

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
CURSO DE PEDAGOGIA

JOHN JAMERSON DA SILVA BRITO

“CADA UM É O QUE QUISER, CADA UM É O QUE QUER”: narrativas de crianças sobre gêneros e sexualidades numa *súplica* à possibilidade de um currículo *queer*

Imperatriz
2020

JOHN JAMERSON DA SILVA BRITO

“CADA UM É O QUE QUISER, CADA UM É O QUE QUER”: narrativas de crianças sobre gêneros e sexualidades numa *súplica* à possibilidade de um currículo *queer*

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia – CCSST, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura

Imperatriz
2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Brito, John Jamerson da Silva.

CADA UM É O QUE QUISER, CADA UM É O QUE QUER : as crianças narram sobre gêneros e sexualidades numa súplica à possibilidade de um currículo queer / John Jamerson da Silva Brito. - 2020.

90 p.

Orientador(a): Jónata Ferreira de Moura.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz/MA, 2020.

1. Currículos. 2. Gêneros e Sexualidades. 3. Narrativas Orais. 4. Perspectivas Queer. I. Moura, Jónata Ferreira de. II. Título.

JOHN JAMERSON DA SILVA BRITO

“CADA UM É O QUE QUISER, CADA UM É O QUE QUER”: as crianças narram sobre gêneros e sexualidades numa *súplica* à possibilidade de um currículo *queer*

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia – CCSST, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Data da defesa: 01/04/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof.^a Dr.^a Herli de Sousa Carvalho (1º examinadora)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof.^a Dr.^a Vanda Maria Leite Pantoja (2º examinadora)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Imperatriz
2020

Dedico esse trabalho as crianças sujeitas desta pesquisa, a todas as mulheres que sofreram e sofrem apenas por serem mulheres, e as pessoas da comunidade LGBTQIA+ que ao longo de suas trajetórias educativas sofreram apenas por existirem e resistirem.

AGRADEÇO

À *vida*, força motriz que nos rege, nos direciona e permite os encontros e desencontros, com pessoas, lugares, experiências e vivências. A essa vida que me encaminhou e permitiu que trilhasse por caminhos que me fizeram ser quem sou.

À *Maria Auridete da Silva Brito*, minha mãe, que deixou de estudar para cuidar de seus filhos; a ela que carrega a força e garra das Marias, a ela que 10 anos depois de criar e encaminhar na vida seus filhos voltou a estudar e se graduou, a ela que sempre me escuta, que me socorre quando preciso, a ela que torce e que vibra comigo por minhas conquistas, a ela, a minha mãe, ao amor da minha vida!

À *Francisco de Oliveira Brito*, meu pai, que em meio a tantos obstáculos que a vida lhe infligiu, nunca desistiu; a ele por me apoiar em todas as decisões, por sempre estar ao lado dos filhos mesmo que de forma discreta.

À *Jefferson Wanderson da Silva Brito*, meu irmão, obrigado pelas discussões, pelas ajudas, saiba que te amo.

À *Juliana Ferreira de Sousa*, para mim *Ju Cereja*, a amiga que o destino me deu, minha melhor amiga, minha vizinha. A ela que como o sopro da vida me fez entender tantas coisas, que ao longo de toda minha trajetória na UFMA me orientou, me ensinou lições valiosas. A ela, minha companheira de viagens, de experiências que me fizeram ser John. A ela que ao longo da construção dessa monografia ficou ao meu lado, leu, releu, me deu suporte, não me deixou surtar e estava sempre me escutando, a ela por ser quem é, gratidão eterna.

À *Jónata Ferreira de Moura*, pelos ensinamentos e lições, por ter aceitado ser meu orientador e percorrer o caminho junto comigo dessa pesquisa. Pelos momentos aquarianos de ser, pelas orientações, por ter feito o possível e o impossível para realização e conclusão dessa monografia.

À *Mariana Matos Silva*, *Luana dos Reis Santos* e *Adila de Brito Carvalho*, amigas que a UFMA me deu, que ao acaso nos unimos e que nossas diferenças nos fazem tão únicos. Agradeço por todos os momentos ao longo do Residência Pedagógica, por serem minhas companheiras, principalmente por suportarem minhas loucuras.

À *Herli de Sousa Carvalho*, pela simplicidade, por me ensinar a ouvir, a valorizar as pequenas coisas, a valorizar que cada ser é único, a entender que nós

somos pessoas formadas por amor, que a educação, portanto, é puro e simples amor. Obrigado pelos abraços calorosos, eles sempre me dão forças. Gratidão!

À *Alexsandra de Oliveira Mendes, Carla Silva Farias, Débora Guimarães Almeida, Diana da Silva Simão, Edivan Pereira Lima, Fátima Cristina Santos Chaves, Hyland Farias Soares Santiago, Janaina Chaves Lima, Kaylane da Silva Sena, Kezia Lima Araújo, Lana Neto Gomes, Luís Daniel Pereira Silva, Maria Cristina Paiva de Sousa, Maria de Jesus de Araújo Alves, Maria Raimunda Amorim Fernandes Silva, Priscilla Soares Ferraz, Shirley Soares de Araújo, Sulane Pereira de Sousa, Thadilla da Silva Teixeira Cruz, Thaise Mota Castro, Vanessa Oliveira da Silva, Walisson Guimarães Lima, Wellingthon dos Santos Silva e Wilson Mota Rocha*, minha turma 2016.2 (e agregadxs) do curso de Pedagogia, por caminharem comigo nessa difícil e dolorosa trajetória que é a graduação. Em especial a *Camilla Lopes Moura*, por ser minha amiga e companheira, surtando junto comigo e me mostrando que a vida é muito mais que um curso. À *Diana Sabino Frazão Mendes* por ser *minha mãe* da UFMA, com seu carinho, seu jeito de ser me motivaram e me mostraram que a vida é uma luta, e que não podemos desistir dela. Você é meu orgulho, você é meu exemplo de mulher, que apesar de todas as dificuldades continua a sorrir diariamente, nunca desista dos seus sonhos, pois você me ensinou isso.

Axs amigxs que ganhei pelos “corredores” da UFMA, *Alana de Sousa Pinheiro, Marcos Wallace Lima Sousa e João Marcos de Sousa Nascimento*, vocês me fizeram ser feliz em diversos momentos e me incentivaram a ser eu mesmo, obrigado.

À *Patrícia Chaves da Silva*, por ser a primeira professora da educação básica que auxiliei no estágio não-obrigatório, grato pelas lições e por me guiar em minha experiência educativa como pedagogo, quando nem eu sabia que era isso mesmo que queria.

À *Luciana Alencar*, minha professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, agradeço por me mostrar que a educação pode ser feita de outras formas.

À Escola Marly Sarney do Serviço Social da Indústria – SESI e toda sua equipe pedagógica e administrativa, realizando o estágio não-obrigatório. Vocês me fizeram crescer enquanto pedagogo atuando na supervisão. Grato, especialmente, à

minha supervisora *Maria das Graças Barreto Costa*, por me mostrar que a gestão deve ser feita com amor.

Ao Centro de Educação Profissional de Imperatriz do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e sua equipe pedagógica e administrativa, por me oportunizar viver experiências singulares na educação, em especial as minhas supervisoras *Eliene Aquino Lobo* e *Marlívvia Macatrão Costa Chaves*, que me ensinaram lições valiosas sobre ser professor, supervisor e educador.

À todos professorxs da UFMA que me orientaram nos grupos de pesquisa, nos programas institucionais e na vida, *Maria Aparecida Córrea Custódio*, *Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro*, *Kelly Lislie Julio* e *Witembergue Gomes Zaparoli*, grato pelas lições, pelos direcionamentos, pelos cuidados que me fizeram crescer dentro do curso e como pessoa em minha trajetória de descoberta.

À todo o corpo docente do curso de Pedagogia da UFMA, pelos ensinamentos e contribuições significativas, em especial aqueles professorxs que participaram da minha formação diretamente, *Carlos Humberto Silva de Sousa*, *Erivânio da Silva Carvalho*, *Flaviana Oliveira de Carvalho*, *Francisco de Assis Carvalho de Almada*, *Janeth Carvalho da Silva Cardoso*, *José Batista de Oliveira*, *Marcella Arraes Castelo Branco*, *Mariléia Santos Cruz da Silva*, *Neylson Oliveira da Silva*, *Raquel de Moraes Azevedo*, *Simone Regina Omizzolo* e *Vicente Marques de Castro Neto*.

À *Ana Clea Mendes*, técnica administrativa do curso, que não mediu esforços para me ajudar no que eu precisava, muito obrigado!

À *Vanda Maria Leite Pantoja*, professora do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da UFMA, por ter aceitado participar da banca desta monografia e poder contribuir ainda mais com minha formação.

À todas as minhas professoras e professores da Educação Básica de São Francisco do Brejão/MA, vocês me motivaram a chegar até aqui e são partes de minha trajetória educativa.

Às pessoas que, direta ou indiretamente, estiveram presentes nas minhas experiências e vivências, vocês fazem parte de mim.

Às crianças que tive contato ao longo de minhas experiências enquanto graduando de Pedagogia, vocês foram essenciais para me constituir enquanto educador.

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES*, que por meio das bolsas do PIBID e do Residência Pedagógica me auxiliaram a permanecer no curso.

Às pessoas da comunidade LGBTQIA+, por lutarem, resistirem e buscarem direitos para que possamos ocupar todos os espaços que merecemos.

À *escola* como campo da pesquisa, em nome de todas as pessoas que ali fazem parte, e que permitiram e contribuíram para a realização e sucesso dessa trajetória.

À *Patrícia Ferreira da Silva*, professora e minha preceptora no Programa Residência Pedagógica, muita gratidão por ter me permitido vivenciar junto consigo essa experiência por um ano e meio, e me proporcionar realizar essa pesquisa com sua turma. Suas lições me marcaram muito, levarei comigo para a vida.

E por último e mais especial, à *todas as crianças* sujeitas dessa pesquisa, vocês estão para sempre marcadas em mim, no meu coração, sem vocês não teria conseguido fazer tudo isso, agradeço imensamente e desejo que à *Vida* um dia possa permitir que nossos caminhos se cruzem novamente.

Colorir

Faltar tinta
No dia que o ceu for livre
Pra todos serem o que so
Cobertos pelo sol, sem nenhum tipo de opresso
Faltar nomes
Pra descrever o mundo sem as miserias
O que sentimos, o que nos tornamos
O novo ser sem medo de viver
Faltar a falta que nos entristece
Que hoje enche o peito de vazio e fumaça
No faltar amor, no faltar sonhos
O novo mundo se abrirá para o futuro
Onde o presente dominará o passado
E nossos coraçoes enfim sero salvos

Virgínia Guitzel (2015)

RESUMO

Caminhar, Narrar e Viver são todos verbos, e são ações intensas que estão presentes ao longo de toda a trajetória desta pesquisa. Caminhar é percorrer uma estrada, Narrar é contar experiências e memórias, e Viver é ter vida, pulsar emoção. E sendo assim, a presente pesquisa caminha a partir das experiências trilhadas em busca da compreensão do currículo através das narrativas orais das crianças entre 09 e 11 anos de idade de uma turma de 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de Imperatriz/MA, sobre gêneros e sexualidades, à luz das perspectivas Queer, vividas no Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Maranhão. Apresentando como questão norteadora: Como compreender o currículo a partir das narrativas orais das crianças sobre gêneros e sexualidades e propor uma possibilidade de currículo Queer? Os objetivos são: 1. Entender sobre a existência dos múltiplos currículos que se apresentam na escola; 2. Compreender o currículo na visão das crianças por meio das narrativas orais sobre gêneros e sexualidades; 3. Analisar a possibilidade de um currículo Queer por meio das narrativas orais das crianças sobre gêneros e sexualidades. Pautada nos estudos (auto)biográficos, nas narrativas orais, no pós-estruturalismo e nas perspectivas queer, baseia-se em autorxs como Bento (2011), Bourdieu (2012), Bourdieu e Passeron (1992), Louro (2001, 2008, 2018), Miskolci (2009, 2014, 2017), Moura (2015, 2019), Paraíso (2015, 2016) e Silva (2006). Os percursos trilhados foram guiados a partir das rodas de conversas e das narrativas orais das crianças. Ao fim dessa trajetória compreende-se que as crianças narram sobre suas inquietudes acerca das divisões e diferenças dos gêneros e sexualidades, e dessa forma percebe-se que o currículo não está preparado para lidar com essas questões, pois não integra as pluralidades e diferenças existentes, tornando-se necessário a desconstrução deles. Sendo assim, surge a necessidade de uma (re)significação para que a escola torne-se um espaço plural de partilha, construção e valorização de experiências e identidades, considerando o currículo queer uma possibilidade para essas desconstruções.

Palavras-chave: Currículos. Narrativas Orais. Gêneros e Sexualidades. Perspectivas Queer.

ABSTRACT

Walk, narrate and live are all verbs, and also intense actions present throughout the entire trajectory of this research. Walk is travel a road, narrate is share experiences and memories, and live is to have life, pulsating with emotion. Thus, this research is based on the experiences followed in search of understanding the curriculum through the oral narratives of children between 9 and 11 years old in a 5th grade elementary school at the municipal education in Imperatriz / MA, about genders and sexualities, in the light of Queer perspectives, experienced in the Pedagogical Residency Program of the Federal University of Maranhão. As a guiding question: How to understand the curriculum from the children's oral narratives about genders and sexualities and propose a possibility of a Queer curriculum? It aims to: 1. Understand the existence of multiple curricula present in the school; 2. Understand the curriculum in the children's view through oral narratives about genders and sexualities; 3. Analyze the possibility of a Queer curriculum through children's oral narratives about gender and sexuality. Based on (auto) biographical studies, oral narratives, post structuralism, and Queer perspectives, it is based on authors such as Bento (2011), Bourdieu (2012), Bourdieu and Passeron (1992), Louro (2001, 2008, 2018), Miskolci (2009, 2014, 2017), Moura (2015, 2019), Paraíso (2015, 2016) and Silva (2006). The paths followed were guided by the conversation circles and the children's oral narratives. At the end of this trajectory, it is understood that the children narrate about their concerns of divisions and differences of genders and sexualities, and thus it is clear that the curriculum is not prepared to deal with these issues, because it does not integrate the existing pluralities and differences, making it necessary to deconstruct them. Therefore, there is a need for a new (re) meaning for the school to become a plural space for sharing, building and valuing experiences and identities, considering the Queer curriculum as a possibility for these deconstructions.

Keywords: Curriculum; Oral Narratives; Genders and Sexualities; Queer perspectives.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
CAPÍTULO 01: “PELA LONGA ESTRADA EU VOU, ESTRADA EU SOU”: OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI	21
CAPÍTULO 02: “UM DIA A GENTE CHEGA, E NO OUTRO VAI EMBORA”: O RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO CAMPO DXS SUJEITXS	33
CAPÍTULO 03: “E AS CRIANÇAS VIERAM DE LÁ, PARA SE DESPEDIR, NUMA RÉPLICA, NUMA SÚPLICA”: ELAS NARRAM SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES	48
3.1 As narrativas orais e as rodas de conversa como o universo de experiências	49
3.2 As crianças narram suas percepções sobre gêneros e sexualidades ----	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES	86

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*É muito raro que uma montanha mude de lugar.
É muito raro um oceano secar.
Nós escrevemos coisas eternas. (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 36)*

Escrever e narrar são atos eternos! Ao colocar no papel experiências¹, vivências, reflexões, nós as tornamos eternas! É essencial fazermos isso para que aqueles no futuro lembrem-se de nós e possam comparar suas histórias ressignificando-as. O ato de narrar também me coloca nessa posição, de lembrar, portanto me entrega a um novo sentido das histórias, possibilitando ressignificar-me.

Nesse sentido, ao longo de todo este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentarei minhas experiências e vivências que me conduziram nessa estrada da pesquisa, e me motivaram a escrever sobre gêneros e sexualidades. E sendo assim, apresento o conceito de gênero² segundo Scott (1989, p. 21) “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Dessa forma, a partir do gênero constroem-se socialmente as hierarquizações e diferenças entre os homens e as mulheres, e partindo dele podemos decodificar como se dão esses processos e essas relações de poder findadas socialmente.

Segundo as ideias de Foucault (1988), lidas em Dinis (2013, p. 4-5, destaque do original):

a sexualidade é um dispositivo da modernidade constituído por práticas discursivas e não discursivas que produzem uma concepção do indivíduo enquanto sujeito de uma sexualidade, ou seja, saberes e poderes que buscam normatizar, controlar e estabelecer “verdades” acerca do sujeito na relação com seu corpo e seus prazeres.

¹ Quero destacar que entendo experiência no sentido que Larrosa (2012) e Contreras (2013), ambos inscritos na tese de Moura (2019), entendem: como algo que não se assemelha com experimento, tampouco contém algum tipo de dogmatismo ou autoridade, não se resume ao fazer prático nem mesmo a um imperativo; mas como um acontecimento novo que nos faz pensar sobre seu sentido, como aquilo que nos ocorre, que nos deixa marcas, que tem um efeito pessoal, como aquilo que vivemos intensamente, de tal maneira que construímos uma forma de ser e estar diante das situações, uma consciência do significado daquilo que vivemos. Experiência é algo que nos atravessa, que nos acontece e nos impacta.

² Quando pontuo sobre o conceito de Gênero, corroboro com a perspectiva de Scott (1989), por entender que o mesmo tornou-se uma categoria de controle social, destaco também, que não abordo sobre a origem da mesma por não ser umas das decorrências ou objetivos dessa pesquisa.

Sendo assim, a sexualidade é utilizada como um dispositivo social de controle, e portanto, é construída socialmente para normatizar xs sujeitxs a partir de verdades inexoráveis. E partindo dessa premissa, aquelxs sujeitxs que fogem desses padrões são subalternizadxs e inferiorizadxs, pois já existem as diferenças e relações de poder ocasionadas pelos gêneros e sexualidades, que provocam esse controle social, legitimando a soberania de certos grupos sobre outros.

Analisando e refletindo sobre isso, a Teoria Queer apresenta-se como perspectiva para desconstruir, refletir e propor outras percepções acerca destas questões. Miskolci (2017, p. 21) contextualiza sobre o surgimento da teoria Queer:

O que hoje chamamos de queer, em termos tanto políticos quanto teóricos, surgiu como um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea, possivelmente associado à contracultura e às demandas daqueles que, na década de 1960, eram chamados de novos movimentos sociais.

Nascida no seio das lutas feministas, do combate à discriminação contra a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida - AIDS (década de 1980) e da resistência quanto as normas sociais que queriam/querem inferiorizar qualquer sujeitx não cis/branco, a queer surge como resistência, como uma vertente que luta pela desconstrução, pelo repensar de nossas posições sociais para além dos sexos biológicos e na reflexão de como se constroem nossas identidades pautadas nas normativas sociais, buscando, questionando e propondo assim, ações para transgredirmo-las.

A Teoria Queer, portanto, nos faz refletir sobre os regimes político-sociais aos quais estamos imersxs e de que forma regulam nossas vidas. Dentro dessa perspectiva, as pessoas que mais são subalternizadas, são aquelas que fogem e entram em desacordo com as normas e padrões sociais, aquelas que transgridem a sexualidade e o gênero postos como normais.

A partir dos estudos e do meu contato com a teoria queer, comecei a analisar também as questões acerca do Currículo e como ele torna-se igualmente um dispositivo de normatização e influência social na escola. Trago Sacristán (2013, p. 17) para esclarecer melhor:

O currículo recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de classe (ou turma), empregado para distinguir

os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem.

O currículo, além de organizar em classes, por idade série, também, da mesma forma que os gêneros e sexualidades, é usado para normatizar, regular e controlar xs sujeitxs, distinguindo e agrupando, gerando uma hierarquização classificadora. Mas porque isso ocorre em um ambiente e um espaço tão plural quanto a escola? Porque nesse espaço plural, as diferenças não são respeitadas, e sim reprimidas e oprimidas?

Durante o 5º período de Pedagogia ingressei no Programa Residência Pedagógica³, atuando em uma sala de 5º ano do ensino fundamental com a bolsista, Mariana Matos Silva. Convivendo com as crianças do 5º ano fui percebendo todas essas questões de regulação pelos gêneros, sexualidades e principalmente pelo currículo. Vivenciando e tendo contato esse e outros espaços escolares⁴, fui me inquietando, analisando e percebendo que a escola, como espaço regulador, é cruel, e assim nasceu em mim a vontade de encontrar algo que pudesse contribuir para a quebra dessas normativas padronizadoras.

Nesse período Mariana estava no 9º semestre do curso, em fase de Monografia e trabalhou com a pesquisa autobiográfica, a partir dali eu me aproximei desta perspectiva, e assim me descobri como sujeito inserido em minha própria pesquisa, dando importância para minha história de vida. Na realidade, foram uma sucessão de fatores que me levaram a essa decisão, pois nessa mesma época estava cursando a disciplina de Projeto Educativo III com Prof.^a Herli de Sousa Carvalho, que além de ser Coordenadora do Residência Pedagógica ministrava a disciplina. Ela é pesquisadora na área dos estudos (auto)biográficos e em suas aulas abordava sobre. Outro fator decisivo: meu orientador também realiza pesquisas nessa área, ou seja, todos esses fatores convergiram para essa pesquisa beber da fonte (auto)biográfica.

³ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. Para mais informações acessar em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

⁴ Abordarei mais sobre isto no próximo capítulo.

