durante esse processo teve um tempo que realmente ela segurou muito as fezes. Ela não soltava. [...] Então era aquele bichinho agarradinho no meio da perna da mãe. Aquele olho olhando assim [A professora abaixa a cabeça e olha para o chão], cabelo preto, o olhão preto, né? E bem magro, bem magro, era um T.[4] magro. Depois veio a Ada rosada. Muito louco! Graças a Deus! Muito bom!".

Registro de conversa com a professora Nise, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 207-208.

Em um espaço que, para tantas crianças em dissidências de gênero e sexualidade, é território de hostilidade e negação, uma vida de professora se encontra e faz aliança com os movimentos de uma criança em transição. O currículo praticado pela professora se move com a criança. Seu corpo é atravessado por muitas sensações. A pedagogia das alianças *queer,* ao conectar vidas e forjar alianças, produz alegrias e faz uma professora vibrar e celebrar cada mudança que acompanha. Os desenhos, as roupas, as pulseirinhas, as gominhas no cabelo, o olhar que brilha um pouco mais a cada dia que passa, a desenvoltura no falar, no questionar e em se posicionar, os efeitos pedagógicos da transição nas atividades escolares, a postura do corpo que sai da prostração e ganha energia e vitalidade, o lanche do recreio que já não volta mais para casa... Tudo isso afeta a professora, produzindo alegria em seu professorar.

Gael, uma criança trans de 7 anos, da cidade de Aracaju, em Sergipe, ao falar sobre os efeitos de sua transição e sobre a aliança de apoio construída em sua família, comenta também:

Eu sentia isso, que eu era uma pessoa, que não era uma pessoa de verdade. Eu sempre dizia que isso era um pesadelo. Mas não, vivi cada dia", diz a criança com uma expressão facial de tristeza. "Até que, pronto!", Gael abre os braços em um gesto de liberdade, como se pudesse voar. O gesto é acompanhado por um sorriso largo, de quem está feliz por poder existir como deseja. Seus olhos brilham. A respeito da experiência de se reconhecer em outro gênero, o menino explica: "Na verdade, eu escondi isso por muito, muito, mas muito tempo mesmo. Tipo desde 3 anos de idade. Porque eu tinha

[4] O "nome morto" das crianças trans mencionadas na pesquisa foi omitido por cuidado ético. Ainda que nem todas as crianças e familiares expressassem desconforto em relação ao nome atribuído no nascimento, optou-se, em diálogo com ativistas do movimento trans e pesquisadoras transfeministas, por suprimir essa informação a fim de prevenir possíveis danos à integridade psicológica das crianças e de suas famílias.

medo de ser expulso de casa. Talvez não me amassem mais". Por fim, fala a respeito da sensação que povoou o seu corpo quando ouviu de sua família que ele continuava sendo muito amado e que nada mudaria a aliança de amor e de cuidado que existia em sua casa. "Eu senti uma grande felicidade. Aí eu abracei cada um e disse 'eu também te amo'.

Registro de documentário, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 124.

A experiência de não corresponder às normas regulatórias de gênero e sexualidade produz nos corpos infantis diferentes sensações. A sensação de não ser uma "pessoa de verdade" e viver constantemente em um pesadelo. A tristeza e o medo de não mais ser amado, sensações que fazem uma criança pensar que necessita esconder-se no armário da norma e não contar para ninguém o segredo que ameaça expulsá-la de casa. O desespero ao perceber que os poderes instituídos ameaçam a sua vida. O olhar apagado e introspectivo de quem não se sente acolhida. Há, nessa experiência, algo que aprisiona e subtrai a vida. Paixões tristes que despotencializam as crianças, decompondo os seus corpos, como uma espécie de "intoxicação, um envenenamento, uma indigestão" (Deleuze, 2002, p. 38). Quando, contudo, os corpos infantis entram em composição com forças agenciadas em uma pedagogia que alianças vidas e levam ao acolhimento, tudo muda.

Sentir-se amparado e protegido é efeito produzido nas alianças criadas na pedagogia das alianças *queer* para acolher a diferença de cada corpo. É essa sensação que faz Gael sentir uma grande felicidade, abraçar seus familiares e dizer que os ama. É a sensação de não estar sozinha, de ser protegida e amada, que faz os olhos de Ada brilharem e potencializa a sua vida, fazendo a passagem de uma infância triste e sem cor, para uma infância feliz e cheia de entusiasmo e determinação. Esses espaços de produção de inteligibilidade — nos quais é possível fazer alianças que afirmam a vida —, produzidos na pedagogia das alianças *queer* e no currículo à flor da pele que ela demanda e produz, atravessam diferentes territórios. Jorge o encontra no olhar e na escuta acolhedora da orientadora educacional; Cauã no serviço de saúde que lhe oferece uma rede de proteção capaz de fazê-lo sentir que não está sozinho; Ada e Gael, em gestos que emitem signos de hospitalidade e em suas famílias, que fazem do signo do amor uma força capaz de enfrentar as dificuldades da transição.

Considerações finais

A *pedagogia das alianças queer* é uma prática de ensinar que exercita a abertura ao outro, ao mundo, à vida, ao novo, ao movimento. Ela é aberta

para afetar e ser afetada. Trata-se, por essa razão, de uma pedagogia que se abre ao estranho, ao corpo que resiste à norma, a outras estéticas, à experimentação na subjetividade, às dissidências corporais, à relação com a vida, com todas as vidas. Uma pedagogia que se faz no enlace dos encontros e que, por isso, demanda a criação de um *currículo à flor da pele*, sensível às sensações, aberto para compor com as infâncias em dissidências de gênero e sexualidade e com os afectos que pedem passagem. Afectos que, na artesania dos encontros, deslocam sentidos, produzem sensações das mais variadas, possibilitam alianças que, embora provisórias e sempre passíveis de serem desfeitas e recriadas, fazem com que seja possível forjar caminhos que levam à afirmação da vida.

Por ser uma pedagogia que trabalha com as forças da vida, a pedagogia das alianças *queer* está atenta às sensações que emergem nos encontros. Faz das sensações a matéria para a invenção de um currículo que sente, chora, se alegra, se emociona, vibra, abraça e acompanha de perto o que se passa em um território. Um currículo feito e praticado com a matéria dos encontros e de todas as forças que neles são agenciadas. Encontros que, a despeito de serem distintos, traçam linhas que ora se conectam, ora se abrem e se espalham em percursos dos mais variados. A pedagogia das alianças *queer* sabe que muito se produz em um encontro. Muitas são as forças que ele agencia e faz circular. Muitos são os seus efeitos e as sensações que dispara. Ela utiliza os encontros para ensinar, porque está sempre atenta ao movimento da vida.

Esperamos ter tornado evidente, neste capítulo, que a pedagogia das alianças *queer*, para existir e se efetivar, necessita de um *currículo à flor da pele*, que trabalha com as sensações de modo que algo se passe e seja possível "no território curricular ver, perceber e sentir diferente do que se tem vivido e sentido na escola" (Paraíso, 2015, p. 55). Por ser uma prática de ensinar que exercita a abertura às forças da vida, essa pedagogia compreende que é sempre possível afetar e ser afetado. É sempre possível, também, traçar uma linha de fuga, de modo a escapar dos poderes que produzem tristeza, normalização e controle.

O *currículo à flor da pele*, criado na pedagogia das alianças *queer*, gosta de compor com o movimento, com a estranheza, com tudo que sente e faz sentir, com o que "bole por dentro", "brota à flor da pele", "sobe às faces e [...] faz corar", "salta aos olhos", "aperta o peito" e "que não tem mais jeito de dissimular", como na canção de Chico Buarque. O currículo à flor da pele, resistindo aos currículos-duros, que trabalham para normalizar os corpos, tem paixão por corpos abertos, cujos poros possibilitam que a novidade da vida passe, como feixe de luz que insiste em brilhar, mesmo em *tempos sombrios*. Tal currículo nos ensina que é preciso continuar apostando nos bons encontros, fazendo pequenas alianças na pedagogia, na educação e na vida. Alianças capazes de resistir aos intoleráveis do presente e forjar um futuro

hospitaleiro para as crianças em dissidências de gênero e sexualidade, para todas as crianças e seus modos de vida. Afinal, o currículo à flor da pele atesta, como na canção de Leonard Cohen, que "há uma rachadura em tudo. É assim que a luz entra".

Referências

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios.** Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a Política das ruas:** notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução: Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra:** quando a vida é passível de luto? Tradução: Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARNEIRO, Glaucia Conceição; PARAÍSO, Marlucy Alves. Cartografia para pesquisar currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 13, n. 3, p. 1003–1024, 2018.

CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. Tradução: Larissa Pelúcio. In: MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2013. p. 73-82.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução: Peter Pál Pelbart. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa:** Filosofia Prática. Tradução: Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente:** (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Salvador: Editora Devires, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e Diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Pesquisas sobre Currículos e Culturas:** temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 15-29.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan "ideologia de gênero". In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades.** Belo Horizonte: Mazza, 2018, p. 23-52.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Revista Educação**, v. 38, n. 1, p. 49- 58, jan./abr. 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, João Paulo de Lorena; SONTAG, Sabrina Sanches Martins. Currículo, gênero e sexualidade: crianças entre a vontade de saber e o risco de se perder em meio ao silêncio da escola. In: TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; SPERRHAKE, Renata (Org.). **Pesquisar com a escola:** currículo e inclusão em foco. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 28-41.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano:** Crônicas da travessia. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Cartografia para pesquisar currículos e infâncias em dissidências: um exercício experimental de invenção. **Acta Scientiarum. Education**, v. 45, n. 1, p. 1-12, 10 ago. 2023.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética.** Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TADEU, Tomaz. A Arte do Encontro e da Composição: Spinoza + currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002.

Parte III

Borrar, torcer, desobedecer: gêneros, sexualidades e invenções curriculares

“A gente inverte as coisas, a gente desobedece!”: desafiando normas e currículos com gênerosexualidades desobedientes

José Rodolfo do Nascimento Pereira
Rafael Ferreira de Souza Honorato

Resumo
Nos últimos anos, viemos enfrentando regulações cada vez mais incisivas ao que tange as questões de gênerosexualidades na educação, sobretudo no ensino superior. A tentativa de padronização e homogeneização curricular, que é atravessada por relações de poder, subalterniza cada vez mais algumas pessoas em detrimento de outras, especialmente quando elas não correspondem aos padrões normativos exigidos socialmente. Ao se compreender o currículo como um artefato político, cultural e histórico e como uma fronteira de disputa, reconhece-se que ele não é neutro, mas sim atravessado por relações de poder que legitimam certos saberes e silenciam outros. Assim, refletir sobre o currículo significa também questionar os processos de exclusão, a tentativa de apagamento e a marginalização de sujeitos cujas vivências não se enquadram nas expectativas cisheteronormativas. A desobediência aqui é vista como potência de criação e de proliferação da vida. As gênerosexualidades desobedientes emergem como forças políticas que tensionam e desestabilizam a normatividade, trazendo à tona outras formas de existir e de aprender. Essas experiências se manifestam tanto nas expressões individuais de estudantes e docentes quanto em movimentos coletivos que reivindicam visibilidade e direitos. A desobediência, nesse sentido, não é apenas um ato de recusa, mas também um gesto criativo e afirmativo, capaz de inventar novas possibilidades de vida e de currículo. A frase que dá título a este trabalho expressa justamente essa

postura: a de inverter as lógicas dominantes e de desobedecer às normas impostas como forma de disputar os sentidos no ensino superior. Assim, esse texto objetiva problematizar as tensões curriculares com gênerosexualidades desobedientes e seus dilemas no curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior. Metodologicamente, este texto elege uma perspectiva pós-estruturalista, encostada nas pesquisas nosdoscom os cotidianos, que valoriza narrativas, vivências e discursos produzidos em contextos educacionais. A partir das observações e de conversas, o texto se concentra na identificação e discussão de estratégias normativas presentes no currículo, assim como nas práticas de resistência que emergem no cotidiano escolar. Ao fazer isso, busca-se sinalizar como as relações entre gênerosexualidades e educação são permeadas por conflitos, negociações e insurgências. Deste modo, compreendemos que as reinvenções curriculares passam necessariamente pelo reconhecimento e valorização das experiências desobedientes, rompendo com a lógica da neutralidade e assumindo a educação como prática-política. Desobedecer, portanto, não significa apenas desafiar normas, mas também recriar o mundo, construindo uma educação que acolha a pluralidade de corpos, desejos, saberes, diferenças e as mais variadas formas de (re)existência. Assim, este texto convida educadoras/es, pesquisadoras/es e demais sujeitos envolvidos na educação a refletirem sobre a desconstrução da ordem normativa e a apostarem em pedagogias que celebrem as diferenças.
Palavras-chave: currículo; gênerosexualidades; diferenças; educação.

(...)

Desde que nos entendemos como sujeitos viventes nesse mundo, somos ensinados a obedecer e a ficar longe dos problemas. Quantas vezes ouvimos de nossos familiares frases como: "não vai brigar na rua", "respeite os/as coleguinhas", "não vai criar problemas por aí", "obedece fulano/a", "desobedecer é feio". Os problemas, geralmente, consistiam em 'implicar' com as pessoas que geralmente nos afrontavam com alguma inconsistência de opiniões, ideias, posicionamentos e modos de encarar a vida que não fossem iguais aos nossos. Assim, crescemos com a perspectiva da desobediência como algo (sempre) reprovável. O louvável era sempre se deixar enquadrar pela norma e pela padronização. Uma espécie de vassalagem, que nos colocava (sempre) em um lugar reticente... A questão que se coloca nesse sentido é que valorizar a diferença causa abalroamento com a norma socialmente construída e nos coloca diante de uma tensão que se choca com o lugar de submissão e aceitação que veio sendo construído ao longo do tempo para nos aliançarmos ao "lado contrário" da história, que é a prática que consiste em interrogar, discordar, desobedecer e criar problema... A diferença "ameaça o universalismo e a neutralidade do Estado, compromete a autonomia e a liberdade individual e ataca a igualdade formal" (Macedo, 2006, p. 336). A diferença ataca o princípio de igualdade formal e desbanca o universalismo. Eis a questão: a desobediência desestabiliza, a obediência cala, consente...

Em um mundo calcado pela perspectiva da homogeneização, aquilo que se coloca como minimamente diferente dos padrões pré-estabelecidos socialmente sofre algum tipo de retaliação, de ameaça e de subalternização. Assim acontece de forma mais aguda quanto se trata das questões de gênero e de sexualidades ou, como preferimos dizer, gênerosexualidades, tudo junto e sem hífen.

Nos últimos anos, mais precisamente, viemos enfrentando regulações cada vez mais incisivas ao que tange as questões de gênerosexualidades na educação, sobretudo no ensino superior. A tentativa de padronização e homogeneização curricular, que é atravessada por relações de poder, subalterniza cada vez mais algumas pessoas em detrimento de outras, especialmente quando elas não correspondem aos padrões normativos exigidos socialmente. Corpos, gêneros e sexualidades que destoam do que se espera socialmente são cada vez mais interrogados, perseguidos, violentados e lançados no lugar da deslegitimação. Vale ressaltar que o nosso mundo vem se transformando, se modificando e reconhecendo a importância da valorização dos múltiplos modos de vivências e de experimentações dos desejos singulares e coletivos, mas é preciso sinalizar que a norma que opera com muita força ainda é a heterocentrada, na qual os corpos, gêneros e sexualidades precisam obedecer à coerência que há entre corpo-sexo-gênero-sexualidade (Louro, 2014; 2018) estabelecido pela modernidade. Aos que não se adequam, há muitos investimentos sendo postos em ação para dar conta desses desvios, desequilíbrios, buscando controlá-los, afinal, nem todos os corpos se adequam às normas (Louro, 2014; Butler, 2017). Esses investimentos são sucessivos, insistentes e cotidianos.

Aqui, enfocamos sobre como esses processos de deslegitimação de algumas vidas acontecem no ensino superior por meio de uma cena ocorrida no movimento do curso de Pedagogia e suas artimanhas curriculares de engessamento e esquadrinhamento daquilo que não se adequa a norma.

Ao se compreender o currículo como um artefato político, cultural e histórico e como uma fronteira de disputa, reconhece-se que ele não é neutro, mas sim atravessado por relações de poder que legitimam certos saberes e silenciam outros. Assim, refletir sobre o currículo significa também questionar os processos de exclusão, a tentativa de apagamento e a marginalização de sujeitos cujas vivências não se enquadram nas expectativas cisheteronormativas. A desobediência aqui é vista como potência de criação e de proliferação da vida. As gênerosexualidades desobedientes emergem como forças políticas que tensionam e desestabilizam a normatividade, trazendo à tona outras formas de existir e de aprender.

A frase que dá título a este trabalho, expressa justamente essa postura: inverter as lógicas dominantes e desobedecer às normas impostas como forma de disputar os sentidos no ensino superior. Assim, esse texto objetiva

problematizar as tensões curriculares com gênerosexualidades desobedientes e seus dilemas no curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior. Para isso, inicialmente nos desdobraremos com os conceitos de gênero e sexualidade; depois com gênerosexualidades, norma e currículo. Tudo isso para dialogarmos com as tensões que se desenham com as gênerosexualidades desobedientes.

Teoricometodologicamente falando...

Diante de todos os enfrentamentos que as pesquisas que se debruçam com as questões de gênero e sexualidades têm resistido, é importante ressaltar que operamos epistemologicamente a partir de uma lente articulada ao pós-estruturalismo.

O pós-estruturalismo desloca e bifurca as possibilidades de produção de saberes e questiona aquilo que é tido como fixo, apostando em um *modus operandi*, "[...] um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita" (Peters, 2000, p. 28) avessa a qualquer tentativa de homogeneização. No pós-estruturalismo, "o prefixo «pós» refere-se ao abandono dos axiomas essencialistas" (Lopes, 2013, p. 10) para assim desmobilizar qualquer tipo de generalizações. No campo de uma perspectiva pós-estruturalista que vem questionar "o cientificismo das ciências humanas, do racionalismo e do realismo que o estruturalismo havia tomado do positivismo" (Peters, 2000, p. 39), as noções que tendem a generalizações, a naturalizações e tendem a olhar do macro para o micro (Louro, 2018) se debruçam sobre as peculiaridades de certos sistemas, organizações, instituições e movimentos.

Desse modo, sinalizamos que compreendemos gênero aqui como uma construção social, cultural e histórica que está atrelada

> a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser (Butler, 2003, p. 59).

Compreendemos ainda o gênero como um fazer performativo (Butler, 2017) e também como "uma série de ações normativas constritivas que 'adjetivam' o sujeito em masculino ou feminino de forma distinta de um tom voluntarioso do próprio sujeito" (Dornelles, 2013, p. 40). Qualquer outro modo generificado de se identificar, em que haja alguma descontinuidade de gênero, "será punida, controlada, repudiada, reformada" (Butler, 2008, p. 97), mas vale salientar que essas questões são sempre disputadas por meio das relações de poder (Foucault, 1996) e por isso estão sempre vulneráveis a fissuras. Queremos dizer com isso que a norma, por vezes, adormece,

tropeça, manca e vacila. É aí que os tensionamentos de controle da vida se movimentam, cegando a vigilância, traindo a norma e acionando táticas que

> valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre movimentos sucessivos de um "golpe", aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc (Certeau, 1994, p. 96).

Compreendemos sexualidade como uma rede de afetos, desejos, e como uma "estética política", como "sistemas complexos de comunicação" e como uma "montagem técnica entre vários corpos antes desconectados" (Preciado, 2022, p. 17). Segundo Foucault, a sexualidade é

> [...] o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (Foucault, 1988, p. 100).

A sexualidade estaria, assim, fortemente envolvida em relações de poder e saber que se atrelam para movimentar os mecanismos imbricados na vida social que podem fugir a toda e qualquer prescrição, acionados para garantir que a heteronorma funcione ativamente. Neste texto, utilizamos a palavra gênerosexualidades, tudo junto e sem hífen, por entendermos que, quando olhamos para a produção dos gêneros, estamos também preocupadas/os com as questões que produzem, regulam e tensionam as sexualidades.

Hoje, e cada vez mais, nós vivemos sob a vigilância atenta de qualquer condição que possa deslizar ou vacilar sob a (hetero)norma que nos cerceia. Na universidade, vivemos situações infindas que nos fazem repensar, por exemplo, qual é o lugar do currículo no reconhecimento e na valorização das diferenças?

O conceito de currículo está sendo compreendido aqui como uma arena de negociações em busca de significados (Silva, 2015), como uma conversa complicada (Pinar, 2012; 2016) e como um mecanismo de pensar a vida. Afinal, "não há currículo que não expresse ou não viva uma vida" (Corazza, 2012, p. 02). Além disso, compreendemos ainda o currículo como um artefato político, cultural e histórico, como uma fronteira de disputa, e que ele também está implicado com as relações de poder que circulam socialmente.

A norma aqui corresponde "ao surgimento de um poder sobre a vida" (Revel, 2011), o biopoder, e se configura em relações de poder e regulação da vida humana. Um certo controle que se configura em um "conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas

características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder" (Foucault, 2008, p. 3). Aqui, atrela-se a noção de norma para sinalizar que a própria norma se configura em um poder, um biopoder, uma forma política de gerir as ações, regulando a vida social dos sujeitos. Vale sinalizar que aqui nos referimos diretamente às normas de gênerosexualidades, reconhecidas como objeto de preocupação e vigilância (Foucault, 2014) da sociedade.

Perceber as tensões em torno das questões que se entrelaçam as gênerosexualidades que desobedecem a norma é bifurcar e pluralizar os olhares para as singularidades cotidianas que acontecem e nos mobilizam. Eleger o cotidiano (Certeau, 1994) como um caminho teoricometodológico para conversar com as questões que trazemos é apostar no acaso e nas incertezas. O cotidiano é o "tempo/lugar do pequeno, do desprezível, do sem-importância, do irrelevante, do episódico, do fragmento e do repetitivo" (Esteban, 2003, p. 02).

O cotidiano é um lugar de olhar para o singular das pluralidades apostando em um processo de "transformação dos modos de interação entre os diferentes sujeitos, grupos, sistema de pensamentos, de crenças e de valores, horizontalizando-os" (Oliveira e Sgarbi, 2008, p. 85). Nesse sentido, contribui "para a viabilização da igualdade na diferença, de relações sociais de solidariedade, de cooperação mútua" (Oliveira e Sgarbi, 2008, p. 85), que investe na potência das diferenças culturais, sociais e históricas. Investindo nos cotidianos, nas observações e nas conversas como tática (Certeau, 1994) possível para essa nossa trama, compreendemos que "a conversa é um paradigma do conhecimento" (Sussekind, 2019, p. 271) e instaura o dissenso. Não acreditamos em um conhecimento sacralizado, mas na contradição dele. Operar com o cotidiano, com a observação e as conversas é "forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade" (Deleuze e Guattari, 2022, p. 37) ligadas ao desejo. Elas se manifestam como "potências diabólicas porvir ou como forças revolucionárias a construir" (Deleuze e Guattari, 2022, p. 38), a incomodar o sentido da lógica e a produzir sentidos múltiplos em prol de valorização do que é vulgar e da clandestinidade (Certeau, 1994).

Desse modo, seguiremos conversando com as gênerosexualidades que teimam e desobedecem a qualquer prescrição normativa e aproveitam o cochilo da norma para traí-la e se movimentar pelo avesso, pela inversão.

Gênerosexualidades desobedientes em cena...

Cena: Nós nos aproximávamos de algumas pessoas que estavam conversando perto de uma praça, na universidade. Uma delas falava em um tom alto: "a gente é muito mole mesmo, viu. Ser bixa não é fácil. Estão a todo momento dizer o que a gente deve fazer, como a gente deve se

comportar. Tudo bem ser bixa, quer dizer, odeiam a gente. Não está tudo bem em ser bixa. Mas, enfim, a gente não está aqui para obedecer, né. Tem que ser bixa quieta, silenciosa. Não pode dar pinta, não pode dar close. Precisa ser machuda. Ih, minha filha, pois, está ruim. A gente inverte as coisas, a gente desobedece. Quanto mais exige que eu seja macho, mais bixa eu sou" (risos).

As gênerosexualidades sempre foram objetos de vigilância da sociedade, e, quando nos reportamos para aqueles que se desviam da norma, a intensidade dos olhares que se debruçam a esmiuçar os movimentos que reagem na contramão se esgarçam na perspectiva de esquadrinhá-los. Há todo um policiamento em torno da desobediência à norma que está de algum modo sacralizada socialmente. Ao longo do tempo, foram criados dispositivos para "ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular" (Foucault, 2020, p. 36) o que se faz, o que se sabe e o que se estuda sobre as gênerosexualidades. Definiu-se o que pode ser legitimado em torno de uma discussão moral, religiosa e científica em torno de uma norma do desenvolvimento sexual para cuidar e caracterizar todos os desvios da sexualidade. Por isso, a homossexualidade e todas as outras linguagens da sexualidade, senão a heterocentrada, são/estão inscritas na perversão, no desvio, na abjeção, na margem e estão fadadas a enfrentar as inúmeras tentativas de apagamento.

O corpo, como lembra Butler (2017), não é uma substância estável, mas um campo de significações reiteradas, uma superfície onde a norma se encena e, ao mesmo tempo, pode ser desfeita. Ele materializa as ações que nos atravessam, mas também se constitui como o lugar da performatividade, no qual as subjetividades se inventam, se desviam e se tornam. Nessa trama, o corpo não é apenas aquilo que temos, mas o que incessantemente fazemos de nós mesmos. Tal como propõe Preciado (2008), o corpo é um arquivo vivo das tecnologias de poder e prazer, um laboratório de experimentações políticas e sensíveis. É nesse emaranhado de forças que se bifurcam as possibilidades de ser, produzindo instabilidades que tensionam os limites da norma e borram as fronteiras entre obediência e insubmissão. O corpo, portanto, opera como um território de reviravolta, no qual a própria materialidade se torna um gesto de desobediência às regulações que tentam fixá-la.

O corpo é entendido aqui como um conjunto de sentidos sociais, culturais, afetivos e políticos (Le breton, 2006) que se coloca em um território de intensas disputas discursivas. O corpo é um jogo performático, assim como as gênerosexualidades. A performatividade aqui é vista como um processo que "às vezes oscila entre entender a performatividade como algo linguístico e apresentá-la como teatral" (Butler, 2007, p. 31). Entendemos esse processo de performatividade encostado a "uma teoria linguística do ato discursivo com os gestos corporais" (Butler, 2007, p. 31), pois, se entrelaça

aos olhos da sociedade que pode entendê-lo e compreendê-lo como processos que acontecem e se desdobram de muitas formas. Não podemos pensar na perfomatividade "nem [como] um livre jogo nem a autorrepresentação teatral; nem pode ser simplesmente equiparada com a noção de performance no sentido de realização" (Butler, 2002, p. 145). Desse modo, partimos do pressuposto que se esse processo se imbrica a um movimento de construção de modos de ser, estejam eles implicados com a norma ou não, e podemos pensar também nas rupturas das desmontagens e em como as gênerosexualidades também podem ser desfeitos, no sentido de serem produzidas de outros modos, que fujam da coerência que possa existir entre corpo-gênero-sexualidade.

E isso é o que acontece na cena descrita anteriormente, que é uma espécie de estranhamento: um corpo biológico masculino que performatiza a sua (ou o seu) gênerosexualidade. E, nesse por-fazer, se desvia do sentido construído pela sociedade, centrado nos ditames da heteronorma. Esta é aqui entendida como "um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle" (Miskolci, 2009, p. 7), e consequentemente, das relações de poder que estão sendo exercidas na tentativa de controle dos gênerosexualidades. Afinal, podemos atentar que é por meio da linguagem e dos símbolos que "o poder se consolida e se perpetua porque ele cria o conceito de verdade, naturalizando determinadas situações ou questões e repugnando outras" (Caetano, Silva Júnior e Goulart, 2016, p. 131). As repugnações e as condições que legitimam ou não uma vida passam pelas relações de poder e pelos limites estabelecidos pela modernidade e que nomeiam e rotulam o que cada um/a é. Como Trevisan (2018) aponta

> [...] a polivalência humana acabou sendo comprimida em categorias compartimentais como hetero, homo e bissexualidade, a partir de definições dualísticas que se baseiam no certo e errado, natural e antinatural, etc. Ora, tais categorias seriam dispensáveis se o macho hegemônico não precisasse se defender tanto de si mesmo [...] a sexualidade humana floresce como uma vivência policrômica, sem necessidade de categorias escritas, nem muito menos juízos morais daí derivados, valendo apenas os limites do convívio social (Trevisan, 2018, p. 200).

A norma que escancara em mais alto grau a ignorância da heterossexualidade em sua prática de escorraçar o corpo, dono de uma sexualidade subalterna, sai dessa situação como pessoas que estão ali para manter a ordem e a segurança de todes/as/os. Ou seja, se ousamos passar a perna na norma, somos uma ameaça e somos ameaçades/as/os a todo tempo. Com isso, podemos perceber "as diversas opressões que acarretam a vida da população de travestis e transexuais" (Odara, 2020, p. 13). Um corpo violentado pela heterossexualidade e reiterado pela prática da exclusão é, no fundo, o que tem restado para quem se arrisca a subverter o primado da

norma. É preciso dizer que há exceções. Mas, nesse caso, nada escapou a norma; pelo contrário.

Temos observado que a preocupação em torno do status da heterossexualidade como uma norma tem se dado pela inquietação com o possível alargamento das possibilidades dela própria. Afinal, o que seria a heterossexualidade? Quais os cânones, os limites que estão encrustados nela? Quando pensamos nessas questões, compreendemos que a homossexualidade seria um contradiscurso que resiste a centralidade da heteronorma. Logo, visualizamos a heterossexualidade como a coerência do corpo-sexo-gênero-desejo. Esse é o ponto nodal da cena destacada anteriormente, a inversão da norma, o perigo da fronteira e a deslegitimação de corpos e de gênerosexualidades que vão sendo colocados à margem, mas que, mesmo na margem, reagem e, por meio do manifesto e do barulho, denunciam a névoa tóxica conservadora.

É interessante sublinhar que, a partir dos tensionamentos narrados na cena, um sentimento de revolta paira. Mas, ao mesmo tempo, de vitalismos e de resistência criam-se laços afetivos de união e força que fazem 'os viados' pensarem em se unir e em pular a janela normativa para esgarçá-la. Uma outra questão que se coloca nesse entremeio é: será que o desvio da norma precisa sempre provar que, (mesmo) carregando gênerosexualidade desviante, é possível conseguir realizar certas coisas, e às vezes com mais esforços para que haja um diferencial superior, para que não reste dúvidas da possibilidade de realização de certas questões? Nos aliamos a Foucault para pensarmos em "quais relações podem ser estabelecidas, inventadas, multiplicadas, moduladas através da homossexualidade?" (Foucault, 1981, p. 1). Nesse sentido, acreditamos, juntos com Ortega (1999) que

> A luta homossexual deve (nisto consiste seu poder transgressivo ampliável a outros tipos de conflitos sociais: movimentos antirracistas, ou feministas etc.) aspirar à criação de um novo "direito relacional", que permita todo tipo possível de relações, em vez de impedi-las ou bloqueá-las [...] A possibilidade de constituir formas novas de sociedade é também possível para a comunidade heterossexual, que tem de ser incluída na luta por um novo "direito relacional" (Ortega, 1999, p. 170)

Sobre a cena, podemos perceber que convivemos com regras, com normas, mas

> Por outro lado, sobre elas agimos, revertendo-lhes a lógica, criando espaços para aquilo que não está previsto, buscando, com isso, o desenvolvimento de nosso trabalho de acordo com nossas crenças e expressando valores não contemplados pelas regras oficiais, sejam elas comportamentais, políticas e/ou pedagógicas (Oliveira, 2007, p. 63).

Os corpos unidos se materializam para dizer que "ainda estamos aqui, persistindo, reivindicando mais justiça, uma libertação da precariedade, a

possibilidade de uma vida que possa ser vivida" (Butler, 2019, p. 32) e que seja valorizada.

Essa conversa não se encerra aqui...

Quando pensamos em quem somos e partimos para uma questão que corresponde aos modos como somos produzidas/os, é preciso dizer a respeito das linhas de feitiçaria das gênerosexualidades e dos processos que as fazem dançar, se multiplicar, sumir, reaparecer, atritar-se para refletirmos que

> [...] toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não-finalizada. Como uma relação social no interior do eu e como uma relação social entre "outros" seres, a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular (Britzman, 1996, p. 74)

Essas controvérsias esbarram nos processos que nos fazem diferentes e é a partir das diferenças que somos reconhecidas/os, incluídas/os e/ou excluídas/os. Não a diferença em si mesma, mas os movimentos de idas e vindas que nos produzem como diferentes. É preciso dizer que a diferença (nos) assusta, pois, segundo o processo de ordenamento que produz a norma e que busca a todo tempo a padronização de nossos corpos por meio de variados e incansáveis mecanismos e estratégias, há rompimentos, alargamentos, descontinuidades.

A valorização do outro no exercício de uma escuta cuidadosa, ética, política e epistemológica desvira as cartas da norma e bagunça os jogos de poder. Torna a norma um lugar contestado e os/as corpogênerosexualidades perigosos/as, e o perigo se configura na possibilidade de se viver uma vida. Compreendemos que "a diferença é vista como uma multiplicidade de possibilidades e relações, que estão constantemente se transformando e se reconfigurando" (Honorato, Pereira e Pereira, 2024, p. 27). Aqui, apostamos na diferença, nas inúmeras possibilidades de se viver uma vida, no esperançar da desobediência, como potência criativa de vida, e no aliançar de forças por uma vida mais vivível. Seguiremos acreditando, investindo e apostando na fluidez e na inversão da norma sempre que ela tentar nos aprisionar.

Referências

BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor?: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, 21(1), 1996.

BUTLER, Judith. **Corpos em Aliança e Políticas da Rua**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan:** sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidós, 2002.

BUTLER, Judith. **El género en disputa**: el feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós, 2007.

BUTLER, Judith. Inversões sexuais. *In*: PASSOS, Izabel C. P. (Org.). **Poder, normalização e violência**: incursões foucaultianas para a atualidade**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 91-108.

BUTLER, Judith. **O Parentesco é sempre tido como heterossexual**? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 21, 2003, 219-260 p.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero:** Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CAETANO, M., SILVA JUNIOR; GOULART, T. E. S. "Eu me sentia assim, meio que excluído": performances hegemônicas e as dissidências na escola. *In*: MESSEDER, S.; CASTRO, M. G.; MOUTINHO, L. (Org.) **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero [online]. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 127-156.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**: Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação:** aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka:** por uma literatura menor. Tradução Cíntia Vieira da Silva. 1. ed. (5. reimp.) Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

DORNELLES, Priscila Gomes. A (hetero)normalização em práticas pedagógicas da Educação física escolar. 2013. 193 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. *In*: **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 12-24.