Além disso, ao longo da minha trajetória no curso de Pedagogia, sempre me interessei pela temática de gêneros e sexualidades, cursando a disciplina optativa de Gênero, Sexualidade e Educação, que me proporcionou contato mais próximo com essas temáticas, além de participar da organização do I Seminário de Gênero, Sexualidade e Educação na Escola. Também desenvolvi pesquisas bibliográficas nessa área, participando de congressos por meio da apresentação de artigos científicos⁵ que deram base para essa monografia, apresentados e publicados no V Congresso Nacional de Educação – CONEDU em Recife/PE em 2018, e no VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU em Fortaleza/CE em 2019. Essas experiências me proporcionaram o contato com pessoas de todo o Brasil que pesquisam nessa área, podendo discutir com elas, aprendendo e ensinando.

A partir disso, realizei conversações com meu orientador, contando para ele minhas inquietações e ideias, perante todas as conversas, escolhas e vivências que experienciei no curso de Pedagogia chegando a questão norteadora: **Como compreender o currículo a partir das narrativas orais das crianças sobre gêneros e sexualidades e propor uma possibilidade de currículo Queer?**

Tracei como objetivos: 1. Entender sobre a existência dos múltiplos currículos que se apresentam na escola; 2. Compreender o currículo na visão das crianças por meio das narrativas orais sobre gêneros e sexualidades; 3. Analisar a possibilidade de um currículo Queer por meio das narrativas orais das crianças sobre gêneros e sexualidades.

Para realizar essa pesquisa, escolhi a escola-campo, local onde participei no Programa Residência Pedagógica, devido ao meu contato próximo e também a todas as questões que percebi ali. A turma selecionada foi o 5º ano matutino. Ao longo de minhas experiências nessa turma, escolhi seguir por alguns caminhos que entendi como essenciais para conseguir alcançar meus objetivos e contribuir nos estudos curriculares sobre gêneros e sexualidades.

Optei pelo uso das narrativas orais, como metodologia para valorizar as falas das crianças, partindo de rodas de conversas que permitem o diálogo entre elas e

⁵ No V CONEDU, foi apresentado o artigo *Currículo Multiculturalista: um estudo sobre a teoria queer* e no VI CONEDU foram apresentados dois artigos: *As Possíveis Desconstruções Queer no Currículo Pós-estruturalista* e *O Pós-Estruturalismo e as Narrativas Oraís em Rodas de Conversas Como Metodologias para a Descoberta da Práxis Individual em Pesquisas Com Crianças*. Para ler os artigos, acessar os anais do V e VI Conedu em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anaisanteriores.php>.

também comigo, ocasionando num compartilhamento de experiências e em uma relação dialógica, pois o uso das narrativas permite o protagonismo e o destaque para as opiniões que elas têm, como Carvalho (2016, p. 62) nos fala “as histórias individuais se coletivizam e dessa maneira as crianças, como sujeitos em crescimento físico e em desenvolvimento de habilidades, participam, com suas narrativas, da construção de formas particulares de conceber o mundo social”, e sendo assim podem contribuir para nossa compreensão a partir da visão delas, do mundo social ao qual estamos imersxs.

De modo geral “narrar memórias pressupõe uma ação autorreflexiva e autobiográfica. O narrador, no ato de narrar, reinventa o acontecido, projetando o futuro e remodelando o passado, o qual se afigura na situação atual como maneira de (re)avaliação” (MOURA, 2019, p. 85), por isso a escolha das narrativas, ao passo que elas trazem de perto a vida e as experiências que constituem essas crianças, e que as tornam quem são. Opto especificamente pelas orais, pois captam realmente os sentimentos, as verdades, as subjetividades que os sujeitos trazem consigo. Elas são a essência do método (auto)biográfico, pois permitem o total e absoluto protagonismo dos sujeitos, trabalham com seus sentimentos, com as suas intensidades máximas (FERRAROTTI, 2010).

As rodas de conversas me amparam ao valorizar o diálogo, a partilha relacional entre as crianças e a minha própria existência como sujeito participante da pesquisa. Essa partilha na roda, nos permite dialogar e realizar a exposição de experiências e de questionamentos que possam contribuir para a construção de reflexões sobre as temáticas conversadas. Permitindo o falar e o ouvir, pois as rodas propiciam uma “interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nessa acepção, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar” (MOURA; LIMA, 2014, p. 100), possibilitando uma relação e análise de saberes e opiniões, aos quais promovem uma “construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo” (MOURA; LIMA, 2014, p. 101).

Além disso, me apoio na análise das falas das crianças, partindo das perspectivas Queer, pois creio que as mesmas permitem uma desconstrução de certos discursos hegemônicos possibilitando vislumbrar alternativas para o currículo

normatizador, viabilizando a entrada e participação ativa de sujeitxs antes silenciadxs, subalternizadxs e invisibilizadxs, por isso que

O estímulo de reprodução na transmissão cultural que os adultos fazem às gerações de jovens, junto com as tradições escolares disciplinadoras (preocupadas com a ordem, a disciplina e o comportamento) e as concepções dogmáticas do ensino, tem investido de autoridade, de caráter relativamente sagrado, os conteúdos do currículo, dando-lhes legitimidade e validade inquestionável, bem como a garantia de que esses conteúdos representem verdades perenes. (SACRISTÁN, 2013, p. 31)

A cultura existente dentro dos currículos é uma cultura padronizadora, que busca normatizar os sujeitos e enquadrar dentro dos preceitos e regras impostas e construídas socialmente, utilizando à ordem, a disciplina, as ameaças e os conteúdos que por vezes não refletem ou condizem com aqueles alunxs. E pior, a voz dx professorx é considerada como única, irrefutável e inabalável, elx é o donx da razão, e x únicx detentorx da verdade, ignorando os conhecimentos dxs alunxs, e qualquer outro conhecimento que não condiz ao seu, ou aquele estabelecido no currículo, portanto busco alternativas para esse currículo, trazendo as perspectivas plurais de outras possibilidades.

E como sou parte dessa pesquisa ela se delinea, também, nos estudos (auto)biográficos, dialogando com minhas experiências formativas que me encaminharam até o presente momento e motivaram-me a escrever sobre esse tema, partindo da premissa de que recordar minhas experiências fazem parte do processo de autoconhecimento de si. Além disso irei dialogar com essas experiências e as falas das crianças, suas percepções de mundo para costurar e direcionar essa caminhada.

Nesta perspectiva, a intensão é dialogar com os estudos pós-estruturalistas que nos remetem a uma expectativa de desconstrução e de análise de si, para compreensão do todo, de resignificação de tudo que já foi construído ou significado, dando luz e apresentando questões que nos fazem refletir sobre o porquê de agirmos de tal maneira, ou na verdade, do repensar o nosso agir, tendo e dando a oportunidade de conhecermos os reais meandros que nos circundam e nos findam como sujeitxs (AGUILAR; GONÇALVES, 2017).

Posto isto, esta investigação está dividida em três capítulos, sendo o primeiro *“Pela longa estrada eu vou, estrada eu sou”*: os caminhos que me trouxeram até

aqui, aquele que narro sobre minha vida e formação, minhas experiências escolares e acadêmicas que motivaram-me a escrever essa monografia.

Em seguida, no segundo capítulo *“Um dia a gente chega, e no outro vai embora”*: o *residência pedagógica como campo dxs sujeitxs*, abordarei sobre minhas experiências e vivências ligadas ao Residência Pedagógica, que me incentivaram a definir os caminhos que tracei nessa pesquisa, contextualizar sobre xs sujeitxs dela e o campo ao qual fazem parte.

Logo após, no terceiro capítulo *“E as crianças vieram de lá, para se despedir, numa réplica, numa súplica”*: *elas narram sobre gêneros e sexualidades*, pontuarei sobre as rodas de conversas que realizei para gravar as narrativas orais das crianças e a análise das mesmas à luz das perspectivas Queer, de forma que possamos compreender o currículo a partir da visão das crianças.

Por fim nas considerações finais, refletirei sobre essa caminhada e suas contribuições para uma possível desconstrução do currículo, de forma que possamos fechar esse ciclo da pesquisa e pensar sobre as contribuições e desconstruções que as narrativas das crianças possibilitam.

CAPÍTULO 01: “PELA LONGA ESTRADA EU VOU, ESTRADA EU SOU”: OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

*Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou.*

Música: *Tocando em frente*
Autores e Interpretação: *Almir Eduardo Melke*
Sater e Renato Teixeira De Oliveira (1990)

O processo de caminhada por essa estrada da pesquisa é muito longo, gratificante e emocionante, mas ao mesmo tempo muito doloroso, cheio de percalços e dificuldades. Sempre ouvia que a escrita de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), chamado aqui de monografia, é o momento mais difícil da graduação, entretanto não vejo dessa forma, pois para mim estar escrevendo sobre essa pesquisa, sobre esse tema, foi uma das melhores experiências que já vivenciei em minha trajetória, pois esse texto é carregado de amor, dor, luta e resistência.

Ademais que essa pesquisa não apenas faz parte de minha caminhada, mas faz parte de mim e da minha constituição como sujeito em (des)construção, como Almir Sater canta em “Tocando em Frente” (1990), “pela longa estrada eu vou, estrada eu sou”, representa esse primeiro capítulo, pois eu não estou apenas nessa estrada, eu faço parte dela, e, portanto, me modifico a cada passo que dou, escrevendo sobre ela e reescrevendo assim, minha trajetória de vida.

Mas antes de adentrar mais especificamente na pesquisa, preciso lhes dizer o porquê de ser esse tema, essa pesquisa, esse lugar, esses momentos específicos, pois cada qual deles tem significações em minha vida, e em meu ser, e na verdade essas escolhas não são ao acaso, mas fazem parte da minha caminhada, dessa forma é necessário falar de mim, lhes mostrar um pouco quem eu sou e o que vivenciei até aqui. E essa tarefa é bem difícil, pois falar de si mesmo é muito complicado, como Antonie Saint-Exupéry (2015, p. 39) escreve em “O pequeno príncipe”: “Tu julgarás a ti mesmo. [...] É o mais difícil. É bem mais difícil julgar a si

mesmo que julgar os outros. Se consegues fazer um bom julgamento de ti, és um verdadeiro sábio”.

Escrever sobre minha trajetória de vida e formação torna-se importante para compreendermos o porquê da escolha de minha temática, na qual relato memórias e experiências vividas, que me permitiram e me encaminharam até este presente momento, no qual decidi realizar esta pesquisa. Reviver memórias é ressignificar as mesmas, partindo do presente, analisando as implicações delas no passado e agora.

Segundo Nora (1993), a memória é a vida, emerge de um grupo por ela unido. Por natureza, a memória é individualizada, é coletiva e plural, mas também é múltipla e desacelerada. Por isso e por tantas outras discussões, é consenso entre os pesquisadores da temática, sem sombra de dúvidas, que a memória não se resgata, não está pronta no passado, mas, sim, no eterno presente. A memória é, sempre, atual e é atravessada de tensões e conflitos. (MOURA, 2015, p. 28)

Portanto não posso deixar de falar dela, pois partindo dessas vivências, posso reviver minhas memórias dando novos significados para que possamos entender um pouco da minha formação, e por assim da minha constituição como sujeito educativo em constante aprendizagem, desconstrução e formação.

Ser gay, vir de uma cidade pequena (pouco mais de 10 mil habitantes, onde quase todos se conhecem), de uma família constituída tradicionalmente é algo muito complicado. Apenas aqueles que realmente viveram ou vivem isso sabem a sensação. Imagine você não se conhecer? Não entender quem você é no mundo? Sentir-se excluído em todos os espaços (familiar, escolar, religioso e em tantos outros), e pior ainda, se sentir rejeitado. Posso dizer que para mim é uma das piores coisas e sensações do mundo.

Minha família é constituída tradicionalmente por: pai, mãe e irmão, e quando falo tradicionalmente, me refiro em todos os aspectos culturais e formativos. Minha mãe e meu pai possuem uma grande diferença de idade, pode parecer algo banal da minha parte, mas isso provocou grandes consequências em minha criação, pois ele, por ser bem mais velho que ela, possui muitas concepções tradicionalistas, machistas entre outras. Imagine para mim, uma criança com “trejeitos” considerados

femininos⁶, em uma família com um pai superconservador e uma mãe que não sabia ao certo como lidar com isso.

Minha infância não tem nada de especial, ou de muito marcante no sentido de preconceito, ou de agressão por minha sexualidade (destaco que nesta época nem eu me compreendia ainda), na verdade eu acredito que minha mãe e meu pai tentavam disfarçar algo que estava bem na frente delxs, algo tão visível, que se tornava invisível pelo medo delxs. Entretanto, mesmo assim, ocorrem atitudes, episódios e coisas que marcam, que deixam cicatrizes profundas, impossíveis de serem esquecidas.

Lembro-me de querer brincar com os esmaltes de minha mãe, ou mesmo de sempre estar perto dela (desde criança fui mais afeiçoado a ela), e fui repreendido. Em tom de correção minha mãe dizia: “Esmalte é coisa de mulher, você quer se tornar uma?” Realmente eu não entendia aquilo, por que um simples esmalte me definiria como mulher ou homem, mas pela minha pouca idade e conhecimento, internalizei aquilo, de maneira que pelo restante da minha infância eu me policiava no sentido de não demonstrar interesse pelas coisas ditas como femininas.

A declaração “É uma menina!” ou “É um menino!” também começa uma espécie de “viagem”, ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir determinado rumo ou direção. A afirmativa, mais do que uma descrição, pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre um corpo. (LOURO, 2008, p. 15, destaques do original)

Seguindo a linha de pensamento de Louro (2008), esses episódios ocorriam com frequência quando estava com meu pai, contudo, não me lembro de nenhuma repressão verbal ou física por parte dele, porque ele não estava muito presente em minha rotina. Até hoje me pergunto se é por conta de sua desconfiança da minha sexualidade. A distância dele sempre foi algo que me atormentou, não sei se pela idade dele, ou pela sua criação, ele não sabia como se aproximar, como demonstrar

⁶ As construções normativas do ser homem e do ser mulher são simbólicas e constituídas a partir de influências sociais e culturais normalizadas pela sociedade, dessa forma corroboro com Bourdieu (2012, p. 33, destaques do original) quando afirma: “O trabalho de construção simbólica não se reduz a uma operação estritamente performativa de nomeação que oriente e estructure as representações, a começar pelas representações do corpo (o que ainda não é nada); ele se completa e se realiza em uma transformação profunda e duradoura dos corpos (e dos cérebros), isto é, em um trabalho e por um trabalho de construção prática, que impõe uma definição diferencial dos usos legítimos do corpo, sobretudo os sexuais, e tende a excluir do universo do pensável e do factível tudo que caracteriza pertencer ao outro gênero — e em particular todas as virtualidades biologicamente inscritas no “perverso polimorfo” que, se dermos crédito a Freud, toda criança é — para produzir este artefato social que é um homem viril ou uma mulher feminina”.

carinho. Penso que ele acreditava que se demonstrasse carinho, deixaria de ser mais homem. A ideia de ser mais homem advém de um aspecto social, que Bourdieu (2012, p. 20, destaques do original) chama de virilidade:

A virilidade, em seu aspecto ético mesmo, isto é, enquanto quiddidade do *vir*, *virtus*, questão de honra (*nif*), princípio da conservação e do aumento da honra, mantém-se indissociável, pelo menos tacitamente, da virilidade física, através, sobretudo, das provas de potência sexual — defloração da noiva, progenitura masculina abundante etc. — que são esperadas de um homem que seja realmente um homem. Compreende-se que o falo, sempre presente metaforicamente, mas muito raramente nomeado e nomeável, concentre todas as fantasias coletivas de potência fecundante.

Ser homem significa então, demonstrar força, virilidade, e essa virilidade se refere aos comportamentos que devem ser brutos, de forma mais grosseira, pois a qualquer sinal da feminilidade, a sociedade lhe julga como não homem. Culturalmente construído dessa forma, para que as pessoas se tornem padronizadas em comportamentos, com essas normativas preestabelecidas, ocorra o controle do ser homem e do ser mulher. Como Bento (2011, p. 550, destaques do original) nos conta das escolhas de pais ao compor o enxoval de seus filhos:

Os brinquedos, as cores das roupas e outros acessórios que comporão o enxoval são escolhidos levando-se em conta o que seria mais apropriado e natural para uma vagina e um pênis. No entanto, como é possível afirmar que todas as crianças que nascem com vagina gostam de rosa, de bonecas, de brinquedos que não exigem muita força, energia e inteligência? Aquilo que evocamos como um dado natural, o corpo-sexuado, é resultado das normas de gênero. Como afirmar que existe um referente natural, original, para se vivenciar o gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico? O original já nasce “contaminado” pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo.

Sendo assim, os papéis do ser homem e ser mulher são definidos unicamente pelos corpos expressos, definidos pelas normas de gênero. Dessa forma, é decidido aquilo que devemos gostar, usar, as cores certas, erradas, as roupas femininas, as roupas masculinas. Portanto já temos nosso destino traçado antes mesmo de nascermos, e para além disso, antes mesmo de imaginarmos existir, as pessoas já ditam como deveremos ser.

E a escola como um importante espaço social de educação e diversidade, teoricamente, deveria ser um lugar em que eu deveria ter esclarecimento sobre as pluralidades existentes, foi um dos lugares que mais me reprimiu, e me fez, por

anos, ser uma pessoa retraída e tímida. Na verdade, hoje eu olho para trás e vejo que eu me controlava, eu escondia quem eu realmente era com medo das pessoas e de seus julgamentos, não sei ao certo, eu só não podia ser quem eu era. Miskolci (2017, p. 41, destaques do original) apresenta mais argumentos sobre isto:

A maioria das crianças e adolescentes – em uma busca compreensível de aceitação e sobrevivência – aceita ou se deixa moldar pelas demandas educacionais cujo conteúdo normativo violento – mais frequentemente do que gostaríamos de constatar – não é reconhecido nem mesmo pelos educadores/as como algo a ser discutido e questionado.

E assim, eu ia me esquivando de tudo que pudesse me machucar, mas claro que sempre aconteciam coisas que fugiam das normas, e me faziam sofrer, como um acontecimento que marcou minha trajetória escolar: minha participação em uma gincana. Concorri em um jogo de arremessar uma bola para acertar um alvo, caso acertasse eu ganharia um prêmio. Acertei e fiquei tão contente que pulei e dei alguns gritos, mal sabia eu o que aquilo provocaria. Dois amigos de meu irmão, que eram nossos vizinhos, falaram: “Olha teu irmão super gay”. Aquilo me deixou bastante envergonhado, pois eles ao falarem daquela forma estavam procurando uma maneira de me depreciar, sai cabisbaixo da escola e quando cheguei em casa contei o acontecido para minha mãe. Ela disse que iria conversar com a mãe deles, mas em meio a isso tudo, o que me marcou foi sua frase: “Eu vou ouvir muito e ter que te defender disso a vida toda”. Aquilo nunca saiu de minha cabeça. Ser quem sou seria algo ruim para ela ter de me defender a vida toda? Hoje compreendo o real sentido daquilo, o real sentido do que é me defender do “mundo”, ou realmente me defender dos padrões e da violência que a sociedade impõe.

Apenas com meu amadurecimento, tive consciência daquilo que aqueles garotos fizeram tinha um nome: *Bullying*. E pior, havia professorxs no local, que nada disseram. Mas por que será? Elxs não tinham consciência do que aqueles garotos estavam fazendo era errado e poderia me machucar?⁷ Posso dizer que

⁷ Conforme Bourdieu e Passeron (1992, p. 43), explicitam em “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, o trabalho pedagógico é pautado em imposições e normativas construídas culturalmente que legitimam a Autoridade Pedagógica (AuP), e mantém essas imposições e negativas dentro da escola: “Enquanto imposição arbitrária de um arbitrário cultural que supõe a AuP, isto é, uma delegação de autoridade (por 1 e 2), a qual implica que a instância pedagógica reproduza os princípios do arbitrário cultural, imposto por um grupo ou uma classe como de ser reproduzido, tanto por sua existência quanto pelo fato de delegar a uma instância a autoridade indispensável para reproduzi-lo”.

esses episódios de *Bullying* na escola não eram tão frequentes, apenas situações e momentos indiretos ocorriam como este. Comentários ou brincadeiras que nunca eram realmente feitas para mim, mas me afetavam porque eu me vigiava e me controlava para não fugir dos padrões.

Entretanto essas brincadeiras veladas e legitimadas pouco a pouco e constantemente vão nos ferindo e deixando cicatrizes profundas que dificilmente esquecemos, e que nos reprimem, e nos obrigam a sermos pessoas que a sociedade quer que sejamos, nos escondendo e oprimindo pouco a pouco, sem que as pessoas em volta possam perceber. E é assim que o currículo tradicional e opressor é legitimado e perpetuado.

No currículo adotado como reprodução, não são consideradas as questões sociais, ideológicas, culturais, políticas e históricas que permeiam o processo educativo, e sim uma visão unilateral que leva em consideração apenas uma sociedade ideal, perfeita, em que os alunos devem estar preparados para agir neste contexto. (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 29)

Entretanto, por que eu não me via contemplado nas aulas, nos discursos, nas falas dxs professorxs e demais pessoas? Não me sentia à vontade na escola? Por que eu me sentia tão estranho? Tão alheio àquilo tudo? Nunca realmente me encontrei na escola, era um espaço que eu apenas tolerava, não gostava. As conversas, os assuntos, os conteúdos, eu precisava fingir estar incluído. Sentia-me mais oprimido do que acolhido.

Rememorando, vejo o tanto de coisas e de situações que me deixaram muito reprimido nesses espaços. Muito marcado, com cicatrizes tão profundas, que nem eu mesmo gosto de reviver. Mas foram essas cicatrizes que me moldaram de alguma forma e me permitiram ressignificar-me enquanto sujeito aprendente em desconstrução. Somos seres constituídos socialmente, e, portanto, todos os âmbitos em que estamos inseridxs nos influenciam de alguma forma, seja positivamente ou negativamente. Acredito que tudo pelo que passei, faz parte de uma importante etapa do meu crescimento como ser humano e agora como pesquisador. Desta forma, destaco o que Dominicé (2010, p. 94) declara acerca disto:

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando

uma forma original a cada história de vida. Na família de origem, na escola, no seio dos grupos profissionais, as relações marcantes, que ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeição e de adesão. A formação aparece sempre como uma construção sutil, uma maneira de nos introduzirmos em redes relacionais complexas, cuja dinâmica nunca é verdadeiramente redutível às categorias usuais das ciências humanas, quer se trate, por exemplo, da origem social, quer da identificação parental.

Os ambientes em que estava inserido me rejeitavam sutilmente, inferindo sobre mim uma violência simbólica⁸, algo tão velado que eu realmente não compreendia, mas hoje vejo o que ocorreu e como a escola, a família, a sociedade, de maneira geral, provocaram situações, momentos que me modificaram.

Diante disso tudo, o destino sorriu para mim e consegui ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Na verdade, esse feito eu considero ser a grande mudança no meu destino e na minha vida. Mas antes disso ocorrer, passei para outro curso, pois ao realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) obtive uma nota razoável e consegui adentrar para o curso de Química no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), mas não era meu sonho, e na verdade nem eu mesmo sabia o que queria naquela época. Mas falei com minha mãe, que me deu suporte e disse para eu cursar, pois ela e meu pai me dariam todo o auxílio necessário. Assim foi. Matriculei-me no curso de Química que iniciaria no segundo semestre de 2016 na cidade de Açailândia, distante 40 km de São Francisco do Brejão, cidade onde eu residia.

Mas o destino é engraçado, ele toma rumos inesperados que mudam nossa trajetória de vida e nossos planos. Acredito que tudo converge para certos momentos, certos lugares, que você precisa estar, como minha escolha por me inscrever no Sistema de Seleção Unificado (SISU) do segundo semestre de 2016, no qual escolhi aleatoriamente (será que foi aleatório mesmo?!) o curso de Pedagogia no campus da UFMA em Imperatriz. Fui selecionado e uma felicidade

⁸ O conceito de Violência Simbólica, segundo Bourdieu e Passeron (1992, p. 18, destaques meus) é o de: "Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força". Eles, ainda, definem como tal, de acordo com certos espaços, agentes e proposições: "As proposições que se seguem (até as proposições de grau 3 inclusive) compreendem-se por toda AP [Ação Pedagógica], quer esta seja exercida por todos os membros educados de uma formação social ou de um grupo (educação difusa); quer pelos membros do grupo familiar aos quais a cultura de um grupo ou de uma classe confere essa tarefa (educação familiar); [...] Dito de outra maneira, o alcance dessas proposições encontra-se definido pelo fato de que elas convêm a toda formação social, entendida como sistema de relações de força e de sentido entre grupos ou classes" (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 20).

tomou conta do meu ser. Mas, e agora, o que fazer? Conversando mais uma vez com minha mãe, optamos por me matricular em Pedagogia, ao passo que em Imperatriz elxs tinham mais facilidade de encontrar um local para alugar, além de sempre estarem visitando, isso facilitaria minha estadia. Cancelei a matrícula em Química e comecei a me organizar para cursar Pedagogia, e tudo isso sem ainda saber se era a escolha certa a se fazer.

No início das aulas do curso eu ia e voltava me deslocando no trajeto de Brejão para Imperatriz (aproximadamente 75km de distância), entretanto, além de ser cansativo, minha mãe e meu pai queriam que eu tivesse a oportunidade de novos horizontes, então eu e meu irmão nos mudamos para Imperatriz, já que ele também cursava uma graduação na cidade. No começo, foi difícil a adaptação, mas depois tudo foi se alocando.

Assim que cheguei à cidade, já iniciei um estágio não-obrigatório⁹ remunerado pela Prefeitura para atuar como Auxiliar de Educação Infantil em uma creche. Nesse momento eu já estava no 2º período do curso de Pedagogia, e ainda não havia me encontrado, mas comecei a trabalhar e a vivenciar novas experiências que me fizeram crescer muito, pois o que eu via e discutia em sala de aula eu analisava no meu estágio, fazendo-me refletir bastante sobre a relação teoria e prática.

Esse foi o pontapé para meu olhar para as questões de gênero e sexualidade dentro do curso, pois as professoras da creche onde estagiava dividiam brincadeiras, brinquedos, cores, entre outras coisas, como sendo de menino e de menina, reprimindo o querer das crianças, optando e obrigando-as a escolherem coisas e fazerem ações pelos desígnios do ser menino e ser menina. Sobre isto Louro (2018, p. 12) comenta:

Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e

⁹ O estágio não-obrigatório é um tipo de estágio ao qual xs alunxs podem desenvolver como atividade opcional e complementar à formação profissional na graduação, sem uma carga-horária pré-fixada, e normalmente ele é remunerado, diferente do estágio obrigatório.

definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

A escola é um espaço normatizador, em que xs professorxs definem os gêneros e sexos simplesmente pelos corpos, não compreendendo que isso vai para além desses corpos biológicos¹⁰. E desta forma provoca uma padronização errônea nxs sujeitxs. Ao passo que delimita o que é ser menina, o que é ser menino, quais são as atitudes de meninas e as de menino, em que, na maioria das vezes, o gênero feminino é inferiorizado perante a dominância masculina construída socialmente.

Nesse período estava estudando a disciplina de Pesquisa Educacional, e o professor solicitou uma produção de um pré-projeto de pesquisa sobre alguma temática. Eu escolhi falar sobre as relações do educador como mediador no processo de inclusão da diversidade sexual e de gênero no âmbito escolar da educação infantil, baseado em minha experiência na creche e minha vontade de entender o porquê daquelas repressões e atitudes por parte das professoras. Devido à correria da vida cotidiana, dos trabalhos, deixei um pouco de lado esse projeto, mas sempre continuei lendo ou olhando textos sobre gênero e sexualidade na educação. E foi nesse momento que descobri a Teoria Queer!

Comecei a ler incessantemente sobre o que era essa teoria e como ela poderia dialogar com a educação. Esse meu interesse se deve a estranheza que essa teoria me trazia, o diferente, o plural, o estranho, eu me identificava como sendo tal e como transgressor das ditas normativas sociais, e, portanto, me interessei bastante por ela.

É possível afirmar que Teoria Queer é um rótulo que busca abarcar um conjunto amplo e relativamente disperso de reflexões sobre a heterossexualidade como um regime político-social que regula nossas vidas. Tratam-se de regulações sexuais e de gênero socialmente impostas que criam e mantêm desigualdades de toda ordem, em especial no menor reconhecimento político e de direitos daquelas pessoas cuja sexualidade e/ou o gênero entram em desacordo com as normas sociais. (MISKOLCI, 2014, p. 8-9)

Em meio a essas leituras e essas minhas descobertas, início o terceiro período do curso e adentro no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

¹⁰ Sendo assim, concordo quando Miskolci (2017, p. 41) nos fala que “Historicamente, a escola foi durante muito tempo um local de normalização, um grande veículo de normalização estatal. O processo de educar e a expansão do sistema de ensino foram importantes para criar as nações contemporâneas”.

Docência (PIBID)¹¹, e vejo ainda mais coisas na escola que me suscitam a curiosidade e me fazem querer aprender mais e pesquisar sobre gênero e sexualidade. Tenho que destacar que é nesse período que eu realmente descobri que Pedagogia é o meu curso, que eu quero ser educador, trabalhar na educação. É algo incrível, um dia você está ali, fazendo um curso por ter tido a “sorte” de passar e no outro dia você realmente ama esse curso, ama o que faz. Ver-se fazendo parte da educação para o resto de sua vida, pois acredito que fui caindo gradativamente de amores pela Pedagogia.

Meu interesse pelas discussões sobre gênero e sexualidade foram aumentando, fui pesquisando e me inserindo em espaços sociais¹² que me permitiam descobrir e entender melhor. Devido a universidade, ao curso, as amizades, ao ambiente acadêmico fui-me (re)descobrimo e entendendo quem eu realmente sou. O espaço plural que a universidade oferece deu-me coragem para olhar para mim sem receios, fez-me ver o mundo com outros olhos, enxergando-me como realmente sou e que não devo ter vergonha de ser assim.

Posso dizer com propriedade que a UFMA foi à melhor coisa que me aconteceu, pois por meio do curso tive acesso a diversos conhecimentos, experiências e horizontes que me fizeram entender o mundo, o meu mundo, a minha trajetória de vida, a mim mesmo, como pessoa, como aluno, como professor e como sujeito de direitos.

Então, ao olhar para trás e fazer uma análise de minha trajetória de vida, percebi que a escola nunca foi um espaço que realmente me fez feliz, que me fez sentir-me incluído. As aulas em nada tratavam sobre qualquer temática que, pelo menos, tangenciassem gênero ou sexualidade, ou o próprio espaço escolar que não era acolhedor para comigo, na verdade elas me reprimiam, faziam-me esconder ainda mais dentro de mim. Fiquei pensando nas várias pessoas que, assim como eu, passaram ou estão passando pela mesma situação, e não sabem o que são, ou

¹¹ O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Para mais informações acessar em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

¹² Grupos de amigos, rodas de conversas com pessoas de outros cursos e vivências extracurriculares em atividades acadêmicas.

na verdade sabem, mas se sentem amedrontadas em um espaço que teoricamente deveria ser plural e diverso, mas é repressor e legitimador das opressões e hierarquizações sociais.

Dessa forma, decidi por pesquisar sobre gêneros e sexualidades¹³, pois preciso valorizar as pessoas, que assim como eu sofrem ou sofreram preconceito durante sua trajetória escolar e de vida. Isto se torna uma investigação muito íntima, pois quando consegui realmente compreender meu papel como sujeito na educação, pude perceber como os espaços me modificaram e como isso influenciou em minha formação como pessoa, e conseqüentemente como educador, conforme Josso (2010, p. 78) pontua: “O ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo”.

No quarto período do curso tive a disciplina de Currículo e nela estudei um pouco sobre o currículo Pós-estruturalista¹⁴, e foi com essas aproximações que me aprofundi ainda mais nos estudos sobre a Teoria Queer. Fiquei encantado e tive o *insight* de associar minha temática de pesquisa com o currículo, mas olhando-o a partir da Teoria Queer, pois entendo que o currículo precisa ir além daqueles conteúdos tidos como macros, ele precisa trabalhar com as especificidades, com as diferenças, com a diversidade que é característica marcante das sociedades. Precisa fugir da hegemonia de uma única classe que define aquilo que todos devem aprender e ensinar, isso porque entendo o currículo, assim como Silva (2006, p. 1):

O currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e no qual se expressam em práticas educativas.

O currículo como práxis é essencial para o desenvolvimento social, para as desconstruções de discursos tidos como normais, e portanto, esse currículo precisa ser concreto e contextualizado, pois pensá-lo assim é propor alternativas para a

¹³ A partir desse momento começo a utilizar essas categorias no plural, por entender que existem múltiplos gêneros e sexualidades (BUTLER, 2013).

¹⁴ No capítulo 03 abordarei sobre essa perspectiva de currículo.

desnormalização do currículo e sua conseqüente desconstrução, permitindo que xs sujeitxs subalternizadxs tenham voz.

O sentimento é de luta, de resistência e de compromisso com a alteridade, em reconhecer nx outrx um eu singular-plural de deveres, mas também de direitos que devem ser respeitados e assumidos pela comunidade escolar. Meu intuito é valorizar todxs possibilitando um espaço de fala, a mesma oportunidade que tive somente no curso de Pedagogia – o reencontro comigo mesmo nos espaços educacionais – mas que muitxs podem experienciar mais cedo. Sendo assim, esse é meu manifesto!

CAPÍTULO 02: “UM DIA A GENTE CHEGA, E NO OUTRO VAI EMBORA”: O RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO CAMPO DXS SUJEITXS

*Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz*

Música: *Tocando em frente*
Autores e Interpretação: *Almir Eduardo Melke
Sater e Renato Teixeira De Oliveira (1990)*

Quem nós somos? Quais nossas histórias? Em que lugar estamos? Na realidade, como ocorreu nosso encontro? E para além, como nossa relação foi construída? Porque essas crianças? Porque essa escola? Tudo isso faz parte da composição dessa pesquisa, é parte fundamental para compreendermos como se deu a caminhada. “Um dia a gente chega, e no outro vai embora”, fala dos encontro da vida, em como nós vivenciamos as experiências. Eu acredito que nada seja ao acaso, que ao longo de nossa trajetória, encontros, lugares e pessoas estão no momento certo. E são essas pessoas e lugares que nos fazem felizes, que nos permitem vivenciar sentimentos e experiências únicas.

Ao adentrar no Programa Residência Pedagógica, eu não imaginava que me apaixonaria gradativamente por essas crianças, eu não esperava ser arrebatado pelas suas ideias, suas falas, seus sentimentos, seus problemas. De alguma forma elas me arrastaram e me consumiram de uma forma única. Elas hoje fazem parte de mim, cada qual a sua forma, me marcaram unicamente.

Mas antes de falar do meu contato com as crianças, preciso explicar sobre o funcionamento do programa, para melhor entendimento. O Programa faz parte de uma Política Nacional de Formação de Professores, juntamente com o PIBID, que permitem nosso contato com a realidade educacional ainda na graduação, possibilitando nosso aperfeiçoamento docente (CAPES, 2018).

Dividido em 04 etapas, sendo elas: I – Preparatória (Cursos numa Plataforma desenvolvida pela UFMA¹⁵), II – Ambientação (Momento de contato com a escola – campo com xs sujeitxs), III – Imersão (Realização de no mínimo 100 horas de regência em sala de aula e de diversos projetos de intervenção) e IV – Relatório Final e Socialização (Desenvolvimento da escrita do relatório e da apresentação das experiências no programa).

Cada curso de graduação desenvolveu a construção de um subprojeto, referente ao projeto geral da UFMA. No curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST) a Prof.^a Herli construiu o projeto intitulado “As Memórias da Educação e Identidades Culturais em Imperatriz”, sendo ela a docente orientadora que supervisionava três preceptoras (professoras da rede básica de educação em três escolas–campo), na qual nós como Bolsistas Residentes fomos divididos proporcionalmente entre elas, ficando 08 em cada escola (24 bolsistas no total), 04 em cada turno. Fiquei com Adila de Brito Carvalho, Luana dos Reis Santos e Mariana Matos Silva no turno matutino, sobre supervisão da Preceptora Patrícia Ferreira da Silva.

Destaco que a temática do nosso subprojeto de Pedagogia é um diferencial que dialoga com a minha pesquisa, pois remete as construções identitárias, sejam elas individuais ou coletivas. E assim como minha monografia aborda, o projeto também abordava sobre as experiências individuais e a valorização dos contextos para nossa constituição como sujeitxs aprendentes.

Desse modo, surge a necessidade de fundamentar-se e alimentar-se de práticas diversificadas que potencializem as inteligências múltiplas advindas da constituição identitária pessoal e coletiva. Para tanto, as linguagens desenvolvidas formam o cabedal de expressão de experiências dos espaços de vida que se apresentam no meio social de inserção. (CARVALHO, 2018, p. 02)

Acredito que o Residência Pedagógica foi o maior marco da minha trajetória formativa dentro da UFMA, pois a partir dele pude conhecer pessoas que contribuíram e que me fizeram ver o mundo de outra forma, pude ter o contato com as crianças que mudaram minha vida e minha maneira de compreender a escola, vi

¹⁵ Para mais informações, acessar a plataforma no seguinte endereço eletrônico: <http://residenciapedagogica.ufma.br/?redirect=0>.

as dificuldades que uma professora enfrenta, e que apesar de tudo, ela luta diariamente, busca contribuir, mesmo que a seu modo.

Sendo assim, fomos alocadxs na escola¹⁶ localizada no bairro Bacuri, na cidade de Imperatriz/MA, próxima as margens da BR 010. Essa escola atende a crianças do I período até o 5º ano (Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais) nos turnos matutino e vespertino. A escola possui em torno de 350 alunxs, dispondo de uma estrutura física adequada para atender a demanda da comunidade escolar. O quadro docente é unicamente formado por professoras mulheres, e na realidade toda a equipe pedagógica e gestora também. Paraíso (2016), me faz refletir, que socialmente existe a ideia que a mulher é mais adequada para a educação e que, portanto, ela é responsável pelo desenvolvimento dxs sujeitxs.

Uma professora-mulher assume, então, a posição de sujeito afetivo e coresponsável pelo sucesso das crianças. Tal posição de sujeito, convocada em diferentes discursos, é insistentemente reforçada nos discursos dos currículos investigados. Isso porque nas estratégias de governo das Democracias Modernas, a mãe não é convocada a assumir esse discurso sozinha. Diferentes discursos, fora e dentro da escola, também convocam as professoras mulheres a assumirem essa posição de sujeito afetivo e coresponsável pela formação do “sujeito cognoscente”. (PARAÍSO, 2016, p. 217, destaque do original)

Ela então torna-se responsável pelo sucesso das crianças, ao passo que é colocada como mais afetuosa e, portanto, teria mais facilidade de assumir a função de educadora e de coresponsabilidade pela formação dxs sujeitxs. Fico me questionando se isso realmente é verídico? Ou mais uma vez estamos diante de uma construção social, que coloca a mulher nessa posição, e que partindo das construções sociais que ela deve ser gentil e delicada, também deve agir assim nesse espaço social, e portanto é ideal para o ensino e docência.

A I e a II etapas do Residência foram realizadas no segundo semestre de 2018, e as demais ao longo do ano de 2019. Nas duas primeiras etapas tivemos o contato com uma turma de 5º ano, devido a nossa preceptora ser professora regente dessa turma. Na etapa de ambientação conhecemos a escola como um todo, e

¹⁶ Mantendo os aspectos éticos da pesquisa, o nome da escola será mantido em sigilo, conforme assinatura da professora e da gestora da escola nos Termos de Autorização de Pesquisa e nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (modelos presentes nos Apêndices), autorizando e concordando com a participação na pesquisa.

realizamos algumas intervenções sejam em sala, como na escola de forma geral, para que realmente estivéssemos integradxs com a comunidade escolar.

No período de observação tivemos como principal intervenção o Dia da Consciência Negra. Momento em que adentramos na sala da preceptora e realizamos a exposição do filme “Pantera Negra”, trabalhando com as temáticas de respeito as diferenças, racismo e empoderamento feminino. Em seguida realizamos uma roda de conversa, em que as crianças falaram bastante sobre suas percepções do filme e de experiências próprias que vivenciaram em relação as temáticas.

Foto 01: Da esquerda para direita: Patrícia Ferreira (Preceptora), Herli Carvalho (Docente Orientadora), Adila Brito (Residente), John Jamerson (Eu), Mariana Matos (Residente e Companheira de Regência) e Luana Reis (Residente), durante uma das intervenções na escola-campo na etapa de Ambientação em 2018.



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2018).

Após finalizar a etapa de Ambientação em 2018, iniciamos a de regência em 2019 com outra turma, e como forma de organização, nos dividimos em duplas, ficando eu Mariana na turma da preceptora do 5º ano. As crianças dessa turma na época da pesquisa, tinham entre 09 e 11 anos, inicialmente eram 28 crianças, encerrando o ano letivo com 37 crianças, devido a matricula de outras crianças.

A princípio a turma nos recebeu de forma bastante tímida, pois era o início do ano letivo e também nunca haviam tido contato com essas experiências, seja de residentes, ou de estagiários. Nos primeiros dias fizemos uma breve observação para conhecer a turma, após isso iniciamos nosso período de regência, realizando inicialmente um diagnóstico para identificar o nível de aprendizagem das crianças.

Como deveríamos realizar uma carga horária mínima de regência totalizando 100 horas, optamos por ir em dois dias da semana (sugestão era apenas um dia na semana) ministramos as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências, por uma demanda da preceptora, já que a mesma nos solicitou. Valorizando o trabalho docente dela e buscando não haver uma quebra na rotina e ritmo da turma, optamos por seguir partindo do planejamento da mesma.

Nesse sentido enfrentamos alguns problemas, pois a professora, possuía metodologias bastante tradicionais, as quais sempre se baseavam no uso do livro didático. Na realidade, toda a equipe docente era adepta disso. Percebemos ao longo de nossa observação inicial, a prática de metodologias bastantes limitadoras, e por vezes rígidas, colocando e usando de repressões para o controle e domínio das crianças.