FOUCAULT, M. Da amizade como modo de vida. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Título original: De l'amitié comme mode de vie. Gai Pied, [S. l.], n. 25, p. 38-39, abr. 1981. Disponível em: https://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/amizade.pdf Acesso em: 22 abr. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HONORATO, Rafael; PEREIRA, José Rodolfo do Nascimento; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. "Se tem diferença, te(re)mos problema(s)": diferença(s) e tensões curriculares. **Revista de Educación**, Argentina, nº. 31, 1 (Dossier), 2024, p. 23-40.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo.** Petrópolis: Editora Vozes; 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, 7-23, nº 39, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo Estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós- estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Revista Cadernos de Pesquisa**, 2006, 36(128), p. 327-356.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da desobediência:** travestilizando a educação. Salvador: Devires, 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007 Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/z6FSLxXRZqCPMZ64hmkcnRq/?format=pdf&lang= pt Acesso em: 25 mai. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. **Estudos do Cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e Filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINAR, William. **Estudos Curriculares:** ensaios selecionados. Seleção, organização e revisão técnica: Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.

PINAR, William. **What is Curriculum Theory**? 2. ed. New York: Routledge, 2012.

PRECIADO, Paul B. **Eu sou o monstro que vos fala:** relatório para uma academia de psicanalistas. Tradução Carla Rodrigues. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

PRECIADO, Paul B. **Testo junkie**. Madrid: Espasa Calpe, 2008.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Tradução Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SUSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o "novo" Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980/pdf Acesso em: 07 mar. 2023.

TREVISAN, J. **Seis balas num buraco só:** a crise do masculino. Rio de Janeiro: Record, 2018.

Borrar O currículo: subversões coreográficas da pedagogia dançante *com* artivismos, gênero e sexualidades no Ensino Superior

Carla Char
Marlucy Alves Paraíso

Não vão nos matar agora. Apesar de que já nos matam.
[...] Não vão nos matar agora porque ainda estamos aqui.
Jota Mombaça (2023, p. 13)

Performar lançando palavras como se lançam sementes ao vento para vociferar e fazer ecoar que *não vão nos matar agora!,* como diz jota Mombaça no trecho epigrafe deste artigo. Apesar do Brasil apresentar um número aterrador de casos de feminicídio e estupro,[1] asseguramos: *não vão nos matar agora!* Apesar do Brasil ser um dos países que mais mata pessoas *trans* no mundo,[2] sustentamos: *não vão nos matar agora!*

[1] O Mapa Nacional da Violência de Gênero, aponta alta nos casos de feminicídio no Brasil no 1º semestre de 2025. O levantamento realizado pelo Observatório da Mulher Contra a Violência registrou 718 casos de feminicídio ocorridos de janeiro a junho, bem como cerca de 176 estupros por dia, num total de 33.999. Para mais informações: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/conexao-senado/2025/09/03/mapa-nacional-da-violencia-de-genero-aponta-alta-nos-casos-de-feminicidio >. Acesso em: 30 set. 2025.

[2] Estamos em 2025 e o Brasil ainda é o país que mais mata pessoas trans e travestis, conforme aponta o dossiê da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra). Para mais informações, acesse: < https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-e-travestis-aponta-dossie/ >. Acesso em: 30 set. 2025.

Apesar de mulheres e pessoas em desobediência de gênero e dissidência de sexualidade[3] serem, constantemente, alvos de violência nas ruas, nas casas e nos currículos, garantimos: *não vão nos matar agora!* Isso porque afirmamos a vida e sua força de diferenciação em cada currículo que investigamos e fazemos experimentações. Borramos fronteiras que limitam as diferentes formas de existência, nos colocando na luta, nas trincheiras de um currículo que afirma a vida e faz dançar – no sentido de movimentar, brincar e fluir –, para fazer prosperar feminismos e relações de gênero e sexualidades no currículo. Também estamos aqui fazendo dançar, no sentido de tombar, escorregar, desequilibrar, cair e atrapalhar, para impedir as truculências do patriarcalismo e do machismo no currículo. Afinal o Patriarcalismo, como um sistema social no qual os homens exercem poder em diversas esferas (política, econômica, familiar), produz ao mesmo tempo em que se retroalimenta do machismo, isto é: ação que acredita em uma suposta "superioridade" masculina e dissemina atitudes discriminatórias perpetuadoras de relações de poder desiguais de gênero. Os dois levam à violências, já que o machismo torna o patriarcado uma prática cotidiana e o patriarcado, como estrutura que dá origem a práticas machistas, aceita e naturaliza práticas de violências de gênero e de sexualidades.

Neste artigo mostramos resultados de uma pesquisa de doutorado em Educação que investigou como *corpor* um currículo e ensaiar uma pedagogia dançante no Ensino Superior, por meio de experimentações por um semestre, na disciplina Corpo e Educação do curso de Pedagogia da UFMG. O neologismo *corpor* diz de considerar o corpo na educação de maneira ativa na produção de conhecimento e pensá-lo nas suas relações de afecção e agenciamentos. Neste capítulo, tratamos da especificidade de se agenciar com artivismos e com corporeidades em desobediência de gênero e dissidência de sexualidade para movimentar a pedagogia dançante e provocar os corpos estudantis a aprenderem com o corpo, que é expressão da diferença (Char, 2020).

Mostramos as afecções decorrentes de alguns procedimentos didáticos de uma aula sobre *Corpo e Gênero*, como a apreciação de um curta-metragem que trata de gênero e sexualidade; e aprender com um professor que vive na pele o que é ser de sexualidade dissidente. Argumentamos que a pedagogia dançante *borrou* as fronteiras de gênero e sexualidade no currículo ao

[3] Fomos afeccionadas com a maneira como Jota Mombaça (2023), afirma ser desobediente de gênero e de sexualidade dissidente. Um corpo não binário mostra essa desobediência e insubmissão aos binarismos e isso traz uma potência para a discussão de gênero e sexualidade que fazemos na tese de doutorado que subsidia este capítulo e que trazemos para este livro. Desobediência de gênero nos faz pensar em uma ética por mostrar uma intencionalidade, uma racionalidade que não dispensa o que afecta o corpo, que se move pelo desejo e se torna pensamento e ação. Uma ética que é também uma ação política que, por sua vez, movimenta e produz uma outra estética nos modos de ser e viver um corpo.

evidenciar, com um artivismo, que gênero e sexualidade são discursos que violentam os corpos desde o seu nascimento. *Borrou* também ao corpor com o saber-do-corpo de um professor e pesquisador *gay* que, por meio de sua história de vida e modo de conduzir a aula, afectou as corporeidades estudantis em seus modos de pensar currículo, docência e a si mesmas. O saber-do-corpo é "distinto dos conhecimentos sensível e racional próprios do sujeito" , pois se dá na "esfera da experiência subjetiva" (Rolnik, 2018, p. 54), isto é, abre os corpos para aprender para além de uma esfera individualizante.

Borrar O currículo foi um importante movimento da pedagogia dançante porque a lista de práticas que buscam diminuir, excluir, invisibilizar e violentar o corpo que difere do modelo – masculino, branco, europeu, rico, cis, heterossexual, magro e sem deficiência - é longa, tais como misoginia, transfobia, lesbofobia, homofobia, gordofobia, racismo, capacitismo... O que nos permite dizer, a contra gosto, que vivemos em uma sociedade emaranhada em relações de poder de diferentes tipo que hierarquizam, segregam e produzem violências. Nos sentimos envolvidas em uma teia de práticas hierarquizadoras difícil de ser rompida, em que os movimentos que fazemos para nos libertar parecem nos apertar e prender mais e mais, como se não houvesse saída. Isso porque essas práticas segregadoras constituem nossas subjetividades, nossos corpos, nossos modos de sentir, pensar e agir, levando-nos a uma negação das diferenças e da diferença, a uma vida niilista, algo que nos recusamos a aceitar.

Falamos sobre diferença, com base em Deleuze (2018), sem referente, sem comparação com o outro pois, ora, se é diferença, é diferença em si mesma. "Queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas de representação" (Deleuze, 2018, p. 13). Com isso, afirmamos também, com base em Baruch de Spinoza (2017), que um corpo se define pelos modos como é afectado.[4] "Os afectos dizem da capacidade dos corpos afectarem-se mutuamente, potencializando-se, operando agenciamentos que transformam os corpos, mudando sua natureza" (Char, 2020, p. 22). Nesse sentido, um corpo não se define por seu sexo biológico, cor ou aparência. Com Judith Butler (2018a), afirmamos que tanto gênero como sexualidade são construções discursivas que se dão diferentemente em distintas culturas em processos históricos variados, sempre envoltos em relações de poder.

[4] Usamos os termos *afecto*, *afectado*, *afecção*, *afeccionado* para diferenciar de *afeto*, *afetivo*, *afetividade*. Entendemos que *afecto* - do latim *affectio* - trata do que atravessa diretamente o corpo e provoca mudanças nos modos de ver, sentir, agir e pensar. Afeto - do latim *affectus* – remete a carinho, afeição, amorosidade. (Deleuze, 2002; Char, 2020).

Não estamos imunes às influências e danos causados por vivermos em uma sociedade patriarcal, machista e violenta. Assumir um posicionamento para lutar contra estigmas e toda sorte de violência contra corpos dissidentes é uma ética, um trabalho que se faz sobre si e em cada currículo que se possa construir e praticar. Como o *modus operandi* de intolerância e violência vai na contramão da vida que pulsa e vibra em cada corpo, emerge uma urgência e uma necessidade de afirmação da vida. É essa urgência e necessidade que nos faz pensar em borrar *O* currículo, entendido como masculino e falocêntrico (Silva, 1995), pois estabelece e segue uma norma falocêntrica - e todas as sua demarcações e limitações de gênero e sexualidade. Trata-se, portanto, de borrar o *currículo-maior*, pois este busca "a representação do que já está dado, fixado, reconhecido e autorizado" (Paraíso, 2023, p. 13). Fomos e somos afeccionadas de modo que só faz sentido praticarmos uma pedagogia e vivermos um currículo se estes afirmarem a vida, todas as vidas, conforme mostra Paraíso (2023; 2018; 2016). Isso porque afirmamos: *Não vão nos matar agora!*

Assim sendo, este artigo é composto por duas subversões coreográficas[5] criadas por uma pedagogia dançante para colocar no centro das preocupações da disciplina Corpo e Educação, os temas de gênero e sexualidade. Tratam-se de pontos de desvios para buscar romper com uma teia de práticas que quer nos assujeitar constantemente. Em "face das economias e coreografias elitistas da supremacia branca e cisgênera", a pedagogia dançante segue uma "contradança", denunciando "os limites daquilo que a branquitude e o fundamentalismo cisgênero nomeia 'inclusão'" (Mombaça, 2023, pp. 17-18). Se há uma dança que limita a existência de corpos desobedientes de gênero e dissidentes de sexualidade no currículo, a pedagogia dançante segue a contradança dos corpos em dissidência e faz subversões coreográficas em um currículo do Ensino Superior.

Este capítulo está dividido, a partir desta introdução, em quatro pontos de desvios: em *Um mapa das brechas para borrar as fronteiras de gênero e sexualidade no currículo*, apresentamos o percurso metodológico e os conceitos que nos orientam nesse mapa. No segundo ponto de desvio, *Subversão coreográfica no currículo - cena um: Rosa ou Azul?*, mostramos como o curta-metragem *Pink or Blue* tornou visível os discursos de gênero e sexualidade sobre os corpos; em *Subversão coreográfica no currículo - cena dois: a força nos encontra*, trazemos relatos das estudantes sobre como aprenderam com o saber-do-corpo de um professor *gay* e sua história de vida. Por fim, em *Uma onda colorida no currículo*, mostramos como borrar O currículo com artivismos, gênero e sexualidade

[5] Paraíso (2016), com base em Judith Butler, mostra a importância de fazermos subversões performáticas nos currículos, que trazemos aqui como subversões coreográficas, pois entendemos cada movimento da pedagogia dançante como uma contradança, isto é, uma coreografia subversiva.

abriu caminhos para acolher e hospedar a diferença em um currículo que se abre para composições outras.

Um mapa das brechas para borrar as fronteiras de gênero e sexualidade no currículo

Desde tempos, o "céu ameaça tormenta no território curricular" (Paraíso, 2018, p. 23). Haja visto que "tudo sobre currículo, gênero e sexualidade que nos parecia já conquistado e seguro, corre o risco de retroceder" (Paraíso, 2018, p. 23). Isso se dá porque alguns grupos reacionários e conservadores "buscam mais ordenamentos e mais normalização na escola", e "vão multiplicando suas estratégias e espalhando as suas *linhas de poder* para destruir nossas conquistas com o propósito de acolher, hospedar e multiplicar as diferenças de gênero e sexualidade no currículo" (Paraíso, 2018, p. 23 – grifo da autora). Por isso, ainda que o medo possa nos sobrevir e saibamos dos perigos que os currículos correm ao tratar das questões de gênero e sexualidade, não podemos nos calar!

Essa tormenta que ameaça o território curricular surge devido à propagação de uma *fake news* ou, como diz Paraíso (2018), devido à propagação do *slogan Ideologia de gênero* que, ao trazer o termo ideologia junto ao conceito de gênero, tenta retirar a cientificidade das pesquisas e teorias sobre gênero e sexualidade e distorcer o sentido dessas discussões estarem presentes nos currículos escolares. Um exemplo disse é que, enquanto escrevemos este texto, recebemos a notícia de que Nikolas Ferreira, deputado federal de Minas Gerais pelo Partido Liberal (PL), lançou, em parceria com Ana Campagnolo, deputada estadual por Santa Catarina, também do PL, os livros *Ele é ele* e *Ele é ela*.[6] De capas azul e rosa, respectivamente, os livros afirmam o binarismo de gênero e anula outras possibilidades de ser e desejar de um corpo.

[6] Os livros lançados pela Editora Vida, renomada editora evangélica, são encontrados em sites de livrarias cristãs e no site da livraria do Nikolas Ferreira. Da extrema conservadora, o deputado é conhecido por proferir, constantemente, ataques à população trans, como às deputadas trans Érika Hilton e Duda Salabert, ambas do PSOL (Partido Socialismo e Liberdade). Em seus ataques, faz uso das expressões "ela é ela" e "ele é ele". Equiparada ao racismo, a transfobia é crime desde 2019. Mais informações em: < https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/06/06/nikolas-ferreira-comete-novo-ato-de-transfobia-contra-erika-hilton-apos-deputada-ofender-outra-parlamentar.ghtml >. Acesso em: 17 out. 2025. Um outro caso conhecido foi quando colocou uma peruca em uma sessão da Câmara dos Deputados e disse: "mulheres estão perdendo espaço para homens que se sentem mulheres". Disponível em: < https://www.cnnbrasil.com.br/politica/nikolas-ferreira-veste-peruca-na-camara-e-diz-mulheres-estao-perdendo-espaco-para-homens-que-se-sentem-mulheres/ >. Acesso em: 17 out. 2025.

Mas seguimos com Mombaça (2023, p. 14) que chama: "À revelia do mundo, eu as convoco a viver antes de tudo. Na radicalidade do impossível. Aqui, onde todas as portas estão fechadas e, por isso mesmo somos levadas a conhecer o mapa das brechas". À *revelia* da tormenta que insiste em cair sobre o currículo quando o assunto é gênero e sexualidade, buscamos praticar um currículo na *radicalidade do impossível*. No currículo investigado, fomos levadas a conhecer e traçar um *mapa das brechas* que artivismos e corporeidades em desobediência de gênero e sexualidade nos apontaram. Um mapa das brechas não está pré-definido, ele se faz no ato de criar aberturas em um currículo e atentando-se a cada corpo que se agencia.

Segundo Paraíso (2018, p. 28), um "currículo que se abre para experimentar gênero e sexualidade nestes tempos, pode ser visto como um rizoma, já que não segue linhas de subordinação hierárquica". Rizoma é um conceito que Deleuze e Guattari (2011) extraem da botânica para falar sobre um modo de fazer filosofia, de pensar e de enxergar a vida em seu constante processo de diferenciação. Um rizoma tem raízes aéreas, não tem centro, e muda de natureza a cada nova conexão que faz. Essas conexões se dão por contágio de heterogêneos, tal como uma orquídea faz rizoma com uma árvore. O rizoma rompe com os dualismos e afirma a multiplicidade da existência. Assim, um currículo que se deixa levar e conhecer o mapa das brechas "é afetado por linhas de um sentimento de caos que transborda, que pode afetar outra linha de potência" (Paraíso, 2018, p. 28).

Gênero é aqui entendido como uma "teoria explicativa dos processos históricos e culturais de construção do masculino e do feminino que, se pode dividir, normalizar e hierarquizar, também pode abrir brechas". E, ao fazer isso, acolhe as diferenças e multiplica "possibilidades de 'vidas vivíveis'" (Paraíso; Caldeira, 2018, p. 13) em um currículo. Nessa esteira, sexualidade também se dá pelo modo singular como cada corpo pode ser afectado, pelo desejo que move cada corpo e se agencia com o que aumenta sua potência de vida. Sexualidade é entendida como "vivências de sensações, desejos e prazeres que, se podem imprimir sofrimentos e exclusões, do mesmo modo podem desencaixotar emoções, insuflar uma erótica desejante no mundo e fazer tremer os controles que buscam a todo custo conter a vida que jorra" (Paraíso; Caldeira, 2018, p. 13). Se há uma heteronormatividade que quer, a todo custo, determinar o que é certo ou errado ser, desejar e viver a sexualidade, corpos em dissidência da sexualidade heteronormativa têm mostrado que existem outros caminhos e modos de sentir, de desejar e de viver. Diante disso, corpor o currículo com artivismos pode deslocar o que se entende por gênero e sexualidade pela diferença em si mesma.

Artivismo é um neologismo para dizer da arte que se faz como um ato político. No que tange a gênero e sexualidade, os "artivismos borram as fronteiras. Ou as transformam em linhas viscosas, permeáveis, táteis,

poéticas, resistentes, que ativam um modo de aprender à deriva. Aprender por pedaços, por fragmentos; com os signos de uma arte insurgente" (Carneiro, 2020, p. 66). Corpomos artivismos + currículo + saber-do-corpo para *borrar* as fronteiras de gênero e sexualidade "No" currículo, porque "o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos" (Butler 2018, p. 28).

Operamos com borrar para rabiscar, anular, apagar o currículo-maior que "opera de modo a reunir e sintetizar o já criado para normatizar" (Paraíso, 2023, p. 13); que busca homegeneizar tanto os corpos como seus saberes e modos de expressão. Sujamos, manchamos, maculamos a moral heterocisnormativa com uma ética que anula os discursos propagados pela *fake news* ideologia de gênero. Afinal, há "que inventar outras regras se o mundo está seguindo regras que não servem para o objetivo de fazer do *currículo um território de acolhimento, hospitalidade e expansão da diferença"* (Paraíso, 2018, p. 37 – grifo da autora). Por isso, a pedagogia dançante fez uma subversão coreográfica para mostrar como esses discursos investem os corpos e ver como as corporeidades estudantis seriam afectadas ou não por um artivismo.

Subversão coreográfica no currículo - cena um: *Pink or blue?*

A aula começa com o curta-metragem *Pink or blue.* Produzido no ano de 2017 por Jake Dypka e pela poeta Hollie McNish, para a campanha do Festival de Cannes, na França, um dos mais importantes festivais de cinema do mundo. *Pink or blue* tensiona o mundo binário que se apresenta às crianças que chegam ao mundo nuas, sem roupas e sem cores.[7] Mas, assim que nascem, se deparam com um mundo gendrificado. A turma está sentada no chão da sala de aula de Artes, no terceiro andar do prédio da Faculdade de Educação da UFMG que, em vez de cadeiras e mesas, tem um linóleo preto, um piso próprio para atividades com dança e diferentes atividades corporais, fixado no centro da sala. Há cerca de três cadeiras pelos cantos, além de uma cadeira para o professor convidado e uma para a professora, que fica em frente ao computador. Ligamos o vídeo e sentamo-nos ao chão para assistirmos com a turma e com Paulo Nogueira,[8] o professor convidado para falar sobre *Corpo e Gênero*. O curta, com duração de 3 minutos e 8 segundos, é todo dividido em duas telas e, em cada uma é colocado um vídeo separando

[7] Vídeo legendado assistido na aula disponível em: https://youtu.be/jT2dcGiBYK0?si=p1ljlxZubNTtNUz8 . Vídeo original disponível em: https://youtu.be/65iC2I4KEXo?si=y9_uEJ0VXij0g81y . Acesso em 06 set. 2025.

[8] Paulo Henrique de Queiroz Nogueira tem licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), e mestrado e doutorado em Educação pela UFMG. É professor da Faculdade de Educação da UFMG e atua especialmente com estudos da filosofia da diferença, gênero, diversidade sexual e escolarização.

os corpos entre *Rosa* e *Azul*, *menino* e *menina*, *homem* e *mulher*. O seguinte texto narra as cenas:

> Rosa ou Azul / Rosa ou Azul / Rosa ou Azul / Vá! / Roupas de bebê com robôs / para Azul / Roupas de bebê sem robôs / para Rosa / Roupas de bebê com flores / para Rosa / Roupas de bebê sem flores / para Azul / A pequena Rosa brinca de "bem me quer, mal me quer" com flores / Perfeito! / O pequeno Azul brinca de "bem me quer, mal me quer" com flores / *Gay*! / O pequeno Azul sobe a árvore / Menino forte! / A pequena Rosa sobe a árvore / Garota levada! / Rosa cai / Rosa recebe abraços, pode chorar / Lágrimas em Azul? / Vire homem / Cresça / Amadureça / Não seja uma garotinha, Azul! / Agora, o cabelo de Azul tem que ser curto / O cabelo de Rosa, longo / Rosa ganha bonecas de brinquedo / Azul ganha armas de brinquedo / Dizem para Rosa ser "fofa" / Dizem para Azul ser "forte" / Sapatos rosas — sem aderência / Sapatos azuis — sem brilho / Agora começam a crescer pelos nas pernas do Azul / e crescem nas de Rosa também / Dizem ao Azul que isso é virilidade / À Rosa dizem que deve se depilar / Azul aparece com sangue — em filmes de ação / em lutas / com orgulho / Rosa sangra todo mês / E dizem: "sangue! Shhhh" / Que vergonha! / Esconda / Rosa descobre o desejo / Ruim / Azul descobre o desejo / Bom / Agora Azul é chamado de "pegador" / Rosa é chamada de "puta" / Dizem para Rosa que ela brilha / Dizem para Azul que ele sua / Dizem ao Azul: Masturbe-se / Dizem à Rosa: É pecado / Por isso Azul é chamado de "garanhão" / Rosa de "cadela" / Agora dizemos à Rosa: Seja uma dama / Não cuspa / Não feda / Não xingue / Dizemos ao Azul: Seja homem / Não chore / Não peça ajuda / A Azul dizemos para encorajar-se / À Rosa dizemos para maquiar-se / Dizemos ao Azul: Permaneça forte / Dizemos à Rosa: Permaneça jovem / A Azul dizemos para ficar rico / À Rosa dizemos para ter filhos / A Azul dizemos que ele explica as coisas / À Rosa dizemos que ela fofoca / Dizemos ao Azul que ele é líder / À Rosa dizemos que ela é mandona / Agora Azul está tendo surtos / Rosa está fazendo botox / O sexo oral feminino é mais censurado / que cenas de estupro / ou de boquetes / A Azul é dito: isso te faz um homem/ À Rosa é dito: isso te faz uma garota / Bebês nascidos nus / Bem-vindos ao mundo.[9]

As turmas assistem ao curta atentamente. Há sons de espanto, dor, indignação, incômodo. As cenas do curta, o texto de Hollie McNish e a trilha sonora afectam o currículo, que geme e estremece. É o som dos corpos sendo sacudidos, do pensamento sendo provocado. Nós também sentimos os afectos em nossos corpos, as sensações que o curta dispara que abalam o modo de ver e sentir o que é nascer e viver em um mundo gendrificado, bem como as dores e violências decorrentes dos discursos de gênero e sexualidade sobre os corpos.

O curta-metragem começa com a repetição da pergunta: "Rosa ou Azul? Rosa ou Azul? Rosa ou Azul?". A repetição da pergunta parece chamar a atenção para que se faça uma escolha, ao mesmo tempo em que instiga para

[9] Nesta tradução mantivemos, prioritariamente, a forma como aparece no vídeo com legenda em Português, pois foi esta a versão compartilhada nas aulas. Mas, como alguns trechos estavam traduzidos sem sentido, fizemos uma tradução livre. Em outros trechos, fizemos uso de tradução de Inteligência Artificial.

o que virá. Em seguida, mostra os corpos de dois bebês nus, um menino branco e uma menina negra que são chamados, respectivamente, por Azul e Rosa. Começa então um discurso sobre esses corpos: "Roupas de bebê com robôs / para Azul / Roupas de bebê sem robôs / para Rosa / Roupas de bebê com flores / para Rosa / Roupas de bebê sem flores / para Azul". Mostra também as brincadeiras e brinquedos determinados para cada criança: "A pequena Rosa brinca de 'bem me quer, mal me quer' com flores, perfeito!"; "O pequeno Azul brinca de 'bem me quer, mal me quer' com flores, *gay*!". Enquanto isso vemos um menino sendo censurado por estar brincando com uma flor. "O pequeno Azul sobe a árvore / Menino forte! / A pequena Rosa sobe a árvore / Garota levada!". As cenas evidenciam que cada corpo deve performar uma maneira de se vestir, se comportar, brincar, sentir, desde cedo.

Segue-se uma cena forte com um menino levando um tapa na cabeça ao som das seguintes palavras: "Rosa cai / Rosa recebe abraços, pode chorar / Lágrimas em Azul? / Vire homem / Cresça / Amadureça / Não seja uma garotinha, Azul!". O discurso gendrificado ensina com violência, essa é uma de suas ferramentas para disciplinar e controlar os corpos. É violento também o discurso ao retirar de Rosa o direito de desejar, de ser líder, de fazer escolhas para a sua própria vida: "Dizemos ao Azul: Permaneça forte / Dizemos à Rosa: Permaneça jovem / A Azul dizemos para ficar rico / À Rosa dizemos para ter filhos / A Azul dizemos que ele explica as coisas / À Rosa dizemos que ela fofoca / Dizemos ao Azul que ele é líder / À Rosa dizemos que ela é mandona". Simone de Beauvoir já afirmava: "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher" (Beauvoir, 1967, p. 9) e isso pode ser lido de modo a compreender que os discursos de um determinando momento histórico e de uma determinada cultura, *esculpem* os corpos e os modos legitimados de ser mulher e de ser homem. No curta *Pink or Blue* vê-se que são os discursos que demandam uma performatividade de gênero.

Gênero se performa repetidamente; se aprende e se treina diariamente. *Pink or Blue* mostra cada etapa da vida de um corpo que nasce com o sexo biológico feminino ou com o masculino. Nesse binarismo, bebês/pessoas *intersexos* não são sequer representados; é como se não existissem. E assim segue com o crescimento, quem deve ter pelos e quem não deve ter, como deve ser o corte de cabelo, o que esconder, o que mostrar, reprimir ou conhecer o prazer, ser líder ou mãe, ser comunicativo ou fofoqueira. Rosa *ou* Azul? Mundo do "*ou"*, um gênero *ou* outro, masculino *ou* feminino, rosa *ou* azul... O discurso do "ou" orienta, conduz, cobra, é repetido em diferentes contextos, exercendo uma pedagogia sobre os corpos porque a heterocisnormatividade requer treinamento constante, repetição, exercício diário. É estranho pensar que algo que precisa de tanto esforço e treino para ser performado seja considerado natural.

Segundo Paraíso, "os sujeitos generificados são produzidos por meio de performances repetidas, resultantes de discursos reguladores pré-existentes" (Paraíso, 2016, p. 228). Discursos dão o direito de violentar o corpo de uma bebê para furar as orelhas e garantir que não seja confundida como menino. Discursos afirmam quem pode chorar e quem não pode; quem pode usar batom e quem não pode. A cena de um adolescente que não pode chorar e de uma mulher que não pode sentir prazer estremecem porque não fazem sentido. Todo homem pode chorar, toda mulher pode sentir prazer. Por isso, algo se move no momento de apreciação dessa obra que afecta o corpo e provoca o pensamento que se choca ao ver que dividimos o mundo: ou se é menino ou se é menina, ou chora e é mulher ou é durão e é homem. Há uma sensação de dor porque ao apreciar o curta-metragem, é impossível não se ver. Cada corpo ali na sala de aula vive os dramas e desafios de viver em um mundo que coloca limites às possibilidades de ser um corpo, violentando-o. É isso que se vê: que esculpir, moldar um corpo e demandar um tipo de performatividade de gênero é um ato de violência.

Na avaliação da disciplina, Ju relatou que, no início do curso Corpo e Educação, quando perguntada sobre o que sentia em relação ao seu corpo, ela respondeu *liberdade*. No entanto, após a aula sobre gênero, algo provocou e afectou seu pensamento:

> Lembro que a primeira palavra que usei para definir o corpo foi "liberdade", uma palavra forte e que para mim é sinônimo de identificação e autocuidado, principalmente. Entretanto, liberdade até que ponto? Vejo que a minha, por exemplo, muitas vezes é interrompida por uma opinião externa não muito agradável ou com alguma imposição de como devemos nos comportar, nos mostrar para os outros… a fim de se encaixar em uma forma pré-estabelecida pela nossa sociedade, tão machista, preconceituosa, excludente, racista, homofóbica, evidente e intolerável. Nesse sentido, ao longo das discussões nessa disciplina pude desconstruir aos poucos essa cobrança de ser uma mulher ideal, que para muitos é a mulher meiga, doce, que sonha em encontrar um "príncipe encantado em cima de um cavalo branco". Para exemplificar esses estereótipos, assistimos ao documentário [sic] "*Pink or Blue*", o qual ilustra crítica e fielmente essas expectativas que são colocadas nos homens e nas mulheres, principalmente, desde o nascimento até o fim da vida. (Ju, Fórum da disciplina na Plataforma *Moodle*[10]).

[10] A Plataforma Moodle é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) gratuito utilizado por instituições de ensino como as universidades públicas, por exemplo, onde é possível organizar as turmas virtualmente, compartilhar materiais, abrir fóruns para que estudantes e docentes dialoguem, bem como outras atividades própria do universo de ensino. O fórum foi utilizado como meio para produção de dados da pesquisa aqui tratada.

O curta *Pink or Blue* é um artivismo, uma arte que é política pois trata de questões que atravessam a toda uma coletividade, é feminista e abriu brechas nas corporeidades estudantis para repensarem e questionarem o que é entendido como natural. "A arte e o artivismo são mesmo máquinas expressivas possibilitadoras de aberturas nos corpos, nos códigos, ativando novas experimentações de afectos" (Carneiro, 2020, p. 55). Ju passou por uma abertura em seu corpo e ativou nela uma nova experimentação que estremeceu o que entendia por *liberdade*, o que via em sua própria vida como *liberdade*, mas sempre condicionada ao que lhe dizem, ou seja, os discursos determinam seu modo de vida. "Liberdade até que ponto?", questiona Ju. A pedagogia dançante com discussões sobre gênero e com artivismo *Pink or Blue*, abriu brechas no currículo e nas corporeidades para re-pensarem se o que vivem trata-se de liberdade ou de uma imagem que se tem de liberdade dentro das possibilidades que estão postas.

Ao mesmo tempo, a apreciação de uma obra artivista no currículo abala o pensamento porque a violência não é algo cognoscível, não faz sentido. Não se trata de algo que se compreende racionalmente, mas se sente. Ainda que violenta, é uma experiência; e o que se sente interfere diretamente no que se pensa, pois a mente é cheia de ideias que se dão sempre pelo que se vive no corpo (Spinoza, 2017). Embora esse reconhecimento possa parecer violento é aí que Ju pôde começar a pensar possibilidades para, de maneira ética, encontrar caminhos de liberdade. Esta é uma das potências da pedagogia dançante ao corpor um currículo *com* artivismo, gênero e sexualidade, pois "são nas brechas que as intensidades podem se proliferar. São nos encontros inesperados com a arte, com o artivismo que, de repente, uma corpografia insegura e tremulante pode encontrar uma potência de viver" (Carneiro, 2020, p. 48).

Ler o relato de Ju fez ver "aí também o germe de esperança que se instaura em todos/as nós que sabemos da importância que tem um currículo que pratica a hospitalidade de gênero e da sexualidade e, portanto, recebe as diferenças, deixa-as habitar, acolhe e dá matéria para que elas se expandam" (Paraíso, 2018, p. 29). A pedagogia dançante com artivismo, gênero e sexualidade movimentou um aprender no currículo que borrou o que Ju pensava sobre o conceito de liberdade, como a opinião de outras pessoas e a fez repensar o que é ser mulher, rompendo com um estereótipo idealizado para se sentir "encaixada", parte de uma sociedade na qual, ela mesma passou a ver como "machista, preconceituosa, excludente, racista, homofóbica". Mas, em vez dessa constatação enfraquecer, foi vetor de força no currículo. É disso que tratamos no tópico a seguir.

Subversão coreográfica no currículo - cena dois: *A força nos encontra*

Após a apreciação do curta *Pink or Blue*, passamos a condução da aula para o professor Paulo Nogueira. Algumas estudantes já haviam tido aula com o professor, mas a maioria não. Então ele se apresentou e compartilhou a sua história, suas memórias em ter sido uma criança *gay*, um adolescente *gay*, um jovem gay, um homem, professor e pesquisador gay. Paulo compartilhou lutas, violências, preconceitos sofridos, bem como momentos de liberdade e de aceitação, em especial, a importância do acolhimento e aceitação por parte do seu pai, e o relacionamento de anos com seu parceiro. Paulo compartilhou também sobre sua vida acadêmica, suas pesquisas sobre gênero, sexualidade e escola, falou dos desafios que estudantes da FaE em desobediência de gênero e dissidência de sexualidade, em especial de pessoas transgênero, enfrentam na rotina acadêmica.

Pode-se dizer que a conversa foi envolvente, com as estudantes se pensando, pensando o que vivenciaram na escola e faculdade e nos currículos em seus estágios. A pedagogia dançante ao corpor com o saber-do-corpo *gay* de Paulo, com os textos que compartilhou e o modo como conduziu a conversa, provocou uma dança no pensamento fazendo dançar também as naturalizações sobre gênero e sexualidade, levando-as a questionarem, a problematizarem.

Em um determinado momento, Paulo colocou no chão, no meio da sala de aula, muitos livros de literatura infantil e infanto-juvenil que tratam das questões de gênero. As estudantes pegaram os livros, leram, comentaram, trocaram os livros entre si e trouxeram mais reflexões sobre a importância de uma prática docente que borra O currículo, e como isso pode ganhar materialidade por meio de recursos pedagógicos que borram fronteiras de gênero e sexualidade. Nesse sentido, borrar O currículo com a conversa com Paulo, a leitura dos textos, a apreciação dos livros e a apreciação do curta-metragem anterior, levou as estudantes a pensarem na importância de suas práticas como futuras docentes, na sutileza de cada gesto pedagógico, articulada em uma luta feminista.

> Para mim, uma das partes mais marcantes foram os convidados, gosto muito quando os professores trazem outras pessoas com mais domínio para falarem sobre determinados assuntos. Com isso, destaco a aula em conjunto com o professor Paulo, acho que a discussão de gênero (...) precisa ser feita cotidianamente. Por muitas vezes discutimos como essa separação entre meninos e meninas acontece nas falas, mas acredito que ao docilizar os corpos, (...) isso também é muito forte e perdura durante toda vida do sujeito. Por muitas vezes, nossa prática carrega muitas falas e ações que reproduzem o sexismo, porque também fomos criadas com base nesses ideais. Por isso, acho muito importante que tenhamos aulas assim para que possamos refletir qual educadora queremos ser. (Lara, Avaliação da disciplina, 2023).