Numa formação social determinada, o sistema das AP, na medida em que é submetido ao efeito de dominação da AP dominante, tende a reproduzir, nas classes dominantes como nas 'Classes dominadas; o desconhecimento da verdade objetiva da cultura legítima como arbitrário cultural dominante, cuja reprodução contribui à reprodução das relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 43)

As professoras dessa forma infringiam sobre as crianças ações pedagógicas de dominação, partindo de uma reprodução social e constante das relações de força e poder que podemos perceber na sociedade. Elas utilizam da autoridade como principal fator e como forma de educar, por considerarem ser a melhor maneira. Por diversas vezes vi elas repreendendo as crianças no pátio, apenas por estarem correndo, ou como elas colocavam “bagunçando”. Devo admitir que ao longo de minha trajetória escolar, o que vivenciei também foi isso, o uso de normativas para nos reprimir e aulas completamente pautadas no uso de livros que não nos permitiam pensar, vislumbrar outras alternativas. Eu sentia o medo que as crianças tinham e me recordava do mesmo medo que eu tinha por determinados professores,

e eu acredito que isso não é o objetivo da educação, ao contrário, ela precisa ser pautada no amor.

Além de precisarmos vencer esse tradicionalismo presente na escola, encontramos outro obstáculo em nosso caminho, pois devido a um erro da gestão escolar, apenas foram enviados pelo Ministério da Educação (MEC), os livros referentes as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e História. Dessa forma, a docente utilizava de xerox das páginas para serem trabalhadas nos dias com as crianças. Querendo ou não, estamos habituadxs ao uso do livro como norte para ministração dos conteúdos e quando nos vemos sem o mesmo, o que fazer?

A preceptora nos enviava o conteúdo com poucos dias de antecedência, e os caminhos a seguir já, por mais que ela dissesse que tínhamos liberdade para utilizar as metodologias que quiséssemos, ficávamos presxs devido a necessidade de aplicar as atividades deixadas por ela, que eram copiadas do livro didático.

Enquanto trabalho prolongado de inculcação produzindo uma formação durável, isto é, produtores de práticas conformes aos princípios do arbitrário cultura dos grupos ou classes que delegam à AP a AuP necessária à sua instauração e à sua continuação, o TP {trabalho pedagógico} tende a reproduzir as condições sociais de produção desse arbitrário cultural, isto é, as estruturas objetivas das quais ele é o produto, pela mediação do hábito como princípio gerador de práticas reprodutoras das estruturas objetivas. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 45, destaques meus)

O trabalho pedagógico permeia e normalmente reproduz as condições sociais de arbitrariedade que são geradas na sociedade, e na realidade perpetua as estruturas e o hábito que se tem, sendo assim ficamos engessadxs ao trabalho pedagógico da preceptora, pois como forma de poder e reprodução o mesmo consegue se manter e durar ao longo da educação.

Eu e Mariana, combinamos de nos dividir e alternar entre as disciplinas, as quais ministrávamos individualmente, mas sempre contando com a ajuda umx dx outrx. Devido a todos esses problemas, nós sempre tentávamos trabalhar mais de forma dialogada, propondo ações e atividades que fizessem xs alunxs pensarem e produzirem. Pois, para nós, a educação precisa ser isso, partir da criticidade e não de uma narrativa hegemônica.

No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo “enviada” por esta narrativa hegemônica, se esconde por traz de uma

desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”. Desde aí o que se pretende é, portanto, colocar em questão estes universais. (MARTINS, 2004, p. 31 -32, destaques do original)

Contextualizar o currículo era um de nossos objetivos, mesmo que talvez não tenhamos cumprido em sua totalidade, tentamos ao máximo usar e partir das realidades que xs alunxs apresentavam, pois as aprendizagens seriam mais significativas, as construções que teríamos em sala de aula iriam contribuir ainda mais com a formação social e a constituição delxs como sujeitxs. As crianças no começo não entendiam isso e nos questionavam: “quando a aula vai começar?”; pois para elas a aula era unicamente a cópia ou realização de atividades, enquanto nós buscávamos questionar e entender a visão delas a respeito dos temas.

Outro ponto importante que devo ressaltar, é que a escola possui um currículo muito pautado na religiosidade, no controle e no castigo divino como forma de convencimento das crianças, para agirem como as professoras desejam. E isso eu percebi nos primeiros dias que tive contato com a escola, conforme anotei no diário de campo.

Nosso segundo dia em sala de aula, observando a rotina da escola, e da preceptora Patrícia. Logo no início xs alunxs foram convocadxs para participar do Projeto “Valores” no pátio da escola. Esse projeto é para todas as turmas, no qual a cada semana é trabalhado um valor diferente. Percebe-se que a equipe docente utiliza-se disso para um certo controle das crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, 26/10/2018)

Essas questões de controle por meio da religiosidade me marcaram muito, pois possuíam uma naturalidade na escola, que me deixou bastante aflito. Ademais que fiquei imaginando como outras pessoas que não se enquadram nos preceitos religiosos que elas adotavam se sentiam em meio aquilo tudo, além de quê por conta das repressões religiosas que vi e ouvi ao longo da minha vida, fico muito afetado em ver que a mesma é utilizada como forma de domínio por toda uma comunidade escolar. Destaco que isso ocorre devido a escola ser ao lado de uma congregação religiosa, e a equipe gestora e pedagógica serem bastantes ligadas a ela, influenciando todas as ações da escola, de forma que conduzam para esses caminhos religiosos.

Também não existe qualquer preocupação com o desenvolvimento crítico, sendo um currículo muito fechado, e pautado no uso de atividades escritas e de cópias do quadro. Quando eu andava pela escola, e olhava para as outras salas, as crianças sempre estavam fazendo alguma atividade escrita e copiada do quadro.

Por exemplo, como um aparelho do estado as escolas exercem papéis importantes na criação de condições necessárias para a acumulação de capital (elas ordenam, selecionam e certificam um corpo discente hierarquicamente organizado) e para a legitimação (elas mantêm uma ideologia meritocrática imprecisa, e, portanto, legitimam as formas ideológicas necessárias para a recriação da desigualdade). (APPLE, 1989, p. 31)

Sendo assim, a escola é um importante espaço social que cria condições para a ordenação e seleção de certos conteúdos, que impedem o desenvolvimento crítico das pessoas, quando ocorre assim, o currículo não se torna pautado para a construção e desenvolvimento integral. Dessa forma, elas legitimam as desigualdades sociais e na realidade as reforçam normalizando de maneira explícita.

As crianças sentiam-se desmotivadas, pois elas ouviam e na verdade sentiam isso também, pois era como se ali fosse o máximo que elas alcançariam, que seu sucesso não era possível devido a realidade atual que elas viviam, e isso me deixava bastante inquieto, pois devemos motivar, dar esperanças para que todas as pessoas cresçam e se desenvolvam socialmente.

Em certos momentos a professora justificava suas ações de simples reproduções ou realizações de atividades, devido à grande dificuldade de leitura das crianças, e realmente, notamos que elas têm diversas dificuldades acerca da fala e da escrita, entretanto isso não justifica que ela, ou a escola se abstenham de proporcionar possibilidades para o desenvolvimento de outras habilidades das crianças. O currículo precisa ser reinventado, pois compartilho do mesmo entendimento de Sacristán (2013, p. 20), quando ele fala que

desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem.

O currículo influi para além dos conteúdos, ele define os níveis de escolarização, a rotina escolar, no que tange a aprendizagem e ao ensino dxs alunxs. Quais devem ser os conteúdos aprendidos e trabalhados? Qual a importância dos mesmos dentro do ensino? Ademais, que alguns são favorecidos em detrimento de outros. Além dos processos pelos quais devem ser realizados para se chegar à aprendizagem dxs alunxs, que teoricamente seria o objetivo central da escola.

E em meio a tudo isso, existem resistências por parte dxs sujeitxs pois apesar de todo esse ambiente controlador, repressor, que teoricamente impediria as crianças de falarem, de darem suas opiniões, elas expressam-se de maneira única tendo uma opinião forte, mesmo que não escutada. Elas opinam, falam sobre o que gostam e o que não gostam. E apesar disso tudo, a professora lida de uma maneira quase materna com elas, permitindo uma confiança entre as partes. Acredito que nada deve ser extremo, mesmo lidando em diversos momentos de forma autoritária, ela conseguiu manter uma conexão emocional e uma forma de trabalhar, que permitiu com que as crianças a amassem e confiassem no seu trabalho pedagógico, gerando essa dualidade, como a própria escola também é.

Ao longo do tempo, em que convivia com as pessoas na escola, com xs sujeitxs também fui notando diversos aspectos fortemente marcantes acerca da divisão de gênero, partindo do binarismo (masculino e feminino). As filas para lanche, as distribuições de tarefas, as brincadeiras durante o intervalo, tudo isso traziam características bem delineadas sobre as diferenças dos gêneros para com aqueles sujeitxs. Devido ao meu contato com as questões de gêneros e sexualidades sempre tive esse olhar mais apurado em relação a isso, como eu mesmo escrevi em um dos dias do Residência no diário de campo:

A preceptora pediu para xs alunxs formarem duas filas, um de meninos e uma de meninas, quando uma das garotas ia entrando na fila errada, ela falou que não era daquela, pois não era menino. Como essa divisão por filas e tratamento provoca uma quebra no trabalho docente e na perspectiva das crianças? (DIÁRIO DE CAMPO, 08/05/2019)

Em diversos momentos na sala de aula notei ações e atitudes da professora que legitimavam ainda mais as divisões de gênero e falas que reproduziam

construções sociais, para o reforço dos Marcadores Sociais da Diferença¹⁷. As crianças sempre foram bastante participativas, falantes, e dessa forma começamos a instigá-las, a fazer com que elas se tornassem sujeitas ativas no processo de ensino e aprendizagem.

Durante uma das aulas, em que Mariana abordava sobre os espaços sociais e nossa construção como ser social¹⁸, uma das alunas surpreendeu ao nos questionar sobre o espaço da mulher na sociedade, conforme anotei no diário de campo: “se mostrou bastante empoderada quanto ao feminismo, ao passo que questionou em um determinado momento os espaços definidos para os homens e mulheres” (DIÁRIO DE CAMPO, 14/03/2019). A partir desse momento comecei a me instigar e me autoquestionar ainda mais sobre o que essas crianças tinham a falar, a contar, quais suas opiniões e principalmente suas narrativas.

A forma narrativa permite conceber a realidade em constante transformação e que possibilita dar ordem e coerência à experiência e fazer alterações, quando a experiência, ou seu significado, transforma-se. Assim, é possível conversar sobre o passado e o futuro, e a própria vida se torna compreensível, devido aos sistemas culturais de interpretação, codificados em forma narrativa (Bruner, 1986/1997a). Esta permite compreender como as experiências e atos das pessoas são moldados por suas intenções (Bruner, 1990/1997b). Então, a construção de histórias em forma narrativa ajuda a pessoa a compreender a si mesma e aos outros, porque possibilita inferir sobre suas mentes. (MACEDO; SPERB, 2007, p. 236)

A partir das narrativas podemos compreender como o passado e o presente se delineiam, e é possível vislumbrar e interpretar como as crianças veem o mundo, se veem inseridas nele, partindo de suas experiências e de suas construções de vida, permitindo também que elas se entendam como sujeitas ativas e históricas através do tempo, construindo suas intenções, e possibilitando uma desconstrução e ressignificação de si próprias.

[..] quando operamos em nossas pesquisas com a leitura desconstrutora das categorias que foram fixadas, naturalizadas e universalizadas – como é o caso da verdade, do discurso, do sujeito, do poder, das identidades e das diferenças –, abrimos possibilidades de produzir e incentivar a diferença, a

¹⁷ Os Marcadores Sociais das Diferenças fazem parte de uma perspectiva que estuda e tenta compreender os motivos para existência e perpetuação das desigualdades, diferenças e hierarquias entre as pessoas e os grupos sociais, bastante difundido nos estudos queer. (MISKOLCI, 2017)

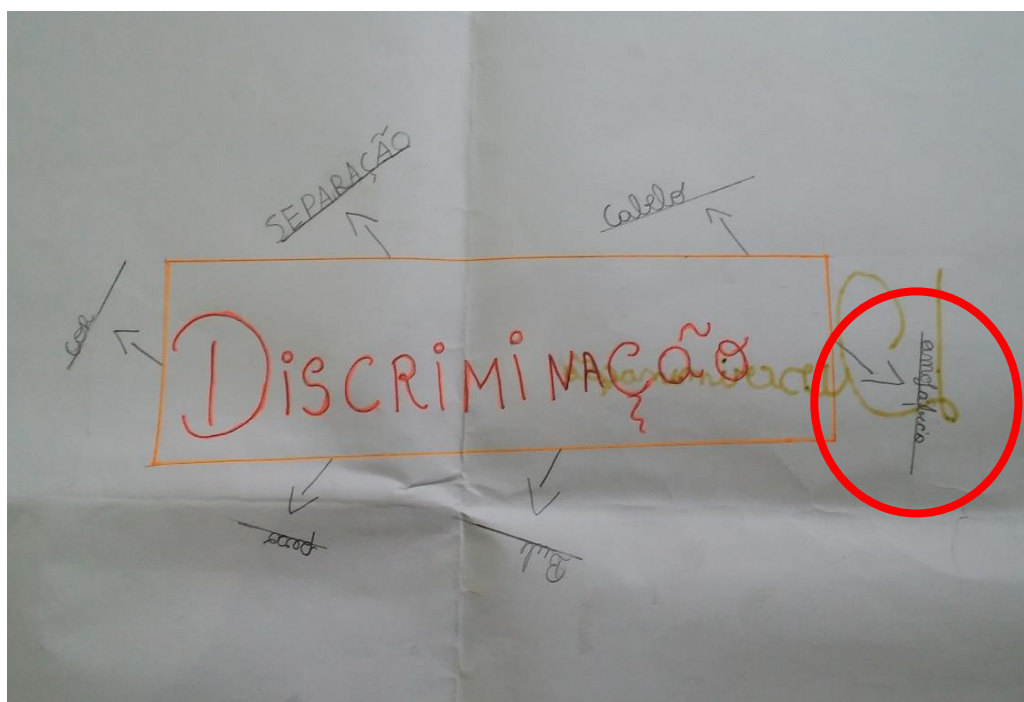
¹⁸ Partindo de uma perspectiva autobiográfica, o entendimento do Ser Social é o de “conceber a si mesmo através de uma perspectiva biográfica coerente, contribui ativamente para constituir o que fomos, somos e seremos. Desse modo, as narrativas participam da constituição dos modelos de mundo e de self, como mediadoras entre o indivíduo e a cultura”. (MACEDO; SPERB, 2007, p. 236)

invenção de outros significados e/ou de outras imagens de pensamento. Abrimos possibilidades de visibilizar o que foi invisibilizado pelo discurso hegemônico. A desconstrução, nesse caso, age no interior dos discursos educacionais hegemônicos, que, em certa medida, ainda sustentam o pensamento moderno ocidental, como uma forma de interrogá-los, de desestabilizá-los e, por conseguinte, de ampliar seus limites, ampliar as possibilidades de pensar os processos educacionais. (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 5)

Logo, foi preciso abordar temas e assuntos antes renegados, ou mesmo ignorados, para que as crianças pudessem desenvolver e produzir conhecimentos que as possibilitassem construir outros significados, ampliando a participação ativa delas no currículo e na compreensão para com as diferenças.

Desta maneira em uma das aulas de História, sugerimos a construção de um Mapa Mental (uma forma simples de registrar informações por meio de palavras) sobre Discriminação. Propomos que os grupos escrevessem palavras que os remetesse a diferentes tipos de discriminações e preconceitos. As crianças se dividiram e começaram a produzir, após o término da atividade deveriam apresentar o cartaz. Diversos assuntos surgiram, entretanto, um dos grupos me chamou bastante atenção, pois escreveram uma palavra interessante. E a partir do uso dessa palavra, ocorreu um debate coletivo em sala. Abaixo segue a foto do cartaz, com a palavra circulada em vermelho.

Foto 02: Cartaz produzido pelas crianças do 5º ano, em 20/03/2019, numa aula de História sobre Discriminação, com destaque para a palavra omofobico (homofóbico) circulada em vermelho.



Fonte: Registro fotográfico do autor (2019).

No momento que o grupo foi a frente, já estava bastante ansioso para questionar sobre o que elas achavam daquela palavra e o porquê do uso dela no cartaz. Ao apresentarem, as crianças se referiram as pessoas homofóbicas como aquelas que não gostam de “viado” e “sapatona”. E ao falarem isso, toda a sala estava sorrindo, como se fosse algo superengraçado. Elas ficaram visivelmente desconcertadas, e isso é tido como normal socialmente, pois existem tabus e repressões que acontecem ao se falar do corpo, da sexualidade, até mesmo dos gêneros, como Foucault (1979, p. 146) pontua:

Tomemos um exemplo preciso: o do auto-erotismo. Os controles da masturbação praticamente só começaram na Europa durante o século XVIII. Repentinamente, surge um pânico: os jovens se masturbam. Em nome deste medo foi instaurado sobre o corpo das crianças - através das famílias, mas sem que elas fossem a sua origem - um controle, uma vigilância, uma objetivação da sexualidade com uma perseguição dos corpos. Mas a sexualidade, tornando-se assim um objeto de preocupação e de análise, como alvo de vigilância e de controle, produzia ao mesmo tempo a intensificação dos desejos de cada um por seu próprio corpo...

O controle, a vigilância para com a sexualidade e os corpos fazem parte do aparato social de dominância, que persegue e oprime qualquer corpo ou situação que fuja as normalizações. Mas é nesse ponto que ocorre também a dualidade, pois ao controlar e reprimir, surge o interesse, a curiosidade, e dessa forma esses assuntos tornam-se atrativos para as crianças, por isso, mesmo ficando desconcertadas, elas riram e todas estavam prestando atenção e interessadas, pois frequentemente esses assuntos não são debatidos ou mesmos citados em qualquer espaço, e isso acaba por gerar desconhecimentos e curiosidades.

Dessa maneira, ao término da apresentação intervi junto com Mariana questionando sobre o porquê dos risos e também sobre o uso dos termos “viado” e “sapatona”. Elas nos falaram que era assim que conheciam pessoas desse tipo, essas definições ocorrem socialmente como “um dispositivo de seleção entre os normais e os anormais” (FOUCAULT, 1979, p. 150). Entretanto, apresentamos os termos lésbicas e gays, na tentativa de propor alternativas para aqueles discursos, explicando que a forma como elas falaram era depreciativa e pejorativa.

Isso gerou uma discussão imensa, e por isso falamos sobre o significado da sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgênerxs, Transexuais) e

sobre a importância ao respeito para com as diferenças. Tivemos que encerrar o assunto, pois o momento do intervalo chegou, mas o sentimento que fiquei foi o de curiosidade e tristeza, pois ouvir tantas falas de desgosto e de depreciação não é fácil, além de que elas não sabiam expressar o porquê de pensarem daquela forma, apenas não gostavam. No diário de campo anotei o seguinte sobre essa aula:

Diversos alunos e alunas se mostraram bastante preconceituosos, falando termos pejorativos como “sapatona”, “viado” entre outros. Durante nosso debate e explanação acerca disso, elas disseram que não gostam dos LGBT, mas respeitam. (DIÁRIO DE CAMPO, 20/03/2019)

Analisando minha própria escrita hoje, percebo que estava equivocada ao colocar a culpa unicamente nelas, elas estavam sendo preconceituosas sem ao menos saberem disso, pois os espaços sociais as conduziram a isso, sem que elas tivessem percepção dessas construções. Eu já esperava que a realidade não era tão simples, mas você ouvir da boca de crianças entre 09 e 11 anos de idade que odeiam outras pessoas simplesmente pela sexualidade e identidade de gênero diferente das delas é muito difícil, ainda mais eu sendo uma pessoa que faz parte da comunidade LGBTQIA+¹⁹, e que, portanto, sou alvo do ódio daquelas crianças, mas que na verdade nem elas mesmas sabem o motivo, pois apenas entendem e reproduzem aquilo que foi dito, expressado socialmente.

Nascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros. Há um controle minucioso na produção da heterossexualidade. E, como as práticas sexuais se dão na esfera do privado, será através do gênero que se tentará controlar e produzir a heterossexualidade. (BENTO, 2011, p. 552)

Antes mesmo de nascermos já somos conduzidxs para certas práticas e atitudes que são ditas como únicas e imutáveis, nossas identidades nos são dadas a partir da descoberta do sexo biológico, ignorando qualquer outro fator. E partindo da normativa que essas construções inicialmente se dão na família, as mesmas impõem e tentam de todas as formas levar e normalizar a heterossexualidade, colocando-a como principal e única.

¹⁹ Opto pelo uso dessa sigla, por entender que ela considera e representa melhor a comunidade, tendo seu significado como: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgênerxs, Queers, Intersexuais, Assexuais e todas as outras denominações.

A cada novo dia algo acontecia que me deixava mais inquieto, outro momento bastante significativo foi durante duas palestras que ocorreram: em uma, um médico falava sobre Hanseníase, e o mesmo começou a rotular o papel do homem e da mulher na sociedade, colocando funções tradicionalistas e únicas para cada um, como se cozinhar fosse papel único da mulher, e a mesma não pudesse fugir disso, ou que o homem fosse o responsável por prover o lar. Sobre isso Bento (2011, p. 551) denuncia:

Uma criança que recebe de presente bonequinhos para cuidar, dar de mamar, fogõezinhos e panelinhas onde predomina a cor rosa está sendo preparada para o gênero feminino (passiva, cuidadosa, bondosa) e terá na maternidade o melhor e único lugar para exercer esses atributos. Ou então, se essa criança ganha revólveres, carros, bolas e outros brinquedos que estimulam a competição e exigem esforços mentais e corporais está em curso o trabalho de fabricação do corpo para o mundo público. Os brinquedos continuam o trabalho do/a médico/a que proferiu as palavras mágicas: produzem o feminino e o masculino. Funcionam como próteses identitárias.

E essas definições são reforçadas constantemente, conforme Bento (2011) pontuou, pois na infância já são induzidas a serem, agirem, usarem coisas ditas como femininas e coisas ditas como masculinas em referência aos corpos biológicos, e dessa forma geram as próteses identitárias²⁰, e por vezes as falsas identidades, que acabam reprimindo aquelas pessoas que transgridem e fogem dessas normativas.

Em seguida uma agente de trânsito foi falar sobre os perigos e atenções que se deve ter ao trânsito. Ela começou a falar que “os meninos homens” já sabiam pilotar moto e que nisso deveriam ter cuidado, devido à pouca idade. Logo após, falou sobre os riscos de brincadeiras nas ruas, por exemplo, os meninos que jogavam bola corriam perigo, e as meninas que brincavam de bambolê também. Dessa forma ela estava reproduzindo e legitimando mais uma vez os papéis sociais pré-definidos para os homens e para as mulheres.

E fui percebendo que as crianças expressavam muitas ações simbólicas das diferenças de gêneros e sua consequente construção, pois durante uma aula de geografia, ocorreu uma situação que mais uma vez me fez perceber o quão

²⁰ Ao usar esse termo, me refiro a substituição ou mesmo imposição de uma identidade padrão que sufoca a identidade real das pessoas, conforme ideia de Bento (2011).

enraizada estão as definições dos gêneros. “Um dos alunos falou que caderno com flor é de mulher. Isso ocorreu porque estávamos tentando identificar de quem era uma atividade sem nome” (DIÁRIO DE CAMPO, 25/04/2019). Ou seja, pelo simples fato do caderno possuir flores, uma das crianças já definiu como sendo de mulher, já que aquele desenho é construído como feminino e aquilo já delimita a identidade de gênero da pessoa, sendo assim concordo com a afirmação que “[...] o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo” (BUTLER, 2013, p. 24), pois a partir dessas construções que se dão os conceitos e percepções que desenvolvemos.

Ao refletir sobre tudo isso, sobre esses diversos momentos e como minha trajetória, meu olhar como professor, pesquisador e pessoa estavam envolvidos nas questões relativas aos gêneros e sexualidades, e como essas crianças tinham opiniões, tinham questões a serem ditas e resolvidas, decidi por realizar essa pesquisa com elas.

Sendo assim, no próximo capítulo abordarei sobre o uso das rodas de conversas e narrativas para falar sobre gêneros e sexualidades, e trarei o que as crianças narraram, quais suas percepções e como isso impacta e influencia a constituição delas como sujeitas, e no currículo como importante dispositivo social de reprodução e controle, mas também de transgressão e desconstrução.

CAPÍTULO 03: “E AS CRIANÇAS VIERAM DE LÁ, PARA SE DESPEDIR, NUMA RÉPLICA, NUMA SÚPLICA”: ELAS NARRAM SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES

*E as crianças vieram de lá
Para se despedir
Numa réplica
Numa súplica
Não nos deixe aqui
Me leve com você pras estrelas
Me jogue contra as ondas do mar
Me cegue com as suas certezas
Um novo deus nascerá*

Música: *Poeira de Estrelas*
Autor e Interpretação: Johnny Hooker (2017)

Em cada capítulo eu venho trazendo um trecho de uma música que me faz pensar e refletir sobre o que quero dizer, e na realidade o que sinto ao escrever. E para esse capítulo escolhi esse trecho da música de Johnny Hooker, pois me remete a um suspiro: de esperança, de resistência e de fala. A intensidade que a música me traz, se assemelha com a força das falas e das coisas que as crianças disseram, com aquilo que elas guardavam e finalmente puderam externar, como uma réplica e uma súplica por alguém, por algo, por nós. E eu preciso disso, preciso que elas possam me “cegar” com suas certezas, pois a partir delas, poderei compreender o que veem, o que sentem e o que desejam.

Portanto, esse capítulo é dividido em dois tópicos, no primeiro, *As narrativas orais e as rodas de conversa como o universo de experiências*, narro minhas motivações que me levaram a escolha do uso das narrativas orais e das rodas de conversas, digo como realizei elas, como essas experiências me sensibilizaram e quais as principais dificuldades que enfrentei.

No segundo tópico, *As crianças narram suas percepções sobre gêneros e sexualidades*, escuto as crianças, suas percepções, inquietações, compreensões, e partindo disso reflito junto aos autorxs sobre as mesmas. Dialogarei, partindo de uma perspectiva de desconstrução e ressignificação que as perspectivas pós-estruturalistas nos sugerem, com as narrativas das crianças e com construções teóricas, de forma que isso possa nos dar possibilidades para um currículo queer.

3.1 As narrativas orais e as rodas de conversa como o universo de experiências

Porque usar narrativas orais? Porque optei pelo caminho mais trabalhoso de ter que ouvir, minuto a minuto de gravações, e transcrever tudo que as crianças falaram, se eu poderia ter pedido que elas apenas escrevessem o que pensavam? Por que fazer isso numa roda de conversa, em que todas falavam, por vezes, ao mesmo tempo e, querendo ou não, uma influenciava a fala da outra?

Pode até ser o caminho mais trabalhoso, mas também é o caminho mais recompensador e intenso, pois a partir da narrativa oral, as crianças conseguem expressar-se livremente de forma única e singular, e a intenção de fazer isso em roda de conversa foi realmente ocasionar uma partilha de experiências, para que elas pudessem ver as outras crianças, compreender as particularidades e diferenças em cada pensamento e ideias. Este é um dos dispositivos da atividade biográfica.

Assim, a *atividade biográfica* não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 523, destaques do original)

Como Delory-Momberger pontua, a atividade biográfica é também o ato de narrar, portanto vai além apenas do falar, mas parte de uma reflexão, análise de si, de suas compreensões de mundo, a partir de experiências para a compreensão das experiências das outras pessoas.

Dessa forma e devido meu contato com as crianças ao longo das regências durante o Programa Residência Pedagógica, escolhi o uso das narrativas orais, pois as crianças expressavam-se melhor durante as aulas de maneira oral, sempre pontuando coisas bastante interessantes, além do que, considero a forma vívida de perceber o que elas querem transmitir e quais percepções tem do mundo. Corroboro, assim, com Delory-Momberger (2012, p. 525, destaques do original) quando ela nos faz refletir sobre este olhar para si na pesquisa biográfica:

A pesquisa biográfica pode fixar para si, resta ainda definir o “terreno”, o “material” mais apropriado para apreender esse objeto, para permitir sua observação e análise. Esse terreno e esse material são de natureza bem particular, já que o pesquisador não pode ter acesso a eles a não ser pelas entradas que os sujeitos lhe dão mediante os atos de biografização a que se entregam.

Essa entrega das crianças por meio da oralidade foi minha porta de entrada, para perceber e assim decidir pelas narrativas orais, pois partindo delas pude compreender aquilo que as crianças tinham a me dizer, permitindo maior liberdade e compreensão de suas percepções.

Comecei a pensar em como ouvir todas as crianças e como valorizar isso, de forma que nenhuma delas se sentissem ignoradas; devido ao meu contato com o projeto de pesquisa²¹ coordenado pela Prof.^a Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, conheci a metodologia das Rodas de Conversas. Durante a construção desta pesquisa, pude entender como as rodas de conversa facilitam o diálogo e a liberdade das crianças, de forma que elas possam falar e partilhar suas experiências de maneira mais rica, já que a

roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo. (MOURA; LIMA, 2014, p. 99)

As rodas de conversa para mim se tornaram primordiais, seja na minha prática cotidiana como futuro docente, como também nesta investigação, porque permitem o diálogo e o compartilhamento de experiências que é tão necessária para compreendermos as constituições dos sujeitos.

As rodas de conversa em consonância com o método (auto)biográfico, possibilitam uma relação dialética entre os sujeitos e o pesquisador, conforme

²¹ Adentrei nesse projeto de pesquisa no ano de 2017, a convite da Prof.^a Karla. O mesmo tem como título “Escuta sensível às crianças do campo: ressignificando o currículo da educação infantil dando voz e vez às crianças em uma escola do “Povoado Coquelândia””, tendo como objetivo principal analisar o papel da criança no currículo desenvolvido na instituição de educação infantil, considerando as especificidades da criança do campo, suas infâncias, culturas, saberes e experiências. A pesquisa foi realizada com crianças entre 03 e 04 anos de idade, utilizando as rodas de conversas, ao qual as crianças falavam sobre sua escola. Gravamos as falas e em seguida transcrevemos para posterior análise.

Ferrarotti (2010, p. 51-52) destaca: “Devemos procurar os fundamentos epistemológicos do método biográfico noutro lado, numa razão dialética capaz de compreender a ‘práxis’ sintética recíproca, que rege a interação entre um indivíduo e um sistema social.” Portanto, estar em um grupo, sistema social, faz parte de nossas formações individuais e, deste modo, se mostram como importantes aspectos coletivos das formações singulares.

Pelas desestruturações e reestruturações do contexto que opera, a práxis do grupo mediatiza e volta a traduzir ativamente a totalidade social, nas suas microestruturas formais e informais, nas suas linhas de poder e de comunicação, nas suas normas e sanções, nas suas modalidades e redes de interação afetivas, etc. O próprio grupo torna-se por sua vez – e simultaneamente- o objeto da práxis sintética de seus membros. *Cada um deles lê o grupo a partir de sua perspectiva individual. Cada um deles se constrói psicologicamente como um “eu”, a partir da sua leitura do grupo que faz parte. O grupo primário revela-se assim como a mediação fundamental entre o social e o individual. Define-se como campo social no qual coexistem indissolivelmente a totalização do seu contexto social e a totalização que dessa totalização do grupo opera individualmente cada um dos seus membros.* (FERRAROTTI, 2010, p. 54, destaques do original)

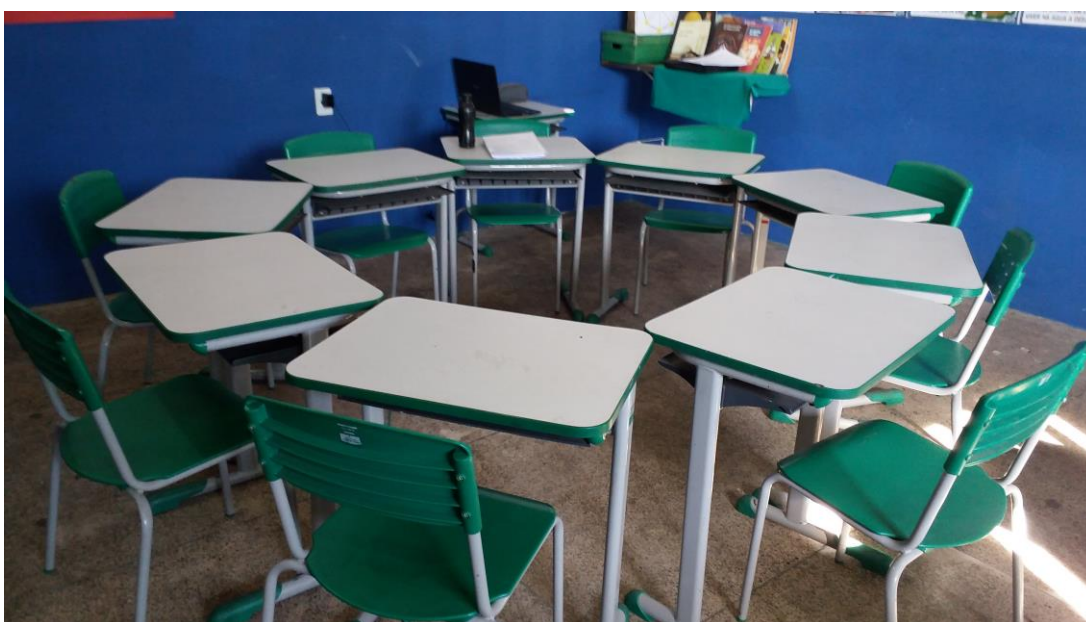
O **coletivo** (práxis social) influi no **eu** (práxis individual), representando aquilo que o social me impõe e me constitui, ao mesmo tempo que o social me representa, resultando em estruturas sociais e individuais que provocam a partilha de culturas, conhecimentos, conceitos, pré-conceitos e saberes, ocasionando em uma (re)construção social e cultural.

A partir disto, conversei com a preceptora e delimitamos a realização das rodas de conversa com as crianças em dois dias. No primeiro dia planejado, fui para a escola e organizei em uma sala de aula livre as cadeiras em formato de círculo. Fui à sala de aula e conversei com as crianças explicando previamente como tudo iria ocorrer e perguntei quem gostaria de participar da pesquisa, todas aceitaram de imediato, dessa forma entreguei os TCLE dxs responsáveis para que elas levassem para casa e trouxessem no dia seguinte assinados. Depois convidei as crianças para participarem da roda na sala preparada. A escolha das crianças foi ao acaso, por meio das filas que já estavam organizadas em sala de aula, na verdade isso foi uma sugestão da professora para facilitar a organização, e segui sua orientação.

Levei as crianças comigo para a outra sala, enquanto as demais ficaram com a professora na aula. Ao chegar à sala pedi que cada criança sentasse onde achasse melhor. Peguei meu celular, pois como não tenho gravador, usei-o para

gravar as conversas; coloquei também em um canto da sala o notebook para gravar, de forma que obtivesse duas gravações por segurança. A captação do áudio foi uma questão que me preocupou, pois devido as salas não serem forradas era possível ouvir alguns barulhos externos, mas prossegui mesmo assim.

Foto 03: Cadeiras dispostas em formato de círculo, ao qual realizei as rodas de conversa. Optei em manter as mesinhas para que as crianças pudessem se sentir mais à vontade, e não diferenciasssem tanto do habitual.



Fonte: Registro fotográfico do autor (2019).

Para introduzir os assuntos e estimular que as crianças falassem, selecionei algumas temáticas que foram recorrentes ao longo do meu contato com elas, e criei algumas plaquinhas, em que coleei os nomes em cartolinha e depois cobri com uma fita transparente, para que as crianças manuseassem de forma que o papel não estragasse. As temáticas foram, respectivamente, apresentadas as crianças na seguinte ordem: Preconceito e Discriminação; Meninas e Meninos; Meninas e Meninos na sala de aula e Brincadeiras.

As discussões eram iniciadas a partir de uma pequena introdução feita por mim sobre o assunto junto com a plaquinha, e depois entregava para a criança ao meu lado, perguntando sobre o que elas achavam daquilo e instigando para que falassem. Em algumas temáticas elas falavam bastante, já em outras eram mais tímidas.

Não posso deixar de dizer que, durante as rodas mais uma vez o medo de não captar o áudio me assombrava, pois, o celular estava comigo e haviam algumas crianças do outro lado da roda que falavam baixo, e eu pedia para elas falarem um pouco mais alto, acredito que se tivesse outro celular ou gravador do outro lado da roda, teria facilitado mais. Esse é um dos cuidados que um pesquisador deve ter ao produzir os dados de uma pesquisa, via narrativas orais.

Durantes as rodas fomos interrompidos algumas vezes, seja por professoras, ou por outras crianças curiosas, mas nada que atrapalhasse muito as gravações. As crianças, ao final de cada roda, falaram que gostaram bastante e que a escola deveria fazer isso outras vezes, ter esse ato de ouvir, de escutar aquilo que elas têm a dizer. Senti-me muito grato por isso, por estar fazendo parte da vida delas, como uma pessoa que pôde ouvir aquilo que elas tinham a falar e tentar compreender suas inquietações.

Devo destacar que realizei 04 rodas de conversas, nas três primeiras estavam 08 crianças e a última somente 05 crianças. Como a escolha se deu por meio das filas de cadeiras, as diversidades de gêneros ficaram bastante notáveis, pois uma das rodas possuía mais meninas e a outra mais meninos, devido à proximidade que sentavam em sala, enquanto as outras duas houve uma equiparação maior.

E como esperado, devido a relação dialógica que ocorre nas rodas, algumas temáticas nem precisaram ser apresentadas pelas plaquinhas, pois as próprias crianças já iam trazendo em suas narrativas e em seus diálogos com as outras, as quais eu, apenas, incentivava e instigava mais. Acredito que isso faz parte da roda de conversa, permitir essas mudanças e inserção de temas espontâneos.

Depois de finalizar as rodas e pedir que as crianças assinassem os TCLE, iniciei o trabalho que para mim foi o mais difícil e complicado ao longo da construção desse TCC, que foi a transcrição, pois eram muitas falas, de várias crianças, e em diversos momentos o áudio estava baixo, ou barulhos exteriores surgiam. Como eu já conhecia as crianças, possuí facilidade em identificar as vozes de quem estava falando, além também da posição que elas sentaram na roda.

As transcrições foram, também, uma etapa emocionante e primordial, pois ao escutar e colocar no papel as narrativas orais das crianças, eu ia sentindo novamente todas as emoções que vivenciei naquele dia, e o que elas me causaram, a indignação por negligências dos diversos espaços sociais, as atitudes racistas e

preconceituosas para com elas, enfim, fui revivendo e rememorando tudo que passei, e isso mais uma vez me fez crescer e compreender ainda mais o que elas estavam querendo dizer.

Após realizar as transcrições e fazer uma análise prévia do que as crianças falaram, junto com meu orientador, optamos, em observação aos objetivos desta pesquisa, escolher apenas uma das 04 rodas para a devida análise, dessa forma optamos pela 1^o roda de conversa, pois juntos acreditamos que ela contempla melhor algumas das ideias e percepções que compreendemos como primordiais para serem apontadas e refletidas, de forma que vocês leitorxs possam entender melhor a discussão que trazemos ao longo de toda a pesquisa.

Não posso deixar de lembrar que os estudos (auto)biográficos pretendem valorizar as identidades de cada sujeitx, por isso é tão importante que seus nomes sejam mantidos originalmente, entretanto por questões éticas, conforme assinatura das crianças e dxs responsáveis por elas nos TCLE, optei por trocar o nome delas, pelo nome de escritoras e escritores brasileirxs. Isso doeu muito em mim, pois realmente eu queria que essas crianças tivessem seus nomes postos, já que isso é algo muito pessoal, faz parte de nossas constituições como sujeitxs, mas respeitando a vontade dxs responsáveis, que legalmente tem esse direito, tive que fazer essa substituição.

Dessa forma, abaixo, apresento e analiso as narrativas das crianças na primeira roda, e posteriormente apresento uma possibilidade de currículo a partir do currículo pós-estruturalista para o currículo Queer.

3.2 As crianças narram suas percepções sobre gêneros e sexualidades

Chegamos aonde tanto caminhei e percorri, um longo caminho que chorei, sorri, sofri, mas hoje sou extremamente grato. As crianças narram, tornam-se as protagonistas e narradoras de suas histórias, elas nos contam aquilo que tanto necessitam, que tanto suplicam, e dessa forma nossas histórias se entrelaçam, pois “a ação de compartilhar uma experiência permite que a história de quem conta se entrelace à história de quem ouve” (MACEDO; SPERB, 2007, p. 239), e assim eternize-se em cada pessoa.

Agora, apresento-lhes as narradoras dessas histórias, Vinicius, Adélia, Ana, Cecília, Cora, Mário, Carolina e Clarice, essas são as protagonistas. Conforme

registrei acima, os nomes são inspirados em autoras e autores que são notáveis no Brasil, escolhi de forma aleatória para cada criança, mas como deveria ser e conforme toda essa pesquisa foi, o destino e a intuição foram me conduzindo por meio dos enlaces e desenlaces.

Elas são crianças entre os 09 e 11 anos de idade que residem em bairros próximos a escola. Em sua maioria vivem com os pais e mães, apenas duas moram com avô e avó. Em relação às suas condições sociais e econômicas é possível notar que são crianças, na sua maioria, negras, inseridas em uma realidade econômica de baixa renda.

A seguir apresentarei as conversas em três eixos: Meninas e Meninos, Meninas e Meninos em Sala de Aula e Brincadeiras. Apresentarei os trechos na íntegra, com as limpezas nos vícios de linguagem, para que a relação dialógica seja mantida, logo abaixo realizarei as referidas análises. Enfatizo que, conforme as plaquinhas, optamos pelo uso apenas dessas três temáticas devido aos objetivos dessa pesquisa.

EIXO 01: Trecho da Roda de Conversa do 1º grupo sobre Meninas e Meninos

John: *Muito bem! Vamos ver qual é a próxima. Começa pela Clarice, fale sobre Meninas e Meninos.*

Clarice: *Olha eu acho que...*

John: *Quando a gente fala, meninos e meninas, quê que te vem à cabeça. De diferenças, igualdades, coisas boas, coisas ruins...*

Clarice: *Ah tipo... Tem umas pessoas que falam que menina é pra lavar vasilha, fazer as coisas de casa, e menino não faz nada. Tem algumas pessoas que falam sobre isso, que menino não faz nada e as meninas podem lavar louça, limpar casa, e eu acho isso muito injusto, por causa que menino e menina, tipo: se o menino lavar uma louça não vai cair a mão dele, vai ficar ali no mesmo lugar, então meninas e meninos tinham que se misturar e fazer todas as coisas juntas.*

Carolina: *Várias pessoas acham super diferente só por causa do gênero, e tipo, várias pessoas dizem que a menina tem que usar só rosa e não pode usar azul porque é de menino, e menino tem que usar só azul, não pode usar rosa porque já é gay. Isso é muito feio, porque tem várias mulheres... Antes nos tempos passados, as mulheres não poderiam trabalhar de piloto, dirigir, só fogão mesmo, e isso é uma bobeira, só que agora evoluiu e pensar assim é uma bobeira, só que tem algumas pessoas que acham que só porque o homem é homem é mais forte do que a mulher, que a mulher é indefesa, a mulher é muito humm mi mi mi, mas o homem também é assim. Tem várias pessoas que falam que*

homem não pode usar rosa, homem não pode fazer isso, homem não pode lavar louça, e eu acho isso muito feio.