A vertente da teoria curricular que trabalha com *feminismos, relações de gênero e sexualidade* "entende que o currículo é um artefato no qual raciocínios pedagógicos e culturais generificados e sexualizados são operados cotidianamente" (Paraíso, 2023, p. 109), e produz sofrimento aos corpos de todas as pessoas que transitam e habitam o currículo. Essa vertente considera currículo "um artefato que não é somente patriarcalista e machista, mas também muitas vezes heteronormativo e homofóbico" (Paraíso, 2023, p. 109). Tomaz Tadeu da Silva (1995), já trazia uma importante discussão para o território curricular ao tensionar que o magistério é feminino, enquanto o currículo é masculino.

De acordo com Silva (1995), há domínio patriarcal que define os currículos, que estabelece o magistério, especialmente em escolas da educação básica, como algo feminino, ligado à domesticidade. Segundo o autor, nossas "faculdades de educação são femininas e androcêntricas. Qualquer esforço de tornar o currículo e a escola menos falocêntricos tem de começar por uma revolução feminista nos currículos e na pedagogia das próprias instituições de formação" (Silva, 1995, p. 132). Por isso a pedagogia dançante se movimentou para corpor com artivismos, gênero e sexualidade e fazer uma micro-revolução feminista.

Corpomos um currículo com o que se nomeia como a *terceira onda* dos estudos feministas,[11] isto é, de um feminismo que não se reduz à categoria *mulher*, pois entende que há diferentes modos de ser e viver como mulher e que a luta feminista faz eco à luta de todas as corporeidades menores. "Nas lutas feministas contemporâneas há um entendimento de que um movimento feminista único, que parta da categoria universal 'mulher', é frágil e pouco representativo". Isso porque "esse tipo de luta atua na fixação de categorias que seriam essencialmente femininas, operando inclusões e exclusões que podem ser bastante problemáticas" (Caldeira, 2025, pp. 228-229).

De acordo com Butler (2018) há uma instabilidade na categoria mulher que colocam em cheque categorias fundantes, abrindo para novas configurações. O feminismo negro, por exemplo, mostrou que ser uma mulher negra é completamente diferente de ser uma mulher branca, assim como é diferente ser uma mulher indígena ou uma mulher cigana, por exemplo. Há diferenças na diferença. Há também as pessoas *trans* e outras corporeidades que entram na luta por cidadania e justiça social. A divisão binária homem/mulher é excludente, pois exclui quem não se encaixa em nenhum lado da fronteira (Paraíso, 2023).

A conversa evoluiu para pensarem como cada pessoa precisa aprender sobre as questões que envolvem as diferentes relações de gênero e

[11] Sobre as ondas do movimento feminista e sua relação com os estudos curriculares, cf. Paraíso (2023, pp. 109-122).

sexualidade. Trata-se de algo que requer educação, sensibilização, olhar para o outro, aprender, questionar, *borrar* as fronteiras, *borrar* O currículo. Jessy, uma jovem negra, professora de Português de uma turma do 6º ano e estudante de Pedagogia trouxe um relato de como a conversa com Paulo foi importante para compreender o seu lugar como mulher e como professora, e como isso a fortaleceu de modo muito bonito, potente, singular. Em entrevista, Jessy disse:

> [...] a conversa com o Prof. Paulo foi muito importante para que eu refletisse sobre o lugar que ocupo como mulher e aguçar o meu olhar crítico quanto a isso. [...] Dessa forma, é importante que observemos se, enquanto docentes, estamos replicando isso em sala de aula. (...) aprendi muito, saio desta disciplina com um outro olhar. Numa página do Instagram, chamada "Um filme me disse", eu li o seguinte diálogo: - Onde você encontrou a sua força? – Nós somos mulheres, querida. A força nos encontra!". Acredito que a força me encontrou de diferentes maneiras, às segundas-feiras de manhã, nas aulas com meus alunos, nas leituras... Espero, então, que continue a me encontrar! (Jessy, Avaliação do curso, 2023).

"Nós somos mulheres, querida. A força nos encontra". Em seu relato Jessy mostrou que há uma força que encontra mulheres e, aqui, colocamos *mulher* em sua multiplicidade. Isso foi possível, especialmente por Jessy passar a pensar o lugar que ocupa como mulher e aguçar o seu olhar em relação a isso. Isso é corpor, ativar corpo e pensamento, conectar o que se é, vive e pensa. Pensamos na importância de borrar O currículo ao ver uma jovem negra e professora reconhecer o seu lugar de mulher e saber que o currículo movimentado pela pedagogia dançante, se fez um espaço de encontros, encontro com forças que aumentam a potência de agir, que rompem com o silenciamento e reflete em sua vida pessoal e profissional.

Paulo também falou da importância de se pensar nisso cotidianamente e de não apenas produzir conhecimento sobre determinados grupos, mas que estes grupos estejam dentro da universidade, produzindo conhecimento. Algo que é uma prática da pedagogia dançante: não ensinar *sobre* corporeidades em dissidência de gênero e sexualidade, mas aprender *com* essas corporeidades. As forças que movimentam essa pedagogia, optam por corpor com esses corpos e borrar as fronteiras no currículo. Os efeitos dessas discussões pode ser vistos no relato abaixo.

> Outro encontro que me marcou muito foi o com o professor Paulo Nogueira, que além de relatar sobre sua experiência pessoal com a aceitação de sua sexualidade e a consequente homofobia, trouxe livros relacionados ao tema. Me empolguei muito com o assunto, porque foi possível debater e falsear a Ideologia de Gênero, além de criticar a forma como a educação sexual (não) é abordada dentro das instituições. (Carol, Avaliação do curso).

A pedagogia dançante que move e é movida no currículo aposta na potência dos encontros, em *aprender com* e, assim, "pensar possibilidades de 'desaprender' o já aprendido sobre gênero, abrindo os currículos para as 'subversões performáticas', para 'o falar das fronteiras' e para o 'conectar com a alegria'" (Paraíso, 2016, p. 208). Esse desaprender desbancou a *fake news* ideologia de gênero, como lemos no relato de Carol ao pensar em corpos "que não querem ser calibrados e governados, mas acolhidos na diferença que os constitui" (Lorena; Paraíso, 2025, p.4). Ao sensibilizar futuras pedagogas a desenvolverem uma pedagogia que acolha, algo novo se move. Segundo Lorena e Paraíso (2025, pp. 7-8) "é necessário algo novo, alguma postura nova, algum conhecimento outro, pois as pedagogias existentes não são suficientes para lidar com a novidade que se costura no território da escola e da vida". Isso se faz de modo simples, como assistir filmes, ler textos, conversar com um professor que não somente pesquisa gênero, sexualidade e escola, mas viveu e vive isso na pele, ter acesso a literaturas que tratam dessas questões, borram O currículo. O que fará a diferença é o modo de corpor e conduzir o currículo, isto é, a pedagogia que o move.

As avaliações das estudantes aqui sintetizadas mostram que a pedagogia dançante é uma pedagogia militante e ensina e aprende com a diferença. Trata-se de uma pedagogia que afirma e defende a diferença, ao reconhecer as diferenças e ao fazer do currículo um lugar de escuta, que mobiliza "um outro pensamento para traçar um outro caminho curricular" (Paraíso, 2016, pp. 225-226), um pensamento e um caminho coloridos!

Uma onda colorida no currículo

Corpor um currículo com artivismos, gênero e sexualidade remete a uma coletividade espalhada e estilhaçada pelo mundo. Não se trata de uma coletividade que partilha de um mesmo comum, porque as diferentes interseccionalidades podem lançar cada corporeidade para diferentes lugares, de privilégio, de subalternidade, de benevolência ou violência. Há injustiças e assimetria entre as corporeidades, diferentes feridas, e há corpos que ocupam "uma posição sempre aquém do individual – porque desmontada por efeitos de violências sistêmicas desindividualizantes – e de uma coletividade sempre já aquém do comum – porque inassimilável do ponto de vista das lógicas coletivas generalizantes" (Mombaça, 2023, p. 23).

Acionamos *borrar* como um conceito para confundir e tensionar com arte e com o saber-do-corpo dissidente, as relações de gênero e sexualidade demandadas pelo ["O"] currículo, o currículo-maior. Isso porque um currículo pode ser o único espaço para que todas a vidas sejam vivíveis. "Ao serem precárias, algumas vidas dependem das instituições, portanto, das escolas e dos currículos, para ser uma vida vivível" (Paraíso; Caldeira, 2018,

p. 14). Currículos são gendrificados porque reproduzem e são um reflexo da sociedade em que vivemos. Currículo pode ser lido como um sistema de raciocínio e pensamento gendrificado que não somente divide, mas também hierarquiza e confina os corpos (Paraíso, 2016), estabelecem limites, fronteiras, reduzindo algo que é próprio da natureza de cada corpo, já que é da natureza da vida e do viver: diferenciar-se, borrar-se.

A pedagogia dançante faz subversões coreográficas no currículo desbancar falas que limitam a vida e o currículo a *azul ou rosa,* para multiplicar as cores. A pedagogia dançante faz ensaios *com* artivismos, gênero e sexualidade para fazer um currículo que foge e faz fugir, que é refúgio e é "hospedeiro das diferenças de gênero e sexualidade" (Lorena; Paraiso, 2025), um currículo que não mata, mas que borra as fronteiras colocadas entre gênero e sexualidade, ou seja, que apaga, mancha, subverte as fronteiras dos binarismos de um mundo gendrificado que violenta corpos desde quando são gerados. Com a potência de borrar O currículo com diferentes cores e possibilidades de um corpo, na radicalidade do impossível, voltamos a afirmar que é assim, interrogando, problematizando, criando pedagogias outras e nos abrindo para o novo em termos de gênero, sexualidade e currículo que podemos prometer: *não vão nos matar agora porque ainda estamos aqui!*

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 2ª ed. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** Feminismo e subversão de identidade. Tradução Renato Aguiar. 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Pedagogias feministas para um currículo devir-mulher. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CARNEIRO, Gláucia Conceição; CHAR, Carla (Orgs). **Pedagogias outras para currículos em chamas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2025.

CARNEIRO, Glaucia. **Currículo das errâncias com a pedagogia da hesitação**: corpo, cidade e artivismos. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CHAR, C. **O que pode um currículo-dançante**: experimentações de um currículo com dança. 2020. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luis Orlandi e Roberto Machado. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia 2, v. 1. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

LORENA, João Paulo de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Pedagogia babélica para fazer o currículo falar outras línguas. In: **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 23, p. 1-25, 2025.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política *com* gênero e sexualidade em tempos do *slogan* "ideologia de gênero". In: PARAÍSO Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018, pp. 23-52.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Currículos, gêneros e sexualidades para fazer a diferença. In: PARAÍSO Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018, p. 13-21.

ROLNIK, Suely. Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 3, 1995, 125-142.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

Experimentações curriculares com gênero e sexualidade sob a perspectiva de acadêmicas/os no ensino superior

Alexandre Gomes Soares

Considerações Iniciais

> [...] O currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas. Mas uma relação social também no sentido de que aquele conhecimento que é visto como uma coisa foi produzido através de relações sociais – e de relações sociais de poder (Silva, 2008, p.193-194).

Este trabalho buscou mapear e analisar as percepções de acadêmicas/os sobre gênero e sexualidade na formação transversal em uma instituição federal de ensino superior no estado de Minas Gerais. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de pós-doutorado realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O objeto aqui analisado compreende os modos como doze acadêmicas/os vivenciaram, significaram e experimentaram a formação transversal em gênero e sexualidade, os percursos curriculares delineados em três disciplinas ofertadas no eixo - Gênero e Sexualidade: Perspectivas Queer / LGBTI pelo curso de Pedagogia ofertada na Universidade Federal de Minas Gerais.

Nessa direção, concordo com Dias; Chaves; Félix (2016, p.405) ao afirmar que o [...] O ensino superior tem um papel importante na transversalização de gênero [e sexualidade], na medida em que forma os futuros profissionais, desempenhando um papel importante no trabalho de

integração, promoção, colaboração e apoio a projetos e ações transversais[1]. A produção científica sobre a transversalidade de gênero e sexualidade, na educação superior é bem escassa.

No contexto internacional tais discussões foram encontradas no México, Cuba, Espanha, Reino Unido e Estados Unidos da América. Neste sentido, é relevante as análises de produções cientificas, projetos de pesquisas e ações no ensino superior que buscaram elaborar, construir e incorporar ações, disciplinas e projetos que reconheçam a importância da discussão e reflexão dos marcadores de gênero e sexualidade na perspectiva transversal enquanto composição curricular e busca pelo rompimento da fragmentação dos saberes (GALLO, 2015; 2020; DIAS, CHAVES, 2015; DIAS, CHAVES, FÉLIX, 2016). Soares (2024) destaca que transversalidade de gênero enquanto marcador social da diferença envolve pesquisas, diagnósticos, ações e políticas públicas em várias esferas da sociedade e que pode ser comprometida com outro direito humano que é a sexualidade. O presente trabalho está organizado em quatro seções, sendo que a primeira são as considerações iniciais. Na segunda parte descrevo o itinerário metodológico da pesquisa. Na terceira seção as análises e discussão dos dados e por último as considerações finais.

[1] Diante do exposto, cabe mencionar um recorte da pesquisa de opinião "Educação, Valores e Direitos" envolvendo a iniciativa de instituições como a Ação Educativa e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Centro de Estudos de Opinião Pública (Cesop) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pelo Instituto Datafolha. A pesquisa realizou levantamentos com 2090 pessoas no ano de 2022 sobre a abordagem de marcadores sociais relacionados à educação em gênero e sexualidade em todo o país. A pesquisa identifica dados importantes para a ampliação dos saberes de gênero e sexualidade nas instituições, tais como: 96% da população acredita que estudantes devem receber informações sobre enfrentamento à violência contra mulheres; 91% da população afirma que a educação sexual ajuda crianças e adolescentes a se prevenirem contra o abuso sexual; sete em cada dez pessoas acreditam que a escola está mais preparada que os pais para explicar temas como puberdade e sexualidade; 92,5% da população acha que os estudantes devem receber, na escola, informações sobre como evitar gravidez indesejada; 92,9% da população concorda que as escolas devem ensinar os meninos a dividirem com meninas e mulheres as tarefas de casa; 96,1% da população defende que a escola deve oferecer informações sobre doenças sexualmente transmissíveis e formas de prevenção; 87,7% da população entende que é importante que a escola discuta a desigualdade entre homens e mulheres; 80,6% da população acredita que as escolas devem promover o direito das pessoas viverem livremente suas sexualidades, sejam heterossexuais ou LGBTQIAPN+. Fonte: https://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Pesquisa-Educa%C3%A7%C3%A3o-Valores-e-Direitos-Relat%C3%B3rio-V01230922.pdf. Acesso em 21/08/2025.

2 Itinerário metodológico – caminhos trilhados num contexto de pandemia

A pesquisa de natureza qualitativa buscou a [...] análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade [...]. (MARTINS, 2004, p. 292). O questionário semiestruturado foi elaborado no google formulário constituído por quinzes questões que permearam as percepções dos estudantes que cursaram disciplinas de gênero e sexualidade na formação transversal, especificamente duas disciplinas, tais como: i) Educação, Sexualidade e Gênero e ii) Tópicos em Gestão da Educação: Gêneros e sexualidades nos currículos. As Formações Transversais nesta instituição são percursos formativos organizados em eixos amplos com a perspectiva de aprofundamento dos estudos em vários campos dos saberes (MINAS GERAIS, 2025). O questionário como instrumento apresenta a possibilidade de redação do participante da pesquisa, bem como a compreensão do sujeito que aceita participar da pesquisa. A produção de dados e a amostra tem a probabilidade de serem maiores (BORTOLOZZI, 2020).

A proposta da pesquisa foi apresentada aos estudantes por meio dos e-mails, e de forma complementar por meio da plataforma Moodle e por Whatsaap. O período de divulgação do questionário durou três meses (Dezembro/2020 a Fevereiro/2021) e teve doze estudantes que responderam. Sendo que seis estudantes se classificam como mulher cisgênero e seis como homem cisgênero. Com o intuito de apresentar algumas características dos respondentes apresento o quadro 1 – Perfil dos Universitários.

Quadro 1 – Perfil dos Universitários

Nome[2]	Faixa etária	Curso
1.Murphy	18 A 25	Graduado em Física Licenciatura
2.Dick	31 A 40	Graduado em Ciências Sociais
3.Frederica	26 A 30	Graduada em Pedagogia - Cursando: Cinema de Animação e Artes Digitais
4.Damon	18 A 25	Graduado em Geografia – Licenciatura
5.Angel	18 A 25	Graduada em Terapia Ocupacional
6.Blanca	18 A 25	Graduada em Pedagogia
7.Elektra	31 A 40	Graduada em Turismo e Graduanda em Pedagogia
8.Pray Tell	26 A 30	Graduado em Psicologia

[2] Os nomes adotados nesta pesquisa são fictícios para garantir a confidencialidade dos respondentes. Além disso, são nomes de uma série americana denominada Pose que aborda o contexto LGBTQi+ na década de 80.

9.Helena	18 A 25	Graduada em Pedagogia
10.Papi	18 A 25	Graduado em Pedagogia
11.Jazmine	26 A 30	Graduada em Pedagogia
12.Ricky	18 A 25	Graduado em Pedagogia

Fonte: Produção do autor

O quadro apresentado contém informações parciais dos educandos, sendo que no total de doze universitárias/os que participaram da pesquisa sete estão no recorte etário de 18 a 25 anos, três na faixa etária de 26 a 30 anos e dois entre 31 a 40 anos. Observei também que seis cursaram Pedagogia, três demais licenciaturas (Física, Ciências Sociais, Geografia) e três acadêmicos/as (Terapia Ocupacional, Turismo, Psicologia). Percebi também neste grupo de universitárias/os que a Pedagogia surge como uma opção de outra habilitação profissional.

3 Análise e discussão dos resultados

Na sequência da produção de dados e análises buscamos primeiramente mapear por meio da percepção da discência espaços ou formas pelas quais os marcadores de gênero e sexualidade estão presentes na Universidade. Dessa forma compreendemos algumas composições curriculares na IES denominada neste momento denominada - *Tecituras de gênero e sexualidade na Universidade*

As percepções dos universitários sobre os espaços ou meios nos quais a inserção da temática de gênero e sexualidade aparecem na academia foram indicadas as seguintes características: a sala de aula aparece com frequência em nove respostas dos/as estudantes. De forma complementar foram descritos os Diretórios Acadêmicas/os, Centros Acadêmicas/os, Núcleo de Direitos Humanos, em palestras na Faculdade de Educação (FaE/UFMG), em disciplinas específicas sobre a temática, em grupos de estudos específicos sobre a temática, e também nos textos acadêmicas/os relativos aos temas, em aulas de estágio, nas disciplinas obrigatórias e disciplinas transversais. A princípio pode-se identificar um número que marcante de exemplos das ações e discussões sobre estes marcadores, porém pode-se identificar também que

> [...] é bastante raro ver uma discussão a respeito que apareça em espaços que não tenham sido previamente delimitados para ela (Relato de Frederica, 2021).

> Noto essas discussões nas aulas da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. Principalmente nas aulas de Estágio, já que é um momento de compartilhar as experiências da sala de aula da educação básica. As questões de que envolvem gênero e sexualidade aparecem o tempo todo nas escolas e na FaE é um momento de discuti-las (Relato de Damon, 2021).

> Disciplinas transversais principalmente. Apesar de serem de áreas diferentes elas entram mesmo que minimamente nas questões de gênero e sexualidade que são vivenciados na escola, até por que aparece nos relatos dos alunos essa ligação do tema e da vivência escolar (Relato de Angel, 2021).

Os diversos olhares dos discentes sobre os movimentos curriculares estão na direção da reflexão de Paraíso (2015) ao compreender o currículo como movimento em novos territórios, pois ele não se fixa e é feito à medida que acontece, pois deseja docentes e outros profissionais com o prazer de ensinar e alegria de aprender.

De forma sequencial buscamos analisar - *As percepções de estudantes sobre a discussão de gênero e sexualidade na formação profissional.* A busca pela percepção de estudantes sobre como analisam a abordagem do tema de gênero, sexualidade e educação na formação inicial de professores, e especialmente os licenciados em Pedagogia na instituição possibilitou diversas possibilidades e desafios, tais como: i) registro por alguns discentes que não se estuda no currículo obrigatório; ii) pouquíssimas disciplinas que debatem sobre a temática, e elas não são ofertadas em todos os semestres; iii) Graduada em Pedagogia afirma que no período da primeira graduação era praticamente inexistente no currículo; iii) visão de que falta ampliar a discussão do tema com os acadêmicas/os da Pedagogia e também de outros cursos; iv) a percepção sobre a disciplina transversal como momento de ampliação dos conhecimentos, por outro lado os anseios, dúvidas e dificuldades sobre a temática de gênero e sexualidade e como agir na prática escolar abordando esses marcadores; v) a compreensão de que o tema deveria ser mais aprofundando, pois se enxerga com carência de informações; vi) o entendimento de que a disciplina tem uma abordagem rasa e disposta como optativa na matriz curricular, bem como a discussão não perpassa outras disciplinas.

Os relatos dos/as acadêmicos/as sinalizam trajetórias formativas que permeiam a composição curricular de cada curso, os avanços e os desafios das teciturras curriculares no ensino superior. Louro (2014, p. 120) destaca que [...] escolas e academias, em suas práticas, experimentam continuidades e descontinuidades, realizam deslocamentos e, eventualmente rupturas [...] em suas práticas curriculares, pedagógicas e epistemológicas. Nessa direção vale mencionar as leituras de Angel e Damon nesta abordagem discursiva

> [...] Assim também me sinto como T.O, tenho dúvidas de como agir e mediar esse tema com as escolas e professores que atuam com os meus pacientes. Pois se vê uma resistência dos pais com a ideia da escola sem partido e das professoras ou da direção com a questão de abordar esses temas, contudo, continuam nas micros violências a impor normas sociais aceitas atualmente na sociedade (Relato de Angel, 2021).

> As discussões de gênero e sexualidade na formal inicial é limitada. Assim como a discussão sobre raça. Só tive essas discussões nas aulas da FaE e no estágio, especificamente (Relato de Damon, 2021).

Por meio dessas narrativas notamos os anseios de estudantes na relação entre teoria e prática profissional e de forma adicional um olhar analítico sobre os desafios da formação generalista na formação inicial, bem como tensões no campo educacional mobilizadas por correntes reacionárias, por uma perspectiva neoconservadora no mundo e que mobilizam o pânico moral na sociedade reproduzindo discursos de uma imposição do que chamam de "ideologia de gênero" na qual estariam propagando ideias que seriam contrárias aos valores da família e desvirtuando os objetivos da escola (JUNQUEIRA, 2022).

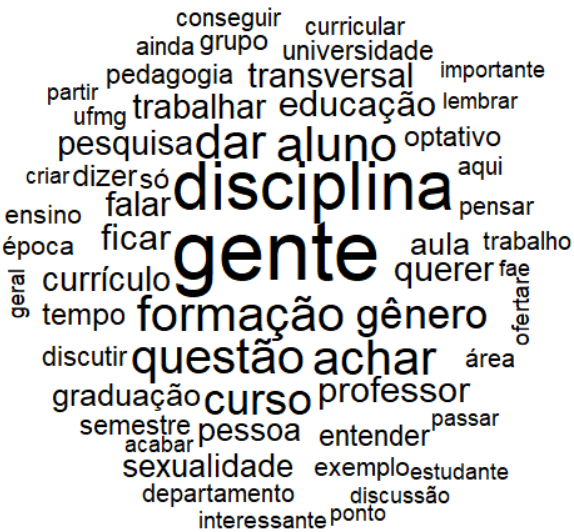
No terceiro momento buscamos identificar *a atuação da educação básica nos marcadores sociais de gênero e sexualidade*. Levantamos uma questão sobre como os estudantes enxergavam a atuação da educação básica no tocante aos marcadores e sexualidade no século XXI foram encontradas as seguintes apreciações. i) atuação da educação básica ruim, pois geralmente as escolas e professores não sabem abordar o tema ou tem preconceitos ainda maiores; ii) considera muito indispensável garantir o direito de permanência e uma permanência de qualidade de todas as pessoas, de todos os marcadores sociais. E para isso, é preciso que as escolas discutam sobre essas temáticas, não só com estudantes mas com todo o corpo de profissionais que atuam na escola; iii) compreende que a escola desempenha um imenso papel de reproduzir normas de gênero e sexualidade, ao mesmo tempo apresenta uma possibilidade para dialogar como se constrói e rompe essas normas; iv) indica que a instituição escolar possui uma formação bem fragilizada e uma atuação bem precária; v) nota que há uma lacuna na matriz curricular no ensino superior e medo, bem como resistência de pessoas que atuam há mais tempo na profissão incluindo neste contexto a interferência de pais conservadores ou sem informação adequada sobre o tema, mas que reproduzem as normas de gênero e consequentemente oprimindo crianças, provocando e brigas com a escola ou com a professora que tenta apresentar outras perspectivais conceituais sobre os temas; vi) pela experiência vivenciada nos estágios e diálogos informais na escola descreve que ainda é um tabu e pouca atuação planejada mesmo que apenas os estudantes problematizem tais questões no ambiente educativo.

As leituras relatadas pelos discentes estão associadas com outras vivências apontadas em pesquisas que enfocam gênero, sexualidade e formação profissional conforme destaca o pesquisador Castro (2013, p.6) na perspectiva de [...] as estudantes fizeram das aulas espaços de narração essas experiências, associando-as às problematizações que empreendíamos sobre as relações de gênero e as sexualidades nos ambientes escolares.

A partir dessas experiências buscamos identificar: *Um currículo que faz desejar gênero e sexualidade na formação profissional na Universidade*. No levantamento das motivações dos/as acadêmicas/os/as sobre a escolha de uma disciplina da formação transversal com foco em gênero e sexualidade surgiram informações que demonstram as mais variadas percepções. Murphy (2021) relata uma sensação de pertencimento e um interesse em saber mais sobre o que diz a literatura e como abordar o assunto em sala de aula. A partir dessa percepção notamos um modo de ver o currículo como campo de forças, de criação de possíveis e onde se pode fazer desejar.

Diante do exposto, identificamos também relatos que sinalizavam , tais como: i) a busca pelo conhecimento teórico e prático para lidar de forma apropriada com esses marcadores sociais na sala de aula; ii) identificar o conhecimento sobre o tema e as relações com outros campos profissionais, iii) motivação dada pela carência de conhecimentos e como abordá-lo na Educação Infantil; iv) estimulada pela relevância do tema e das possibilidades de transformações positivas com este conhecimento; v) desejo de ampliação do conhecimento. Ainda nessa direção, foi possível captar um mapa de palavras das respostas dos sujeitos da pesquisa indicando a recorrência de expressões nas frases e suas correlações, pois o currículo é um território onde se pode fazer a afirmação a vida conforme figura 1.

Figura 1 – Mapa de expressões no âmbito do currículo



Fonte: Produção do autor

Neste quesito ficaram em evidência as respostas que destacaram a escolha da formação com perspectiva do desenvolvimento de saberes para a

sala de aula, bem como outros campos profissionais e a sensação de pertencimento com a disciplina por ausência de discussão num percurso curricular.

Considerações finais

Este trabalho buscou mapear e analisar as percepções de acadêmicas/os sobre gênero e sexualidade na formação transversal em uma instituição federal de ensino superior no estado de Minas Gerais. Analisar as composições curriculares com gênero e sexualidade na perspectiva de acadêmicos/as requer o conhecimento e o reconhecimento das vozes desses sujeitos que constroem seus percursos formativos com olhares analíticos para a dimensão teoria e prática profissional. As composições curriculares na Universidade Federal de Minas Gerais sinalizam uma abertura para a experimentação e inovação curricular caracterizada pelo pluralismo de conceitos, temas e métodos. Essa reflexão relaciona-se ao que Paraíso (2011) e Meyer (2012) destacam que educar supõe processos de ensino e processos de aprendizagem: o que, quem e como nos ensinam e o que, quem e como se aprende e isso extrapola instituições de ensino e as salas de aula.

A Formação Transversal neste eixo proporciona uma discussão e produção de conhecimento na perspectiva multiprofissional e interdisciplinar. As leituras e narrativas dos/as acadêmicos problematiza a Universidade no que se refere aos modos de ensinar e a aprender sobre gênero e sexualidade. Além disso, as composições curriculares favorecem a ampliação da compreensão de currículo e dos saberes dignos de neles serem incluídos com a compreensão da operação das relações de poder nos currículos para além de classe social, incluindo questões de raça, etnia, gênero, sexualidade, territorialidades, regionalidades, nacionalidades, deficiência e outros marcadores sociais da diferença. A pesquisa sugere o aprofundamento em outros eixos e mapeamento de outras experiências e criações curriculares no Ensino Superior no Brasil.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA (São Paulo) (org.). Pesquisa Educação, Valores e Direitos. 2022. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/ampla-maioria-defende-que-igualdade-de-genero-e-educacao-sexual-sejam-abordadas-nas-escolas/. Acesso em: 25 ago. 2025.

aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 52p.

BORTOLOZZI, Ana Cláudia.Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração,

CASTRO, R. P. Escritas-narrativas de estudantes problematizando relações de gênero e sexualidades. In: 36ª Reunião Anual da ANPED, 2013, Goiânia. 36ª Reunião Nacional da ANPED - Sistema nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013.

DIAS, A. F.; CHAVES, G. N. Experiências de Transversalização de Gênero no Ensino Superior. *In:* Maria Zuleide da Costa Pereira; Ângela Cristina Alves Albino; Veridiana Xavier Dantas. (Org.). Políticas de Currículo e Formação: desafios contemporâneos. 1ed.João Pessoa (PB): EDUFPB, 2015, v. , p. 169-184.

DIAS, A. F.; CHAVES, G. N; J., FELIX. Desafios da transversalização de gênero nos currículos: uma abordagem nas políticas curriculares de transversalização de gênero. Revista Espaço do Currículo (Online), v. 8, p. 396-406, 2016.

GALLO, Silvio. Diferenças, multiplicidade, transversalidade: para além da lógica identitária da diversidade. *In:* Alexsandro Rodrigues; Catarina Dallapicula; Sérgio Rodrigo S. Ferreira. (Org.). Transposições - lugares e fronteiras em sexualidade e educação. 1ed.Vitória: Edufes, 2015, v. , p. 185-200.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In:* ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) O Sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da 'ideologia de gênero'**: um projeto reacionário de poder. 1. ed. Brasília: Letras Livres, 2022. v. 1. 312p.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petropol: Vozes, 2014. v. 1. 184p.

MARTINS, H. H. T. DE S. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 2, p. 289–300, maio 2004.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINAS GERAIS. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Formação Transversal. 2025. Disponível em: https://www.ufmg.br/prograd/formacao-transversal/. Acesso em: 28 fev. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. In: Kirchof, Edgar Roberto; Wortmann, Maria Lúcia; Costa, Marisa Vorraber. (Org.). Estudos Culturais e Educação Contingências, articulações, aventuras, dispersõe.. 1ed.Canoas: Editora da ULBRA, 2015, v. 1, p. 269-288.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. Educ. Real., Porto Alegre, v. 34, n. 02, p. 277-293, ago. 2009. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432009000200017&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 jan. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienigenas na sala de aula: uma introducao aos estudos culturais em educacao. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 243 p.

SOARES, A. G. Tecituras transversais na perspectiva de gênero e sexualidade: breves aproximações. In:Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende. (Org.). Currículo, multiculturalismo, didáticas e saberes docentes. 1ed.São Paulo: Pimenta Cultural, 2024, v. 1, p. 137-154.

SOARES, A. G.; PARAÍSO, M. A. Trajetórias formativas com pesquisas em gênero e sexualidade na educação. Educação, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e31/ 1–23, 2022. DOI: 10.5902/1984644467829. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/67829. Acesso em: 19 out. 2025.

Currículo como gesto de liberdade: ensaio sobre docência *queer*

João Rudá Meneses Macedo
Joelson de Sousa Morais

1 Introdução: corpos que atravessam o currículo

Pensar o currículo a partir das epistemologias queer é um gesto de deslocamento: significa romper com o imaginário de neutralidade que historicamente organizou a pedagogia moderna e compreender que toda forma de ensinar é também uma forma de produzir sujeitos, corpos e verdades. Este texto nasce dessa inquietação — da necessidade de refletir sobre como o currículo opera como tecnologia de normalização e, simultaneamente, como campo de invenção, onde se entrelaçam saber, poder e desejo.

Ao longo da história da educação brasileira, a formação docente foi atravessada por ideais de racionalidade, moralidade e controle. O corpo que ensina e aprende foi concebido como neutro, universal e dessexualizado — um corpo a serviço da norma. A pedagogia moderna construiu, assim, um sujeito educador alinhado aos valores da cisheteronormatividade e da branquitude, produzindo exclusões sutis que definem quem pode ou não habitar legitimamente o espaço escolar. Nesse contexto, pensar a docência a partir das lentes queer implica tensionar as fronteiras do que é considerado inteligível, possível e legítimo no campo da formação docente.

Inspirado por Foucault, compreende-se o currículo como um dispositivo — um conjunto de práticas, discursos e saberes que produz sujeitos e regula modos de existência. O poder, nessa perspectiva, não é uma instância repressiva, mas uma rede produtiva que fabrica realidades e delimita campos de visibilidade. O currículo, ao organizar o conhecimento, também distribui o sensível: decide quais vozes são audíveis, quais corpos são

autorizados a ensinar, quais experiências podem ser narradas como saber. Entretanto, como lembra o próprio Foucault (1979; 1988), todo dispositivo é atravessado por resistências — e é nesse espaço intersticial que emergem as pedagogias da diferença.

A docência queer é uma dessas resistências. Não como identidade fixa ou categoria sociológica, mas como prática ética e estética que desorganiza o regime de verdade da educação. Judith Butler (2003; 2018) contribui para essa leitura ao propor o conceito de performatividade: toda norma precisa ser reiterada para existir, e cada repetição abre a possibilidade da falha, da variação, do inusitado. Ensinar, nessa chave, é performar o currículo de outro modo — repetir sem repetir, introduzir ruído na máquina da normalização. A pedagogia, então, torna-se um campo de reinvenção, um laboratório onde o corpo, o afeto e a linguagem se entrecruzam na produção de outras subjetividades docentes.

Louro (1997; 2004; 2018) amplia esse horizonte ao compreender que o currículo é também uma narrativa: um texto político que organiza sentidos e hierarquias. Não há currículo neutro — toda escolha curricular implica exclusões e silenciamentos. Contudo, é no cotidiano da sala de aula, no encontro entre corpos, gestos e palavras, que se tornam possíveis as pedagogias subversivas. Louro nos lembra que "fazer-se professora ou professor é também aprender a lidar com o próprio corpo e com o corpo do outro", o que desloca o currículo do campo da prescrição para o campo do sensível.

Corazza (2002; 2010) radicaliza essa ideia ao tratar o currículo como escritura — um texto em disputa que se reescreve a cada prática, a cada relação pedagógica. O ato de ensinar é, para ela, um gesto autoral: a docência é escrita de si e do mundo. Nesse sentido, o currículo não é um roteiro fixo, mas uma tessitura de forças, afetos e invenções. Pensar o currículo como escritura é assumir que ele se faz no entre — entre o instituído e o possível, entre a norma e a criação.

Anzaldúa (1987; 2015) oferece a imagem do entre-lugar como território de saber. A fronteira — *borderland* — é espaço de dor e potência, de mestiçagem e de transformação. Essa metáfora é fecunda para pensar a docência queer: ensinar é habitar a fronteira, é existir no trânsito entre identidades, gêneros e discursos. A docência torna-se prática de nepantla — o viver entre mundos — , lugar onde se inventam novas formas de estar e de pensar a educação. A diferença, longe de ser ameaça, torna-se condição de criação.

Preciado (2014; 2018) contribui com a análise do regime farmacopornográfico, no qual o poder se exerce pela administração biopolítica dos corpos e pela normatização dos desejos. O currículo, nesse contexto, participa dessa gestão — define o que é saudável, produtivo e moralmente aceitável. A docência queer, ao introduzir o corpo e o desejo como dimensões do saber, rompe essa lógica e inscreve a vulnerabilidade

como força epistemológica. Ensinar passa a ser um ato político de exposição e de invenção.

Esses referenciais teóricos permitem compreender que o currículo e a docência são práticas discursivas em permanente disputa. O presente texto não busca relatar experiências empíricas ou mapear dados, mas pensar conceitualmente as condições de possibilidade de uma pedagogia que se reconheça atravessada pelo corpo e pela diferença. O que está em jogo não é a representação de identidades docentes, mas a reflexão sobre os modos como o saber pedagógico pode ser reinventado a partir das epistemologias queer e das pedagogias da invenção.

Assumir essa perspectiva é afirmar que a teoria também é um corpo — e que escrever sobre o currículo é um ato político e poético. A escrita, aqui, não descreve o real; ela o produz. O ensaio que se segue é, portanto, uma cartografia conceitual: um exercício de pensamento que busca acompanhar as forças, os afetos e as linhas de fuga que atravessam a formação docente contemporânea. Pensar o currículo, nesse horizonte, é pensar o próprio gesto de educar como prática de liberdade, de criação e de reexistência.

2 Epistemologias *queer* e o currículo como invenção

Pensar o currículo a partir das epistemologias queer significa deslocar o olhar da norma para a diferença, da prescrição para a invenção, do universal para o singular. Implica compreender que o currículo não é apenas uma sequência de conteúdos, mas um artefato cultural e político que fabrica corpos, regula saberes e institui modos de existir. Assim como o gênero, o currículo é performativo: não reflete a realidade, mas a produz. Ele repete e reinscreve normas, mas, a cada repetição, também as abre à possibilidade de falha e de transformação.

As epistemologias queer, nesse sentido, oferecem um campo de pensamento que desorganiza as fronteiras entre teoria e prática, entre o corpo e o discurso, entre o ensinar e o viver. Ao afirmar que o conhecimento é atravessado por desejo, afeto e precariedade, a perspectiva queer interroga o próprio fundamento da racionalidade moderna que sustenta a pedagogia. O gesto de pensar o currículo queermente é, portanto, um gesto de desobediência epistêmica — uma recusa a naturalizar o que a escola e a universidade tomam como evidente.

Foucault (1979; 1988; 2004) compreendeu o poder como uma rede produtiva que fabrica sujeitos e verdades. O currículo, nessa leitura, é um dispositivo que opera tanto pela regulação quanto pela criação: define o que pode ser dito, ensinado e sentido, mas também produz brechas, resistências e novas formas de vida. A docência, quando atravessada por corpos

dissidentes, faz do currículo um espaço de reescrita, no qual o saber é também invenção de si.

Louro (1997; 2004; 2018), pioneira no diálogo entre teoria queer e educação no Brasil, evidencia que o currículo é um texto político, atravessado por regimes de verdade que produzem hierarquias e exclusões. Para Louro, o ato pedagógico nunca é neutro: é sempre ato de poder, mas também de possibilidade. A escola, ao mesmo tempo em que normatiza, é lugar de criação e de fuga. A pedagogia queer, portanto, nasce nesse tensionamento — entre o controle e a invenção, entre o instituído e o possível.

Corazza (2002; 2010) aprofunda essa perspectiva ao conceber o currículo como escritura. Para ela, a docência é uma forma de autoria e o currículo, um texto em disputa. Ensinar é escrever o mundo, reescrevê-lo, desfazer suas gramáticas rígidas. A docência queer, nesse horizonte, não é uma identidade, mas um modo de escrita: uma forma de enunciação que performa o dissenso e cria novas sintaxes para o sensível.

A categoria *docência queer* vem ganhando densidade no campo educacional brasileiro, articulando debates sobre corpo, desejo, afeto e diferença. Textos como os de Dinis (2013), Ranniery (2017), Bastos (2021), Novaes (2023) e Barduni Filho (2024) evidenciam que pensar a docência sob essa chave implica compreender o ensino como prática estética e ética de desestabilização da norma. Para Dinis (2013), a pedagogia queer recusa o currículo como instrumento de adestramento e propõe um movimento de abertura — uma pedagogia que convida ao estranhamento e à criação. Ranniery (2017) alerta, contudo, que essa incorporação exige cuidado para não transformar o "queer" em mero adjetivo inclusivo: trata-se de manter vivo seu caráter disruptivo e performativo.

No texto de Bastos (2021), a "pedagogia da amorosidade queer" é apresentada como uma prática que conjuga afeto e resistência, reconhecendo o corpo e a vulnerabilidade como dimensões constitutivas da aprendizagem. Novaes (2023) reforça que "queerizar" o currículo é abrir espaço para o imprevisível e para o desejo, rompendo com a arquitetura disciplinar da escola moderna. Barduni Filho (2024), por sua vez, afirma que a teoria queer emancipa o corpo ao reinscrever o conhecimento como potência de vida e não como instrumento de controle. Essa literatura, ainda que recente, já delineia um campo teórico vigoroso, no qual a docência queer é compreendida como prática de invenção e escrita de si.

Outras contribuições ampliam o diálogo entre a teoria queer e o pensamento decolonial. Anzaldúa (1987; 2015), ao propor o conceito de *nepantla* — o estar-entre —, mostra que o conhecimento nasce da travessia. A docência queer, inspirada nesse pensamento de fronteira, é também prática mestiça: vive na oscilação entre mundos, saberes e linguagens, assumindo o desconforto como método. Walsh (2009), ao falar de *reexistência*, nos ajuda a

compreender a dimensão política desse gesto: pensar e ensinar a partir da diferença é ato de sobrevivência criadora.

Preciado (2014; 2018) traz outro deslocamento ao evidenciar como o poder contemporâneo se exerce sobre os corpos pelo que chama de regime farmacopornográfico — a administração biopolítica do prazer, do gênero e da sexualidade. O currículo, nessa chave, pode ser lido como um dos dispositivos de controle desses corpos. A docência queer, ao afirmar o desejo como princípio epistemológico, reverte essa lógica: transforma o corpo em território de pensamento e a sala de aula em espaço de experimentação política.

Essas leituras convergem para a ideia de que o currículo não é mero espelho da sociedade, mas campo de criação. Como afirmam Louro (2018) e Corazza (2010), ensinar é sempre performar o mundo — e cada performance abre a possibilidade de novos mundos. A pedagogia queer, nesse sentido, não busca substituir uma norma por outra, mas manter aberto o campo da diferença, afirmando a incerteza como condição da liberdade.

Pensar o currículo queermente é, portanto, apostar na educação como acontecimento — como evento poético e político. A docência queer é essa prática que se inventa no entre, que transforma o risco em método e a precariedade em estética. Trata-se de um gesto de reescrita do sensível, uma recusa à pureza e uma aposta na contaminação: o saber que nasce do corpo, o corpo que pensa, o pensamento que se faz gesto.

3 A docência queer na rede federal: entre o dispositivo e a resistência

Falar em docência queer é falar de tensão. Tensão entre corpo e norma, desejo e disciplina, invenção e controle. A escola — e, por extensão, o currículo — foi erguida sobre a promessa da estabilidade: formar sujeitos ajustados, coerentes, previsíveis. Mas os corpos queer desmentem essa promessa. Eles se recusam a caber no figurino da pedagogia moderna e, ao fazê-lo, expõem o caráter ficcional da própria normalidade. A docência queer emerge, assim, não como identidade, mas como força desorganizadora — uma prática que habita o espaço da contradição e faz da vulnerabilidade um método de pensamento.

Foucault (1979; 1988) mostrou que o poder não é algo que se possui, mas algo que se exerce, circula e atravessa os corpos. O currículo é um desses modos de exercício do poder: um dispositivo que regula o que pode ser dito, ensinado e desejado. Ele organiza a temporalidade escolar, define o que é conhecimento válido e fabrica o sujeito pedagógico ideal — racional, moralmente ajustado, autocontrolado. A docência, nesse modelo, é pensada como prática neutra, purificada de desejo. Entretanto, como lembram Louro (1997; 2004) e Corazza (2002), não há neutralidade possível: todo ato pedagógico é corpo em ato, e todo corpo carrega história, marcas e afetos.

O que se chama de "professor neutro" é apenas o nome dado ao corpo hegemônico — cis, branco, heterossexual — que pôde, por séculos, se confundir com a própria ideia de humanidade.

A docência *queer* irrompe nesse cenário como acontecimento. Ao performar o dissenso, ela introduz ruído no regime de inteligibilidade curricular (Butler, 2003). Esse ruído não é desordem, mas gesto político: expõe a arbitrariedade da norma e revela que todo ensino é, em última instância, performativo. Butler (2018) descreve a performatividade como um jogo de repetição e falha — as normas só se sustentam porque são reiteradas, mas cada repetição abre a possibilidade da diferença. É nessa brecha que se inscreve o gesto queer: repetir de outro modo, torcer a norma, fazer do desvio uma forma de criação.

Louro (2018) nomeia esse movimento como *pedagogia da diferença*. Ao invés de buscar novos moldes, a docência *queer* dissolve as molduras. Ela não propõe substituir a heteronormatividade por uma nova ortodoxia identitária, mas desestabilizar as categorias que sustentam o próprio edifício curricular. O que está em jogo não é a inserção de "temas de diversidade" na formação docente, mas a reinvenção das condições de existência do ato de ensinar. Como afirma Dinis (2013), a pedagogia queer não é conteúdo — é gesto. Um gesto de deslocamento que nos obriga a pensar o que pode um corpo em sala de aula.

Essa dimensão gestual da docência também aparece em Bastos (2021), que propõe uma *pedagogia da amorosidade queer*. Para ele, ensinar queermente é afetar-se — é reconhecer o afeto como força epistemológica, e não como ruído. A amorosidade, nesse contexto, não é sentimentalismo, mas uma ética da vulnerabilidade compartilhada. A docência queer ensina pelo toque simbólico: pela forma como um corpo se faz presença diante de outros corpos. Não se trata de "falar sobre diversidade", mas de instaurar, na relação pedagógica, um modo de estar que desorganiza a lógica da dominação.

No texto de Novaes (2023), a escola é descrita como "território armariado" — espaço que oculta seus próprios desejos sob a retórica da moral e da ciência. O currículo funciona, nesse contexto, como guarda-roupa epistemológico: seleciona o que pode aparecer e o que deve permanecer oculto. A docência queer, ao contrário, é um gesto de saída do armário pedagógico — um movimento que expõe o que foi silenciado e transforma o constrangimento em potência crítica. Louro (2004) já havia dito: *"sair do armário é gesto público, político e pedagógico."* Não é apenas sobre dizer quem se é, mas sobre produzir novas possibilidades de enunciação no espaço educativo.

Essa compreensão da docência como performance política aproxima-se da noção de *nepantla* em Gloria Anzaldúa (1987; 2015): o lugar entre fronteiras, o território da travessia. O/a/e professor/a/e queer vive nesse entre-lugar — entre o medo e a coragem, entre o corpo e o discurso, entre a norma e o desvio.

Sua docência é sempre inacabada, precária e, justamente por isso, potente. Anzaldúa descreve a travessia como ferida e criação: a dor de não pertencer e a força de inventar um novo modo de existir. A docência queer é esse trânsito: um modo de existir no abismo, de ensinar a partir da fratura.

Preciado (2014; 2018) amplia esse horizonte ao analisar como os corpos são governados por um regime *farmacopornográfico* — um sistema de gestão da vida que combina biopolítica e desejo, controle e prazer. A escola, com seus regulamentos e discursos morais, é uma das engrenagens desse regime. A docência queer, ao reintroduzir o desejo na cena pedagógica, desafia esse controle e expõe a dimensão política do prazer. Como lembra Lorde (1984), o erotismo é uma forma de saber — uma energia criadora que conecta o sujeito ao mundo. Ensinar, assim, torna-se ato erótico no sentido lordiano: experiência vital de criação e partilha de poder.

Ranniery (2017) adverte, contudo, que a apropriação institucional da teoria queer corre o risco de neutralizar sua potência. Quando a diferença é convertida em política de inclusão ou em pauta administrativa, ela deixa de ser dissidência e passa a ser tolerância. A docência queer, ao contrário, não busca legitimação institucional, mas fissura — quer permanecer incômoda, experimental, errante. Seu compromisso não é com a estabilidade, mas com a invenção contínua. Corazza (2010) chamaria isso de *currículo-performativo*: um texto que se escreve no acontecimento, sempre em fuga de si mesmo.

Falar de resistência, nesse contexto, não é falar de oposição frontal ao poder, mas de invenção de modos de vida. Como ensinou Foucault (1984), resistir é criar. Resistir é multiplicar as possibilidades de existência onde antes havia apenas norma. A docência queer resiste criando: criando linguagens, afetos, redes, alianças, modos de cuidar e de se afetar. Trata-se de uma micropolítica da presença — não o grito da ruptura, mas o murmúrio insistente que transforma o cotidiano. Cada gesto, cada escolha didática, cada modo de estar em sala de aula é também uma forma de escrever o mundo.

Por isso, a docência queer não se define por identidade, mas por prática. É menos um "quem" e mais um "como". É uma ética do inacabamento, uma pedagogia da vulnerabilidade, uma estética da diferença. Ao habitar o currículo, esses corpos o reinventam — e, ao reinventá-lo, nos lembram de que ensinar é, antes de tudo, um gesto de liberdade.

4 Currículo, desejo e invenção: por uma pedagogia da diferença

Pensar o currículo a partir do desejo é um gesto de subversão. Desde o nascimento da escola moderna, o desejo foi banido do espaço do saber. Em nome da razão e da moral, construiu-se uma pedagogia da contenção, que pretende formar sujeitos dóceis, previsíveis e produtivos. O corpo foi reduzido a instrumento de aprendizagem; o afeto, a distração; e o prazer,

àquilo que devia ser controlado. Contudo, como lembra Lorde (1984), o erótico — entendido como potência vital e criadora — é também uma forma de conhecimento. Ao ser expulso da escola, o desejo não desaparece: ele retorna como ruído, como força que insiste em atravessar o discurso pedagógico. É nesse retorno que se anuncia a docência queer.

O currículo, quando visto pela lente do desejo, revela sua dimensão estética e política. Ele deixa de ser uma estrutura neutra de conteúdos para se mostrar como cartografia de afetos — mapa de forças, encontros e intensidades que atravessam a relação pedagógica. Louro (2004) nos lembra que o currículo é sempre um campo de poder e de diferença: nele se decidem as formas legítimas de ver, sentir e existir. Mas, ao mesmo tempo, é no corpo-a-corpo do ensino que se produzem os deslocamentos. A docência queer introduz o desejo como força pedagógica: ensinar não é mais apenas transmitir, mas afetar e deixar-se afetar. A aprendizagem acontece quando o corpo vibra — quando o encontro produz sentido.

Corazza (2010) chama o currículo de "texto performático", um espaço onde o saber se escreve e se reescreve continuamente. Essa imagem ajuda a compreender que o conhecimento não é acúmulo, mas invenção. Cada ato pedagógico é uma escrita de si, um exercício de autoria e exposição. Quando o desejo atravessa o currículo, o ensino torna-se escritura viva — instável, imprevisível e encarnada. Nesse sentido, a docência queer é uma poética do corpo: um modo de ensinar que não teme a vulnerabilidade, mas a assume como lugar de criação.

Butler (2003; 2018) afirma que o corpo é o primeiro texto político — ele fala, age, produz significado. O currículo, ao pretender disciplinar esse corpo, torna-se um campo de disputa simbólica. Professores e professoras queer, ao performarem suas existências dissidentes, reinscrevem o corpo na cena educativa e revelam que o conhecimento é sempre corporificado. Ensinar é fazer ver e sentir o mundo de outro modo. Como observa Bastos (2021), a *amorosidade queer* é um método: ela ensina pela escuta, pela partilha e pelo reconhecimento da alteridade. Amar, nesse contexto, é gesto político — é o contrário da indiferença que a norma exige.

Preciado (2014; 2018) amplia esse debate ao descrever o regime contemporâneo como *farmacopornográfico*: um sistema que administra os corpos, os prazeres e os saberes. O currículo participa dessa administração ao definir o que é moral, científico, saudável ou educativo. A pedagogia queer, ao introduzir o desejo e o prazer como princípios de conhecimento, desorganiza esse regime. O prazer torna-se epistemologia: uma forma de pensar que nasce do corpo e se faz relação. Em vez de combater a afetividade, a docência queer a assume como campo de insurgência — uma micropolítica da presença.

Anzaldúa (1987; 2015) propõe o pensamento de fronteira como condição para a criação de mundos. A *nepantla* — o estar-entre — é o espaço de travessia onde o sujeito se refaz. O currículo, sob essa ótica, pode ser compreendido como território fronteiriço: lugar em que o conhecimento e a vida se contaminam. A pedagogia da diferença nasce desse entre-lugar: não é pedagógica porque ensina conteúdos, mas porque produz deslocamentos. Ensinar é atravessar-se. O/a/e docente queer, ao habitar esse espaço, faz do próprio corpo um território pedagógico — um texto que se escreve com gestos, falas e silêncios.

Catherine Walsh (2009) fala de *reexistência* como política de vida: não basta resistir à norma, é preciso criar modos de existir que a excedam. A pedagogia da diferença, nesse sentido, é uma pedagogia da reexistência. Ela não busca tolerância, mas criação; não deseja estabilidade, mas movimento. Louro (2018) afirma que educar é sempre lidar com o risco — e é no risco que mora a possibilidade de liberdade. O risco de não ser compreendido, de falhar, de ser vulnerável. A docência queer faz desse risco uma estética: ensina pelo tropeço, pela dúvida, pela desobediência amorosa.

Novaes (2023) descreve essa prática como o ato de "abrir o armário curricular". O que estava oculto — o desejo, o afeto, o corpo — passa a ocupar o centro da cena pedagógica. Mas abrir o armário não é simples exposição: é gesto político de reorganização do olhar. Ao mostrar o que o currículo tenta esconder, a docência queer nos convida a imaginar outras formas de convivência. O ensino deixa de ser técnica de controle e torna-se prática de cuidado — cuidado com o outro, com o mundo, consigo. Nesse sentido, o currículo se converte em campo ético-estético, onde o saber é inseparável da vida que o sustenta.

Essa ética do cuidado e da criação desloca a ideia de ensino como transmissão para o ensino como relação. O conhecimento não é mais propriedade de quem ensina, mas efeito do encontro. A sala de aula torna-se espaço de coautoria, de tradução entre mundos. A diferença não é obstáculo, mas matéria-prima da aprendizagem. Corazza (2010) chamaria isso de *currículo-acontecimento*: o momento em que o saber deixa de representar o real e passa a produzi-lo. Ensinar, então, é inventar mundos possíveis — e a docência queer é uma das formas mais radicais dessa invenção.

Ao trazer o desejo para o centro da reflexão pedagógica, as epistemologias queer e decoloniais propõem outra política do conhecimento: uma política que reconhece o corpo como território de pensamento e o afeto como linguagem. O currículo, entendido assim, é campo de invenção, não de adestramento. Ele se escreve em ato, a cada encontro entre corpos e palavras, a cada gesto que desvia da norma e se torna criação. A pedagogia da diferença é, portanto, uma pedagogia da vida — porque ensinar é, antes de tudo, um modo de afirmar a existência.

5 Considerações finais: o currículo como gesto de liberdade

Pensar o currículo à luz das epistemologias queer é admitir que o conhecimento não nasce da ordem, mas do risco. É reconhecer que toda pedagogia é, antes de tudo, uma política do corpo — e que o corpo, por sua vez, é um arquivo vivo de normas, desejos e resistências. A docência queer nos recorda que ensinar não é apenas reproduzir o mundo, mas escrevê-lo novamente, com outras palavras, gestos e afetos. Neste texto, o currículo foi compreendido como um campo em disputa, um território tensionado entre o poder e a invenção. Sua força normativa é inegável: ele fabrica sujeitos, regula saberes e disciplina condutas. Mas, como mostraram Foucault (1988) e Butler (2003), onde há norma, há também brecha; onde há repetição, há possibilidade de falha; e é na falha que a vida se reinventa.

A docência queer ocupa exatamente esse interstício — o intervalo entre o esperado e o vivido. Ao trazer o corpo, o desejo e o afeto para o centro do processo educativo, ela reconfigura a pedagogia como prática de presença. Louro (2004; 2018) nos ensinou que o currículo é um texto político: cada aula, cada escolha didática, cada silêncio é também uma forma de enunciação. O/a/e docente queer transforma esse texto em escritura viva, em performance da diferença. Ensinar, aqui, é um verbo inacabado — gesto que se refaz no encontro com o outro.

Essa prática, como propõe Bastos (2021), é atravessada pela amorosidade. A *pedagogia da amorosidade queer* afirma o afeto não como sentimentalismo, mas como ética do cuidado e da escuta. Amar, nesse sentido, é desobedecer à lógica da indiferença — é permitir-se ser afetado pelo que é diferente. A amorosidade é política porque desmonta o medo da alteridade que sustenta a norma. Cada gesto de acolhimento é também gesto de resistência, cada vínculo afetivo é micro-revolução.

Ao falar de *reexistência*, Walsh (2009) nos oferece uma chave para compreender o caráter insurgente dessa docência. Reexistir é mais do que resistir: é afirmar a vida onde ela foi negada. É transformar o sofrimento em linguagem, o silêncio em criação, a vulnerabilidade em potência. Professores/as/es queer não apenas enfrentam o currículo normativo — eles o reescrevem com seus corpos, com suas vozes, com suas presenças. Cada prática docente que se inventa no limite da norma é um ato de reexistência — e, portanto, de liberdade.

Gloria Anzaldúa (2015) chama de *nepantla* esse espaço da travessia: o lugar onde o sujeito é forçado a se reinventar. A docência queer habita esse entre-lugar — o espaço da instabilidade, da ferida e da criação. É no desconforto da fronteira que se produz o pensamento vivo, aquele que não cabe nas estruturas do currículo moderno. Ensinar queermente é estar em constante tradução — traduzir-se e traduzir o mundo sem jamais torná-lo fixo.

Corazza (2010) descreve o currículo como escritura, e é nessa metáfora que se inscreve o gesto final deste texto. Escrever o currículo é escrever a si mesmo — não como exercício de identidade, mas como prática de liberdade. O/a/e professor/a/e queer, ao se colocar no texto pedagógico, desobedece à exigência da neutralidade e inaugura outra ética do ensinar: uma ética da exposição, do inacabamento, da vulnerabilidade como força criadora.

Preciado (2018) lembra que viver fora da norma é sempre ato de coragem. A docência queer é, portanto, uma pedagogia da coragem — coragem de não caber, de errar, de se reinventar. E é nessa coragem que se funda sua dimensão política. Como afirma Butler (2018), o corpo que aparece é sempre corpo que desafia: ele torna visível o que o poder tentou esconder. Cada presença queer em sala de aula é uma denúncia e, simultaneamente, uma promessa — denúncia da norma e promessa de outros mundos possíveis.

O currículo, entendido como dispositivo, continuará sendo espaço de controle. Mas, enquanto houver corpos que o atravessam com desejo e imaginação, ele continuará sendo também espaço de invenção. A docência queer nos mostra que o conhecimento não se reduz ao saber: ele é também gesto, toque, olhar, respiração. É relação e acontecimento.

Reexistir, neste contexto, é transformar o cotidiano em campo de criação — é habitar a escola como quem habita uma travessia. Ensinar torna-se uma forma de poesia: escrever-se e deixar-se escrever pelo outro. Como lembra Lorde (1984), o erótico é força política; e talvez o currículo, quando atravessado por essa força, possa enfim se tornar o que sempre deveria ter sido — um espaço de vida.

Assim, o currículo como gesto de liberdade não é um novo modelo pedagógico, mas uma ética da invenção. É o reconhecimento de que todo ensino é ato político, toda aprendizagem é criação e toda diferença é potência. A docência queer nos convida, enfim, a desaprender o medo — e a fazer da educação o lugar onde o amor, o corpo e o saber se encontram para reinventar o mundo.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

ANZALDÚA, Gloria. *Light in the Dark/Luz en lo Oscuro: Rewriting Identity, Spirituality, Reality*. Durham: Duke University Press, 2015.

BARDUNI FILHO, A. "Corpo, linguagem e emancipação: reflexões sobre a docência queer". *Revista Gênero, Sexualidade e Educação*, v. 6, n. 1, 2024.

BASTOS, R. "Por uma pedagogia da amorosidade queer". *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 7, n. 3, 2021.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. *Currículo e (in)disciplina*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DINIS, Nilson Fernandes. *Educação e teoria queer: um exercício de alteridade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LORDE, Audre. *Uses of the Erotic: The Erotic as Power*. In: *Sister Outsider*. New York: Crossing Press, 1984.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo que (ainda) importa: educação, gênero e diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

NOVAES, P. "A escola fora do armário: por uma pedagogia e um currículo queer". *Perspectivas em Diálogo*, v. 10, n. 3, 2023.

PRECIADO, Paul B. *Testo Junkie: Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica*. São Paulo: n-1 Edições, 2014.

PRECIADO, Paul B. *Um apartamento em Urano: crônicas da transição*. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

RANNIERY, Thiago. *Educação, diferença e teoria queer: o estranho como possibilidade pedagógica*. Curitiba: Appris, 2017.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala, 2009.

Parte IV

Governar, silenciar, disputar: políticas curriculares, normatividades e resistências

Um currículo que aciona a memória para afirmar a vida: passado e presente em *Ainda estou aqui*

Anderson Ferrari
Roney Polato
Danilo Araujo de Oliveira

Introdução

Em 2024 fizemos 60 anos do golpe empresarial-militar que deu origem a um período de ditadura na história da república brasileira marcado por mortes, desaparecimentos, repressão, tortura, perda de direitos civis e detenções ilegais e arbitrárias. Práticas que ainda hoje rondam nossa realidade e ameaçam a democracia e o estado de direito. A historiografia foi fundamental para caracterizar esse período e para demonstrar que o projeto de implantação de uma ditadura no Brasil não foi efetivado somente pelos militares, mas contou com a participação do empresariado (Dreifuss, 1981). Desde então, o termo ditadura empresarial-militar tem sido reconhecido como o mais adequado para caracterizar o regime autoritário inaugurado pelo golpe.

Para não deixar essa memória recente ficar no esquecimento, vários eventos foram organizados em universidades públicas, em centros de memória, em fundações e em outros espaços de construção do conhecimento, a despeito de qualquer manifestação do governo federal que, ao mesmo tempo, proibiu celebrações nas Forças Armadas, mas abriu mão de lembrar a resistência democrática que derrotou o autoritarismo e permitiu a volta da democracia. De fato, não há motivos para se comemorar o golpe. No entanto, trata-se de uma data de importância histórica para problematizar o que ocorreu em 1964, para avaliar o papel dos militares ao longo da política

nacional e, sobretudo, para aprender sobre a participação da sociedade civil pela sobrevivência e manutenção da democracia brasileira.

O ano de 2024 também foi marcado pela divulgação nos cinemas brasileiros de uma produção nacional que tomou os noticiários e fez o público voltar às salas de exibição, recuperando os áureos tempos do cinema nacional. Em dezembro desse ano o longa-metragem *Ainda estou aqui*[1], baseado no livro de Marcelo Rubens Paiva, produzido e dirigido por Walter Salles, foi indicado ao prêmio Globo de Ouro[2] de melhor filme estrangeiro e melhor atriz pela atuação de Fernanda Torres. Nessa ocasião, o filme já tinha ultrapassado a marca de 2,5 milhões de espectadores/as nos cinemas brasileiros (ANCINE, 2025). Esses números e o sucesso do filme nos convidam a pensar o argumento de Milton José de Almeida (1999, p. 9), de que as "imagens do cinema e da televisão governam a educação visual contemporânea e, em estética e política, reconstroem, à sua maneira, a história de homens e de sociedades".

Algo nos interessa nessa citação, especificamente quando nos chama atenção o termo "educação". O cinema não pode ser entendido apenas como entretenimento, mas é continuamente responsável por veicular determinados saberes, selecionar histórias específicas para serem narradas e contadas, operando, assim, por meio de relações de poder, que com seus modos de endereçamento (Ellsworth, 2001), faz da sétima arte um currículo cultural não escolar. Compreendemos que "o cinema é um currículo onde representações do mundo são construídas e onde discursos se movimentam produtivos na formação dos sujeitos" (Silva Júnior, 2023, 31). Assim, o "cinema evidencia a pluralização do pedagógico que respondendo às exigências do seu tempo se espalha e se prolifera em diversos espaços na produção dos sujeitos e dos seus modos de vida" (Silva Júnior, 2023, 30).

O filme *Ainda estou aqui* é a história de uma mulher diante do desaparecimento do seu marido em um contexto histórico que marcou a sociedade brasileira. Dialogando com essa afirmação, podemos dizer que o cinema é um espaço de construção de memórias e, portanto, espaço educativo. Lembrar, construir a nossa memória e nossa história, é uma forma de nos humanizar. O modo como a história é aqui narrada opera para fazer os sujeitos se sentirem de uma certa forma em relação ao período de golpe no Brasil, produzindo certos saberes com as memórias resgatadas.

---

[1] O filme "Ainda estou aqui" é uma produção brasileira, lançada em novembro de 2024. O filme retrata o Rio de Janeiro no início da década de 1970, mas especificamente, uma família residente na zona sul da cidade que sofre os efeitos do endurecimento da ditadura militar. Trata-se da história do desaparecimento do ex-deputado Rubens Paiva, sua esposa Eunice e seus cinco filhos.

[2] No momento de escrita do artigo, o filme já tinha vencido o prêmio de melhor roteiro no Festival de Cinema de Veneza, 2024.

Em especial, o filme *Ainda estou aqui* parece entrar numa disputa de memória sobre o que foram os efeitos da ditadura militar. O filme adquire um tom memorialístico em vários sentidos. Primeiro, porque ele está baseado nas memórias e no testemunho de um dos membros da família Paiva – Marcelo Rubens Paiva – filho caçula de Eunice e Rubens Paiva, lançado no formato de livro em 2015. Depois, porque o filme, em muitos momentos, assume a técnica de montagens em super 8, de forma que as cenas trêmulas passam a sensação de imagens originais, numa ideia de arquivo pessoal da família. Cenas de um cotidiano datado também ajudam na construção das memórias, tais como as meninas passando *Coca-Cola* no corpo para bronzear a pele, além das músicas e cenas de época. Portanto, não se trata apenas de construir a memória dos efeitos da ditadura numa família de classe média alta e branca, mas também a memória de uma cidade: o Rio de Janeiro nos anos finais da década de 1960.

O próprio título brinca com essa temporalidade. *Ainda estou aqui* é uma expressão que mistura o tempo presente e o passado. Conta a história de uma ausência, que diz de um tempo passado, mas que se mantém presente ainda hoje. Há no filme um momento muito emblemático dessa mistura de temporalidade que é a cena em que Eunice, finalmente, consegue o atestado de óbito de Rubens Paiva, depois de 25 anos de sua morte. Com o documento nas mãos, ela olha para a câmera e diz, de forma emocionada: "*O não reconhecimento da morte de Rubens Paiva foi a forma de tortura mais violenta a que eles poderiam submeter nossa família. Estou emocionada e reconheço que é uma sensação esquisita essa de ficar aliviada com um atestado de óbito*". Rubens Paiva é presença e ausência ao mesmo tempo, da mesma forma que, ainda hoje, podemos perceber traços desse aparato repressor do estado que sequestrou e torturou mais de 20 mil brasileiros/as, de acordo com a Comissão Nacional da Verdade. A violência policial permanece fazendo seus números assustadores.

Nesse sentido, nosso propósito é pensar o cinema como espaço de construção de memórias e, portanto, espaço educativo que constitui sujeitos, constituindo-se, assim, um currículo. Queremos problematizar modos de operar com o filme *Ainda estou aqui* como espaço que educa o olhar e investe na transformação dos sujeitos numa perspectiva foucaultiana de ética do cuidado de si. Para isso vamos tomar o cinema como um currículo, na perspectiva de uma constituição ético-estética e política dos sujeitos no contemporâneo e a figura central de Eunice, esposa de Rubens Paiva, interpretada pela atriz Fernanda Torres, para colocar em discussão o trabalho que a personagem realiza sobre si mesma ao longo da narrativa fílmica, algo que nos convida ao mesmo movimento enquanto espectadores/as.

O cinema como espaço educativo, curricular e de memória

A estreia mundial do filme *Ainda estou aqui* aconteceu no Festival de Veneza, na Itália, em setembro de 2024. Ao final da exibição, o público aplaudiu de pé por 10 minutos. Percorrendo vários países na divulgação do filme, a atriz Fernanda Torres se tornou uma dupla *embaixadora*: do próprio filme e do Brasil. Entre festivais, premiações, entrevistas e exibições do filme, houve grande aclamação e audiência. Naquele momento, era como se o filme figurasse como um símbolo nacional, algo de que se tem orgulho de anunciar e admirar. Em 5 de janeiro de 2025, Fernanda Torres se tornou a primeira atriz brasileira a receber o Globo de Ouro na categoria Melhor Atriz de Drama. Entre as diversas premiações, aquela mais comemorada: o filme ganha o Oscar de Melhor Filme Internacional em 2025.

De acordo com dados da Agência Nacional do Cinema – ANCINE, *Ainda estou aqui* teve uma audiência de 5 milhões de espectadores/as, consolidando-se como a terceira maior bilheteria nacional desde 2018. O sucesso do filme, segundo a ANCINE, foi responsável por 32% da bilheteria de filmes nacionais em 2025. Na esteira desse sucesso, a agência destaca as políticas públicas de incentivo ao audiovisual e as potencialidades da indústria audiovisual brasileira: "A trajetória desse sucesso aumenta a visibilidade do nosso mercado, amplia a repercussão artístico-cultural da nossa indústria e, principalmente, marca o novo encontro do cinema brasileiro com a sociedade, consolidando o retorno do público às salas de cinema" (ANCINE, 2025 – recurso on-line). Um filme "de brasileiros para brasileiros, do Brasil para o mundo".