Cecilia: *Os meninos e as meninas, eu acho que podem nascer gay, pode ser da mesma mãe ou não. Nos tempos passados as mulheres não podiam fazer quase nada só ser dona de casa, mas agora as mulheres podem fazer várias coisas, podem trabalhar etc. As mulheres podem agora até jogar futebol, e as vezes saem melhor do que os meninos. Então, eu acho que isso é bobeira, os meninos e meninas são o mesmo povo e o mesmo sangue.*

Cora: *Tem alguns meninos que falam se outros meninos se abraçarem são viados, já começam a falar que eles são gays.*

Ana: *Assim, eu acho chato, porque quando eu queria brincar de bola, o menino disse “ah não pode não, isso é coisa de menino”.*

Vinicius: *Os homens só podem ajudar as mulheres.*

Mário: *O que eu ia falar, todos já falaram. Sobre futebol, e as meninas querem fazer parte do futebol, só que tem o preconceito; os homens, no caso da cor também, rosa, muitas pessoas usam rosa e os rapazes zombeiam.*

Adélia: *Meninos e Meninas são diferentes, por causa que se o menino usar rosa é viado, um dia meu irmão estava usando rosa, aí falaram que meu irmão era viado, porque ele usava camiseta rosa, e isso doeu em mim e nele, porque não pode nem usar uma blusa que as pessoas já julgam.*

John: *E aí nisso tudo, vocês acham que uma cor define a pessoa? Porque será que tem tanto preconceito em relação a isso? De jogar bola ou não? O quê que vocês acham disso?*

Cora: *Eu acho que é porque talvez as pessoas que têm na mente isso... Como na escola, quando vê um menino usando sapato rosa e fala que é um bando de viado.*

Carolina: *Eu acho que é por causa que uma pessoa é diferente da outra, e aí todo mundo quer ser igual. Nem todo mundo tem que ter um certo padrão de beleza, não pode ser diferente.*

Clarice: *Porque tem algumas pessoas que não tem nada pra fazer, e aí ficam julgando as pessoas pela cor, pela aparência.*

Um grande impasse surgiu em minha cabeça, como analisar essas narrativas, como organizá-las, de forma que eu não caía no pecado de colocá-las e enquadrá-las em categorias? Eu li e reli muitas pesquisas em busca de uma inspiração para que isso não ocorresse, e então ouvindo uma música de Francisco El Hombre, eu finalmente entendi que não preciso querer racionalizar tudo, mas sentir, sentir que a escrita deve fluir. Francisco canta em “Triste, louca ou má” (2016) sobre as mulheres, sobre as definições culturais e sociais.

*Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal
A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina*

A receita cultural da boa mulher, aquela que deve ficar em casa e deve unicamente cuidar da sua família, deve fazer todas as tarefas domésticas. E Clarice entende isso como um equívoco. Sua narrativa nos sugere que o exposto acima não é certo, e se questiona porque isso ocorre? E justifica que todas as pessoas, independente, do sexo deveriam fazer as coisas. Trago uma fala de Bourdieu (2012, p. 16) sobre essas divisões pautadas no gênero:

Arbitrária em estado isolado, a divisão das coisas e das atividades (sexuais e outras) segundo a oposição entre o masculino e o feminino recebe sua necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em um sistema de oposições homólogas, alto/baixo, em cima/embaixo, na frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo (e falso), seco/úmido, duro/mole, temperado/insosso, claro/escuro, fora (público)/dentro (privado) etc., que, para alguns, correspondem a movimentos do corpo (alto/baixo//subir/descer, fora/dentro//sair/entrar).

Em nossa cultura, partindo das nossas construções sociais, ocorre essas divisões de tarefas, como sendo de homem e de mulher, pois dessa forma é perpetuado um sistema de hierarquização que mantém e coloca a mulher abaixo do homem, e ainda legitima esse ato; e ainda impõe, que aquele homem que fizer tarefas ditas femininas se tornará homossexual, como se pelo simples fato de estar realizando uma atividade fosse alterar sua sexualidade, e dessa maneira “sem perceber, vamos nos enquadrando desde cedo, meninos e meninas em grupos específicos de comportamento e tradições. Na verdade, manifestações opressoras que limitam nossa criatividade, e nosso arbítrio também” (NETO, 2015, p. 28), e que impedem que façamos aquilo que desejamos, que temos vontade, e isso nos limita e nos reprime, pelo simples medo dos julgamentos sociais que serão feitos para conosco. Algo semelhante acontece no currículo escolar, e Silva (2018, p. 19) nos esclarece que “O currículo escolar pode ser compreendido como central para o governo das infâncias que nele são produzidas e para a constituição de corpos infantis heterossexuais e adequados às normas regulatórias de gênero”, ou seja, a escola perpetua essas mesmas construções e hierarquizações por meio do

currículo, colocando e definindo as identidades e as infâncias pelos simples corpos tidos como heterossexuais.

E isso é notado também na narrativa de Carolina, quando ela cita o uso das cores: *“várias pessoas dizem que a menina tem que usar só rosa e não pode usar azul porque é de menino, e menino tem que usar só azul, não pode usar rosa porque já é gay. Isso é muito feio [...]”* e continua narrando *“homem não pode fazer isso, homem não pode lavar louça, e eu acho isso muito feio.”* Concordo com Neto (2015, p. 28, destaques do original) quando ele reflete que essas convenções sociais do uso da cor rosa e da cor azul, são convenções culturais a qual estamos inseridxs:

E com regras fixas como “de menino”, “só de menina”, vamos nos organizando através de padrões limitadores. Acreditamos que sejam regras universais que nos definem como homens ou mulheres. Rosa para meninas, azul para meninos. Bonecas, carrinhos.... Apenas em um olhar rápido já percebemos que tais regras são, na verdade, convenções elaboradas, na maioria, pelas sociedades ocidentais – Europa e mais tarde Estados Unidos – levadas às suas colônias ao longo dos séculos passados. Há muitas sociedades em que meninos usam rosa, ou até vermelho. Sociedades em que as pessoas se casam de vermelho, que meninos furam o rosto e assim por diante e os esportes de meninos em alguns países se transformam em práticas femininas em outros.

Carolina, então, apresenta uma percepção de que isso é errado e feio, como ela mesma diz. Na mesma linha de pensamento Ana, Mário e Adélia concordam com a ideia de que essa separação social de cores e brincadeiras é errado, pois são regras, segundo Neto (2015), construídas por nossas sociedades ocidentais, o que, em muito caso, não acontece em outras culturas, pois são tidas como normais na nossa.

Relendo as narrativas de Ana e Adélia, percebo que as duas trazem consigo marcas de suas histórias, do que até o momento elas foram impactadas, o que é bastante importante, pois as experiências delas expressam-se, como saber da experiência, que para Souza (2006, p. 93)

articula-se, numa relação dialética, entre o conhecimento e a vida humana. É um saber singular, subjetivo, pessoal, finito e particular ao indivíduo ou ao coletivo em seus acontecimentos. Isto porque a transformação do acontecimento em experiência vincula-se ao sentido e ao contexto vivido por cada sujeito.

As crianças narram que aquilo talvez não fosse certo, que aqueles julgamentos não estivessem de acordo com o que elas desejavam e quisessem. Este mundo heteronormativo não é o desejo de boa parte das crianças, suas queixas podem nos dá indícios disso:

Ana: *Assim eu acho chato, porque quando eu queria brincar de bola, o menino disse "ah não pode não, isso é coisa de menino".*

Adélia: *Meninos e Meninas são diferentes, por causa que se o menino usar rosa é viado, um dia meu irmão estava usando rosa, aí falaram que meu irmão era viado, porque ele usava camiseta rosa, e isso doeu em mim e nele, porque não pode nem usar uma blusa que as pessoas já julgam.*

Ana foi reprimida ao brincar de bola, apenas por muitos dizerem que é uma brincadeira tida como de menino, não a deixaram expressar-se e fazer o que ela gosta. Adélia não sofreu diretamente isso, mas viu seu irmão passar por um momento constrangedor, apenas por usar uma roupa rosa. E na cabeça delas fica a grande dúvida? Por que isso acontece? Por qual razão te jugam e falam de ti, quando você quer fazer algo que gosta de fazer? A escola como espaço que deveria ser educativo, não trata desses assuntos, e pior, reforça-o, ao passo que mantém esses mesmos ideais.

Mas essas crianças desenvolvem uma *infância que luta e resiste*²². Essa infância busca contrariar essas normativas sociais que são impostas em todos os espaços, sejam eles educacionais ou familiares. Entretanto, as escolas e os currículos não estão prontos para isso, não sabem lidar com essas diferenças, com questões que fogem dos padrões, que são tidas como estranhas.

Deste modo, acredito que um currículo pautado na perspectiva pós-estruturalista seria plausível, para que essas crianças pudessem sentir-se contempladas, e realmente pudessem construir conhecimentos contextualizados com suas realidades, partindo da premissa de desconstrução de discursos legitimados e perpetuados por anos, conforme a ideia que Silva (2006) tem anunciado:

Os estudos de currículo dentro desta perspectiva [pós-estruturalista] têm como objetivo o processo de construção e desenvolvimento de identidades mediante práticas sociais, privilegiando a análise de discurso. Ao

²² Esse termo é advindo da dissertação de Silva (2018).

denunciarem questões de interesse e poder na condução da instituição escolar, colocam sob suspeita toda a tradição filosófica e científica moderna, questionando as idéias de razão, de progresso e de ciência, e, por decorrência, a razão de ser da instituição escolar e de suas finalidades. (SILVA, 2006, p. 5)

E esse currículo baseado na perspectiva pós-estruturalista poderia lidar com questões como a que Cora apresentou em sua narrativa: *“Eu acho que é porque talvez as pessoas que têm na mente isso... Como na escola, quando vê um menino usando sapato rosa e fala que é um bando de viado”*. O que me parece é que, pela forma como narra, ela já presenciou isso, já viu isso ocorrer dentro dos espaços escolares. Fico me questionando: como nós, educadorxs, deveríamos lidar com isso? Como deveríamos agir naquele momento em que as crianças falam isso para outra criança? Primeiro precisamos compreender o porquê dessas normas sociais existirem e assim nos conscientizarmos de que tudo isso é ensinado, desse modo, podemos ensinar diferente, como nos alerta Bento (2011, p. 552):

Passamos a interiorizar essas verdades como se fossem uma pele, algo que está conosco desde sempre, o que nos faz esquecer os inúmeros, cotidianos, reiterados “ensinamentos”: a sexualidade normal e natural é a heterossexualidade. Depois de uma minuciosa e contínua engenharia social para produzir corpos-sexuados que tenham na heterossexualidade a única possibilidade humana de viver a sexualidade, como se pode continuar atribuindo à natureza a responsabilidade daquilo que é o resultado de tecnologias gerenciadas e produzidas pelas instituições sociais?

Essas convenções sociais vão nos moldando e nos constituindo, impedindo que vislumbremos outras alternativas; tornando-se nossa pele. E isso a todo momento é reforçado, a partir das repressões, das conduções do que o menino deve ou não fazer, do que é ou não o papel de menina, e assim vão se moldando as pessoas de forma generificada.

As instituições sociais possuem um papel central, ao ponto que continuam a disseminar e reforçar essas construções em uma minuciosa engenharia que provoca a subalternização e inferiorização de sujeitxs que fogem a esses padrões. Portanto, se uma menina quer jogar bola, ela deverá ser tachada de forma bem pejorativa como “sapatona”; se um menino usa rosa ele deve ser tachado como “viado”. E isso deveria ser algo chocante, mas na realidade é naturalizado em todos os âmbitos, e as pessoas que tentam fugir disso, ou transgridem isso são as estranhas.

Nossas professoras se distanciam destas discussões porque não conseguem lidar com isso. Em grande medida o currículo escolar, aí posto, serve como dispositivo de reforço. Mudar o que já está posto torna-se torturante e, na maioria das vezes, essas mudanças, que na realidade, são apenas desconstruções necessárias, são clamores das crianças.

Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as 'novas' práticas, os 'novos' sujeitos, suas contestações ao estabelecido. (LOURO, 2001, p. 542, destaques do original)

Portanto, a escola precisa começar a lidar com questões antes renegadas e invisibilizadas, precisa criar maneiras e mecanismos que possam valorizar a entrada dessas temáticas, para que assim possa iniciar a desconstrução dessa constante reprodução que vem ocorrendo.

Lembro-me bem de sempre gostar de ajudar em casa, de lavar as louças, varrer a casa, eu pensava comigo mesmo que isso era/é o certo, mas era muito julgado por todos, principalmente por meu pai e mãe, elxs diziam que aquilo era trabalho de mulher, e que eu não deveria fazê-lo, e pior, pessoas de fora, visitantes também diziam a mesma coisa, e eu não entendia isso.

Mas as desconstruções desses conceitos precisam ocorrer. Hoje em dia meu pai faz comida, lava a louça, faz de tudo, e minha mãe aceita isso muito bem, estou muito feliz por essas mudanças de pensamentos, mas ao mesmo tempo fico bastante incomodado ao pensar que tantas famílias e tantas pessoas dessa geração ainda pensam da forma como fui criado, ainda propagam os discursos heteronormativos.

Continuando com a apresentação das narrações das crianças, no quadro abaixo exponho as narrativas relacionadas as meninas e meninos em sala de aula, para em seguida refletirmos sobre o papel da escola perante essas falas, e como os currículos podem contribuir positivamente e/ou negativamente para isso.

EIXO 02: Trecho da Roda de Conversa do 1º grupo sobre Meninas e Meninos na sala de aula

John: *Vamos pra próxima plaquinha... Já que vocês falaram sobre meninos e meninas, e na sala de aula, como é a relação de vocês?*

Carolina: *É o menino chegando do recreio e batendo no outro.*

Adélia: *Na sala de aula os meninos são mais bagunceiros, falam muito, mas às vezes são as meninas também. Na sala de aula, menino e menina fazem as tarefas.*

Mário: *Na sala de aula tem que ter o respeito, mas tem bagunça demais. Meninos e meninas devem ser do mesmo jeito, não deve ter separação.*

Vinicius: *Quando a tia passa uma atividade pra nós, todo mundo vai pedir a resposta um do outro.*

Ana: *Ah! Meninas e meninos conversam, cantam.*

Cora: *Lá na sala tem uns meninos, que não podem ver uma menina com um menino que já diz que são namoradinhos.*

Cecília: *A relação é confusa, porque as vezes as meninas são comportadas e os meninos não, e a tia Patrícia sempre baba a gente, e os meninos acham isso uma injustiça. E os meninos bagunçam muito e as meninas também, então os dois devem brigar.*

Carolina: *Os meninos e as meninas brigam demais, da vontade de matar.*

Clarice: *Eu acho que, tipo lá na sala, a professora briga mais com os meninos, pois os meninos são mais bagunceiros e as meninas ela já... Tipo, ela é mais ou menos. Porque ela gosta mais das meninas que dos meninos, mas eu acho que no total ela gosta das meninas e dos meninos iguais. Então, os meninos bagunçam, ela fala, tira da sala, deixa sem recreio, e as meninas também, todos os dois são iguais na sala de aula. A tia gosta mais das meninas.*

John: *E o que vocês acham dessa questão das filas? Fila de menino e fila de menina?*

Mário: *Eu acho uma boa ideia, porque as meninas são muito bagunceiras.*

Cecília: *Tio, eu acho que é uma boa ideia, para não ficar tão misturado na hora de entrar.*

Vinicius: *Tipo, eu acho que deveria ser do menor para o maior.*

Clarice: *Sobre a fila, eu acho que isso é uma injustiça. Não. Eu acho que isso é bom, por causa que se for dos maiores para os menores, algumas pessoas não querem aceitar que tem que ficar lá atrás. E as meninas são bagunceiras, para não ter que juntar a bagunça de um só e virar aquela bagunça.*

Achei interessante a forma como as crianças lidaram com essa temática, pois foi algo que elas não falaram tanto, pontuaram coisas simples e certas, mas eu tinha expectativas que elas falariam de tantas outras questões, que eu percebi ao

longo do meu tempo na escola, mas que elas não notaram, e acredito que seja pela normalização que essas coisas já possuem nesse espaço.

As primeiras narrativas já nos fazem perceber que existe uma relação conturbada e de acusações mútuas, como sugere Carolina, Adélia, Mário, Vinicius e Ana. Entretanto, temos uma diferença entre elas: Carolina e Adélia dizem que os meninos bagunçam mais que as meninas, e ainda conversam demais, enquanto que Mário, Vinicius e Ana afirmam que, tanto meninas e meninos bagunçam, e a partir disso já podemos perceber que os meninos querem dizer que todos bagunçam da mesma forma e as meninas preferem culpar os meninos dizendo que eles são mais bagunceiros.

Conforme Bento (2011), existe uma idealização dos gêneros, e do agir de cada um, como a virilidade é para o homem e a delicadeza para a mulher (BOURDIEU, 2012), e dessa forma os meninos são mais bagunceiros e as meninas mais quietas, como podemos identificar nas próprias narrativas das crianças, que já existem esses pré-conceitos construídos e legitimados socialmente.

Cecília nos diz que a professora favorece as meninas, pois elas são mais comportadas e os meninos não, e em decorrência disso eles ficam enciumados. No momento de sua narrativa, e hoje refletindo, me recordo de conversas que tive com Patrícia, em que dizia em tom de brincadeira que “se pudesse daria aulas apenas para as meninas, e na realidade tinha vontade de criar uma escola só para meninas”. Ao longo do tempo que estive na escola, também vinha percebendo sua preferência pelas meninas, tinha mais conversas com elas, e sempre as escutava mais, deixando os meninos de lado, brigando mais com eles, ou seja, intuía aquilo que Cecília nos narra. E dessa forma, eu acredito que mais uma vez existe uma influência no currículo e na própria escola, pois a partir do momento que a professora legitima isso, as próprias crianças começam a sentir, e também a reproduzir certas atitudes, uma vez que

as formas dos currículos imprimem rotinas, demandam repetições do mesmo, exigem organizações e ordenamentos, priorizam o ensino. As formas dos currículos prescrevem, enquadram, formatam, generalizam, repetem o mesmo, limitam. Tudo isso impede o escape e a expansão; dificulta as conexões; aprisiona o desejo e bloqueia as forças. (PARAÍSO, 2015, p. 51)

Os currículos ordenam e proporcionam reproduções sociais que, na maioria dos casos, legitimam questões socialmente construídas, e a partir da fala da professora e do seu relacionamento para com os alunos, percebemos que eles podem sentir-se excluídos, mas devo destacar que mesmo com essas falas, eu percebia o amor com que ela, também, travava eles.

A narrativa de Clarice também corrobora com a ideia da professora gostar mais das meninas. Ela fica meio confusa, mas ao final também confirma que a professora prefere as meninas e ainda nos fala que ela dá mais castigos para os meninos, como ficar sem recreio e passar mais atividades. Os meninos sentem isso também e revidam dizendo que as meninas são muito bagunceiras.

Ao longo de minha convivência com eles percebi que existe uma forte divisão de gênero na sala, conforme abordei no capítulo dois, e reanalizando a partir de agora, percebo o quanto que simples falas da professora, ou mesmo da organização da sala propiciam que isso aconteça. Bem que a professora e a escola poderiam reavaliar suas práticas e também o currículo escolar, pois olhar o currículo como algo posto a ser executado é tê-lo como algo estático, ou seja,

trata-se de uma “máquina”, uma “máquina de ensinar” (GIROUX, 1995, p. 87) que, ao exercer essa função, diferencia corpos, governa condutas, produz práticas, inclui e exclui, hierarquiza, normaliza e produz divisões e separações: quem sabe e quem não sabe, quem é bom/boa e quem é mau/má aluno/a, quem tem alto e quem tem baixo desempenho, quem é e quem não é adequado/a, quem segue e quem não segue as regras, quem é normal e quem é anormal. (PARAÍSO, 2016, p. 210)

A diferenciação dos corpos e hierarquização ocorre a partir desses currículos, das relações que os sujeitos educativos possuem nos espaços, de forma que são governados, e que acontecem a exclusão e segregação. Ao mesmo tempo que o currículo regula contribuindo para a formação integral das pessoas, ele também reprime, controlando tudo e todos aqueles que fogem das normativas socialmente estabelecidas e reproduzidas.

Mas claro que não devemos culpar unicamente a escola ou a professora, não é este meu papel com a escrita desta análise. Essas vivências vêm de casa também, vem da família que desde cedo constrói e reproduz muitos desses sentimentos, inculcando na cabeça das crianças que é necessário existir essa

diferença. Pois nós, enquanto educadorxs, não atuamos no vácuo, como pontua Sacristán (2013, p. 22, destaques do original):

Todavia, uma vez que não trabalhamos no vácuo nem atuamos sem a existência de uma base, nos encontramos imersos em contextos fortemente marcados pelas opções cristalizadas (por que ou por quem?) nas dimensões estruturantes que predeterminam o que nos parece ser o normal a fazer.