Destacamos essa trajetória exitosa do filme para demarcar dois aspectos importantes. Primeiro, sua relevância como artefato que educa para a construção de sentidos sobre a vida, a sociedade e as relações humanas, figurando como um importante dispositivo de memória. Segundo, o cinema como experiência e as relações estabelecidas com as imagens audiovisuais como encontros-experiência: um empreendimento de (des)subjetivação, associado à filosofia do cuidado de si e da ética e estética da existência proposta por Michel Foucault.

Em entrevista ao periódico Educação & Realidade, Ismail Xavier (2008) nos provoca a pensar na dimensão educativa do cinema relacionada a três aspectos centrais: a *dimensão formadora* mais propriamente dita, ligada ao cinema como uma forma de arte e entretenimento; a *dimensão educativa escolar*, ligada a certo princípio pedagógico, uma intencionalidade vinculada ao conhecimento escolar; por fim, a *dimensão da experiência com o cinema*, ligada aos valores, visões de mundo e à ampliação de repertórios de conhecimento. A esta última, Xavier (2008, p. 15) vai atribuir a função educativa estratégica:

"Para mim, o cinema que 'educa' é o cinema que faz pensar, não só cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco".

Tomamos a provocação de Ismail Xavier (2008, p. 15) para desterritorializar sentidos de educação na relação com o cinema. Primeiro, não se trata de tomar as imagens a partir de uma "teoria do mimetismo suspeito", derivada das simplificações de discursos moralistas que as veem como "um terreno suspeito e produtor dos piores efeitos" ao incitar a imitação de modelos moralmente desaprovados. Segundo, não se trata de tomar a relação com os produtos audiovisuais como mera transmissão de conteúdos. Xavier (2008) nos conduz a discutir essa relação como aquela que provoca reflexão e faz questionar o caráter histórico do que é entendido como natural e inquestionável.

A vocação "intrinsecamente pedagógica" do cinema, vinculada às ideais de "difusão cultural e formação do espectador" advém do próprio meio cinematográfico, sob a crença de educação das massas por meio das produções cinematográficas, como modo de "alavancar o processo civilizador e formar moralmente os povos", como "meio para a difusão de conhecimentos e para a formação de hábitos e comportamentos" (Duarte; Alegria, 2008, p. 61). Essa espécie de marca de origem enseja certa relação entre educação e cinema, "que faz com que a presença de filmes na educação, sobretudo em âmbito escolar, tenha um caráter fortemente instrumental", ou seja, voltado ao ensino de conteúdos curriculares, desconsiderando aspectos como a dimensão estética, o valor cultural e lugar ocupado pela produção cinematográfica na história do cinema (Duarte; Alegria, 2008, p. 69).

A desterritorialização e ampliação do que se entende por educação nos possibilita pensá-la como processo que não se limita à escola, "já que diversas instâncias da cultura hoje se ocupam, das mais diferentes formas, em produzir, em formar, enfim, em educar sujeitos" (Marcello; Fischer, 2011, p. 506). Assim, afastamo-nos do uso instrumental dos filmes para pensar na relação entre cinema e educação em termos de uma *educação do olhar*, ou seja, aquela que "se ocupa de modos de olhar o mundo, as pessoas, os grupos sociais [...] multiplicando formas de olhar, ampliando modos de ver, inventando arranjos novos tanto quanto ao que vemos como ao que nos olha" (Marcello; Fischer, 2011, p. 507).

É com essa perspectiva que tomamos o filme *Ainda estou aqui* como educativo, buscando não olhar apenas através do filme, mas para o próprio filme (Duarte; Alegria, 2008), para pensar o presente a partir dessa produção cinematográfica e sua pedagogia do olhar (Marcello; Fischer, 2011). Entendemos, dessa forma, que o cinema faz funcionar pedagogias culturais, engendrando certas práticas sociais e anunciando certas posições de sujeito que interpelam o público, tornando-as desejáveis ou abjetas. De um evento social ritualizado, sobretudo nas comunidades urbanas (Louro, 2000), para uma

multiplicação de lugares e formas de assistir aos filmes, o cinema aponta para formas de ser e de viver a partir de distintas relações, as quais não se dão por passividade diante das imagens em movimento, mas da participação ativa dos sujeitos, ocorrendo "acolhida, ruptura, conformidade, resistência, crítica ou imprevisíveis combinações dessas e de outras respostas" (Louro, 2000, p. 424).

A compreensão de que as relações entre sujeitos e imagens cinematográficas são educativas nos conduz a pensar na função do cinema e do filme *Ainda estou aqui* para a produção de memórias coletivas sobre a ditadura como um período histórico brasileiro sombrio. Um conjunto diverso de artefatos, como livros biográficos, programas de TV e filmes vem sendo produzidos desde o início da redemocratização, como modo de passar a história a limpo e ampliar a narrativa de denúncia para a parcela da população brasileira que não foi afetada diretamente pela violência do período ditatorial. Assim, "[a]o lembrar da ditadura e das lutas conta ela, a pretensão é que a tirania não se repita, que a ausência de democracia seja lamentada e que os sujeitos que lutaram contra ela sejam lembrados" (Berger; Chaves, 2009, p. 30). Com o cinema, portanto, investe-se em uma "política de memória", que "propõe não deixar esquecer [...], lembrar para não voltar a acontecer" (Berger; Chaves, 2009, p. 30).

Retomando a perspectiva de um cinema que faz pensar (Xavier, 2008), os valores e reflexões que ele produz estão relacionados tanto às ações mostradas, quanto à maneira de se mostrar essas ações. "Fazer um filme é mostrar certas coisas. É também mostrá-las de uma determinada maneira. Estas duas ações são rigorosamente indissociáveis" (Bezerra, 2010, p. 15). Narrar os horrores do passado, embora acione certo dever de memória para que esse passado não se repita, não é garantia de um futuro sem esses horrores. Como temos acompanhado nos últimos anos, o contexto brasileiro atual implica em disputas em torno da narrativa histórica sobre a ditadura empresarial-militar, havendo quem encontre justificativas e aclame as ações violentas e repressoras desse contexto. Desse modo, o cinema funcionará não como uma ficção edificante que delineia uma imagem autêntica do passado, ligada a um futuro sem conflitos, mas como uma forma de focalizar o presente, "não apenas o presente instantâneo da atualidade, mas também o presente da rememoração ou evocação, aquele momento mesmo em que conseguimos discernir a emergência do que está por vir" (Bezerra, 2010, p. 21).

O filme *Ainda estou aqui*, em seu aspecto educativo, nos remete aos processos de negociação entre a memória coletiva e as memórias individuais, como um modo de analisar os processos de constituição daquilo que se torna pretensamente estável e durável (Pollak, 1989). Além disso, possibilita pensar na importância da inserção das memórias subterrâneas na dita memória oficial e, desse modo, como se organiza a formalização de uma memória nacional coletiva e os sentidos de pertencimento a ela associados. Trata-se de

uma história que se orienta pelas rupturas, "pelos conflitos e disputas em detrimento dos fatores de continuidade e de estabilidade" (Pollak, 1989, p. 4) e que se constitui a partir da cena cultural, dos meios de comunicação, da arte, do cinema, como formas de exprimir publicamente os sofrimentos, as violências, as censuras vividas.

Ainda estou aqui se torna um instrumento para rearranjos da memória coletiva. Opera fazendo "[...] da dor, e, logo, da história e das emoções que a acompanham, nossos bens comuns: nossos objetos de pensamento para troca" (Didi-Huberman, 2017a, p. 95). Ainda que seja um período que muito nos envergonha e provoca efeitos tristes, essa é uma história que não pode ser abandonada pelos currículos, pois deve ser objeto de pensamento para troca...

Quando interrogamos o presente a partir de um olhar para o passado, as imagens que retomam e registram cenas de tortura, corpos amedrontados, agentes militares cometendo atrocidades e usando da autoridade instituída para violentar, humilhar e desumanizar sujeitos, têm função de sensibilizar e constituir uma expansão da memória coletiva, como modo de construir um presente em que poderíamos estar atentos/as a esses registros, identificando seus horrores para contrapor-se a eles. Trata-se de um encontro "com um modo de ver o mundo e de nele estar, que poderá nos sugerir o aprendizado de novas sensibilidades ou de outras maneiras de estabelecer relação com as diferenças" (Marcello; Fischer, 2011, p. 510).

O filme *Ainda estou aqui* nos dá possibilidade de nos educarmos a partir da generosidade das imagens em movimento que nos oferecem outros modos de pensar, para além do já sabido. O educativo está na "zona de indeterminação e de desconforto que as imagens podem nos proporcionar" (Marcello; Fischer, 2011, p. 511). Aqui voltamos a pensar a relação com o cinema como um encontro-experiência, como um empreendimento de (des)subjetivação que envolve a entrega ao filme, deixando-se invadir pelas imagens, deixando-se emocionar, comover-se, "muitas vezes, mesmo sem saber se algo realmente significa isto ou aquilo" (Marcello; Fischer, 2011, p. 508). Essa operação envolve uma conversão do olhar, um movimento que converge para uma ética do olhar, na qual o sujeito se volta para si mesmo para se modificar (Fischer, 2009). O cinema se torna fonte de operação sobre si, entendendo a urgência de colocar sob suspeita nossa formação ético-estética (Fischer, 2009). Com essas perspectivas em tela, focalizaremos na próxima seção a personagem Eunice em suas ações sobre si mesmas mostradas no filme *Ainda estou aqui*, as quais anunciam e sugerem a nós, como espectadores/as, uma elaboração ética de nós mesmos/as (Fischer, 2009).

Eunice: operação sobre si e sobre os outros

Numa entrevista de 1984, intitulada *A ética do cuidado de si como prática da liberdade*, Foucault (2006) vai nos apresentar o conceito de *cuidado de si* como um salto na sua trajetória de investigação. Até esse momento em que passa a se preocupar com a ética do cuidado de si, o autor havia se dedicado a problematizar as relações entre o sujeito e os jogos de verdade pelas práticas coercitivas e de saber, como algo que vinha do exterior e agia sobre o sujeito. A partir do curso sobre a hermenêutica do sujeito, o filósofo francês passou a considerar a constituição dos sujeitos por aquilo que ele vai denominar de *práticas de si*, ou seja, vai se dedicar a pensar como o sujeito age sobre si de modo a se transformar ou a se constituir. Para ele, a prática de si é "um fenômeno bastante importante em nossas sociedades desde a era greco-romana" (Foucault, 2006, p. 264-265). Em seu texto ele definirá a prática de si como sendo uma prática de autoformação do sujeito.

> É o que se poderia chamar de uma prática ascética, dando ao ascetismo um sentido muito geral, ou seja, não o sentido de uma moral da renúncia, mas o de *um exercício de si sobre si mesmo* através do qual se procura *se elaborar*, *se transformar* e *atingir um certo modo de ser* (Foucault, 2006, p. 265 – grifos nossos).

Na citação percebemos um Foucault que passa a dividir sua atenção dos dispositivos de saber e poder para as questões éticas e estéticas da produção dos sujeitos na ação sobre si mesmos. Nesse movimento, ele vai se inspirar na antiguidade clássica grega e romana para investigar não exclusivamente os processos de assujeitamento, mas sim o tema dos modos de subjetivação, ou então, de dessassujeitamentos. Surgem, então, as práticas de si mesmo e as práticas da verdade como aquelas ações dos sujeitos em que as formas de liberdade estariam em destaque.

É nessa linha de raciocínio que as problematizações de Foucault contribuem para olhar o filme *Ainda estou aqui* e a personagem de Eunice. Podemos pensar que a protagonista passa por três fases ao longo do filme. Num primeiro momento, somos apresentados a uma Eunice, dona de casa, dedicada à criação dos filhos/filhas e aos cuidados da casa e do marido. Num segundo momento, uma Eunice tomada pela surpresa da invasão ilegal a sua casa, pela incompreensão da detenção arbitrária e do desaparecimento do marido, pela tentativa de controle sobre si e da situação em que se apresentava, uma vez que ela e sua filha tinham sido levadas ao Destacamento de Operações e Informações (DOI) do Exército, onde permaneceram isoladas e sendo submetidas a interrogatórios por 12 dias. Uma terceira Eunice, que busca forças e se organiza em torno da luta por

respostas sobre o paradeiro do ex-deputado federal e seu marido. E, por fim, uma quarta Eunice, já idosa e debilitada.

Nesses movimentos, Eunice se constitui como uma outra, se modifica nesse entrelugar das técnicas de dominação e das técnicas de si. Há uma força que vem de fora que atua sobre ela, com pouca possibilidade de manobra de resistência. Os agentes a paisana invadem e ocupam a casa. Ela resiste a essa dominação mantendo o cotidiano da casa e inventando histórias para que os filhos/filhas não saibam a verdade sobre o que está ocorrendo. Os agentes levam Rubens Paiva e Eunice insiste em querer falar com ele. Ela tenta tirar informações dos agentes que ajudem a encontrá-lo. Finalmente, eles a levam para as dependências do Exército e a submetem a interrogatórios. Ela mantém o controle sobre si, ela não se deixa conduzir pelo desespero, pela desesperança e pelo medo. Ela conta os dias riscando a parede da cela, numa ação sobre si mesma para se manter centrada.

Uma nova Eunice surge dessa tensão entre um poder que é externo e as técnicas de si que são internas, entre a ação do outro sobre ela e a ação dela sobre ela mesma. Isso é o que Foucault (2006) vai chamar de problema ético, ou seja, a maneira de ser e de se conduzir. "Mas ético no sentido de que os gregos podiam entendê-lo: o *êthos* era a maneira de ser e a maneira de se conduzir. Era um modo de ser do sujeito" (Foucault, 2006, p. 270). Esses processos de transformação de Eunice nos possibilitam dizer que é nesse entrelugar que o sujeito surge, de tal maneira que ele está sempre por se fazer, nesse movimento de dobrar-se sobre si mesmo, nessa tensão entre os processos de subjetivação e de sujeição, entre o externo e o interno, entre a ação dos outros sobre nós e a ação nossa sobre nós mesmos.

Esse movimento sobre si é também o movimento sobre os outros. Eunice nos ensina o exercício do controle sobre si e nos leva a pensar sobre nossas experiências de transformação. Para os gregos controlar a si é condição para controlar os outros, só é capaz de governar a cidade ou uma casa quem é capaz de se controlar e de se autogovernar. Assistimos a isso no filme. Uma Eunice que se controla e, assim, mantém a casa e os filhos/filhas sobre controle. O filme, no seu aspecto poético, nos convida a preencher os *espaços do vazio* que se produzem entre a tela e nós que estamos assistindo. Para que o filme aconteça temos que preencher esse *espaço do vazio* e fazemos isso trazendo à tona nossas vivências, experiências, saberes, emoções, enfim, situações que nos faz pensar a nós mesmos, de maneira que nos servem para indagar sobre "de que modo nos fizemos desta e não daquela forma; de que modo temos aceitado isso e não aquilo" (Fischer, 2009, p. 94). Neste sentido, a personagem Eunice é inteiramente política porque o processo de transformação que ela passa é político. A ética do cuidado de si só é possível quando há liberdade. Na perspectiva foucaultiana, a liberdade é parte do poder. Onde não há liberdade não há relação de poder, mas sim dominação.

No cuidado de si, Foucault (2006, p. 270) defende que "ser livre significa não ser escravo de si mesmo nem dos seus apetites, o que implica estabelecer consigo mesmo uma certa relação de domínio, de controle, chamada de *archê* – poder, comando". É esse domínio sobre as emoções e sobre si que marca a personagem.

Rosa Fischer (2009) nos provoca a pensar as relações do cinema com a formação ética e estética e, dessa forma, a autora afirma que um "bom romance e um bom roteiro de filme não podem prescindir de pelo menos um personagem remetido à própria transformação, a uma experiência de si que o subverte, que faz dele algo diferente do que era" (Fischer, 2009, p. 95). Eunice é esse personagem. *Ainda estou aqui* é a história dessa mulher que, diante do desaparecimento do marido, realiza um movimento de centrar-se sobre si mesma, exercendo um controle sobre si e sobre os outros, numa virada em direção a ela mesma. Acompanhamos a transformação de Eunice, nos gestos, na ação sobre os filhos/filhas, nas incursões em bancos e órgãos militares, nos encontros com advogados, em busca de notícias. A dificuldade de lidar com a desinformação, com a raiva, dá lugar à luta por justiça. Ela volta a estudar e se torna advogada das questões indígenas, sem abandonar a luta pelo reconhecimento do assassinato de seu marido nos porões do Exército. Nas condições mais difíceis, Eunice se torna diferente do que era. Essa conversão de Eunice provoca no/a espectador/a o pensamento, nos faz pensar a inércia da população naquela época e nos inquieta ao pensarmos a nossa própria indiferença diante de situações sensíveis e intoleráveis.

Os outros personagens também se transformam de alguma forma, ocupam-se consigo mesmos, resistem e sobrevivem a duras provas, principalmente a da morte. Assim, o filme vai narrando a história dessa família com momentos de leveza nas relações entre mãe e filha, entre irmãos, nos momentos de música, sem perder de vista a crítica ao que foi o período de ditadura empresarial-militar. Há a presença da subversão que é a resistência dessa família e seu processo de transformação, que nos ensina que a vida e a sociedade estão em formação.

Uma última Eunice aparece no final do filme, representada pela atriz Fernanda Montenegro. Uma Eunice que sofre com a degeneração em função do Alzheimer, que a faz diferente do que era. Não há mais o controle, que agora é do outro: ela se torna dependente da família. São poucos minutos em cena, sem nenhuma fala. A expressão do rosto e o silêncio diante da televisão, que anuncia uma reportagem sobre Rubens Paiva, podem ser entendidos como "exercício de memória, como abertura de um espaço interno para experimentar e elaborar a si mesmo" (Fischer, 2009, p. 98). Essa é a potência dos filmes, ou seja, fazer dessa experiência de ver, de entrar em histórias como a de Eunice, um momento privilegiado e um espaço potente de transformação de nós mesmos/as. É nesse sentido que o filme se torna um

espaço educativo, e, portanto, um currículo. Em momentos de conservadorismo e do avanço da extrema direita, como estamos vivendo na atualidade, o filme *Ainda estou aqui* é uma produção que torna públicos os crimes cometidos pelos militares que tem efeitos sobre a sociedade. Minimamente, o filme funciona como um modo de minimizar o luto e o sofrimento de tantas famílias que passaram pelo o que foi retratado no filme e que ainda hoje buscam justiça.

Uma memória para o currículo

Se mobilizarmos a "memória como um território poético para a criação de novos mundos" (Silva Júnior, 2023 p. 20), podemos compreender que resgatar essa memória recente nas grandes telas pela narrativa contada no filme analisado é um modo de criar um novo mundo, onde não caiba mais ditadura. Isso porque um exercício do poder autoritário é um impeditivo para a proliferação da vida em suas múltiplas formas. Para que muitas vidas sejam possíveis e vivíveis precisamos de práticas de liberdade em diversos âmbitos do poder. O que a memória desse filme ativa em nós, para além de toda tristeza é a afirmação da vida.

O filme demonstra como o Brasil viveu uma intensa situação de precariedade na qual determinadas populações sofreram as consequências da deterioração de redes de apoio sociais e econômicas mais do que outras e ficaram diferencialmente expostas ao dano, à violência e à morte. Ao fazer essa memória recente, o cinema opera como um arquivo vivo em nossa cultura, atuando como um artefato que disponibiliza saberes que não podem ser esquecidos e/ou apagados da memória.

Se "experimentar um filme é saber que ele nos acompanhará" (Migliorin, 2015, p. 189), de alguma forma podemos fazer uma aposta no cinema como um artefato constituído por relações de poder que pode atuar na constituição de subjetividades contra toda forma de poder autoritário que queira se levantar numa sociedade, numa cultura. Nesse sentido, o currículo do filme em tela, "[...] passa a ser o meio que faz da cultura a matéria para as batalhas e as transgressões" (Paraíso, 2020, p. 52). Batalhas por um mundo onde a democracia e liberdade de existir sejam inegociáveis e fortalecidas, transgressões que resistam a toda forma de controle sobre as vidas e os desejos.

O que este filme-currículo tem é "a vontade de conservação da própria vida" (Rolnik, 2019, p. 65). Ao operar demonstrando as dores e tristezas de um período sombrio que age impedindo e diminuindo a força vital. Como nos diz Rolnik (2019, p. 65) "a conservação da vida não se dá separadamente das formas vigentes na superfície do mundo", assim, "lograr conservá-la depende de negociar com tais formas, de modo a encontrar os pontos onde o desejo poderá perfurar a superfície do mundo para neles inscrever os cortes

da força instituinte" (Rolnik, 2019, p. 65). Em um tempo que vivemos de pedidos de retorno à ditadura militar e tentativas de golpe, nos coloca numa posição de negociação o que envolve resgatar essas memórias e mostrar os efeitos nocivos desse período à própria vida.

Isso demonstra que a memória é um elemento caro a um currículo, e que, portanto, um currículo não se faz sem memória, sem resgate de uma história que nos constitui também como sujeitos de um certo tipo. Dizer que ainda estamos aqui é dizer que pertencemos também a um passado, nos vinculamos a ele de alguma forma e que para fazer um exercício ético sobre si mesmo é necessário olhar como nos tornamos o que somos hoje. Afinal, um sujeito é atravessado pela cultura e pela história da comunidade que faz parte.

Nesse sentido se "[...] a mídia é um lugar privilegiado de criação, reforço e circulação de sentidos, que operam na formação de identidades individuais e sociais" (Fischer, 2001, p. 588), o filme *Ainda estou aqui* torna-se um artefato cultural imprescindível na circulação de sentidos específicos sobre a ditadura militar e seus efeitos sobre muitas vidas, podendo constituir subjetividades outras que lutem por um mundo sem cerceamento da liberdade de ser e existir. Sabemos que não há garantia e que um modo de endereçamento pode muito bem errar seu alvo, quando mesmo um filme pensando algo sobre quem o assiste e querendo que ele se torne sujeito de um certo tipo, tudo ou nada pode acontecer. Mas não podemos desconsiderar o investimento e aposta sobre um mundo livre de violência que está presente na película.

Podemos afirmar a vida ativando as memórias de um passado como o regime militar quando, em vez de nos deixarmos aprisionar pelo trauma e pelo medo, buscamos ressignificar essas experiências por meio de uma micropolítica ativa, como propõe Suely Rolnik (2019) em Esferas da insurreição. Assistir ao filme *Ainda estou aqui* pode se tornar um gesto ético-estético dessa afirmação da vida, pois nele a lembrança da violência e da perda não é reduzida à repetição do sofrimento, mas transformada em força criadora e insurgente. Ao reativar a memória da repressão e do desaparecimento, o filme convoca o espectador a um movimento de "desanestesia" — uma abertura sensível às forças vitais que insistem em continuar apesar do horror. Nesse sentido, afirmar a vida é escutar as vozes silenciadas pela ditadura, reimaginar o mundo a partir da dor e da resistência, e praticar, como diria Rolnik (2019), um pensamento que é ao mesmo tempo ético, político e poético: um modo de existência que se recusa a negociar o inegociável — o direito de viver e de lembrar.

Concluindo, o filme Ainda estou aqui afirma-se como um potente artefato cultural e, portanto, curricular, ao mobilizar memórias do regime militar para ensinar sobre os efeitos devastadores de um projeto de poder que cerceia a vida, a liberdade e o direito de existir. Na tessitura entre imagem, memória e sensibilidade, a narrativa fílmica faz funcionar uma pedagogia do

olhar que convida à reflexão ética e política sobre o presente, desafiando-nos a reconhecer que o esquecimento e a indiferença também são formas de violência. O filme nos ensina que a lembrança é uma prática de resistência e que, no campo educacional, o que é inegociável é a constituição da vida em suas múltiplas formas — a vida que insiste, mesmo sob o peso da dor, a vida que se reinventa na memória e na luta por dignidade. Assim, o cinema-currículo que Ainda estou aqui encena nos convoca a afirmar a vida como um exercício contínuo de cuidado de si e dos outros, como ética da liberdade e compromisso com a criação de mundos onde nenhuma existência seja passível de apagamento.

Referências

ALMEIDA, Milton José de. A Educação visual da memória: imagens agentes do cinema e da televisão. **Pro-posições**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 9-25, jul. 1999. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php /proposic/article/view/8644074. Acesso em: 05 set. 2025.

ANCINE. **"Ainda Estou Aqui" faz história no cinema brasileiro**. 03/03/2025. Disponível em: https://www.gov.br/ancine/pt-br/assuntos/noticias/ainda-estou-aqui-faz-historia-no-cinema-brasileiro. Acesso em: 03 set.2025.

BERGER, Christa; CHAVES, Juliana Campos. A contribuição do cinema para a memória da ditadura brasileira. **Comunicação & Educação**, [s. l.], ano XIV, n. 3, p. 29-36, set./dez. 2009. Disponível em: https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/43580/47202. Acesso em: 06 set. 2025.

BEZERRA, Julio. A moral da memória: quando o cinema vai ao Holocausto. **Fronteiras**, São Leopoldo, v. 12, n. 1, p. 14-22, jan./abr. 2010. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/4660. Acesso em: 01 set. 2025.

DREIFUSS, René Armand. **1964**: A conquista do Estado (Ação política, poder e golpe de classe). Petrópolis, Vozes, 1981.

DUARTE, R.; ALEGRIA, J. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index .php/educacaoerealidade/article/view/6687/4000. Acesso em: 01 set. 2025.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos:** nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Hyw7s8nb3jLKrwgbgfS4c3J/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 set. 2025.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. **Estudos Feministas**, ano 9, p. 586-599, 2001.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política** – Ditos & Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 264-287.

LOURO, Guacira L. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane Marta et al. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 423-446.

MARCELLO, Fabiana A.; FISCHER, Rosa M. B. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, maio/ago. 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16944. Acesso em: 01 set. 2025.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e cultura: "Gabriel e eu" ou o amor é o signo que faz a diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Maria Patrícia (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: tensões, movimentos e criações. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020, p. 29-54.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278. Acesso em: 01 set. 2025.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. n-1 edições, 2019.

XAVIER, Ismail. Um cinema que "educa" é um cinema que faz pensar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008.

Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6683/3996. Acesso em: 06 set. 2025.

SILVA Júnior, Alcidesio Oliveira da. A magia que seduz e nos faz sonhar... currículo-imagem e masculinidades nos cinemas latino-americanos. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29799. Acesso em: 23 out. 2025.

Produção dos desejos no currículo das juventudes *streaming*: tramas da cibercultura

Letiane Oliveira da Fonseca
Paula Regina Costa Ribeiro
Danilo Araujo de Oliveira

Introdução

Na atualidade, as séries de plataformas de *streaming*[1], como a Netflix Brasil, ultrapassam o entretenimento, produzindo sentidos sobre juventude e desejo. Essas narrativas em escala global, produzem subjetividades e apresentam modos de vida na cibercultura[2]. Como afirmam Danilo Oliveira, Luiza Silva-Silva e Shirlei Sales (2024, p. 31), a sociedade contemporânea é transformada pelas tecnologias digitais e pelas relações que os sujeitos estabelecem com elas.

Desse modo, este texto constitui um recorte de uma tese que investiga o currículo das juventudes *streaming*. As séries aqui analisadas são compreendidas como um currículo das juventudes *streaming* - entendido como juventudes produzidas e performadas em ambientes digitais mediados por plataformas de *streaming*. Trata-se de produções de sujeitos-jovens elaboradas e difundidas no ciberespaço[3], que encenam modos diversos de

[1] Tecnologia de distribuição de conteúdo audiovisual sob demanda Renato Avila (2008), que amplia as formas de acesso e contato com narrativas midiáticas.
[2] A cibercultura é um conjunto de práticas, linguagens e formas de sociabilidade sustentadas pelo uso desse espaço, conforme aponta Pierre Lévy (1999).
[3] O ciberespaço como o ambiente cujos meios de comunicação em rede armazenam, divulgam e compartilham informações, constituindo o universo digital Pierre Lévy (1999).

vivenciar essa etapa da vida e apresentam temáticas sobre gênero e sexualidade, a saber, Boca a Boca, Elite e Control Z.

O foco deste recorte é a produção dos desejos. Inspirados(as) pela problematização (Foucault, 2004) temos como objetivo analisar de que modo os desejos são mobilizados e acionados nas cenas da primeira temporada das três séries no contexto da cibercultura. Entendemos que os desejos são formas de expressão socialmente construídas que integra a sexualidade e por meio das quais os indivíduos se constituem como sujeitos. Michel Foucault (2025b, p. 10) enfatiza que, para:

> compreender de que maneira o indivíduo moderno podia fazer a experiência dele mesmo enquanto sujeito de uma 'sexualidade', seria indispensável distinguir previamente a maneira pela qual, durante séculos, o homem ocidental fora levado a se reconhecer como sujeito de desejo.

Desse modo, o desejo não é apenas uma experiência individual, mas um efeito das práticas discursivas que atravessam as relações sociais e produzem subjetividades, funcionando como um mecanismo pelo qual os sujeitos vivenciam normas sociais, tornando-se sujeitos de sua própria sexualidade ao mesmo tempo em que são regulados por ela, ou mesmo resistindo a essas normas. Como destaca, Guacira Louro (2000, p.6), "as possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas". Isso significa dizer que redes de poder estão em exercício na produção do desejo em uma determinada cultura.

Essas mesmas redes de poder se atualizam no emaranhado das redes digitais produzindo desejos, isso porque a produção do desejo é histórica e culturalmente situada. Compreender o desejo, implica considerar os processos históricos de subjetivação e as condições sociais que estruturam e normatizam a sexualidade, conforme pontua Foucault (2025b).

As séries analisadas divulgam sentidos sobre modos de desejar. Nesse campo, o desejo não é apenas apresentado, mas constituído em meio a regimes de visibilidade e lógicas de normalização. Como afirma Richard Miskolci (2017, p. 24), "equipamentos como os smartphones foram incorporados como parte de nosso ser e, para alguns, inclusive de nossa forma de desejar". Isso reforça a compreensão de que os dispositivos tecnológicos se tornaram extensões da subjetividade contemporânea e são mediadores dos afetos e das formas de existir. Estão incluídos no conjunto desses dispositivos os televisores inteligentes com os streamings.

Compreender os desejos implica também reconhecer os artefatos culturais, como as séries analisadas, enquanto espaços pedagógicos que produzem formas de subjetivação. Nesse viés, Marlécio Maknamara (2025,

p. 183) destaca que o currículo de um artefato cultural não escolar diz respeito "àquilo que, nesse artefato, é suficiente para lhe conferir função de 'programa educador', função de selecionador e agenciador de temas". Desse modo, compreende-se que as séries, enquanto artefatos culturais, operam pedagogicamente ao selecionar e agenciar temas que tomam o desejo como objeto, tornando certos saberes sobre esse objeto como verdades[4] e operando na produção de subjetividades de certos tipos.

Assim, as séries atualizam currículos culturais que ensinam às juventudes conectadas como amar, desejar, e performar seus corpos, tornando o desejo um campo analítico para problematizar como encenam e ressignificam suas experiências afetivas e sexuais na cibercultura.

Quando a tela vira campo de pesquisa

O que as cenas desse currículo ensinam? Que normas e que fissuras emergem desses enredos? Inspiradas(os) pela provocação de Sandra Corazza e Tomaz Tadeu da Silva (2003, p. 37), destacamos a questão curricular "o que deve ser ensinado?". Para uma pergunta que nos serve como guia analítica: o que essas séries produzem e ensinam sobre desejos?

Tomar a tela como campo de pesquisa é reconhecer que ali funciona um currículo em ação, não um tradicionalmente instituído pela escola, mas um currículo cultural que se escreve nos corpos e afetos que atravessam as narrativas. Um currículo que ensina em cada pixel composto nas imagens, em cada olhar, sons e falas dos personagens.

Analisamos as séries de *streaming* como uma espécie de pixelagem discursiva. Cada episódio, cada cena, cada fala opera como um "pixel" – a menor unidade de um vasto mosaico cultural. Assim como o pixel, isolado, não carrega toda a imagem, mas carrega potência e intensidade de sentido, também esses fragmentos narrativos, só ganham corpo e forma quando se articulam a outros fragmentos, compondo uma superfície de visibilidade. Nesse agenciamento, a série não apenas conta histórias: ela fabrica modos de ver e de pensar. Forma-se, assim, um currículo cultural não escolar que, ao agregar microelementos – afetos, signos – produz discursos sobre aquilo que fala, ensinando portanto, de alguma forma.

Articulamos a etnografia de tela (Balestrin; Soares, 2012; Rial, 2004) para a produção dos dados, com observação das cenas, registros em diário e análise de elementos narrativos, visuais e sonoros, aliada à ferramenta analítica de problematização (Foucault, 2004), que desestabiliza discursos

[4] Para Foucault (2004), a verdade é uma construção histórica, produzida nas relações de saber e poder, e não um dado absoluto. O que tomamos como verdadeiro resulta de práticas, dos discursos e contextos de cada época.

naturalizados e questiona regimes de verdade, possibilitando refletir sobre os modos de desejar nas séries.

As cenas analisadas compõem um mosaico que produz subjetividades juvenis na cultura digital, marcada por algoritmos, normatividade e performance. Esse currículo cultural é de seu tempo, como lembra Marlucy Paraíso (2023, p. 18) "cada currículo é único porque se conecta, de modos distintos, com tempos, espaços, saberes, culturas, instituições e pessoas". Nesse contexto, os desejos se movem, se ressignificam e se reinventam nas interações entre virtual e real.

Quando a tela se converte em campo de pesquisa, movimenta os contornos de um currículo que se faz nos espaços do cotidiano. Esse currículo se mobiliza nas práticas de lazer. Assistir a uma série não é apenas se entreter, é criar um intervalo, um tempo de respiro entre as exigências da vida cotidiana. Porque ao sentarmos no sofá, no deslocamento da narrativa, na vibração de uma cena, o currículo se faz presente. Os desejos nas tramas analisadas operam ali, no lazer que educa, no enredo que desestabiliza e na imagem que convoca, divulga e fabrica.

Desejos produzidos e mediados pelas tecnologias digitais

Nas séries *Boca a Boca*, *Elite* e *Control Z*, o desejo se manifesta como força que move corpos, olhares e sons, entrelaçando-se às tecnologias que regulam afetos. As cenas afetivo-sexuais destacadas apresentam não apenas encontros juvenis, mas também como os desejos são mobilizados nas relações mediadas pelo acesso constante a dispositivos digitais. *Boca a Boca* acompanha o impacto de um vírus transmitido pelo beijo em estudantes de uma cidade rural fictícia; *Elite* gira em torno da investigação do assassinato de Marina no colégio *Las Encinas*; e *Control Z* trata sobre um hacker expondo segredos de estudantes nas redes sociais. A análise de cinco imagens nos permitiu compreender como as séries mobilizam modos de desejar no digital.

Na Figura 1, da série "Boca a Boca", visualizamos o personagem Alex em um relacionamento virtual com olhar fixo e desejante, um quarto escuro e iluminado pelo brilho da tecnologia que reforça a cena de intimidade digital.

Figura 1 – Série Boca a Boca - Episódio Sextou/Segundou: Alex em um relacionamento virtual.



Fonte: Captura de tela - Netflix Brasil, 44 min 21s, 2025.

Alex, mantém um sentimento amoroso misterioso, de forma virtual, pela personagem Manu[5]. A sua relação é atravessada pelo desejo digital. A forma como interage virtualmente mostra possibilidades de vivenciar os prazeres com o uso das tecnologias digitais. Na cena, ao se comunicar virtualmente com Manu, manifesta seu desejo por ela enquanto toca em seus genitais. A imagem evidencia o modo como o desejo é mobilizado, seu olhar fixo na tela, o corpo parcialmente despido em um ambiente que opera ao prazer. Trata-se, de uma expressão de desejo heterossexual, cuja cena se dá por meio da mediação de outra tela, a do computador.

> A juventude *streaming* apresentada aqui desfruta de prazeres e do desejo mediados pela distância, característica de seu tempo digital. Essa distância pode estar relacionada à timidez, à busca por segurança ou ao conforto de estar em um espaço privado. Isso se evidencia nas ações do personagem Alex, que demonstra maior liberdade de expressão quando está diante da tela, em um ambiente íntimo de comunicação com Bel.

[5] Manu, filha da diretora Giomar, é uma das primeiras contaminadas pelo vírus desconhecido transmitido pelo beijo e passa a viver isolada em uma aldeia para receber tratamento. Para manter contato sem ser reconhecida, utiliza uma fantasia e se comunica pelas redes sociais. A série não especifica o aplicativo usado, mas as cenas sugerem tratar-se de uma plataforma semelhante ao Tinder, onde Manu e Alex iniciam uma relação virtual sem saberem, inicialmente, que são colegas da mesma escola. O início de suas comunicações virtuais também não é abordado na trama, apenas é explorado a comunicação virtual e o afeto trocado virtualmente.

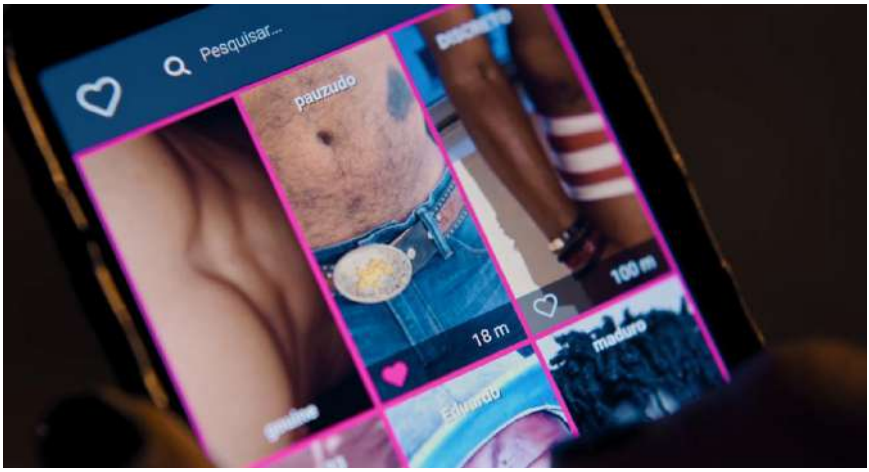
É pertinente, ainda, problematizar os jogos de luz, cores e sons que compõem a Figura 1. A boca semiaberta do personagem convoca o/a espectador/a a um ato de sentir prazer. De um lado da tela, temos um jovem seminu, do outro, embora Manu esteja mascarada, (ocultando sua identidade por estar escondida da mãe em uma aldeia na qual estão cuidando dela por estar contaminada pelo vírus), isso não diminui o desejo de Alex. A cena, assim, convoca a desejos digitais "novas formas de expressão do desejo na era das relações criadas por plataformas comunicacionais" (Miskolci, 2017, p.100), marcada por encontros mediados, onde o corpo e o prazer são performados na interseção entre telas, afetos e juventudes.

O desejo digital na cena de Alex não se reduz ao desejo presencial, sendo uma experiência própria da cultura digital, produzida pelas tecnologias. O sexo virtual mobiliza excitação e prazer não pela presença física, mas pela interação mediada pela tela, imagens e trocas de suspiros entre os personagens.

É importante, ao analisar o desejo dos currículos em tela, retomar nossa afirmação de que o desejo não é uma essência pré-existente, mas algo produzido, aprendido e continuamente reconfigurado com e a partir dos artefatos culturais de nosso tempo – sempre imbricado em certos modos de fabricar as juventudes. O desejo, nesse sentido, deve ser pensado como uma força produtiva e política, que atravessa os corpos e as imagens, operando como tecnologia de subjetivação. Antes do advento das tecnologias digitais, revistas como G Magazine e Playboy exerciam essa função de mediação, organizando pedagogicamente os modos de desejar por meio de imagens e narrativas cuidadosamente segmentadas, que ensinavam o que, quem e como desejar. Com o surgimento e a expansão das tecnologias digitais, essa produção do desejo desloca-se de suporte e de regime de visibilidade: o desejo passa a circular em rede, num fluxo incessante de imagens, performances e interações, reconfigurando as pedagogias do olhar e instaurando novas formas de aprendizagem do corpo, do prazer e da diferença.

Nas análises do currículo em telas, destacamos também a relação entre Chico e Maurílio, iniciada e desenvolvida por meio de um aplicativo de relacionamentos, como mostra a Figura 2 da Série "Boca a Boca", em que Chico encontra a imagem de Maurílio.

Figura 2 – Série Boca a Boca - Episódio Te peguei: Chico encontra Maurílio no site de relacionamento.



Fonte: Captura de tela - Netflix Brasil, 25 min 51s, 2025.

Problematizamos na Figura 2 o instante em que Chico depara-se com uma fotografia que destaca uma parte do corpo de Maurílio, uma imagem anônima e, ao mesmo tempo, carregada de significados. Ao curtir a imagem, Chico instaura uma sequência de interações que se inicia em um ambiente digital e passa a ser mediada por trocas que envolvem desejo e curiosidade. À luz da problematização proposta por Foucault (2004), especialmente, quando se refere a "Como nos tornamos o que somos?", esse momento pode ser lido como um ponto de constituição do sujeito contemporâneo, atravessado por práticas de si e por tecnologias de poder. Foucault convida-nos a pensar que os sujeitos são produzidos em meio a relações de poder, discursos e práticas que os interpelam.

A imagem expõe um regime de visibilidade em que os corpos aparecem fragmentados – abdômen, tórax. Trata-se de uma visualidade recortada que não mostra rostos, mas privilegia partes corporais como signos do desejo, como é comum em aplicativos que são utilizados para encontros e sexo casuais. Assim, o aplicativo não apenas apresenta sujeitos, mas ensina formas de desejar, instaurando um desejo digital (Miskolci, 2017).

Nesse espaço, a juventude *streaming* se constitui com condutas mediadas por interfaces digitais que definem aparição e engajamento. O desejo é produzido por normas que selecionam corpos e práticas, operando um dispositivo de sexualidade digital (Foucault, 2025a) que reconfigura como se vê, mostra e experimenta o corpo.

Os nicknames – "Gouine", "Pauzudo", "Discreto", "Maduro" – funcionam como enunciados que definem e performam posições de sujeito

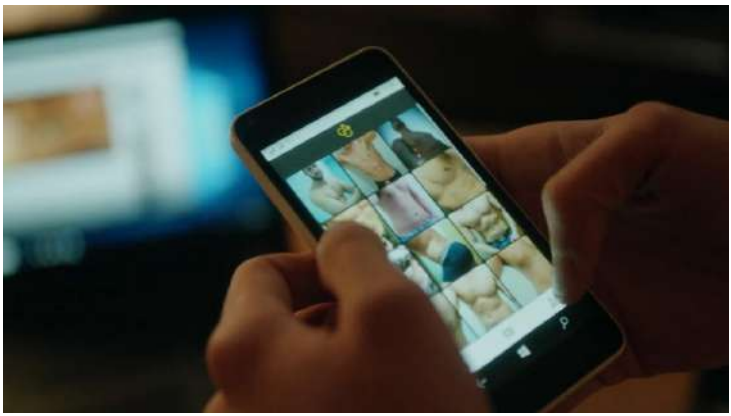
do desejo, indicando práticas sexuais ou estratégias de ocultação. Esses nomes, em sua maioria fictícios performam uma subjetividade desejável, produzida para circular nesse regime.

A curtida na foto, aparentemente um gesto, é atravessada por normatividade e subjetivação. Ela aciona um dispositivo que convoca o sujeito a dizer-se, a mostrar-se, a entrar em um circuito de produção de verdades sobre si. Trata-se de um jogo de verdade que, como Foucault (2025a) pontua, está enraizado em práticas confessionais e em dinâmicas de saber-poder, que, historicamente, conformam a sexualidade como um campo privilegiado de enunciação do sujeito. Assim, Chico, ao interagir com a imagem de Maurílio, não está apenas se conectando com outro corpo, mas está performando uma posição de sujeito sexual-afetivo, por um código "curtir" que define o que pode ser visto, dito e desejado. Assim, ele posiciona o seu interesse afetivo, o seu desejo, a sua sexualidade.

Paula Sibilia (2008) aponta que, na era das redes sociais, os sujeitos transformam a própria vida em conteúdo, criando uma "imagem de si" voltada à aprovação alheia. A exposição corporal integra o espetáculo da vida, produz desejos mediados pelo visual e orienta como os/as jovens buscam ser aceitos. Nesse contexto, a cena de Chico e Maurílio no celular mostra como os sujeitos são convocados a se constituir e se reconhecer.

Como observa Miskolci (2017, p. 91), "as regras desiguais e injustas que regem a vida sexual no binário intransitivo da hétero/homossexualidade são visíveis até em termos frequentemente usados para descrever seu funcionamento". Nesse contexto, os aplicativos de encontro permitem práticas dissidentes, mas exigem ocultamento, como o caso dos nicknames, mostrando como os/as jovens negociam entre liberdade e medo da exposição.

Figura 3 – Série Elite - Episódio Bem-Vindos: Ander acessa site de relacionamento



Fonte: Captura de tela - Netflix Brasil, 24 min 45 s, 2025.

Analisamos também na série "Elite" a presença do uso de aplicativos para a comunicação afetiva conforme temos na Figura 3.

Destacamos a cena em que o personagem Ander acessa um aplicativo de namoro, e desse modo, interage com o personagem Omar. Ainda utilizando uniforme do colégio, desliza os dedos em um aplicativo de encontros até encontrar o perfil de Omar. À primeira vista, trata se de uma prática de usar uma rede social. No entanto, problematizamos que essa ação mobiliza a produção de desejos na contemporaneidade com o viés do digital.

Para Foucault (2025b), o desejo pode ser entendido como efeito de relações de saber-poder que incitam os sujeitos. Desse modo analisamos que o aplicativo de namoro faz operar esse mesmo regime, pois requer o preenchimento de perfis, a exposição de selfies, a declaração de preferências, certas exposições que produzem verdades sobre o sujeito e permitem que algoritmos governem a circulação dos corpos. Ao deslizar a tela, Ander sujeita-se a sua visibilidade, ao tirar fotos de partes de seu corpo e postá-las também, seus gestos, fotos e conversas alimentam sistemas de vigilância, convertendo intimidade em dado mensurável.

A criação de um novo real que invade as telas não fica na esfera do mundo digital. Essa cena, portanto, não apenas mostra como os jovens se relacionam ela ensina que, para iniciar um relacionamento via aplicativo é preciso participar desse circuito do digital. O encontro virtual acaba por conduzir o encontro corporal. O terreno da fantasia passa a exigir performances específicas, ranqueada por curtidas e *matchs*, por selecionar partes corporais. Trata-se de uma pedagogia que traduz o desejo em métricas de compatibilidade, ofertando-o aos sujeitos como um mercado de possibilidades e, simultaneamente, recolhendo-o como informação.

Problematizamos que as imagens pontuam o digital, não apenas um meio, mas um território pedagógico inserido na atualidade, em que se aprende a desejar, a se exibir e a esconder. A juventude *streaming* retratada aprende a se relacionar, a flertar, a expor (e esconder) seus afetos por meio de códigos visuais, *emojis*, avatares e *selfies*. Como afirmam Shirlei Sales e Juliana Reis (2021, p. 24), "o uso constante das tecnologias digitais tem sido uma marca deste tempo presente", e as séries analisadas representam esse panorama e o colocam em cena, de modo a ensinar como agir, como sentir, como ser jovem no agora digitalizado.

> Sibilia (2008) contribui para a problematização, pontuando que a valorização da exposição de si nas redes transforma a subjetividade em "o show do eu", tornando o eu uma vitrine a ser avaliada. Miskolci (2017) complementa que essas vitrines digitais são marcadas por normas de gênero e sexualidade, filtrando e hierarquizando quem pode ser visto. Assim, a cena mostra como o digital atua como extensão de dispositivos de poder, regulando visibilidade e o desejo de existir socialmente.

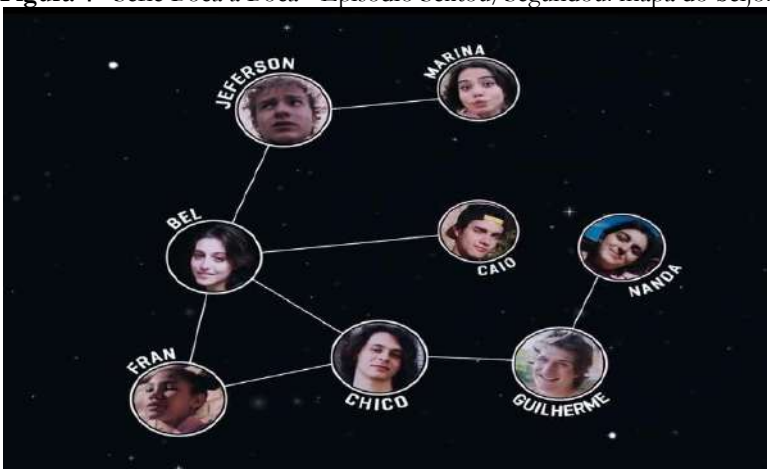
Nas cenas de uso de aplicativos e redes, a sexualidade é de relevância visual. Corpos são enquadrados em partes, como abdomens, torsos, genitais cobertos, compondo uma estética de fragmentação que fetichiza o corpo e intensifica o desejo pela imagem. Como pontuam Dagmar Meyer, Carin Klein e Sandra Andrade (2007), há hoje um imperativo social da sexualidade, uma exigência cultural de satisfação afetivo-sexual mobilizadora dos sujeitos. As imagens analisadas expõem essa situação, pois, nas séries, ser jovem é necessariamente desejar, ser desejado/a e viver intensamente suas emoções e experimentações.

Essas produções constroem um currículo que ensina relações de gênero e sexualidade a partir da racionalidade da conexão, ao mesmo tempo em que apresentam e prescrevem como são as jovens mulheres, os homens, as pessoas trans, e como se produzem os relacionamentos homossexuais, heterossexuais e bissexuais.

As interações afetivo-sexuais nas tramas apontam a performatividade de gênero, conforme reflete Judith Butler (2018), para quem o gênero não é algo que a pessoa é e nasce, mas sim algo que a pessoa faz, performa. Desse modo, as juventudes apresentadas nas séries não são mediadas por uma identidade fixa, mas é efeito de práticas reiteradas no tempo e no espaço, constituídas por relações que buscam romper com os binarismos cisheteronormativos. Ao se engajarem em determinados comportamentos, como postar selfies sensuais, flertar em aplicativos e esconder ou mostrar seus desejos, os/as personagens produzem o gênero, demonstrando a performatividade.

Analisamos também a Figura 4, o "mapa do beijo" de "Boca a Boca", criado por Chico, Alex e Fran, que conecta os/as estudantes que se beijaram, transformando o ato em rede de relações afetivas e possíveis contágios. O mapa simboliza como os afetos e o desejo juvenil são vividos e registrados na cibercultura.

Figura 4 –Série Boca a Boca - Episódio Sextou/Segundou: mapa do beijo.



Fonte: Captura de tela - Netflix Brasil, 6 min 20s, 2025.

A imagem do "mapa do beijo" evidencia como práticas de vigilância atravessam as experiências juvenis, mediadas pela cibercultura, transformando interações afetivo-sexuais em cartografia da intimidade. O mapeamento, que registra quem beijou quem e prevê possíveis contágios, atua como dispositivo que classifica, regula e expõe corpos, desejos e afetos, convocando os sujeitos a se explicarem e a prestarem contas sobre suas escolhas. Além de mobilizar o desejo como risco, o mapa evidencia padrões de identificação, mostrando que os personagens tendem a se aproximar de colegas com afinidades de gênero e sexualidade, funcionando como tecnologia de poder sobre a intimidade na contemporaneidade.

Assim, o que poderia parecer apenas um mapeamento relacionado as trocas de beijos se torna uma ferramenta que organiza e expõe, evidenciando certos vínculos. Trata-se, portanto, de uma cena que produz subjetivação, abrindo espaço para questionarmos como as tecnologias regulam e conduzem ações. Essa ação pode ser compreendida como parte de um regime de poder que, conforme analisa Foucault (2008), deixa de se basear apenas na repressão para atuar na gestão da vida. Trata-se de um modo de controle que busca administrar e regular os corpos, sustentando-se em saberes que classificam, observam e normatizam as condutas e os modos de existir.

Nesse contexto, o beijo, expressão do desejo, do afeto, da experimentação, é capturado por um sistema que o transforma em dado rastreável. Essa transformação do íntimo em informação permite que práticas afetivas sejam quantificadas, visualizadas, organizadas e, sobretudo, reguladas. Trata-se de um processo em que os corpos são fixados a determinadas posições sociais e sexuais, com base em seus comportamentos e escolhas,

proporcionando a produção de categorias, quem beijou mais, quem beijou quem, quem está em risco. Ao mesmo tempo, esse rastreamento afeta a maneira como os próprios sujeitos se percebem e produzem desejos. Se, como Foucault (2008) afirma, o sujeito é constantemente chamado a dizer-se, a explicar-se e a constituir-se por meio de práticas discursivas e tecnológicas, o "mapa do beijo" torna-se uma ferramenta que exige exposição.

Além disso, essa captura dos afetos no ambiente digital mostra-nos que emoções, interações e escolhas passam a ser registradas, monitoradas e convertidas em informação útil para a manutenção de sistemas de poder. O desejo deixa de ser apenas uma experiência subjetiva para transformar-se em um dado estratégico, algo que pode ser medido, previsto e utilizado.

No mapa do beijo e no contexto narrativo da série, observamos o desenvolvimento de temas não heteronormativos. O próprio mapa amplia o enredo para as aproximações homoafetivas. Desse modo, problematizamos que a trama rompe com os estereótipos comuns que ainda estão presentes em muitas produções audiovisuais, pois, permite visibilizar discussões de desejo e sexualidade, uma vez que, em vez de serem relegados a "papeis estereotipados", os/as personagens LGBTQIA+ ocupam lugares de protagonismo, contribuindo para a diversidade das histórias contadas. Dessa forma, a série tenciona normas sociais tradicionais e oferece uma produção plural das vivências contemporâneas.

Nos direcionado para analisar a Figura 5, observamos a personagem principal Sofia de "Control Z" caminhando pelo corredor da escola e presenciando um espaço de interações marcado por uma dupla inscrição: de um lado, a presença física dos estudantes, sentados com livros e notebooks, de outro, a mediação das trocas afetivas que se dão pelo digital.

Figura 5: Série Control Z – Sofia observa a comunicação no espaço escolar



Fonte: Captura de tela - Netflix Brasil, 1 min 21s, 2025.

O olhar trocado entre David e Gabriela, ainda que sejam personagens secundários, integra o conjunto de interações de comunicação digital que Sofia observa. Nessa cena, a ação dos/as estudantes, intensificada pelas mensagens enviadas via celular, exemplifica como os desejos da juventude *streaming* emergem no contato presencial, sendo catalisados e potencializados pelos fluxos da cibercultura, que atravessam o ambiente escolar e o digital e nele se consolidam.

Nesse movimento, a escola surge como um cenário atravessado por fluxos digitais, em que os gestos, olhares e mensagens se misturam, produzindo novas formas de convivência e aprendizagem.

O espaço escolar aparece como híbrido, onde desejos e subjetividades se ressignificam pelas tecnologias digitais, e os corredores se tornam locais de circulação de afetos mediados por telas. A juventude se subjetiva em interações que se expandem pelo digital, produzindo novas formas de desejar e narrar a si mesma, pois "a inflexão trazida pelo advento das novas tecnologias comunicacionais em rede não é apenas tecnológica e midiática, mas também social, já que modifica profundamente nossos horizontes aspiracionais, desejos" (Miskolci, 2017, p. 261).

Nessa lógica, problematizamos que a produção dos desejos se aciona e se mobiliza no digital e encontra nas relações sociais sua concretização. A escola e a cibercultura, em conjunto, funcionam como instâncias produtoras de subjetividades, criando condições para novas formas de desejar.

A imagem apresenta uma cena típica do espaço escolar da atualidade, marcado pela coexistência do presencial e do digital. Gabriela, sentada à mesa, interage com o celular, enquanto David, ao fundo, envia mensagens que carregam conotações afetivas e sexuais, evidenciadas pelos emojis na interface digital. Na imagem observamos o envio de um *emoji* de uma beringela juntamente com pingos, para representar um órgão genital e o ato de ejaculação. E um *emoji* com um rosto feliz em que Gabriela responde a mensagem do colega.

As mensagens com *emojis* transformam o celular em um espaço de produção dos desejos. A escrita e os símbolos gráficos permitem que os/as personagens expressem e testem seus desejos emocionais e sexuais. Além disso, o olhar que David aciona a Gabriela sentado à mesa demostra ainda mais o seu desejo. Na qual problematizamos que o desejo não se restringe à tela. Ele se cristaliza e se tensiona no encontro entre o visual, presença corporal e interação digital.

Assim, a cena mobiliza a maneira como a juventude contemporânea produz seus desejos, experimentam relações ao subjetivar-se em um ambiente híbrido, no qual escola e cibercultura se entrelaçam. Portanto, na cena, a troca de mensagens entre David e Gabriela evidencia como o desejo é produzido no entrecruzamento de olhares e dispositivos tecnológicos.

Esse currículo, no entanto, não se esgota em uma cena ou em um único gesto, ele é tecido a partir dos episódios, repetições e variações que percorrem as três produções seriadas analisadas, mostrando o quanto o debate sobre o digital e o uso[6] intenso no espaço escolar, o controle e as práticas de subjetivação se torna emergente na atualidade, Pois, "o advento da expansão da cibercultura e sua hibridização com as práticas off-line, convocam a educação a pesquisar o ciberespaço" (Oliveira; Silva-Silva; Sales, 2024, p. 31).

Considerações finais

Nas cenas analisadas, perfis que fragmentam o corpo, a lógica do "curtir", deslizar e match, e o "mapa do beijo" transformam afetos em dados, operando um regime de visibilidade que ensina scripts de aparência, discrição e performance. Elementos valorizados pelos algoritmos – partes do corpo, signos visuais – orientam condutas presenciais: o emoji vira gesto; a captura de tela, a vitrine digital informa quem e como deve ser olhado, mobilizando assim, modos de desejar.

10 ptAs séries teens da Netflix funcionam como "máquinas de ensinar" (Paraíso, 2010), articulando narrativas que disputam sentidos com os currículos escolares. Assim, operamos com a provocação de que os desejos presentes nas séries não apenas tensionam normas, mas também, em alguns momentos, as reiteram. Essa ambivalência, evidencia como os desejos são simultaneamente campo de resistência e de regulação. Como nos lembra Foucault (2008), o poder não existe sem resistências, e é justamente nessa trama que se produzem os sujeitos, entre normas que se impõem e gestos que as desestabilizam.

Reconhecer essa ambivalência é parte do funcionamento desse currículo cultural da juventude *streaming* o qual não se limita a abrir brechas, mas também ressignifica normas, num movimento contínuo de mudanças tecnológicas, regulações e invenções de outros modos de se relacionar e desejar. Pois, as telas são partes da nossa atualidade e estão aí produzindo, convocando e conduzindo modos de ser jovem.

[6] O uso intenso de celulares não é apenas representado nas séries ele se expande para atualidade tanto é que temos a Lei Nº 15.100, DE 13 DE JANEIRO DE 2025. https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100-de-13-de-janeiro-de-2025-606772935 que institui um controle ao uso no Brasil.

Referências

AVILA, Renato Nogueira Perez. **Streaming**: aprenda a criar e instalar sua rádio ou TV na internet. Rio de janeiro: Ciência Moderna, 2008.

BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela. **"Etnografia de tela"**: uma aposta metodológica. In: Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação. Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. (Org.). **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 35-58.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1:** a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 19. ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2025a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2:** o uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 19. ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2025b.

FOUCAULT, Michel. **Polêmica, Política e Problematizações**. In: Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade e Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 225-233.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2. Ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2000. p. 7-34.

MAKNAMARA, Marlécio. **Formação como subjetivação**: docentes de Ciências diante da cultura ecologista em espaços verdes urbanos. Sisyphus – Journal of Education, Lisboa, v. 13, n. 1, p. 176-196, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.25749/sis.38239. Acesso em: 05 mai. 2025.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, UNISC, v. 28, n. 2, p. 58-72, mai./ago. 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, n. 46, p. 219-239, dez. 2007.

MISKOLCI, Richard. **Desejos digitais**: uma análise sociológica da busca por parceiros online. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

OLIVEIRA. Danilo Araujo de; SILVA-SILVA, Luiza Cristina; SALES, Shirlei. Pistas metodológicas: possibilidades inventivas para pesquisas na internet. In: OLIVEIRA. Danilo Araujo de; SILVA-SILVA, Luiza Cristina; SALES, Shirlei (Orgs.) **Metodologias de pesquisas científicas no ciberespaço/cibercultura**: #netnografia #etnografiadigital #pesquisaemtela#entrevistaonline#análisecultural#análisedodiscurso_inspiradaemfoucault. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

REIS, Juliana Batista dos; SALES, Shirlei Rezende. **Juventudes**: culturas juvenis e cibercultura. Ebook - Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021.

RIAL, Carmen. **Antropologia e Mídia:** Breve Panorama das Teorias de Comunicação. In:Antropologia em primeira mão / Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

O currículo torcido e a pedagogia cultural da desinformação em artefatos midiáticos sobre maconha e universidade

Tiago Duque
Tássio Acosta

Introdução

Há muito tempo, as universidades públicas nacionais estão sob os holofotes de setores ultraconservadores da sociedade brasileira. Seja pelo ambiente favorável ao livre pensar e ao dissenso, seja em virtude de que os *senso(s) comuns* são discutidos e, por consequência, desconstruídos, o pensamento científico ali produzido costuma encontrar ecos de intolerância por parte daqueles que discordam das práticas educativas existentes nesses espaços de ensino-aprendizagem. A liberdade de cátedra, prevista no artigo 206, inciso II, da Constituição Federal do Brasil (1988), e o pluralismo de ideias, disposto no inciso III do mesmo artigo da Carta Magna, vêm sendo constantemente ameaçados em nome de uma falsamente autoatribuída defesa da Educação. Entretanto, o que se observa é que os ataques às instituições de ensino costumam ocorrer, sobretudo, nos cursos das humanidades historicamente associados ao pensamento crítico e à contestação dos interesses do capital e/ou da moralidade hegemônica.

Dentre as diversas formas de ataques perpetrados contra as universidades brasileiras, analisaremos como esses setores ultraconservadores agenciaram o pânico moral em torno da maconha para a criação de uma coexistência de relações entre ela e as universidades públicas. Ou, ainda,

conforme afirmado pelo então ministro da Educação, Abraham Weintraub, em 2019, durante o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro,

> Você tem plantações de maconha, mas não são três pés de maconha, são plantações extensivas de algumas universidades, a ponto de ter borrifador de agrotóxico. Porque orgânico é bom contra a soja para não ter agroindústria no Brasil, mas na maconha deles eles querem toda tecnologia à disposição (Carta Capital, 2020).

Esses ataques somam-se a outros já experienciados por instituições consolidadas que, via de regra, sustentam a importância de se defender a soberania nacional sob diversos prismas e estéticas. Como contexto, situamos os ataques ocorridos na década passada contra museus que expuseram acervos com itens e mostras voltados ao debate sobre a sexualidade humana. Entre os casos emblemáticos, citam-se a exposição *Queermuseu*, a performance *La Bête* e a mostra *História da Sexualidade*. Estes três casos ocuparam os artefatos midiáticos impressos, televisivos e digitais durante a década de 2010 e se tornaram alvo de disputas entre setores da sociedade identificados como progressistas que defendiam a livre manifestação cultural, em antítese daqueles identificados como conservadores que se opunham ao uso de dinheiro público no financiamento destas produções.

A exposição Queermuseu, realizada em Porto Alegre em 2017, foi abruptamente encerrada após intensas pressões de grupos conservadores que alegavam ofensa à moral cristã. De modo semelhante, a performance La Bête, apresentada no MAM-SP, tornou-se alvo de distorções e ataques virtuais, os quais se apoiavam em leituras moralistas e descontextualizadas da arte contemporânea. Por sua vez, a exposição História da Sexualidade, do MASP, também foi acusada de atentar contra os bons costumes, ainda que estivesse amparada por uma curadoria historicamente fundamentada e academicamente consistente.

Nessas ocasiões, alegava-se que o dinheiro público era utilizado para impor uma "moral anticristã", com o intuito de afrontar os valores tradicionais da nação. Observa-se, portanto, um explícito borramento conceitual acerca dos limites do investimento proveniente de recursos públicos e da relevância dos editais de fomento à livre circulação de artefatos culturais. Similaridade discursiva foi identificada quando das investidas contra as universidades públicas, ao associá-las a supostos locais de plantio e livre consumo de maconha, e nos serviu como hipótese de pesquisa. Tanto nos casos das mostras culturais quanto nas falsas alegações de "plantações de maconha" em campi universitários, reconhecemos estratégias de ataque que visavam a produção de pânicos morais à deslegitimação das instituições consolidadas.

Para sustentar nossa hipótese, construímos um acervo no decênio 2015-2015, isto é, reunimos materiais jornalísticos publicadas em diferentes portais plataformas, e em diferentes formatos (textos, vídeos, entrevistas, etc.). Eles foram escolhidos com base em repercussões e semelhanças discursivas, além de favorecerem comentários em seus ambientes on-line. Assim, buscamos analisar como o pânico moral se converteu a partir de um currículo e de uma pedagogia cultural, com objetivos claros de atentar contra o pluralismo de ideias e de restringir os espaços de produção crítica do conhecimento. Em outras palavras, com base nos conhecimentos produzidos nas universidades sobre a maconha, setores ultraconservadores da sociedade brasileira geram discursos anticientíficos em vista da consolidação de um conteúdo de desinformação sobre o assunto.

Dito isso, este capítulo está organizado em três seções antes das considerações finais. Na primeira, apresentamos como construímos o cervo que analisamos aqui, de moto a justificar teoricamente as nossas escolhas e, ao mesmo tempo, apresentar a metodologia que utilizamos para o levantamento de dados. Na segunda seção, a partir da definição de pânico moral, pensamos a realidade nacional por meio do recorte temático aqui em foco. Por fim, na terceira seção analisamos um certo tipo de currículo e de pedagogia cultural que envolve a desinformação nos artefatos midiáticos digitais selecionados e a interação da audiência em relação a esses artefatos.

Construindo o acervo e levantando os dados para a análise

Entendemos como artefatos as produções humanas situadas em contextos específicos e de naturezas diversas, conforme já mencionado neste texto. Sua fabricação, como aponta Fischer (2007, p. 292), "inevitavelmente exige instrumentos específicos, regras de criação, objetivos definidos e um tipo determinado de saber em jogo". Na contemporaneidade, marcada pela comunicação em rede mediada por tecnologias digitais, os artefatos culturais – compreendidos enquanto "locais pedagógicos" (Steinberg, 1997), nos quais o poder se organiza e se exercita – também precisam ser analisados em sua natureza digital, considerando as formas de interação que ocorrem em ambientes on-line. Nesse sentido, conforme já anunciado, reunimos diferentes artefatos midiáticos digitais em um acervo.

O processo de seleção desses artefatos decorreu de uma perambulação etnográfica em ambiente digital, compreendida, conforme Leitão e Gomes (2017), como o ato de deixar-se levar espontaneamente por diferentes espaços de interação on-line, observando e interagindo com os elementos encontrados. A partir dessa experiência, tendo como foco o tema da maconha e das universidades públicas brasileiras, foi possível acessar um conjunto amplo de materiais, do qual selecionamos estrategicamente aqueles

que mais contribuíam para os objetivos desta pesquisa. Essa forma de aproximação, que combina espontaneidade exploratória e rigor analítico, permitiu não apenas localizar os artefatos mais representativos, mas também compreender os modos como a desinformação e o pânico moral se articulam no ambiente digital contemporâneo.

Feito isso, passamos para uma fase etnográfica mais minuciosa do levantamento de dados, a partir dos artefatos e das interações digitais que os envolvem. Tratando-se de um estudo qualitativo, a seleção do acervo levou em consideração o quanto esses artefatos poderiam oferecer dados diversificados – não necessariamente repetitivos – sobre o objeto aqui estudado. Isso também significa que não temos a pretensão de esgotar, neste capítulo, as possibilidades de análise em relação ao acervo apresentado.

A etnografia digital, assim como a etnografia realizada fora da internet, é uma experiência metodológica que exige determinadas escolhas seletivas das informações. Contudo, o enfoque ou recorte etnográfico não deve ser feito tão de perto a ponto de se confundir com uma perspectiva particularista, nem de tão longe que, por sua abrangência, se torne indecifrável ou desprovido de sentido (Magnani, 2009).

No trabalho etnográfico realizado levou em consideração os aspectos éticos da pesquisa. Por exemplo: a preservação das identidades daqueles que interagem nos artefatos selecionados; a observação e seleção apenas de artefatos e interações em ambientes públicos da internet — não fizeram parte do foco deste estudo grupos, sites, salas, aplicativos ou quaisquer outros ambientes de interação que exigissem solicitação de autorização ou pagamento para acesso e etnografia. Destacamos que, nesta pesquisa, "não são as pessoas que são analisadas, mas sim os artefatos que elas produzem ou com os quais interagem" (Duque, 2024, p. 48).

Pânico moral

O conceito de *pânico moral* emerge no campo das Ciências Sociais na segunda metade do século XX, articulando preocupações com a mídia, o poder disciplinar e a construção de desvios morais. Seu ponto de partida remonta ao sociólogo e criminologista britânico Jock Young**,** cuja obra *The Drugtakers: The Social Meaning of Drug Use* (1971a) analisou o consumo de drogas na década de 1960 como fenômeno social mediado por discursos políticos e midiáticos. Para ele,

> A mídia, então — em certo sentido — pode criar problemas sociais; pode apresentá-los de forma dramática e avassaladora e, o que é mais importante, pode fazê-lo repentinamente. (...) A mídia pode incitar de forma muito rápida e eficaz a indignação pública em relação a um determinado grupo desviante. É

> possível que eles engendrem rapidamente o que se poderia chamar de "pânico moral" em relação a um certo tipo de desvio. (1971a, p. 182, tradução nossa)

Entretanto, o termo "pânico moral" foi introduzido por Young ainda em 1968, em conferência na Universidade de York, posteriormente publicada no livro *Images of Deviance*, organizado por Stanley Cohen (Young, 1971b). O contexto histórico era crucial por se localizar no pós-Segunda Guerra Mundial, marcado por desemprego, retração econômica e crise do Estado de bem-estar social (*Welfare State*). As tensões sociais foram deslocadas para debates sobre juventude, contracultura e moralidade. Young (1971a) percebeu que o consumo de drogas, antes marginal e tolerado, tornou-se símbolo de ameaça à ordem social, especialmente quando associado ao movimento hippie. Afinal, "são os grupos (hippies) e seus valores que devem ser a preocupação fundamental, não apenas o uso de drogas considerado isoladamente" (1971a, p. 149, tradução nossa). Assim, a questão não residia na substância em si, mas no significado moral atribuído a ela porque se transformou em marcador simbólico de resistência aos valores conservadores da família, da sexualidade e da autoridade.