Portanto, nosso currículo por vezes é apenas um reflexo da sociedade, daquilo que as construções sociais almejam perpetuar, daquilo que é tido como o normal, como o correto, como o adequado a ser estudado e respeitado nas escolas.

Outro ponto importante a se destacar, surge na narrativa de Cora *“lá na sala tem uns meninos, que não podem ver uma menina com um menino que já diz que são namoradinhos”*. Esse medo e vergonha de ser taxado como namorados, provoca o distanciamento das crianças, dividindo ainda mais os gêneros, colocando meninas e meninos cada qual com seus pares. Surge, então, mais um questionamento: e aquelas pessoas que não se sentem à vontade com seus pares, que transgridem a isso, o que ocorre com elas? Como a escola lida com esses sentimentos? Sugere Paraíso (2016, p. 208, destaques do original):

Entendo, assim, que um currículo ensina muitas normas relativas a gênero. Normas que produzem, reafirmam e naturalizam o que é masculino e feminino que, por sua vez, regulam as condutas de homens e mulheres, meninas e meninos nas escolas. Trata-se, portanto, de um importante espaço social, em que as normas reguladoras do gênero marcam sua presença para ensinar o certo, o errado, o esperado, o adequado, o inadequado, o normal, o anormal, o estranho e o “abjeto” em relação às condutas de gênero.

Posto isso, o currículo então regula essas normas, esses distanciamentos das crianças em sala de aula, reafirmando a naturalização da binaridade (masculino/feminino). Ele ainda produz e reproduz normativas sociais que vão influenciando nas construções dxs sujeitxs.

Na roda de conversa com as crianças, também questionei sobre as filas, outra forma bastante marcante na escola de divisão de gênero. Ela é realizada, geralmente, na entrada para a sala, ao cantar o hino nacional, ao sair para o lanche, ou para participar de atividades no pátio.

Relendo as narrativas das crianças, há no entendimento delas que fazer filas de meninas e de meninos é uma boa ideia, e usam mais uma vez do argumento da bagunça para justificar a existência da separação de gêneros nas filas. Todas as crianças concordam com isso, exceto Vinicius que nos diz: “*eu acho que deveria ser do menor para o maior*”. Entretanto, Clarice logo trata de apresentar uma problemática sobre a organização de filas da menor para a maior: “*algumas pessoas não querem aceitar que tem que ficar lá atrás*”. Contudo, a maioria das crianças pensa que é certo manter a divisão de filas, pois não veem outra alternativa.

Para mim, as filas são mais um mecanismo para a legitimação desses conceitos e dessas construções sociais que estão contidas nas narrativas das crianças, que irão também justificar o trabalho pedagógico e a divisão de gênero, que mesmo implícita em sala de aula é presente, e reforçada a partir dessas filas.

Outra narrativa que merece destaque é de Carolina: “*os meninos e as meninas brigam demais, da vontade matar*”. Isso demonstra mais uma vez que a relação é bem conflituosa na sala de aula, nos faz ver o quão enraizado está essa diferenciação na cabeça das crianças e como elas entendem que meninos e meninas são diferentes.

Observo que tudo isso faz parte das construções e influências existentes e transmitidas em todos os espaços sociais que as crianças fazem parte, seja familiar, escolar ou religioso.

Outro tema que as crianças discutiram na roda de conversa foi sobre as brincadeiras. Suas narrativas são expostas abaixo:

EIXO 03: Trecho da Roda de Conversa do 1º grupo sobre Brincadeiras

John: *E sobre brincadeiras? O que é que vocês acham?*

Clarice: *Sobre Futebol, todos os meninos dizem que não é pra menina brincar de futebol. Eu brinco de futebol com certeza, mas tem alguns meninos que são preconceituosos, dizendo que não é pra brincar porque sou menina, dizendo para eu ir brincar de boneca, fazendo piadinha, e eu acho isso uma injustiça. Brincar de pega, polícia e ladrão, os meninos também dizem que não pode, isso ofende um pouco as meninas.*

Carolina: *Brincadeira é a melhor coisa que o senhor já falou (risos), que também, eu acho, do mesmo jeito que a Clarice falou. É uma injustiça, por que só menino pode jogar futebol, tipo não tem nada haver, e só menina pode brincar de boneca, não tem nada haver. E mais, eu não gosto dos meninos que falam que menina não pode jogar futebol, por causa*

que ela não sabe, porque até a melhor jogadora do mundo, é uma menina. Também acho uma injustiça, quando todo mundo fala que menino que quer brincar de boneca é gay, ficam falando “ah esse daí vai ser gay quando crescer, tem nada haver”.

Cecília: Sobre brincadeiras eu quero dizer... Quando eu vou brincar no recreio e as meninas estão brincando de uma coisa e os meninos de outra, mais ou menos futebol, eu acho uma injustiça, mas teve uma vez que os meninos estavam jogando com as meninas e isso eu achei muito interessante, pois eles não tiveram nenhum preconceito. Então eu acho isso nada haver, porque as meninas podem jogar bola, defender o gol, tipo a Marta, ela é uma das melhores jogadoras do Brasil, então eu acho isso uma coisa normal, pois as meninas e os meninos podem fazer qualquer coisa. Meu irmão também, quando foi lá pra casa e estava brincando de boneca eu deixei, pois acho uma coisa normal, é normal brincar.

Cora: Eu acho muito errado as meninas não poderem brincar de carrinho. As meninas podem usar rosa, mas eles não, porque eles ficam sem graça.

Ana: Ai, eu amo brincar. Assim, outro dia eu falei pra um menino, “vamos brincar”, aí o menino disse, “não é coisa de menina, prefiro jogar bola, porque as meninas brincam muito sem graça.”

Vinicius: A menina pode fazer o que ela quiser, brincar de bola, andar de bicicleta, pode subir nas coisas, pode soltar pipa etc.

Mário: Tem gente que fala que menina não pode brincar de carrinho, que menina não pode brincar com menino, ou queimada também, queimada todo mundo brinca né? Futebol também, só os meninos, e tem jogos também que só os meninos podem brincar.

Adélia: Tem haver também, como no vôlei, que as meninas chamam pra brincar, e eles dizem que não pode, porque meninas não sabem jogar vôlei. Isso é um preconceito, porque todas as meninas e os meninos podem, porque do jeito que as meninas brincam, os meninos brincam. Ninguém nasceu diferente.

John: Muito bem! O que vocês acham disso aqui na escola? Legal? É bom? É ruim? Vocês sentem liberdade? Não sentem?

Carolina: Eu não sinto liberdade, porque os meninos são muito machistas. Eu vou falar é a verdade, eles falam aqui, que é isso ou aquilo, mas quando tãõ lá jogando bola no recreio, pensam que eles são assim é? Nunca. Eles falam, ah vocês não sabem jogar bola não, vocês não vão jogar bola não, ah.

Adélia: Tem muitos meninos que não deixam, mas tem uns que falam pra deixar as mulheres brincarem, tipo o Vinicius, ele tava brincando bola mais o Rubem, e o Rubem não deixou nenhuma das meninas entrar, mas o Vinicius pediu para ele deixar, entrou pelo menos umas cinco meninas, mas tem vezes que ele fala que as meninas não sabem jogar bola.

Clarice: Uma vez eu vi no Youtube, eu fui ler os comentários. Era um vídeo que o pai da menina estava ensinando, ajudando ela a fazer um slime e tal, e teve um comentário lá embaixo, perguntando com certeza pra menina, se o pai dela era gay e tal. E também sobre a escola, eu acho que os meninos deixam com certeza, elas jogarem bola, por causa que esses dias, eu tava querendo jogar bola com eles, mas eu pedi na sala, aí o Aluísio disse

que não podia, aí o Rubem falou bem assim oh, o Rubem chegou até a tirar o Igor do time, pra mim jogar, eu acho que eles deixam com certeza.

Cecília: Tio, sobre isso daí eu acho que algumas vezes os meninos não deixam a gente brincar de futebol, porque uma vez eu tava sem nada pra fazer e eles ficaram me atentando, aí misturou meninos e meninas, e o Rubem deixou eu brincar, então alguns meninos vão deixar e outros não.

Cora: O meu pai, nunca gostou que meu irmão brincasse com meus brinquedos. Ele fala que menina tem que brincar só com boneca e menino não pode brincar com meninas, e os meninos têm que ficar jogando bola, aí não pode misturar. Porque aqui na escola, alguns meninos são muito nojentos, quando eles voltam pra sala fica um cheiro horrível, a tia fala isso. Aí um dia os meninos estavam na sala, todos suados e preguiçosos, tiraram o sapato dentro da sala e não teve quem aguentasse.

Mário: Tem algumas pessoas que não deixam menino brincar com menina.

John: Por que que tu acha que não deixam?

Mário: Não sei, porque tipo assim, a mulher não deixa, o homem não deixa.

John: Uma coisa que a Carolina falou, é machismo, vocês sabem o que é machismo?

Cecília: Machismo é tipo um homem que quer que a mulher não estude, e que o homem pode fazer muita coisa, e já as mulheres não, elas têm que ficar em casa, trabalhando. Eu acho isso uma coisa que não deveria existir no mundo.

Carolina: Teve um dia que eu estava brincando, só que aí um menino da minha rua falou que os meninos são mais fortes e as meninas não, uma coisa assim. A gente fez uma disputa entre os meninos e as meninas, só de pegar coisa pesada, aí quem ganhasse ia poder ficar falando, ah eu sou mais forte. Se os meninos ganhassem eles teriam o direito de ficar falando disso, só que as meninas que ganharam.

Cora: E também tio, teve um dia que eu fui fazer uma disputa lá na sala, o Mário e o Vinicius perderam, aí nós ficamos falando que as meninas são melhores do que eles.

John: Mais alguém quer falar alguma coisa? Tenho outra pergunta pra vocês, vocês falaram que o homem é machista, e a mulher pode ser machista.

Algumas crianças: Pode, pode!

John: Pode? Quando é que isso acontece?

Carolina: Tipo, quando a mulher fala que homem não pode usar rosa, quando o homem não pode lavar prato, nem fazer comida e nem essas coisas.

Clarice: Tem umas mulheres que é dona de casa e tem o marido, e elas deixam eles fazerem as coisas de casa. Outras têm machismo, como é o caso específico: ah eu que tenho que fazer essas coisas aqui, vai deitar no sofá. E tem umas que acabam não deixando eles fazerem as coisas. E também tem a questão do feminismo.

John: E o que é o feminismo? Já que tu citou!

Clarice: Ah eu esqueci! (risos)

John: Quem é que sabe o que é feminismo?

Vinicius: *Fala aí tio, fala aí!*

John: *Vocês não têm nenhum chute do que é feminismo?*

Carolina: *Ah eu sei!*

John: *Fala Carolina!*

Carolina: *Eu acho que sei. Que é quando uma mulher não quer deixar o homem fazer alguma coisa, tipo, lavar louça, isso é só coisa dela.*

John: *Não.*

Clarice: *Tio, deixa eu falar que minha irmã explicou esses dias. É tipo, uma mulher que defende seus direitos, ela acha justo que os homens façam as coisas de mulher, então é o contrário de machismo.*

John: *Muito bem! Vocês querem falar mais alguma coisa que não foi dito sobre a escola, alguma coisa. O que vocês quiserem, é o momento de vocês.*

Clarice: *Tio, eu acho que o uniforme é feio.*

Cecília: *Teve uma hora, que teve uma fala sobre viados e sapatonas, a palavra certa não é essa é lésbica e gay.*

Carolina: *Ah me lembrei, é eu acho que tem gente que fica falando mal das pessoas que são gays e lésbicas. Eu acho que se elas quiserem ser isso, ninguém pode julgar, porque cada um é o que quiser, cada um é o que quer, mesmo que seja feio para outras pessoas, é o que essas pessoas gostam.*

O momento das rodas de conversas que as crianças mais gostaram, foi este, falamos sobre as Brincadeiras. Destaco que não nomeei brincadeiras de meninas e meninos, mas elas próprias já foram apontando aspectos da segregação e divisão dessas brincadeiras. Também devemos perceber que desde dos primeiros temas, as crianças já apresentavam aspectos das brincadeiras, como no Eixo 01 que já citavam o futebol.

E nesse Eixo 03 as crianças já iniciaram falando sobre o jogo de futebol. Clarice é bem enfática ao dizer que gosta de brincar de futebol, mas que os meninos não deixam, dizendo que isso não é coisa de menina. Mais uma vez reforçando o estereótipo de que menina não pode brincar de futebol. Clarice narra a questão do preconceito que os meninos sofrem ao brincarem de boneca, e ai adentramos em um ponto interessante, pois por mais que as meninas sejam julgadas ao fazerem coisas tidas como de meninos, se difere quando o contrário acontece, por que o machismo é bastante acentuado em nossa sociedade. Uma criança pode ser julgada

por sua masculinidade aos 10 anos de idade, pela simples escolha de brincar ou não de boneca.

A divisão entre os sexos parece estar "na ordem das coisas", como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas "sexuadas"), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 2012, p. 17, destaques do original)

A divisão do ser menino, ser menina, o que é de homem e o que é de mulher, está incorporada e enraizada em todos os meandros sociais que estamos envoltxs, a partir do momento do nascimento, aquilo que é de menino e de menina já é posto em prática (LOURO, 2008). Os corpos já são utilizados para a definição dos esquemas sociais, do como deve-se pensar, e de como deve-se agir, sentir e incluso, nas brincadeiras.

Corroborando com o exposto, trago as narrativas de Carolina e Cecilia, quando pontuam sobre as meninas brincarem de futebol e os meninos de boneca. Carolina apresenta um aspecto bastante curioso: se o menino brincar de boneca, será gay quando crescer? Como que essa ideia se dá? Porque o simples ato de brincar irá mais uma vez definir a sexualidade de uma criança?

Carolina: *Brincadeira é a melhor coisa que o senhor já falou (risos), que também, eu acho, do mesmo jeito que a Clarice falou, futebol é uma injustiça, porque, só menino pode brincar, pode jogar futebol, tipo não tem nada haver, e só menina pode brincar de boneca, não tem nada haver. E mais, eu não gosto dos meninos que falam que menina não pode jogar futebol, por causa que ela não sabe, porque tipo, até a melhor jogadora do mundo, é uma menina, e também eu acho uma injustiça, todo mundo quando menino querer brincar de boneca, e todo mundo fica falando "ah esse daí vai ser gay quando crescer, tem nada haver".*

A partir da narrativa de Carolina, mais uma vez surge a construção social heteronormativa de ser gay, ou seja, uma construção pautada na heteronormatividade que impõe padrões héteros para todxs xs sujeitxs, e pior ainda, ela é compulsória, quando é colocada como a única opção existente e tida como normal. Ela é utilizada como mecanismo de ordenação e padronização dxs sujeitxs, xs direcionando para uma determinada sexualidade e um determinado gênero, tido como o correto e absoluto.

O estudo da heteronormatividade como aparato do poder e força normalizadora característica da ordem social do presente foi (e algumas vezes ainda é) confundido como a descrição das normas contra as quais lutariam sujeitos socialmente classificados como anormais, pervertidos, sexualmente desviantes, em suma, termos sintetizados pela palavra queer na língua inglesa. No entanto, os principais teóricos queer demonstraram que tais sujeitos freqüentemente também estão enredados na heteronormatividade. (MISKOLCI, 2009, p. 157)

Partindo dessa perspectiva, toda e qualquer pessoa que tenha atitudes fora das tidas como normais e heterossexuais já deve ser considerada excluída e subalternizada, já foge do padrão e, portanto, deve ser julgada e colocada como inferior, como um ser desviante. Sendo assim, as normativas sociais definem que as crianças não podem fugir daquilo: menina deve brincar com boneca e menino com carrinho, pois isso é imutável. Ideia que discordo completamente.

Aponto, também, a narrativa de Cecília, quando ela demonstra uma surpresa, ao ver a mistura de meninos e meninas em uma brincadeira.

Cecília: *Sobre brincadeiras eu quero dizer. Quando eu vou brincar no recreio, as meninas estão brincando de uma coisa, e os meninos de outra, mais ou menos futebol, eu acho assim uma injustiça, mas teve uma vez que os meninos estavam jogando com as meninas, e isso eu achei muito interessante, pois eles não tiveram nenhum preconceito.*

A surpresa e o sentimento de agradabilidade que Cecília faz ao ver meninas e meninos jogando juntos futebol, nos dar indícios de que cenas como essas são quase impossíveis de serem vistas. Ou seja, as próprias crianças têm essas percepções e observam como a sociedade impõe essas regras e normas. E nesse caso, como que a escola poderia agir? Como o currículo poderia contribuir para ampliar ações como essa, que busquem integrar pessoas e quebrar normas?

O currículo precisa problematizar as relações de poder e de soberania entre as dominâncias de gênero, trazendo luz aos debates sobre as incoerências sociais existentes e questionando o porquê disso ocorrer, e como seria viável ocorrer uma despolarização da heteronormatividade, trazendo o sujeito para dentro da discussão.

A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade

plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam. Dentro desse quadro, a polarização heterossexual/homossexual seria questionada. Analisada a mútua dependência dos pólos, estariam colocadas em xeque a naturalização e a superioridade da heterossexualidade. (LOURO, 2001, p. 550)

Desta maneira, as perspectivas Queer vêm contra os binarismos existentes, ao passo que o ser menino e o ser menina são questionados. O que realmente é feminino ou masculino? Porque ocorre esse binarismo? A teoria Queer questiona e pontua que isso são construções sociais que privilegiam determinados grupos em detrimentos a outros, e que provocam a dualidade e a segregação, que deve ser quebrada, ademais que estamos imersos em uma sociedade tão plural, que seria incoerente definir e aceitar os padrões masculinizados e feminilizados como únicos e coerentes.

Continuando a análise da narrativa de Cecília, posso dizer que ela o exemplo da jogadora Marta para justificar que as meninas não só devem jogar bola, como são boas também, isso demonstra o quão é importante a representatividade nos diversos espaços, para que as crianças sintam-se motivadas a buscarem alternativas, a lutarem e encontrarem brechas nos padrões normativos.

Cecília também narra que estava brincando de boneca e deixou que seu irmão brincasse também, pois para ela aquilo não influía em nada e era normal. Mesmo com todos os espaços e sujeitos querendo normatizar as ações e ideias das crianças, ela conseguiu superar e transgredir, mesmo que por um momento, essas normativas sociais. Será que a escola contribuiu para isto? Será que mais pessoas possam ter contribuído para o pensamento da criança? O currículo pode contribuir:

Considero que um currículo, apesar de ser constituído de muitas formas, pode perfeitamente ser feito da mesma matéria dos sonhos, dos filmes e da vida. Para isso é necessário fazer muitos cortes nas formas que aniquilaram as forças; deformar as regras; arriscar; seguir o movimento da vida; atentar às sensações nossas e de nossos/as alunos/as. Um currículo, livre das formas que aprisionam, trabalha com a diferença para encontrar os desejos dos diferentes, para enfatizar as suas dinâmicas, reforçá-las e problematizá-las. (PARAÍSO, 2015, p. 55)

Apesar de tudo, o currículo pode sim desenvolver sonhos, pode arriscar, pode mudar os rumos da vida, e precisamos lutar para que isso aconteça, precisamos sugerir mudanças em nossas ações pedagógicas, para que essas pequenas transgressões, como a de Cecília, deixem de ser raras e tornem-se cotidianas, que

elas possam ser livres, que o currículo permita a problematização dessas temáticas, que as crianças possam refletir, como Cecília refletiu e agiu.

Em seguida Cora retoma mais uma vez a questão das cores, e nos diz que os meninos não usam rosa por vergonha, e pela forma como ela expõe fica muito triste com isso. Ela ainda narra que as meninas não podem brincar de carrinho, pois as pessoas julgam, nesse momento sinto que ela tem a vontade de brincar, mas devido as convenções sociais, não o faz por receio dos julgamentos.

Em meio a tudo isso, os meninos quase não falam, entretanto nesse momento eles põem na roda algumas questões interessantes como: as meninas devem brincar de tudo e apresentam até mesmo outras brincadeiras que são tidas e separadas como de meninos e meninas.

***Vinicius:** A menina pode fazer o que ela quiser, brincar de bola, andar de bicicleta, pode subir nas coisas, pode soltar pipa etc.*

***Mário:** Tem gente que fala que menina não pode brincar de carrinho, que menina não pode brincar com menino... Queimada todo mundo brinca né? Futebol também, só os meninos, e tem jogos também que só os meninos podem brincar.*

As brincadeiras apresentadas acima pelos meninos possuem uma divisão de gênero para serem brincadas. E mais uma vez percebemos como a sociedade utiliza de dispositivos que parecem normais, mas na verdade são repressores, e que normatizam e tiram das crianças as suas vontades. Sendo assim o currículo precisa trazer à tona reflexões para que as crianças possam compreender que elas podem brincar de qualquer coisa que quiserem e serem quem quiser.

Penso que seja de extrema importância que a força que eu invisto, que a minha luta seja pautada em um currículo que não normatiza brincadeiras para todas as crianças, mas sim ocorra sem distinção dos gêneros, que esse currículo possa ser voltado para a reflexão, para a desconstrução dessas normativas, de maneira que as crianças compreendam seu papel e suas posições como sujeitos de direito a brincar e a serem como querem ser, que a prática pedagógica dxs educadorxs seja revista, resignificando e desconstruindo os conceitos binários.