Young (1971b) argumenta que o pânico moral nasce da convergência entre mídia, opinião pública e elites políticas, que articulam campanhas moralistas para redefinir limites entre o aceitável e o inaceitável. A droga serviu de pretexto para deslegitimar a contracultura e reafirmar valores tradicionais. A questão central, portanto, não é o objeto do pânico (a droga, o jovem, o marginal), mas o processo de produção social do medo como mecanismo de controle simbólico. Três anos após a formulação inicial de Young, Stanley Cohen desenvolveu o conceito em maior profundidade em *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers* (1972), estudo seminal sobre as rixas entre os grupos juvenis Mods e Rockers em balneários ingleses. Cohen demonstrou como a mídia transformou incidentes pontuais de violência em uma ameaça coletiva à moral e à ordem pública. Os jovens, estigmatizados como *folk devils*, tornaram-se o "outro" sobre o qual a sociedade projetava suas ansiedades.

Cohen (1972) propôs um modelo tripartido para compreender o processo: (i) *inventário*, em que a mídia organiza e amplifica informações sobre determinado fenômeno, normalmente com linguagem sensacionalista; (ii) *significação*, momento em que se produzem distinções morais (bem/mal, normal/desviante) e se articulam discursos de autoridade; e (iii) *ação*, quando instituições (jurídicas, médicas, educacionais) intervêm, legitimando políticas repressivas e consolidando o pânico. Assim,

> a mídia de massa, de fato, dedica bastante espaço à desviação: crimes sensacionalistas, escândalos, acontecimentos bizarros e acontecimentos

> estranhos. Os confrontos mais dramáticos entre desviação e controle em perseguições, julgamentos e punições são objetos recorrentes de atenção. (1972, p. 10, tradução nossa)

O modelo de Cohen evidencia a função disciplinar dos dispositivos sociais, antecipando o que Foucault (2018) descreve como a imbricação entre saber e poder. Para o filósofo francês, as relações de poder são atravessadas por regimes de verdade, que definem o que pode ser dito, pensado e punido. Outrossim, a mídia de massa é capaz de não apenas gerar noções de verdade como também pânicos morais a serem perseguidos. Cohen também percebeu que o pânico moral possui caráter efêmero e cíclico, de forma que, após a saturação do medo, o objeto do pânico desaparece da agenda pública, sendo substituído por outro. Tal dinâmica revela a natureza instrumental do pânico moral como mecanismo de restauração simbólica da ordem diante de crises de autoridade.

Duas décadas mais tarde, Goode e Ben-Yehuda (1994) sistematizaram o conceito, identificando cinco critérios para que a mídia crie um exagero sobre sua existência e, consequentemente, destaque o pânico moral na sociedade:

> (1) inflar o tamanho, escopo, perigo e dano do fenômeno relatado; (2) fazer alegações falsas sobre um fenômeno; (3) dedicar mais atenção a um fenômeno menos sério do que a um mais sério; (4) dedicar mais atenção a um fenômeno em um momento em que ele é menos sério do que em outro em que ele é mais sério; (5) dedicar mais atenção à ocorrência de um fenômeno entre certos grupos nos quais ele é menos comum do que à sua incidência entre aqueles nos quais ele é mais comum. (1994, p. 107, tradução nossa)

Esse modelo enfatiza o caráter processual e socialmente construído do pânico, destacando a importância do *consenso moral* e da *reação desproporcional* como indicadores de sua existência. Ainda para os autores, a volatilidade existente na criação dos pânicos morais pode ser identificada quando "outros pânicos morais simplesmente desaparecem, quase sem deixar vestígios; o tecido legal, cultural, moral e social da sociedade após o pânico não é essencialmente diferente do que era antes" (1994, p. 41, tradução nossa). Com base nessa tradição teórica, é possível delinear as condições estruturais para a produção do pânico moral: (a) tematização midiática de um problema moral; (b) construção de inimigos simbólicos (*folk devils*); (c) articulação entre setores de poder (mídia, política, instituições jurídicas e pedagógicas); (d) legitimação de discursos de autoridade sob aparência de neutralidade científica; e (e) volatilidade temporal, que garante a substituição contínua dos alvos do medo.

O pânico moral, assim, não é apenas um fenômeno de opinião pública, mas um mecanismo de regulação social que opera na fronteira entre moralidade e política. Acosta (2022) sustenta que o pânico moral mobiliza afetos coletivos (medo, indignação, repulsa) para reforçar fronteiras simbólicas e restaurar consensos ameaçados. Como observa Foucault (2018), o poder não se exerce apenas pela coerção, mas pela produção de verdades, sobretudo porque o discurso sobre o desvio legitima a vigilância e a punição em nome da moralidade. Constituindo-se por meio de um circuito discursivo e institucional que transforma fatos sociais em ameaças existenciais, sua eficácia depende da capacidade de converter a diferença em perigo, o desvio em pecado e a crítica em desordem. Ao fazê-lo, reafirma hierarquias simbólicas e perpetua estruturas de poder.

Percebe-se, assim, que as características elencadas por Young, Cohen, Goode e Ben-Yehuda para a consolidação de um pânico moral permanecem presentes na sociedade contemporânea. Sustentamos, ademais, que essas mesmas características podem ser observadas na associação estabelecida entre o uso da maconha e o ambiente universitário. Tal relação busca representar os espaços acadêmicos como territórios de risco, que deveriam ser evitados pela sociedade. Essa construção simbólica, por sua vez, legitima a atuação de setores ultraconservadores que direcionam seus ataques às instituições de ensino, sob o pretexto de impedir que comportamentos considerados desviantes as contaminem.

O que se evidencia nos bastidores desse jogo de cena são, sobretudo, novas formas de controle sobre o que pode ou não ser ensinado e debatido nas instituições de ensino. Por serem compostas por professores concursados que, em decorrência disso, desfrutam de maior estabilidade institucional para a pesquisa acadêmica e o livre pensar, essas instituições tornam-se alvos de grupos reacionários que recorrem às mídias tradicionais e às redes sociais para impor o silêncio por meio de campanhas acusatórias. Em geral, tais grupos identificam os docentes cujas pesquisas contrariam seus valores morais e os associam a "inimigos da nação", como ocorreu no caso da pesquisadora Lionço (2018).

Currículo torcido e pedagogia cultural

A produção do pânico moral por meio de ataques às universidades públicas, quando associadas ao plantio e consumo de maconha, está diretamente ligada às experiências de desinformação, isto é, a um conjunto de iniciativas anticientíficas de comunicação utilizadas "por grupos que fazem uso de diferentes táticas, com o objetivo de conquistar ou influenciar a opinião pública" (Miskolci, 2023, p. 13). Ainda que ela envolva as notícias falsas, aqui a compreendemos para além dos enunciados "verdade vs

mentira" e do próprio campo jornalístico, ainda que o nosso acervo seja de notícias. Dito de outra forma, interessa-nos analisar os artefatos selecionados naquilo que eles apresentam de currículo e pedagógico, não necessariamente na perspectiva da denúncia ou da revelação de verdades.

Guardadas as devidas diferenciações históricas do surgimento do pânico moral em relação às drogas, se, anteriormente, conforme já discutido aqui, elas serviram de pretexto para deslegitimar a contracultura e reafirmar valores tradicionais, no nosso trabalho etnográfico os valores tradicionais aparecem como um apelo mais amplo do que simplesmente uma crítica à contracultura. Apontamos para o que há de curricular e pedagógico nos artefatos midiáticos digitais selecionados, no sentido de analisar o que compõe o que chamamos, na seção anterior, de condições estruturais para a produção do pânico moral.

Ao atentarmo-nos ao currículo dos artefatos midiáticos digitais selecionados, referimo-nos ao conteúdo que eles carregam; e, ao citar pedagogia, estamos interessados na maneira como esse conteúdo é ensinado. Esse processo de ensino-aprendizagem é diferente daquele desenvolvido em contextos e cotidianos escolares (Silva, 2001; Andrade; Costa, 2017), pelos recursos econômicos e tecnológicos que mobilizam, além do apelo afetivo – que será tanto mais eficaz quanto mais inconsciente for (Silva, 1999). Essa experiência de ensino-aprendizagem de ordenar subjetividades/identidades por meio de artefatos culturais, inclusive os digitais, indica que eles são uma espécie de território político, ético e estético incontrolável e que, por isso, podem ser territórios de escapes de todos os tipos (Paraíso; Caldeira, 2018).

Vejamos alguns dos títulos de notícias reunidas em nosso acervo: "UFMG debate uso de catracas e câmeras contra o tráfico de drogas" (Macedo, 2015); "Ministro diz que há plantações de maconha em universidades; reitores criticam ataques e retórica agressiva" (G1*,* 2019)*;* "Weintraub é condenado por afirmar que universidades têm plantações de maconha" (Carta Capital, 2020); "Paulo Guedes afirma que na universidade pública há 'maconha e sexo para crianças'" (Uol, 2021); "PF combate uso e comércio de drogas no campus da Universidade Federal de Santa Maria/RS" (Gov.br, 2024) e "PF mira alunos que plantavam maconha e vendiam drogas na universidade" (Guedes, 2025).

Os enunciados estão inseridos em um campo semântico que envolve a polícia (força repressiva do Estado), a universidade (instituição produtora de conhecimento científico) e a política (agentes públicos interessados na opinião pública). Esse conteúdo aparece organizado em manchetes que, pedagogicamente, existem para chamar a atenção da audiência — o que pode gerar tanto curiosidade quanto pânico. Assim, aspectos curriculares e pedagógicos envolvendo força (poder), saber (ciência) e representatividade (eleições) estão presentes nas manchetes jornalísticas. Esse conjunto semântico

constitui um campo importante para a disseminação de desinformação, especialmente no contexto atual da Web, onde "a rede passou a ser definida pela capacidade de arquivar, organizar e apresentar dados de forma personalizada para os usuários" (Padilha; Facioli, 2018, p. 310).

Essa realidade digital implica na sociabilidade etnografada da audiência que leu essas manchetes, clicou para ler a notícia, comentou e/ou compartilhou o texto em suas redes sociais. Afinal, "a paisagem sociotécnica está repleta de algoritmos, graças a seu enorme sucesso e eficácia em nossas relações sociais, econômicas e políticas" (Silveira, 2017, p. 268). Na prática, os algoritmos funcionam pedagogicamente combinando aquilo que determinada/o usuária/o já buscou na rede com o que outras/os usuárias/os buscaram; com isso, ajustam as informações de maneira sistêmica, com o objetivo de antever, com um grau elevado de precisão, aquilo que se está buscando (Padilha; Facioli, 2018).

Portanto, as interações que envolvem o currículo e a pedagogia aqui discutidos não se reduzem a simples escolhas dos usuários, ainda que as decisões de busca e acesso a determinados artefatos midiáticos na internet também envolvam certa liberdade de quem interage. Dito isso, observou-se, entre os comentários relacionados ao currículo de uma notícia publicada no Youtube, sobre o uso medicinal da maconha, manifestações que apontam para o conteúdo de desinformação (Uso Medicinal..., 2016) – um dos convidados no vídeo é professor e pesquisador do tema em uma universidade pública brasileira. Um deles afirma: *"Então né... Weintraub tinha razão."* A referência diz respeito à declaração do então ministro da Educação mencionada na introdução deste capítulo. Vale ressaltar que essa autoridade foi posteriormente condenada em ação civil pública movida pela União Nacional dos Estudantes (UNE) junto à Justiça Federal, por danos coletivos, diante da ausência de verossimilhança na acusação de existência de plantações de maconha em universidades para consumo recreativo.

Outro comentário sobre esse vídeo no Youtube, referente à Política de Redução de Danos (PRD) no Brasil e à sua divulgação entre universitários, afirma: *"Simplesmente um completo ABSURDO. É a institucionalização das DROGAS... QUE JÁ ACONTECE DESDE SEMPRE NOS AMBIENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS."* (grafia original mantida). Diante dessa manifestação, destacamos que a legislação brasileira tem sido amplamente elogiada por garantir direitos aos usuários de drogas – lícitas ou ilícitas – no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Além disso, essa política pública do SUS tem demonstrado eficácia comprovada em diferentes pesquisas acadêmicas. Portanto, a redução de danos não representa a "institucionalização" das drogas, mas uma estratégia de saúde pública respaldada por evidências científicas (Brasil, 1996, 2003).

Esses dois comentários indicam mais do que um simples desconhecimento por parte da audiência. Eles revelam, por exemplo, o modo como o conteúdo curricular da acusação proferida pelo ex-ministro e a crítica anticientífica à PRD tomam a universidade como tema de denúncia em relação à maconha e às outras drogas. Dito de outro modo, o currículo opera, nesse contexto de pânico moral, precisamente porque, no Brasil pós-redemocratização e pós-políticas de ações afirmativas, há uma certa valorização do ensino superior público. A universidade é, assim, representada como uma instituição ameaçada pelas drogas. No currículo da desinformação que envolve essa audiência, há um "pano de fundo" de valores ainda democráticos e de reconhecimento do papel das instituições de pesquisa e ensino, que acaba por sustentar o clima de denúncia e acusação. Portanto, mais do que uma negação ou anulação do valor da universidade, observa-se uma torção no significado – ou na importância – das pesquisas que envolvem o plantio de *cannabis* e das próprias políticas públicas voltadas aos usuários de drogas.

O currículo torcido é, assim, aquele que se manifesta em artefatos marcados pela desinformação (Duque, 2023). Trata-se de um pós-currículo, entendido aqui como o movimento de torcer um conteúdo não desinformativo previamente existente e socialmente reconhecido — como a importância das instituições públicas de ensino e pesquisa ou o direito à saúde dos usuários de drogas. Não se trata, portanto, de negar tais conteúdos, mas de deslocar e torcer seus sentidos. O "pós" aqui é um marcador temporal, e não um indício de superação. Conforme nos ensinou Louro (2004), é cada vez mais necessário problematizar o currículo em seu efeito de nos fazer conhecer determinadas coisas e não outras, evidenciando as intencionalidades e os jogos de interesses currículo-pedagógicos em ação. A análise da torção, nesse contexto, constitui uma aposta relevante para compreendermos tanto a produção do pânico moral quanto as formas de engajamento da audiência diante da desinformação que envolve a universidade e a maconha – e, por extensão, outras drogas.

Considerações finais

As análises realizadas ao longo deste capítulo permitem compreender que os ataques ultraconservadores às universidades públicas brasileiras não se restringem a episódios isolados, mas constituem parte de um projeto mais amplo de disputa simbólica e política. O uso da maconha parece ser uma estratégia de mobilização moral que visa deslegitimar a produção científica e intelectual que emerge desses espaços. O pânico moral, portanto, funciona como um regulador do pensamento e da circulação conteúdos curriculares. Ele se sustenta em pedagogias culturais disseminadas por artefatos midiáticos digitais, os quais, ao mesmo tempo que informam, ensinam a sentir, julgar e

agir diante de determinados temas sociais. O currículo da desinformação, nesse sentido, opera pedagogicamente ao produzir pânico. Assim, a audiência não apenas consome conteúdos, mas participa de processos de aprendizagem moral, nos quais a universidade é posicionada como espaço ameaçado, e o conhecimento científico, como suspeito. Isso é possível pelo "pano de fundo" valorativo das instituições de ensino em meio às intencionalidades de determinados grupos de interesse junto à opinião pública.

A noção de currículo torcido proposta nesta análise permite visualizar as torções de sentido que transformam discursos originalmente baseados em evidências e direitos – como a Política de Redução de Danos ou as pesquisas sobre *cannabis* – em enunciados de denúncia e desinformação. Esse pós-currículo, isto é, que vem depois de um currículo que produziu o "pano de fundo" aqui já exposto, não nega o valor do ensino público ou da ciência, mas o reconfigura a partir de deslocamentos morais e políticos que o colocam a serviço da desinformação para conquistar parte da opinião pública na era digital. A torção é, assim, uma operação discursiva de poder que transforma reconhecimento em repulsa, democracia em ameaça, liberdade acadêmica em desvio. Com isso, o que se observa é que a desinformação, longe de ser mero ruído comunicacional, constitui um campo pedagógico ativo, produtor de subjetividades e de moralidades para além da "verdade *vs* mentira".

Referências

ACOSTA, Tássio. *Anarqueologia do pânico moral*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

ACOSTA, Tássio; GALLO, Sílvio. A educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma "ideologia de gênesis". *Educação*, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. e92/1–28, 2020

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, 2017.

BRASIL. *Diretrizes para projetos de redução de danos*. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Projetos Especiais de Saúde, Coordenação Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis, 1996.

BRASIL. *Política de atenção integral ao usuário de álcool e outras drogas*. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, 2003.

COHEN, Stanley. *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*. London: Routledge, 1972.

DUQUE, Tiago. Deve o pesquisador tomar catuaba? *In:* OLIVEIRA, Danilo A.; SILVA-SILVA, Luiza C.; SALES, Shirlei. *Metodologias de Pesquisa Científica no ciberespaço/cibercultra:* #netnografia #etnografiadigital #pesquisaemtela #entrevistaonline #análisecultural # análisedodiscurso_inspiradaem foucault. Curitiba: Appris, 2024. p. 41-59.

DUQUE, Tiago. O quadro "preso" e a proibição da linguagem neutra: ofensiva antiigualitária em Mato Grosso do Sul. *Revista da FAEEBA* - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 32, p. 33-49, 2023.

FISCHER, Rosa Maria B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista** *Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 290-299, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GOODE, Erich; BEN-YEHUDA, Nachman. *Moral Panics: The Social Construction of Deviance*. Oxford: Blackwell, 1994.

LEITÃO, Débora K.; GOMES, Laura G. Etnografia em ambientes digitais: perambulações, acompanhamentos e imersões. *Antropolítica* – Revista Contemporânea de Antropologia, Niterói, v. 1, n. 42, p. 41–65, 2017.

LIONÇO, Tatiana. *Contra a Má-Fé:* conjurações de uma acadêmica de ação direta. 1. ed. Salvador, Bahia: Editora Devires, 2018. 184p .

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

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 32, p. 129-156, 2009.

MISKOLCI, Richard. Muito além do negacionismo: desinformação durante a pandemia de Covid-19. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 25, p. 1-26, 2023.

PADILHA, Felipe; FACIOLI, Lara. Sociologia Digital: apontamentos teórico-metodológicos para uma analítica das mídias digitais. *Ciências Sociais*, Unisinos, São Leopoldo, v. 54, n. 3, p. 305-316, set./dez. 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Currículos, gêneros e sexualidade para fazer a diferença (Apresentação). *In:* PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. (Orgs.) *Pesquisas sobre currículo, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018, p. 13-19.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche*: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, Sergio Amadeu. Governo dos Algoritmos. *In*: *Revista de Políticas Públicas*. São Luís, v. 21, n. 1, p. 267-281, 2017.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: construção da infância pelas grandes corporações. *In*: SILVA, Heron da; AZEVEDO, José Clovis; SANTOS, Edmilson Santos dos. *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre. Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997, p. 98-145.

YOUNG, Jock. Images of deviance. *In:* COHEN, Stanley (org.). *Images of Deviance*. London: Penguin, 1971b. p. 15–35.

YOUNG, Jock. *The Drugtakers: The Social Meaning of Drug Use*. London: MacGibbon & Kee, 1971a.

Artefatos Midiáticos Digitais

CARTA CAPITAL. Weintraub é condenado por afirmar que universidades têm plantações de maconha. *Carta Capital*, Educação, 01 ago. 2020. Disponível em https://www.cartacapital.com.br/educacao/weintraub-e-condenado-por-afirmar-que-universidades-tem-plantacoes-de-maconha/. Acesso em: 13 out. 2025.

G1. Ministro diz que há plantações de maconha em universidades; reitores criticam ataques e retórica agressiva. *G1*, Educação, 22 nov. 2019. Disponível em https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/22/ministro-diz-que-ha-plantacoes-de-maconha-em-universidades-reitores-criticam-ataques-e-retorica-agressiva.ghtml. Acesso em: Acesso em: 13 out. 2025.

GOV.BR. PF combate uso e comércio de drogas no campus da Universidade Federal de Santa Maria/RS. *Gov.BR,* Polícia Federal, 16 out. 2024. Disponível em https://www.gov.br/pf/pt-br/assuntos/noticias/2024/10/pf-combat e-uso-e-comercio-de-drogas-no-campus-da-universidade-federal-de-santa-maria-rs. Acesso em: Acesso em: 13 out. 2025.

GUEDES, Letícia. PF mira alunos que plantavam maconha e vendiam drogas na universidade. *Metrópoles*, Colunas, 3 jun. 2025. Disponível em https://www.metropoles.com/colunas/mirelle-pinheiro/pf-mira-alunos-que-plantavam-maconha-e-vendiam-drogas-na-universidade. Acesso em: Acesso em: 13 out. 2025.

MACEDO, Jorge. UFMG debate uso de catracas e câmeras contra o tráfico de drogas. *Estado de Minas*, Gerais, 30 mar. 2015. Disponível em https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/03/30/interna_gerais,632535/controle-contra-o-trafico.shtml.

UOL. Paulo Guedes afirma que na universidade pública há "maconha e sexo para crianças". *APUFSC*, 29 abr. 2021. Disponível em https://www.apufsc.org.br/2021/04/29/paulo-guedes-afirma-que-na-universidade-publica-ha-maconha-e-sexo-para-criancas/. Acesso em: Acesso em: 13 out. 2025.

USO MEDICINAL DA MACONHA. 2016. 1 vídeo (55:52). Publicado pelo *Canal TV Brasil*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tANPEJxveH4. Acesso em: Acesso em: 13 out. 2025.

Currículo narrativo como epistemologia formadora e inventiva na docência

Joelson de Sousa Morais

De que lugar estou falando?

Contar histórias, é um meio privilegiado de exercitar a memória, como permitir a tomada de consciência de si, de uma realidade e de caminhos a seguir empreendidos pelos sujeitos em seus cotidianos socioculturais, políticos, educacionais e formativos, os quais permitem construir possibilidades de transformação de sua existência e de seus contextos trilhados em busca de um sentido e direção.

Situar a narração de histórias à luz do currículo na docência e formação em contexto educacional e em outras interfaces que se nutre do campo curricular, reflete-se na possibilidade de engendrar alternativas viáveis e emergentes de saber, poder, fazer, ser e conhecer que se dão de múltiplas maneiras, com diferentes propósitos e em vista da afirmação da vida com deleite, encanto e emoção.

O campo curricular, tem me acompanhado de maneira muito marcadamente desde a minha formação inicial no curso de Pedagogia com discussões e reflexões no tema aliando escola, formação de professores(as) e práticas educativas e pedagógicas, sobretudo, no âmbito do curso de Mestrado e Doutorado em Educação nos quais realizei.

No âmbito do Mestrado que fiz na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), estive imerso na linha de pesquisa: *Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas*, e que uma parte do meu trabalho de dissertação que foi tecida com professoras iniciantes fez reflexões à luz do currículo (Morais, 2015), sobretudo na seção tematizada: *A criação curricular no cotidiano das professoras: outras facetas do vivido*. No Doutorado, além de eu ter cursado

disciplinas na área, tematizado: *Currículo, docência e cotidiano escolar*[1], essa incursão abriu e ampliou um leque de reflexões e conhecimentos que potencializarem cada vez mais meus estudos e pesquisas na área. Inclusive, uma das seções da minha tese de Doutorado em Educação, discute exatamente sobre a aprendizagem narrativa na aprendizagem de professores(as) iniciantes no cotidiano escolar, mostrando os diferentes currículos que permeiam essa primeira fase do início da carreira docente, e com as quais constituem as marcas e subjetividade de cada pessoa professor(a) e o que conta e agrega valor como saberes, experiências e conhecimentos em sua vida, profissão e formação (Morais, 2022).

O meu contato de maneira mais alargada com a ideia de currículo narrativo, foi justamente no âmbito do doutorado, nos quais fiz estudos com um maior mergulho das perspectivas discutidas por Goodson (2019), principalmente, no livro *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*, e de outras produções do autor que aborda sobre o tema. Além de entrelaçar suas bases teóricas com vários outros(as) autores(as), nos quais, alguns(algumas) emergem nesse sentido.

Face ao exposto, e considerando a proposição do tema desse texto, cabe questionar: o que é currículo narrativo? De maneira bem precisa, respondo conceitualmente que é aquele que é tecido na aprendizagem narrativa, que "está presente na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade" (Goodson, 2019, p. 282).

Em um mundo caracterizado por cíclicas e permanente mutação, não há como ensinar sempre do mesmo modo, utilizando as mesmas metodologias, fazer somente o mesmo planejamento e utilizar repetidas vezes as mesmas estratégias de avaliação da aprendizagem, tampouco se prender a saber apenas o que sabemos, nem ser a mesma pessoa e professor(a) ao longo de várias temporalidades, justamente, porque tudo muda velozmente, em função do que acontece em várias escalas no mundo, com o ritmo que se modifica constantemente, bem como dos múltiplos atravessamentos gestados na política, cultura, educação, economia e sociedade. E principalmente, em se tratando de um mundo tomado pelas tecnologias e informações, que se disseminam muito rapidamente em todos os lugares, e transformam as realidades com diferentes intensidades, alterando, bruscamente os perfis de ser humano, educação, aprendizagem, formação, currículo, escola e sociedade, etc.

[1] Essa disciplina foi ofertada no primeiro semestre de 2020 na Faculdade de Educação (FE), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e ministrada pela Profa. Dra. Inês Petrucci, nos quais, muitas das discussões foram permeadas pelo pensamento curricular fundamentado em Goodson e outros(as) teóricos(as). Começou em março do respectivo ano, de forma presencial, e em função do acontecimento da Pandemia de Covid-19, passou a dar continuidade de forma remota.

É nesse dinamismo de profundas mudanças que muitas vezes a vida, a formação e o currículo sofre e é influenciado por esferas mais amplas, que se situam a escola e a universidade, como instâncias de formação de professores(as) permanentemente, nos quais os currículos ganham vida, isso quando norteado por visões amplas, plurais, democráticas e em vista da contribuição de um mundo melhor pela valorização das experiências de vida dos sujeitos que fazem essas instituições dar continuidade ao seu projeto de existência e no âmbito mais amplo, a construção de um projeto de nação e de sociedade.

Para isso, concebemos a construção desse texto em autores(as) que se delineiam com reflexões no campo do currículo, narrativas e formação de professores(as), especialmente, as provocadas por: Ivor Goodson, Walter Benjamin, Marie-Christine Josso, Marlucy Alves Paraíso, Inês Bragança, Marcos Vilella Pereira e outros.

Provoco, como questão problematizadora nesse escrito, a pensar: Como a ideia de currículo narrativo pode contribuir para a tessitura de uma epistemologia de formação de professores(s) e a prática da inventividade na docência?

O objetivo do texto é refletir acerca das contribuições da tessitura de um currículo narrativo na docência, na promoção de aprendizagens e conhecimentos múltiplos e diversos fruto do entrelaçamento entre a formação inventiva de professores(as) em diálogo com a escola.

A proposta desse texto se insere também à luz de uma incursão reflexiva que faço a partir de minha experiência na docência universitária nos cursos de licenciaturas, sobretudo, no de Pedagogia, buscando tecer outros currículos possíveis no âmbito da formação de professores(as) que se delineia há doze anos, nos quais tenho utilizado as abordagens narrativas e (auto)biográficas como dispositivo metodológico de formação, aprendizagem e construção de conhecimentos e nas reflexões tecidas do campo curricular.

Nesse sentido, o texto apresenta como discussão na próxima seção, aborda sobre currículo, inventividade e diferença na docência mostrando as dimensões criativas do ser, pensar, saber e fazer professoral; logo em seguida faz uma problematização e reflexões sobre currículo narrativo do ponto de vista conceitual, como das proposições, contextos e situações que os privilegiam no campo educacional e da formação de professores(as); e por último traz as Considerações Finais, buscando evidenciar as perspectivas pelas quais o estudo trouxe e como lições e aprendizados que ficam.

Currículo, inventividade e diferença na docência

O currículo é uma das bases constitutivas e alicerce que se delineia toda a estrutura e fundamentação da escola, das instituições educativas, da prática pedagógica e da razão de ser da educação e formação humana, docente e profissional. É sobre ele, que é possível construir um projeto de educação, cultura e sociedade e no qual se reflete as relações de poder, saber, fazer, ser e formar pessoas em uma determinada realidade, em um tempo e na constituição de uma história, memória e vida.

Como enfatiza Marlucy Paraíso (2023), "o currículo [...] é o coração da escola. É ele que faz a escola pulsar, sonhar, desejar, planejar, discutir, disputar, lutar, fazer alianças, decidir, conquistar, ensinar, possibilitar o aprender". Nesse sentido, o currículo é o núcleo central sobre o qual o aprender, ensinar e formar se delineia, e permite se inscrever como possibilidades de construção de saberes e conhecimentos, bem como da transformação de vidas, da educação, cultura, política e sociedade.

Falar de currículo, é abordar e refletir sobre questões diversas que acontecem dentro e fora da escola, da universidade ou de outras instâncias ou instituições e que abarca universos plurais, atribuem múltiplos sentidos pelos sujeitos e se transformam em função de suas demandas, necessidades e desafios vividos entre o passado, presente e futuro.

Afirmar e dar legitimidade à diferença no currículo é criar possibilidades de construção de outros tantos sentidos de aprendizagem inscritas pelas narrativas e experiências de vida plurais dos sujeitos, e seu poder de formação que há em aprender, conhecer e se munir de uma diversidade de saberes e fazeres que se dão em múltiplos contextos, de diferentes formas e com variadas intensidades.

Em outro texto que produzi que se articula a esse, tematizado: *(Re)invenções entre currículos, narrativas e diferenças na formação de professores(as),* busquei refletir sobre o fato de que:

> [...] narrar a experiência vivida em um processo formativo na/da docência permite dar sentido à existência pelo sujeito que narra, à medida que pratica ou exercita esse desabrochar da/na narração, em que entrelaça as várias dimensões, nas quais convive de formas diversas e plurais entre vida, experiência e formação" (Morais, 2025, p. 7).

Uma das potentes discussões acerca do pensamento da diferença no currículo é discutido por Marlucy Paraíso, trazendo reflexões sobre os seus princípios que regem a educação e a escola, como contexto propício em que podem circular, produzir e promover as diversas formas de ser, aprender, formar, ensinar e conhecer. Nas palavras da autora:

> A vertente que chamamos de *pensamento da diferença do currículo* trouxe outras problemáticas e outros conceitos para a teoria curricular pensar um *currículo da diferença*, que é também experimental, nômade, para o desejo ou a potência, para a hospitalidade e para acionar uma contraconduta comprometida em criar novos modos de existência (Paraíso, 2023, p. 123. Grifos da autora).

Desse modo, discutir e promover a diferença no currículo, se reflete em sua capacidade mobilizadora de emergir outros tantos temas que aliam cultura humanista, científica, filosófica, artística e a própria subjetividade das pessoas que fazem a escola, a formação e a vida acontecer em suas múltiplas nuances e atravessamentos. O pensamento da diferença no currículo, portanto, não permite se enquadrar em determinadas lógicas cartesianas ou verticais que são preconizadas por organismos oficiais, para buscar controlar e determinar o que deve saber, conhecer, ser e fazer de cada pessoa, e em especial, de professores(as) e alunos(as) que fazem emergir conhecimentos diversos, de variadas formas e com diferentes ritmos, intensidades e criações de possíveis na democratização do saber, de forma solidária e emancipatória.

A produção da diferença nesse texto se afirma como a capacidade de singularização que é produzida pela pessoa na tessitura da subjetividade, como marcas que são efetuadas em si na elaboração de uma história de vida ou narrativa de si, do(a) outro(a) e de seus contextos de vida, formação e profissão. Bem como a diferença é uma construção que se encontra em permanente processo de mutação, e de diz de um lugar de ser, pensar, fazer, saber de uma pessoa, mas também de um vir a ser, que vai se tecendo, paulatinamente, em constante movimento.

Em *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*, Marcos Villela Pereira (2016), reflete a potência do pensamento da diferença na docência como uma possibilidade do sujeito que se tece uma subjetividade na produção de si, em uma microestética, porque o sujeito se reinventa constantemente e que vai se constituindo, paulatinamente criando sempre novas figuras atualizadas em diferentes temporalidades de sua existencialidade.

Conforme pontua o autor supracitado, na escalada de um pensamento da diferença no contexto da formação de professores(as) e que aqui situo como uma perspectiva de currículo que se tece pela memória, experiência e narração de histórias, o sujeito se constitui subjetivamente como um "vir a ser, essa é a essência do sujeito. Alcançar formas temporárias, contextualizadas, resultado de movimento de reorganização das suas próprias marcas, reatualizadas por acontecimentos que produzem estados diferentes de ser. Ser o ainda não sido, diferir" (Pereira, 2016, p. 112).

No âmbito da educação, cabe enfatizar então, que não há salas de aulas homogêneas, os conteúdos se modificaram ao longo do tempo, a escola

passou por metamorfoses, os(as) professores(as) e alunos(as) sabem e tem múltiplas outras experiências que aprenderam e vão tecendo continuamente e de forma permanente em suas trajetórias de vida, pensam e fazem coisas que as gerações anteriores não sabiam, nem faziam, os recursos e materiais didáticos e pedagógicos são outros, reformulados para atender as demandas e necessidades de um novo tempo, constituindo-se em uma nova e diferente educação e sociedade.

Como exemplos dos marcadores socioculturais presentes na sociedade atual e na escola, podemos citar que o modo de ser pessoa, professor(a) e aluno(a), é caracterizado por um conjunto plural, complexo e multifacetado de aspectos que permeiam o currículo e o pensamento da diferença em variadas formas, contextos e dimensões. Isso tudo se reflete através: das tecnologias e a ampliação das informações que alteram as formas de aprender, ensinar e ser pessoa e profissional; as novas formas de se relacionar e ser gente; as questões de gênero e sexualidade que se fazem presentes fortemente na vida e nas instituições educativas; as perspectivas étnico-raciais que compõem e fazem parte da própria cultura e formação do povo brasileiro, nas quais muitos(as) dos(as) alunos(as) e professores(as) são oriundos(as) e que precisam ser debatidas e valorizadas, como lugar de pertencimento e identidade sócio cultural; a educação especial e inclusiva, na qual precisa ser (re)pensada por uma lógica de democratização e direitos de aprendizagem das pessoas; a visibilidade das pessoas que compõe a educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAÍ), e mesmo o direito de aprender ao longo da vida, entre outros temas caros, sensíveis e necessários de serem pensados e refletidos, para descortinar outros horizontes de possibilidades.

A inventividade na docência como diferença se efetua na tessitura de outra lógica de educação, ensino e construção de saberes e conhecimentos numa perspectiva contra hegemônica, no sentido de não se pautar unicamente por um currículo prescrito ou oficial, que capitaliza as subjetividades e engessa as possibilidades diversas de aprendizagem e formação. Pelo contrário, criar e inventar na docência, significa valorizar a subjetividade das pessoas que compõem o contexto, dando-lhes autonomia, promovendo o pensamento crítico e criador e propiciando atividades que envolve o estético, artístico, poético, filosófico e existencial, o que se emana dos afetos, sensibilidade, emoção e fruição de cada pessoa, na valorização de suas habilidades, capacidades e modos de expressão da experiência vivida, mas do que poderá empreender durante os processos de criação, seja de forma individual, como no coletivo, e em partilha.

O conceito de *formação inventiva de professores(as)* é proposto por Rosimere Dias, na qual condiz com um processo nutrido pela alteridade, sensibilidade e afetações que se estabelecem entre os sujeitos em seus cotidianos na tessitura de uma dimensão ética, estética e política da escrita acadêmica

através das narrativas e com a qual tem íntima ligação com a proposta desse texto. Nesse sentido, cabe enfatizar que "pensar a formação perspectivada pela invenção é necessário uma prática de pesquisa sensível aos imprevisíveis que emergem dos encontros, conversas, cartas, escritas, livros e diários de campo tecidos entre universidade e escola básica" (Dias, 2019, p. 3)

E a educação, a escola e a prática pedagógica no cotidiano de professores(as) têm um leque inestimável de contribuições para a inventividade com as pessoas que fazem parte do processo de escolarização, sobretudo, com crianças, jovens e adultos oriundos desses contextos, constituindo-se nas suas múltiplas formas de expressão do estético que se compõe em arte, fruição e produção de vidas pelo narrar, criar e se deleitar com a sua arte de inventar mil e uma coisas. Afinal de contas, "o sujeito inventa, ele é artificioso. É esta a dupla potência da subjetividade: crer e inventar; presumir os poderes concretos, supor poderes abstratos, distintos" (Deleuze, 2012, p. 100).

Só se inventa ou se cria algo com criatividade, quando se tem autonomia, liberdade e margens de possibilidades para isso. Quando um conjunto de forças vitais, atravessam o sujeito, desperta paixões e é guiado pelo desejo, emoção e sensibilidade. Criatividade não combina com controle, repetição e imposição, mas sim, com o deixar fluir e acontecer, que vai se dando aos poucos, com o tempo e com oportunidades propiciadas pelo contexto, a situação, por si e pelo(a) outro(a), para que o novo possa surgir e abrilhantar os tons cinzentos que encobrem como uma penumbra, a beleza da novidade pelo colorido que se descortina pela criação. É fazer surgir o novo, ou recriá-lo, dando outras feituras, texturas, cores, sentidos e prazeres, despertando a fruição como experiência estética, capaz de afetar e mexer com as emoções.

O currículo como criação cotidiana, se nutre e materializa-se por múltiplas maneiras inventivas de dizer, fazer e (re)criar uma prática, um saber, a invenção de si e do(a) outro(a) e de uma realidade, na qual amplia as linhas de pensamento, ação, aprendizagem e formação, pelas quais são possíveis de tecer os sujeitos em seus contextos de vida pessoal, acadêmica, formativa e profissional.

No processo de escolarização, o poder do currículo como inventividade se dá através de criações e experimentações éticas, estéticas, artísticas e políticas de saberes, fazeres e pensares que tecem alunos(as) e professores(as) no cotidiano escolar e em sua própria vida, nos quais se retroalimentam continuamente em diferentes contextos que se entrelaçam e compõem o tecido da vida e da formação de cada um(a). Fiz um recente estudo em que articulam: *Experimentações estéticas, criações curriculares e narrações cotidianas de vidapesquisaformação* (Morais, 2025), justamente na promoção de em educação

mais sensível pela arte e narrativa., e nos quais traz exemplos de três diferentes pesquisas que se municiou dessas dimensões.

Como declara Goodson (2019, p. 286), "a inércia contextual de um currículo prescritivo baseado em conteúdo não resistirá às rápidas transformações do mundo globalizado". Daí, a necessária tessitura do currículo mediado por visões amplas, que sejam valorizadas as micro realidades como capacidade mobilizadora de construção de outros currículos possíveis.

Sendo assim, cabe pensar as potências de vida e poéticas da narração de histórias na educação, escola e formação de professores(as) como uma possibilidade de inventividade que enriquece cada vez mais os modos de ser, pensar, saber e fazer de cada um(a) e que vai compondo o tecido existencial com sentido, desejo, encanto e emoção. Aspectos esses que serão refletidos na seção a seguir a partir da tessitura de uma proposição do currículo narrativo.

Currículo narrativo e suas potências de vida na formação docente e na escola

Muito do que acontece no mundo e suas mutações que se efetuam nas sociedades e nas pessoas, é fruto da narração de histórias que se delineiam ao longo de tradições de povos que vão repassando sua cultura, seus saberes e conhecimentos a outros(as), propiciando, assim, avanços e desenvolvimento em várias escalas, ordens e dimensões.

As reflexões propiciadas por Walter Benjamin (2012), representa um divisor de águas no campo das ciências humanas, em que o autor reforça a beleza e o encanto tramados pelas narrativas na contação de histórias na constituição de um sujeito e de um tempo histórico, que se assenta enquanto legado de valorização da subjetividade, do que é singular em cada um(a), mas também de afirmação da vida como potência criativa e criadora de outros modos de saber, conhecer e ser, na transmissão de uma sociedade para outra que se tece na continuidade de um povo e na transformação de uma tradição sociocultural.

Em *Experiências de vida e formação*, Josso (2010), vai defender a proposta de uma epistemologia de formação de adultos, pautada pela narração de histórias que se compõe em um processo enriquecedor de tessitura das experiências cotidianas, em que o sujeito toma consciência de si, de suas temporalidades e do mundo à sua volta, transformando-se e se reinventando em constante movimento.

Aspecto esse que se aproxima muito das reflexões desenvolvidas por Inês Bragança (2012), ao assinalar as histórias de vida, como epistemologia instituinte de formação docente, em que se efetua pela sensibilidade e os componentes da subjetividade, protagonizando os sujeitos pelas narrativas em que se (re)descobrem enquanto atores(atrizes) e autores(as) de si. Desse

modo, ao primar pelas narrativas e os registros de histórias de vida em formação docente, vale destacar que:

> [...] são trabalhos que buscam uma racionalidade instituinte, a possibilidade de afirmação da pesquisa e da formação com um olhar sobre o sujeito, em uma autoprodução de si mesmo, produção esta profunda e dialeticamente articulada às complexas dinâmicas da vida pessoal e coletiva (Bragança, 2012, p. 75).

Nesse sentido, os(as) autores(as) assinalados, demonstram a riqueza e potencialidade das narrativas como invenção de vidas e mundos outros possíveis, criando outros tantos modos de aprender, ser, pensar, fazer. É daí que faz sentido a proposta de um currículo narrativo, em que se compõe na tessitura de identidade das pessoas pela contação de suas histórias e memórias, que faz muito sentido para quem narra e para quem se apropria da narração dessas histórias, em um processo de retroalimentação de experiências, conhecimentos e aprendizagens, no coletivo e em partilha.

Cabe salientar, que essa proposição, de aprender, se formar e construir uma diversidade de saberes e conhecimentos pela narração de histórias dos sujeitos, inscrita sob a perspectiva de um currículo narrativo, ganha força nas reflexões tecidas por Conceição Passeggi (2021, p. 96), quando assevera a *reflexividade narrativa* "entendida como a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo, ao tempo em que dá sentido às suas experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos nessas tentativas". Desse modo, refletindo narrativamente, o sujeito cria e recria a sua realidade e a do(a) outro(a), bem como do mundo a sua volta, numa perspectiva temporal entre o passado, presente e futuro, nos quais, nesse processo emergem diversos outros aspectos formativos, de saberes e conhecimentos possíveis e que agregam bastante valor a sua vida, formação e profissão. Eis que outros currículos surgem, ampliando as visões de mundo de si e de diversas realidades e acontecimentos que se processam na vida do sujeito e em múltiplas dimensões e desfechos.

No campo da educação, e mais propriamente na formação de professores(as) em se tratando da discussão sobre currículo, o que acontece no nível micro, em âmbito da sala de aula e nos outros espaços institucionais e nas esferas mais amplas da vida, cultura e sociedade, são originadas de um conjunto de fatores que influenciam a maneira como pensamos, refletindo no fazer, mediatizado por um saber e conhecimento que faz sentido para quem empreende e mobiliza a sua prática e saber em sua realidade.

E como se tece um currículo narrativo na formação de professores(as)?

Se tece por meio das escritas de si, em uma linguagem em primeira pessoa, em que são refletidas as experiências de vida, formação e construção de conhecimentos. Os sujeitos, portanto, empreendem uma escalada

reflexiva tomando consciência de si pelas suas memórias e histórias. Isso se dá por meio das escritas narrativas e (auto)biográficas que se materializam por meio de diferentes dispositivos, tais como: diários, cartas, histórias de vida e outros. Algumas dessas narrativas se constroem com o apoio de: conversas, objetos, fotografias e redes sociais, bem como através de outros meios, nos quais os sujeitos passam a se lembrar dos acontecimentos que mais lhe parecerem significativos ao longo de sua historicidade e passam a narrar suas memórias, em função das dinâmicas vividas cotidianamente, e para diferentes propósitos que lhe são propostos na formação docente e tecido por si, em função de suas necessidades, demandas e interesses.

É nas escritas de si, em que os sujeitos pensam o seu lugar de fala, de origem (aludindo muitas vezes ao passado), e de desenvolvimento e construção de conhecimentos que vem se tecendo em suas trajetórias de vida e formação ao longo do tempo (recuperando o presente), e perspectivando outras possibilidades de um vir a ser, como projetos que guiarão suas caminhadas em seus itinerários de existência (numa escalada em busca do futuro).

É assim que acontece quando falamos de currículo narrativo: lançamos luz e visibilidade as histórias das pessoas sobre o que contam de si em suas narrativas, entremeadas com o relato de experiências que se nutrem por múltiplos saberes de si, sua existência, profissão e formação.

A razão de ser do currículo como aprendizagem narrativa, que chamamos de *currículo narrativo* tematizado nesse texto, é que ele se consolida na valorização das histórias de vida e narrativas dos sujeitos, como possibilidade de construção de saberes, conhecimentos e aprendizagens outras não formais, para além dos componentes e documentos oficiais que compõem a formação de professores(as), o cotidiano escolar e o que é preconizado pelos organismos educacionais, como é o caso, no que se refere à escola: do livro didático, do Projeto Político Pedagógico, dos planos de aula e de ensino, da matriz curricular das séries, do modo de organização da sala de aula, do que deve ser ensinado por professores(as) seguido a diretriz da Secretaria de Educação, dos recursos didáticos de ensino, entre outros.

Assim, o currículo narrativo ultrapassa aos ditames do capital, guiando-se por outras lógicas e formas de conhecer, saber, ser, fazer e produzir a vida, formação e prática educativa e pedagógica em que se configura. Pauta-se pela sensibilidade, subjetividade e se nutre a partir das singularidades das pessoas e se projeta em busca de novos sentidos de aprender, ensinar e formar, bem como se tece pela criação, e em modos de existir, resistir e instituir novas realidades, as vezes em cima do que já existe e do que se delineia sempre das mesmas formas, criando, portanto, outras formas de aprender, ser, pensar e fazer a si, a educação, a vida e a formação.

Nesse sentido, a proposta do currículo narrativo como aprendizagem tecida nas histórias de vida e outras tantas formas de narrativa dos sujeitos em seus contextos, sua justifica se dá pelo fato de que é um tipo de:

> [...] aprendizagem narrativa como basilar para a maneira pela qual as pessoas aprendem ao longo da vida, e necessitamos de uma forma diferente de pesquisa e de elaboração para compreender esse tipo de aprendizagem como oposto aos modos tradicionais de aprendizagem formal e informal (Goodson, 2019, p. 282).

As pessoas, ao narrarem sobre si e o(a) outro(a), emergem vários assuntos e temas que se entrelaçam as vezes com o que pensam, sabem e fazem em seu cotidiano, instâncias essas recuperadas pela memória de suas experiências vividas ao longo do tempo, e assim, acabam que criando currículos diversos e plurais, com diferentes acepções, que rompem com o instituído e se tecem em outras lógicas, a partir do que acreditam ser possível e que se inscrevem como dimensões palpáveis da realidade das quais fazem parte.

A proposta do desenvolvimento de um currículo narrativo, se assenta como uma possibilidade outra de desvelar um conjunto plural e significativo de produção de conhecimentos, saberes e aprendizagens mediatizadas pela elaboração de narrativas e histórias de vida dos sujeitos em processo de formação docente, como no cotidiano escolar em suas práticas pedagógicas.

Um currículo narrativo não está preocupado em dizer verdades absolutas que engessam os modos de pensar e fazer a realidade de quem o produz, muito menos em afirmar um contexto que busque enquadrar os sujeitos em uma lógica hegemônica e vertical imposta de cima para baixo. Ele não se enquadra em totalidades que negam as singularidades das pessoas, tampouco busca invisibilizá-las para se sedimentar em narrativas hegemônicas e instituídas por instâncias de poder que muitas vezes são impostas de cima para baixo. Ao contrário, um currículo narrativo prima pela vida, pelo que pensam, sabem, são e fazem os sujeitos em seus cotidianos, na tessitura de um saber e conhecimento legítimo, válido e solidário, fruto de seus múltiplos contextos dos quais são oriundos.

Um currículo narrativo é tecido na valorização e afirmação das poéticas e potências de vida capitaneadas pela subjetividade das pessoas que acreditam que é possível mudar suas vidas e a de outras pela democratização da educação, do saber e do conhecimento que é possível ter em vários contextos, fruto de múltiplas relações estabelecidas com várias pessoas, e do modo como tecem suas realidades.

Há muitas e variadas formas de ser, conhecer, saber e fazer e é com essa multiplicidade de dimensões alicerçadas cotidianamente em nossa existência, que podemos empreender outras tantas ações e materialidades por currículos que se apresentam e que são possíveis de tecer, em uma diversidade de

contextos dos quais fazemos parte, mas dos que podemos trilhar, bem como criar em função da realidade que acreditamos, sonhamos e vivemos.

Ao invés de seguirmos um amontando de prescrições ditadas pelos currículos oficiais e prescritivos, que muito mais engessam a criatividade do que promovem invenções, apostamos muito no imprevisível, no que emerge no cotidiano, e na tessitura das experiências dos sujeitos pela narração de histórias, nas quais entrelaçam as pulsações, desejos, emoções e sensibilidade. Nesse tecer de fios plurais e múltiplos, é que emergem os conhecimentos, os saberes e as aprendizagens em um todo encadeado que faz muito sentido para quem narra suas histórias, no caso do(a) autor(a) da narração, mas também para quem acompanha o sujeito no processo formativo (no caso do(a) professor(ar) formador(a)), atribuindo significações a todo o processo.

Diante das reflexões até o momento apresentadas, nos pomos questionar: o que pode a escola promover de currículos como aprendizagem narrativa na tessitura de uma epistemologia de formação instituinte e caracterizada pela diferença e afirmação da vida e outros sentidos da existência, aprendizagem e conhecimentos?

Penso que essa é uma questão na qual não tem nenhuma resposta pronta e acabada, e que pode provocar estados de reflexões conforme as demandas e necessidades de cada professor(a) e de acordo com a sua realidade.

Ensaio uma possível resposta, entre outras tantas, ao assinalar que a escola e a formação de professores(as) em diferentes instâncias, pode promover um currículo narrativo que possa valorizar os saberes e conhecimentos de mundo de alunos(as) e professores(as), a partir do que pensam, sabem e fazer, vividos nos seus cotidianos. Narrar também os saberes da experiência docente, pode ser um meio privilegiado que potencializa o processo formativo, sobretudo, de professores(as) experientes aos(às) iniciantes na carreira, dando outros subsídios teórico-metodológicos, políticos e epistemológicos sobre a docência, educação, escolar e relações humanas vividas nas instituições educativas e para além destas.

Outros aspectos que corroboram para esse processo de tessitura de um currículo narrativo como epistemologia de formação instituinte na docência e no cotidiano escolar, pode ser concebido na promoção de práticas pedagógicas dinâmicas, plurais e no tocante a temas sensíveis e atuais que permeiam o cotidiano de crianças, jovens e adultos na educação escolar, como, assuntos sobre: a relevância da educação na transformação da vida; a relação família-escola; violência escolar, respeito, o cuidado com a natureza e o ambiente, entre outros. Além do mais, penso que promover espaços de criação disparam memórias, narrativas e conhecimentos diversos de cada um(a), mostrando o talento e as habilidades que podem ser descortinadas na prática pedagógica dos(as) professores(as).

A ideia do currículo narrativo seria instituir outras formas de construção de saberes e conhecimentos como currículos outros possíveis que ultrapassam números e a própria perspectiva que se assenta a educação atual em tempos de capitalismo de cunho neoliberal que cobram apenas resultados e é gerado em um processo de intensificação do trabalho docente e das aprendizagens e formação dos sujeitos.

Contrapor-se a essa lógica do produtivismo e da informação que passa e não fica, sem gerar marcas, aprendizados e formação na vida de cada sujeito, criar currículos como aprendizagem narrativa é criar fissuras e brechas outras para o inusitado, o imprevisível e criativo, o sensível e emotivo, o saber e conhecer sempre de outros modos e maneiras, que ampliam as visões de mundo e desestabilizam as estruturas de pensamento de cada um(a), permitindo a emergência no novo e ainda não praticado, das criações possíveis de currículos, conhecimentos e aprendizagens diversas.

Considerações Finais

Em um mundo atualmente que vivemos caracterizado pela aceleração da vida e dos ritmos de aprendizagem, formação e no âmbito de trabalho, parar para refletir e tecer narrativas, pode se configurar como uma sublime e potente possibilidade de ampliar os horizontes criativos e com mais leveza da humanidade.

Conforme discutido nesse texto, buscamos pensar outras lógicas e modos diversos de aprender, formar, conhecer e saber que se pauta na tessitura de um currículo narrativo nutrido pelas descobertas que o sujeito faz de si, do(a) outro(a) e do mundo a sua volta, por meio de narrativas e histórias de vida. Perspectiva essa que pode descortinar potências criativas e criadoras de conhecimentos e currículos abertos, plurais e multifacetados na escola, cultura, educação e sociedade.

Se o currículo narrativo, a partir da acepção de Goodson (2019) diz respeito à tessitura da identidade do sujeito por meio da elaboração de narrativas de histórias de vida em sua existência, que professores(as) possam utilizá-lo como dispositivo metodológico no contexto da formação docente entre universidade e escola e outras instâncias socioculturais, educativas e pedagógicas. Para isso, poderia se munir de dispositivos que podem se materializar esses registros de narrativas e (auto)biográficas, como: diários, cartas, histórias de vida, fotografias, objetos, redes sociais, entre outros. Perspectivas que essa pesquisa revelou e que venho empreendendo em minha prática pedagógica na docência universitária.

Trazer as narrativas para o centro do debate na formação de professores(as) reflete-se no seu poder de contribuição para a criação de outros currículos possíveis que faz sentido, agrega valor e potencializa o

processo formativo com mais riqueza e criatividade, tornando-se uma via indispensável nos tempos atuais.

O currículo narrativo, portanto, valoriza as dinâmicas da vida do sujeito em seus miúdos, com o que vive, pensa e faz a realidade, refletidas em narrativas e histórias de vida, configurando-se como uma tessitura de um saber e conhecimento nutrido pela própria vida em diálogo com os contextos formativos dos quais participam as pessoas.

No contexto da formação de professores(as) e no âmbito das práticas pedagógicas no cotidiano escolar e em outras instituições educativas, o currículo narrativo se inscreve como uma epistemologia de formação e inventividade à medida em que revela as sutilezas e modos singulares de cada pessoa de pensar a si, a sua formação, vida e profissão, narrando suas histórias e memórias que lhes afetam e parecem significativas em sua existência.

Que novas subjetividades possam ser descobertas e inventadas pelos currículos narrativos na cultura, educação e sociedade, e é sobre esse devir, em constante movimento que apostamos na diferença do currículo ou do currículo como diferença, na afirmação e valorização da vida, como das possibilidades de construir outros tantos saberes, conhecimentos e aprendizagens pelas narrativas tecidas no cotidiano de cada pessoa, em função de suas necessidades, desejos, sonhos e realidade, em busca de dias melhores e na transformação de consciências que se emancipam na afirmação de um mundo outro possível solidário, democrático e que se pauta pela sensibilidade, deleite e emoção para além da ciência.

Referências

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9788575114698.Acesso em: 27 mai. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Tradução: de Luiz B. L. Orlandi. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DIAS, Rosimere de Oliveira. Formação inventiva de professores por entre tessituras ética, estética e política de escritas acadêmicas. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, dez. 2019, pp. 01-26. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.
php/childhood/article/view/44236/31759 . Acesso em: 20 nov. 2025.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2 ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MORAIS, Joelson de Sousa. (Re)invenções entre currículos, narrativas e diferenças na formação de professores(as). **ETD – Educação Temática Digital** | Campinas, SP | v.27 | e025014| 2025. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/
etd/article/view/8677377/35724 . Acesso em 20 nov. 2025.

MORAIS, Joelson de Sousa. **A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes**: tramas e desafios do aprender a ensinar. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2015, 175p. Disponível em: https://repositorio.
ufrn.br/server/api/core/bitstreams/b233cd3f-2981-4126-acb6-
a0f29a17c9c2/content . Acesso em: 15 nov. 2025.

MORAIS, Joelson de Sousa. Experimentações estéticas, criações curriculares e narrações cotidianas de vidapesquisaformação. **Revista Espaço do Currículo**, *[S. l.]*, v. 18, n. 1, p. e68373, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i1.68373. Disponível em: https://periodicos.bbn.ufpb.br
/index.php/rec/article/view/68373. Acesso em: 20 nov. 2025.

MORAIS, Joelson de Sousa. **Fios e tramas em contextos de pesquisaformação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes**. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2022, 259p. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1237977 . Acesso em: 22 out. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, v.17, n.44, p. 93-113, jan./mar.| 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br /praxis/article/view/8018/5528. Acesso em: 02 ago. 2025.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2016.

Autoras e autores

Anderson Ferrari
Professor associado da Faculdade de educação da UFJF, professor permanente do PPGE/UFJF, coordenador do grupo de estudos e de pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade GESED/UFJF. Doutor em Educação pela Unicamp e pós-doutor em Educação e Cultura Visual pela Universidade de Barcelona. **Email:** anderson.ferrari@ufjf.br

Anderson Neves dos Santos
Doutorando em Educação (UFPel), Mestre (UFT) e graduado em Pedagogia, Matemática e Administração, com diversas especializações em gestão e currículo. Professor da SEEDF com histórico como gestor e coordenador pedagógico. Membro da ABdC e ANPEd, integra o grupo de pesquisa POC's (UFPel). Pesquisador focado em gênero, dissidências sexuais, currículos cotidianos e neoconservadorismo na educação. **Email:** andersonsantoseduca@gmail.com

Alexandre Gomes Soares
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Magistério Superior na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Coordenador do Laboratório de estudos e pesquisas em gênero e diversidade (DIVERSAS). **Email:** alexandre.gomes@ufvjm.edu.br

Carla Char
Bailarina, pedagoga, mestre e doutoranda em Educação (UFMG). Atua como docente do Ensino Superior na UEMG, e como professora substituta de Atendimento Educacional Especializado no Centro Pedagógico da UFMG. É pesquisadora do GECC (Grupo de Estudos em Currículos e Culturas da UFMG). **Email:** carlacharmes@gmail.com

Carolina Giovannetti
Historiadora, Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação, pela linha de História da Educação (FaE/UFMG). Participa do GEPHE - Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação e do EM Debate - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Ensino Médio. Pesquisa história das mulheres, história da educação, história dos movimentos feministas e currículo de história. **Email:** carolinagiovannetti@hotmail.com

Clara Hanke Ercoles
Mestra em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Doutoranda em Educação (PPE-UEM) e Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade sexual e Gênero (NUDISEX). **Email:** claraercoles@gmail.com

Claudemar Pedroso Lopes
Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Possui graduação em Pedagogia pela UNINORTE (2010), como também em Teatro pela UNESPAR/FAP (2018). Também é pós-graduado em Gênero e Diversidade Escolar pela Faculdade São Braz (2015). Atualmente, é professor pela rede estadual de ensino do estado do Paraná (SEED-PR). Também é dirigente sindical na Secretaria de Direitos LGBTI+ da APP-Sindicato. Atuou como presidente em exercício entre os anos de 2019 e 2020 no Conselho Permanente dos Direitos Humanos do Estado do Paraná (COPED). Atualmente, é Conselheiro Nacional dos direitos das pessoas LGBTQIA+ do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, no biênio 2023-2025. Email: crauddy_lopes@hotmail.com

Danilo Araujo de Oliveira
Professor Adjunto e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Doutor em Educação (UFMG). Líder do Grupo de Pesquisa Questões e Políticas de Currículo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC) e do Observatório da Juventude (OJ/UFMG). **Email:** oliveira.danilo@ufma.br

Eliane Rose Maio
Pós-doutorado em Educação Escolar na UNESP/Araraquara, Doutorado em Educação Escolar - UNESP/Araraquara, Mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Assis e Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (1984). Professora Sênior do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade sexual e Gênero (NUDISEX) - Grupo de Pesquisas CNPq, vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenadora do GT23: Gênero, Sexualidade e Educação, da ANPEd (2024-2026). **Email**: ermaio@uem.br

Hugo Heleno Camilo Costa
Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), Procientista, Professor permanente do PRoPEd/UERJ e do PPGEPPC/UFMT - Araguaia. É líder do "Núcleo de Estudos em Currículo, Culturas e Subjetividades" (NECSUS). **E-mail**: hugoguimel@gmail.com

Joelson de Sousa Morais
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/ Campus Codó-MA, e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/UFMA, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE)/UFMA e do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB)/UFMA. **Email:** joelson.morais@ufma.br

João Paulo de Lorena
Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/UFMG). Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas (GECC/CNPq) e membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). **E- mail:** joaopaulopalmas@gmail.com

João Rudá Meneses Macedo
Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no Centro de Ciências de Codó, atua na Licenciatura em Pedagogia e coordena a Brinquedoteca Universitária Maria Firmina dos Reis. **Email:** joao.ruda@ufma.br

José Rodolfo do Nascimento Pereira
Doutor em Educação pelo PPGE/UFPB e licenciado em Pedagogia pela UFPB. Professor Doutor A da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, em Campina Grande, vinculado ao Departamento de Educação/CEDUC. Integra o GEPPC/CNPq–CAPES e é vice-líder do GEPCEE. Desenvolve pesquisas em Educação, com ênfase em Currículo(s), Gêneros e Sexualidades, Diferença(s) e Cotidiano(s). **Email:** rodolfonp2016@gmail.com

Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Professora do Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA. Estágio pós-doutoral na Universidad de Playa Ancha/Valparaíso/Chile (2019); mestrado e doutorado em Educação na UFPA. Associada a ABdC - Associação Brasileira de Currículo. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação/Gepege/CNPq. **E-mail:** joyce@ufpa.br

Juliana Lazzaretti Segat
Doutoranda em Educação, Mestra e Bacharela em Direito e graduanda em Psicologia (UFPel). Pesquisadora nos grupos POCs e G-DEV, com foco em gênero, masculinidades, neoconservadorismo e grupos reflexivos para autores de violência doméstica. Atua como coordenadora pedagógica e facilitadora em projetos de intervenção de gênero. Membra da ABdC e mãe do Tom. **E-mail**: julianalsegat@gmail.com

Letiane Oliveira da Fonseca
Professora de Matemática e Coordenadora Pedagógica de Educação Básica - SME Pelotas/RS. Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Mestra em Educação Matemática pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Graduada em Matemática pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel.

Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE. **Email:** letianefonseca@yahoo.com.br

Marcio Caetano

Professor Associado e Coordenador do PPGE/UFPel, com atuação na UFRGS e liderança no grupo POCs. Referência em pesquisa com mais de 150 publicações e o premiado documentário "Quando Ousamos Existir". Coordena o Museu João Antônio Mascarenhas e integra redes internacionais (Brown University, El Telar), além de comissões na ANPEd e ABdC. Especialista em currículo, gênero e políticas LGBTI+, com forte atuação em conselhos de ética e direitos humanos. **Email:** mrvcaetano@gmail.com

Marcos Lopes de Souza

Doutor em Educação (UFSCar) com pós-doutorado pela UFJF e graduação em Ciências Biológicas pela USP. Professor Pleno da UESB, atua na graduação e nos programas de pós-graduação em Educação Científica e Relações Étnicas. Coordena o grupo de pesquisa ACUENDAÇÕES (UESB) e possui vasta experiência em gestão acadêmica e liderança em associações científicas (Sbenbio/ABEH). Especialista em formação docente com foco na interface entre ensino de Biologia, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. **Email:** markuslopessouza@gmail.com

Matheus Lucas dos Santos Silva

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar pelo Colégio Pedro II. Graduado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Integrante do Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSUS). **Email:** matheuslucassilva5@gmail.com

Marlucy Alves Paraíso

Professora titular da Faculdade de Educação da UFMG, fundadora e coordenadora do GECC e pesquisadora PQ do CNPq. **Email:** marlucyparaiso@gmail.com

Paula Regina Costa Ribeiro
Professora titular do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e Pós-doutora em Educação pela Escola de Educação de Coimbra/PT. Editora da Revista Diversidade e Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese), atuando principalmente nos seguintes temas: corpos, gêneros e sexualidades. Bolsista produtividade 1C do CNPq. **E-mail:** pribeiro.furg@gmail.com

Rafael Ferreira de Souza Honorato
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares (GEPCEE/UEPB). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC/UFPB). Atualmente, também é coordenador do Grupo de Trabalho de Currículo (GT 12) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), gestão 2026-2027. Além disso, é 2º Vice-Presidente da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), gestão 2025-2027. No campo editorial, atua como editor da Revista Espaço do Currículo. **Email:** rafaelhonorato@servidor.uepb.edu.br

Roney Polato
Pós-doutor e Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenador do Gesed - grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade. **E-mail:** roney.polato@ufjf.br

Roniel Santos Figueiredo
Doutor em Educação Científica (UESB) e Mestre em Relações Étnicas, com múltiplas especializações e licenciaturas em Biologia e Pedagogia. Atua como Docente de Medicina e Coordenador de Eixo e Laboratórios na UNEX, além de lecionar na Educação Básica e Técnica. Pesquisador e extensionista focado em formação de professores, diversidade e relações étnico-raciais, atuando também

como revisor de periódicos científicos. **Email:** ronielbiologia@hotmail.com

Sirlene Mota Pinheiro da Silva
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP (2015). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA (2009). Licenciada em Pedagogia pela UFMA (2003). Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFMA. Pesquisadora e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas - GESEPE/UFMA. Coordenadora do Curso de Extensão/Aperfeiçoamento Corpos de Diversidade na Educação - CDE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Mulheres e Relação de Gênero - GEMGe/UFMA. **Email:** sirlene.mota@ufma.br

Shirlei Sales
Pós doutora pela University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Professora Associada do Departamento de Administração Escolar FaE/UFMG. Doutora em educação pela UFMG. Coordenadora do EM Debate - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Ensino Médio. **Email:** shirlei.sales@gmail.com

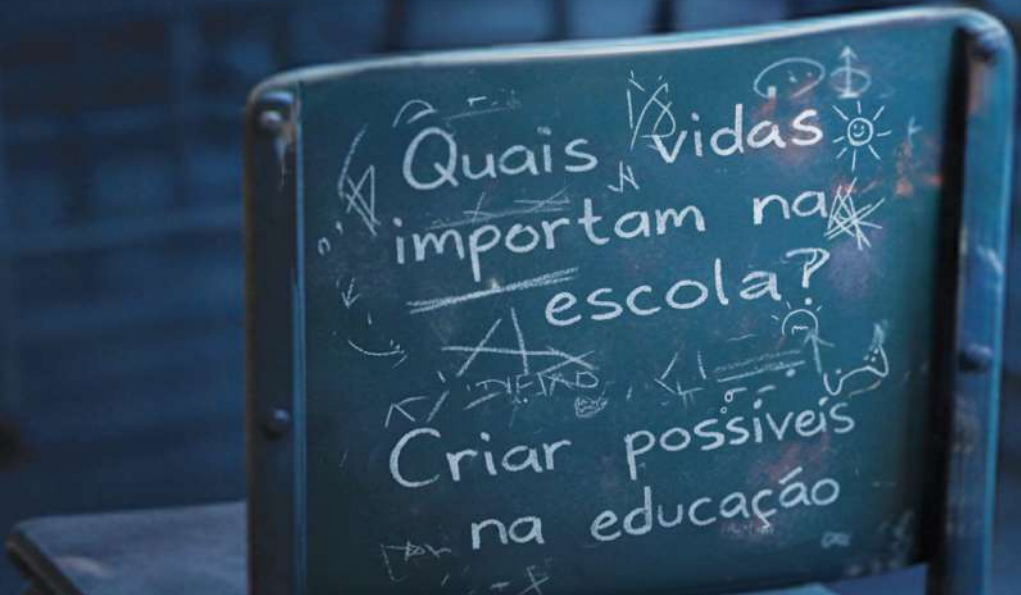
Suelen Soares Barcelo de Miranda
Mestra em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Doutoranda em Educação (PPE-UEM) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade sexual e Gênero (NUDISEX). **Email:** miranda.suelenn@gmail.com

Tássio Acosta
Professor na Universidade Santa Cecília (Unisanta) e Universidade Virtual de São Paulo (Univesp). Pós-Doutor em Educação (Unifesp), doutor em Educação (Unicamp), mestre em Educação (UFSCar), graduado em Licenciaturas em História, Pedagogia e Educação Especial. **E- mail:** tassioacosta@gmail.com

Tiago Duque
Professor na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Pós-Doutor em Educação (UFRGS), doutor em Ciências Sociais (Unicamp), Mestre em Sociologia (UFSCar), Graduado em Licenciatura em Ciências Sociais (PUC Campinas). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. **E-mail:** tiago.duque@ufms.br

Zeila Sousa de Albuquerque
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA/PPGE (2024). Mestra em Educação PPGE - UFMA (2011). Licenciada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional - UFMA (2004). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA. Especialista em Supervisão Escolar. Pesquisadora sobre as Relações de Gênero. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas, GESEPE/UFMA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Mulheres e Relação de Gênero, GEMGe/UFMA. **Email:** prof.zeila@ifma.edu.br

Esta coletânea convida à resistência e à celebração da vida nos currículos, afirmando a alegria como força política contra o silenciamento e o controle. Reunindo investigações sobre gênero, sexualidade e diferença, a obra explora práticas pedagógicas e artivismos que desafiam normatividades e inventam novos modos de existir na educação. É um chamado urgente para fazer o currículo durar, crescer e luzir como espaço de liberdade, pluralidade e afirmação da vida e da diferença.



APOIO

GOVERNO DO MARANHÃO
TRABALHANDO PARA TODOS

SECTI
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Inovação

FAPEMA
Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2736-2