Em seguida eu questiono para elas sobre como funcionam essas brincadeiras na escola, e Carolina é enfática ao dizer:

Carolina: *Eu não sinto liberdade, porque os meninos são muito machistas, eu vou falar é a verdade, eles falam aqui, que é isso ou aquilo, mas quando tão lá jogando bola no recreio, pensam que eles são assim é? Nunca. Eles falam, ah vocês não sabem jogar bola não, vocês não vão jogar bola não, ah.*

Ela expõe que os meninos têm um discurso de acolhida, mas na realidade isso não acontece muito e que na hora do brincar dizem que elas não sabem jogar bola. Adélia é mais cautelosa e fala que apenas alguns meninos fazem isso, pois outros tentam de todas as formas incluí-las. Ela cita o exemplo que uma vez um dos meninos tirou seu amigo para que ela entrasse no time, Clarice também exemplificou dessa forma concordando com Adélia.

Uma das narrativas mais marcantes ao longo dessa roda de conversa, foi a de Cora. Ela expôs de maneira bem clara que seu pai não deixava que seu irmão brincasse de boneca e ainda nos relata que ele a orientava a apenas brincar de boneca, sendo taxativo ao dizer que meninas não podem brincar com meninos, não devendo se misturarem.

Cora: *O meu pai nunca gostou que meu irmão brincasse com meus brinquedos. Ele fala que menina tem que brincar só com boneca, e menino não pode brincar com meninas, e os meninos tem que ficar jogando bola, aí não pode misturar. Porque aqui na escola, alguns meninos são muito nojentos, quando eles voltam pra sala, fica um cheiro horrível, a tia fala isso.*

O interessante de Cora é que, em muitos momentos, ela apresenta narrativas sobre as diversidades e em outros sobre preconceitos como a opinião de seu pai. Assim podemos perceber como a influência da família é forte em nossas constituições e ideais, pois a partir da fala de seu pai, Cora pode tomar para si essa ideia como legítima, sendo a família um importante espaço social de dominação e de influência (FERRAROTTI, 2010).

Mário também apresenta uma narrativa semelhante, dizendo que algumas pessoas não deixam meninos brincarem com meninas, indo ao encontro ao pensamento do pai de Cora. Ao questioná-lo sobre isso, ele responde: “*não sei, porque tipo assim, a mulher não deixa, o homem não deixa*”. Ou seja, nem ele mesmo tem ciência do porquê isso ocorre, apenas sabe que isso acontece.

De todo modo, o que fica explícito é que, com um raciocínio generificado conduzindo condutas e práticas nos currículos investigados, meninos e meninas recebem tratamentos distintos e cobranças diferenciadas. Ensina-

se que menino é e deve ser diferente de menina. Admitem-se determinadas condutas de meninos que não se admitem das meninas. Esperam-se coisas de meninas que não se esperam de meninos. Classificam-se como normais e como anormais determinados comportamentos e desempenhos. Cobram-se desempenhos diferenciados de meninas e meninos e, então, usam-se técnicas diferenciadas para governar meninos e meninas nas escolas. (PARAÍSO, 2016, p. 224)

Esses tratamentos diferenciados e essas formas de agir, são iniciados em casa, e têm suas reproduções por meio dos currículos da escola, propagando construções e discursos de desigualdades e de segregação para com os gêneros, dividindo e normatizando aquilo que é de menino e aquilo que é de menina.

Em seguida retomo o termo machismo que Carolina falou, e questiono as crianças sobre o que seria isso. Então Cecília narra: *“machismo é tipo um homem que quer que a mulher não estude, é tipo que o homem pode fazer muita coisa, e já as mulheres não, elas têm que ficar em casa, trabalhando, eu acho isso uma coisa que não deveria existir no mundo”*. E mais uma vez voltamos a ideia socialmente construída que o espaço da mulher é o privado, trabalhando em prol do seu marido, de sua família, não podendo buscar crescer e muito menos estudar, e Cecília se mostra indignada com isso.

As mulheres são excluídas de todos os lugares públicos (assembléia, mercado), em que se realizam os jogos comumente considerados os mais sérios da existência humana, que são os jogos da honra. E excluídas, se assim podemos dizer, a priori, em nome do princípio (tácito) da igualdade na honra, que exige que o desafio, que honra quem o faz, só seja válido se dirigido a um homem (em oposição a uma mulher) e a um homem honrado, capaz de dar uma resposta que, por representar uma forma de reconhecimento, é igualmente honrosa. (BOURDIEU, 2012, p. 62, destaques do original)

Conforme Bourdieu (2012) pontua, essas privações ocorrem há muito tempo, e são justificadas partindo da ideia de honra, do direito que os homens têm sobre as mulheres, sendo que os espaços públicos não são para elas.

Carolina narra um exemplo de machismo que ela vivenciou na rua (espaço público) de sua casa. Ao brincar, uns meninos disseram que as meninas eram mais fracas. Ela desafiou e provou que as meninas são mais fortes. Aqui percebemos como essa questão biológica e de força está enraizada também, como o fator biológico justifica os meninos se sentirem superiores às meninas.

Dado o fato de que é o princípio de visão social que constrói a diferença anatômica e que é esta diferença socialmente construída que se torna o fundamento e a caução aparentemente natural da visão social que a alicerça, caímos em uma relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob forma de divisões objetivas, e na subjetividade, sob forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, organizam a percepção das divisões objetivas. (BOURDIEU, 2012, p. 20, destaques do original)

A partir das construções e dos fundamentos dos corpos biológicos é que surgem as diferenças sociais entre as mulheres e os homens, e a partir desses corpos que inicia-se a relação de dominação, a qual o homem é tido como superior perante a mulher, devido sua força e virilidade, enquanto a mulher representa obrigatoriamente o oposto (BOURDIEU, 2012). Mas Carolina mostra-se contente por ter vencido os meninos, mostrando que as relações biológicas não podem ser a régua para os gêneros.

Depois perguntei para as crianças se as mulheres poderiam ser machistas, e elas me responderam que sim. Carolina e Clarice falam que a mulher é machista quando não deixa o homem usar rosa, ou não deixa ele fazer as coisas de casa, como o homem não poder lavar louça, nem fazer comida e nada de casa.

Logo após, questionei sobre o feminismo, e a resposta de Carolina me surpreendeu: “[...] *que é quando uma mulher não quer deixar o homem fazer alguma coisa, tipo, lavar louça, isso é só coisa dela*”. Em seguida Clarice pediu para falar “[...] *deixa eu falar que minha irmã explicou esses dias, que é tipo uma mulher que defende seus direitos, ela acha justo que os homens façam as coisas de mulher. É o contrário de machismo*”. Vejo como bastante pertinente a contribuição das meninas. Concordo também com a ideia de Butler (2013, p. 34) de que “os debates feministas contemporâneos sobre o essencialismo colocam de outra maneira a questão da universalidade da identidade feminina e da opressão masculina”, analisando e desconstruindo aquilo que antes tínhamos como universal. As outras crianças preferiram não se pronunciar sobre isso, acredito que seja por não saberem o significado desses termos.

Ao final, eu deixei o momento livre para que as crianças falassem sobre o que elas quisessem, aquilo que talvez não tivéssemos comentado ainda, então Cecília corrigiu “*teve uma hora, que teve uma fala sobre viados e sapatonas, a palavra certa não é essa, é lésbica e gay*”. Senti-me muito feliz com a contribuição dela, pois

háviamos dito isso em uma de nossas aulas, explicado sobre a sigla LGBT e sobre o uso dos termos, e ela lembrou daquilo.

E como não poderia deixar de ser, o destino mais uma vez surpreende, e para fechar essa roda de conversa Carolina fala sobre como acha ruim as pessoas julgando as outras e diz que devemos respeitar os gostos de cada pessoa. Em seguida ela nos entrega a frase que dá título para esse trabalho, que representa boa parte do sentimento que devemos ter, de respeito as identidades, e finaliza dizendo: “*cada um é o que quiser, cada um é o que quer*”.

Ao longo das rodas e das narrativas, percebo como as meninas questionam mais, como elas se colocam numa posição de transgredir e de demonstrar indignação pelos papéis socialmente estabelecidos.

Partindo das narrativas das crianças, as possibilidades de um currículo queer são reais, de um currículo que possa trabalhar com as diferenças, a partir da premissa de valorização das identidades individuais e da ressignificação das práticas pedagógicas.

Dessa forma, evidencio o que Louro (2001, p. 550, destaques do original) nos diz acerca da Pedagogia queer²³ e do currículo queer.

Uma pedagogia e um currículo *queer* se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro.

Um currículo queer não iria trabalhar com a aceitação do outro como sujeito diferente, mas sim com a compreensão do porquê do outro ser diferente, e pôr em pauta que isso é bom, que as diferenças devem ser valorizadas, pois elas nos tornam seres únicos e singulares. Entraria em questão xs sujeitxs marginalizadxs e

²³ O conceito de Pedagogia Queer é construído por Louro (2001, p. 551, destaques do original) ao propor que a mesma deve: “problematizar, também, as estratégias normalizadoras que, no quadro de outras identidades sexuais (e também no contexto de outros grupos identitários, como os de raça, nacionalidade ou classe), pretendem ditar e restringir as formas de viver e de ser. Pôr em questão as classificações e os enquadramentos. Apreciar a transgressão e o atravessamento das fronteiras (de toda ordem), explorar a ambigüidade e a fluidez. Reinventar e reconstruir, como prática pedagógica, estratégias e procedimentos acionados pelos ativistas queer, como, por exemplo, a estratégia de ‘mostrar o queer naquilo que é pensado como normal e o normal no queer’”.

silenciadxs socialmente, aquelas pessoas que não são consideradas em nenhum espaço, e na escola são totalmente reprimidas.

Esse currículo precisa trabalhar a partir de narrativas como a de Carolina: *“eu não sinto liberdade, porque os meninos são muito machistas”*. Precisa abordar sobre o machismo, feminismo entre tantos outros temas, precisa explicar sobre as posições socialmente estabelecidas do homem e da mulher, das pessoas LGBTQIA+, provocando, instigando as crianças a refletirem e analisarem essas questões, contextualizando as realidades e experiências, que conforme percebemos na roda de conversa são carregadas de vivências e construções sociais.

Pensar em um currículo queer pode até parecer utópico considerando nossa realidade educacional brasileira, mas não é! É necessário, é urgente, as crianças clamam por um, elas suplicam, pois precisam compreender essas relações de poder estabelecidas, querem entender por qual razão muitas pessoas dizem que menino não pode usar roupas de cor rosa, porque menina não pode brincar de bola, porque muitos pais impedem meninos brinquem com meninas e tantas outras coisas... Elas querem simplesmente a liberdade de serem livres, para viverem, para sonharem, para brincarem, para serem crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei*

Música: *Tocando em frente*
Autores e Interpretação: Almir Eduardo Melke
Sater e Renato Teixeira De Oliveira (1990)

A caminhada até aqui foi árdua. Escrevo esse último capítulo em lágrimas, mas lágrimas de felicidade, pois me sinto realizado. Nunca imaginaria que ao longo dessa trajetória eu iria conhecer tantas pessoas, tantas histórias e tantas vidas que me fariam ser quem sou hoje. Como diz a música, “Me sinto mais forte, mais feliz quem sabe”, vivi e aprendi com cada criança, cada pessoa que por mim passou e trilhou ao meu lado essa caminhada na pesquisa, e hoje “levo a certeza de que muito pouco eu sei, ou nada sei”. Muitas coisas eu aprendi e muitas outras ainda aprenderei.

Falar de currículo, falar da essência e da vida da escola, é o pulsar, é a emoção vívida. Ouvir as narrativas de crianças, proporcionar esse espaço de fala para elas, é algo inesquecível, espero que vocês que trilharam até esse momento da leitura, sintam-se gratxs, por partilhar comigo disso. E sendo assim, penso que precisamos retomar ao início, para que possamos fechar esse ciclo, pois essa não é a vida? Feita de infinitos ciclos que precisam se encerrar, para que outros comecem?

Meu primeiro objetivo foi entender sobre a existência dos múltiplos currículos que se apresentam na escola. Os currículos são as pessoas, as vivências, as trocas e partilhas relacionais que acontecem. Cada escola possui seu currículo, que é o currículo vivo, aquele que ali acontece. A partir de minhas percepções entendi a existência desses múltiplos currículos, cada qual a sua forma vão se moldando a medida que os sujeitos que dele participam vão constituindo-se e o construindo.

As práticas pedagógicas das professoras também fazem parte desses múltiplos currículos, a forma como lidam com as questões de gêneros e sexualidades influenciam em como as crianças reagem e percebem isso nos espaços escolares e sociais.

Meu segundo objetivo foi compreender o currículo na visão das crianças por meio das narrativas orais sobre gêneros e sexualidades, e elas narraram bastante sobre isso, apresentaram as diversas questões que viveram e vivem das diferenças de gêneros, das suas percepções sobre as sexualidades e de como a escola não fala disso, não menciona, mas na realidade, perpetua certos discursos excludentes.

A precariedade do currículo ficou evidente, ao mostrar que as crianças não compreendem diversas situações cotidianas que ocorrem, além da legitimação de tantas outras por meios de dispositivos que a escola utiliza, como as filas, os discursos sociais sobre diferenças de meninas e meninos e a própria prática pedagógica.

Meu terceiro e último objetivo foi analisar a possibilidade de um currículo Queer por meio das narrativas orais das crianças sobre gêneros e sexualidades, e como já havia dito acima, a ideia parece bem utópica, mas é real e mais que possível, pois a partir das narrativas das crianças, percebo que elas vivem isso, elas enfrentam questões e situações diárias que as deixam inquietas, que as deixam sem saber o porquê das coisas, e assim com o querer saber. Elas necessitam dessas explicações, precisam tirar suas próprias conclusões, necessitam compreender os sentidos e os meandros sociais que estão inseridas.

Dessa forma, partindo da minha questão norteadora *Como compreender o currículo a partir das narrativas orais das crianças sobre gêneros e sexualidades e propor uma possibilidade de currículo Queer?*, entendo ao final dessa caminhada que compreendi o currículo a partir das narrativas das crianças, que elas nos mostraram diversos aspectos e percepções que demonstram como as construções sociais influenciam nas suas vidas. Também considero possível um currículo Queer, entretanto devo pontuar que essa possibilidade deverá ser construída a partir de um longo processo de desconstrução social, que vai para além dos muros escolares, e que portanto necessitará de investigações mais profundas nos engendramentos sociais e culturais que estamos imersxs.

Ao mesmo tempo que muitas crianças apresentaram visões reproducionistas da sociedade e do currículo, outras apresentaram resistências, como a correção dos termos “viado” e “sapatona”, como as inquietudes sobre os homens não poderem lavar louça ou varrer casa, sobre a disputa para ver quem é mais forte, ou mesmo sobre deixar o irmão brincar de boneca. Essas atitudes demonstram pequenas

vitórias que vão construindo e fazendo parte do currículo também, pois ele é vivo e reconstruído a cada ação nossa.

O currículo precisa então questionar os processos sociais que vivenciamos, colocar em xeque as verdades absolutas que vivemos, buscar alternativas e propor desconstruções que possam provocar e incomodar. Ser queer é isso, trazer à tona tudo aquilo que querem esconder, ou que na verdade ninguém percebeu ainda.

Propor um currículo queer, não necessariamente implica em falar de queer, mas falar dos assuntos “proibidos”, dos assuntos “tabus”, falar porque que uma das meninas sente vergonha ao brincar com carrinho, porque que muitos meninos não usam rosa, porque um pai proíbe seu filho de brincar com meninas, porque muitas pessoas da comunidade LGBTQIA+ são mortas diariamente, porque são julgadas apenas por serem quem são e por amarem quem amam.

As crianças narram sobre gêneros e sexualidades, elas vivem isso, a escola não pode mais omitir-se, o currículo não pode mais ignorar isso, e muito menos legitimar as formas de opressão, reprodução e controle por meio de normas e padrões. Somos seres plurais, possuímos cada qual nossas diferenças e o currículo deve proporcionar compreensões para isso.

As narrativas demonstram o desconforto das crianças, elas não aceitam serem obrigadas a fazer ou deixar de fazer algo apenas por serem quem são. A partir de suas narrativas precisamos começar a questionar, a nos questionar sobre o que realmente estamos proporcionando nas escolas, sobre o que a sociedade está fazendo, sobre o que esse currículo reprodutor está provocando, sobre o que nossas práticas pedagógicas estão influenciando. O trabalho é difícil, pois a desconstrução de discursos hegemônicos é lenta, é um processo gradativo, mas que já está em curso, e precisamos adentrar nele, como muitas das crianças demonstram em suas narrativas.

Ao final dessa trajetória, não quero deixar verdades ou conceitos inabaláveis, não quero deixar parecer que a professora é negligente, ou mesmo que suas atitudes fazem isso, eu quero deixar mais dúvidas, mais incômodos, como os que as crianças têm, quero que vocês que leram esse texto sintam o que senti, sintam a dor, a luta que eu passei e que essas crianças passam, quero que vocês entendam que precisamos superar isso, que possamos compreender que a vida é um constante caminho de desconstrução, que precisamos propor, que precisamos

questionar. E como encontramos no Pequeno Príncipe “eu sabia que, além dos grandes planetas – Terra, Júpiter, Marte ou Vênus, aos quais se deram nomes –, há centenas e centenas de outros, por vezes tão pequenos que mal se vêem no telescópio” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 12).

Da mesma forma há centenas de outras aprendizagens, centenas de outras histórias e vidas que precisamos contar. Espero que ao final dessa trajetória muitas coisas tenham sido desconstruídas e tantas outras ainda serão, espero que vocês sintam-se parte integrante dessa pesquisa, pois ela não fala apenas da minha vida e as das crianças, mas fala da vida como força motriz.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Márcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Revista Conhecimento Online**. Novo Hamburgo | a. 9 | v. 1 | jan./jun. 2017, 36-44.
- APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- BENTO, Berenice. Na Escola se Aprende que a Diferença Faz a Diferença. **Estudos Feministas**. Florianópolis, maio-agosto/2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11º ed. Rio de Janeiro 160p. Tradução Maria Helena Bertrand Brasil, 2012.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3º ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro/RJ, 1992.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. [S. l.], 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 07/2019.
- CARVALHO, Herli de Sousa. **No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara/MA**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.
- CARVALHO, Herli de Sousa. **Subprojeto de Pedagogia**: As Memórias da Educação e Identidades Culturais em Imperatriz – Maranhão. UFMA. Imperatriz, 2018.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51 set.-dez. p. 523 – 536. 2012.
- DINIS, Nilson Fernandes. POR UMA PEDAGOGIA QUEER. **Itinerarius Reflectiois**. V. 2, N.º 2, UFG, Jataí, 2013.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 83-95 (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57 (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 61-79 (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba, Intersaberes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 4ed. Belo Horizonte: Autêntica. p. 09-42 , 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.541-553.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e a teoria queer**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACEDO, Lídia; SPERB, Tania Mara. O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura. **Estudos de Psicologia** 2007, p. 233-24.

MARTINS, Josemar, Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semi-Árido. In: **Educação para a convivência com o Semi-Árido Brasileiro: reflexões teórico práticas**. Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2004.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Dossiê Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n.º 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

MISKOLCI, Richard. ESTRANHANDO AS CIÊNCIAS SOCIAIS: NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE TEORIA QUEER. **Revista Florestan**, Ano 1 n. 2. 2014. Disponível em: <http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/62>. Acesso em: 01/2020.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Cadernos da Diversidade nº 6, 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, UFOP– Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

MOURA, Adriana Ferro. LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106. 2014.

MOURA, Jónata Ferreira de. **Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e as ausências da**

matemática escolar. 2015. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

MOURA, Jónata Ferreira de. **Pesquisa-formação**: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de Pedagogia que ensina(rá) Matemática. 2019. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

NETO, João Nemi. Questões de identidade(s) de gênero(s) e orientação sexual: uma abordagem através da Pedagogia Queer. **Revista Espaço Acadêmico**. N.º 168. Ano XIV, p. 27-34. 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, Penso, 2013. p. 17-37.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. 48º ed. Editora Escala, São Paulo, 2015.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. New York, Columbia University Press. 1989.

SILVA, João Paulo de Lorena. **INFÂNCIAS QUEER NOS ENTRE-LUGARES DE UM CURRÍCULO**: a invenção de modos de vida transviados. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 144 f, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Maria Aparecida da. **Currículo para além da pós-modernidade**. 29ª Reunião Anual da Anped, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/curriculo-para-alem-da-pos-modernidade>>. Acesso em: 03/2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro, DP&A. Salvador/BA, UNEB, 2006.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, *Ahead of Print*, v. 12, n. 3, set./dez. 2017 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 02/2019.

APÊNDICES

**APÊNDICE 01 – MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA –
GESTÃO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
CURSO DE PEDAGOGIA**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA
GESTORA**

Eu, _____ gestora da Escola Municipal _____, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada **Ressignificando o currículo por meio das narrativas orais de crianças do ensino fundamental** sob responsabilidade do pesquisador John Jamerson da Silva Brito com a turma do 5º ano “A” do Ensino Fundamental.

Imperatriz/MA, 23 de agosto de 2019

Assinatura da responsável
Gestora

**APÊNDICE 02 – MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA –
PROFESSORA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
CURSO DE PEDAGOGIA**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA
PROFESSORA**

Eu, _____professora na Escola Municipal _____, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada **Ressignificando o currículo por meio das narrativas orais de crianças do ensino fundamental** sob responsabilidade do pesquisador John Jamerson da Silva Brito com minha turma do 5º ano “A” do Ensino Fundamental.

Imperatriz/MA, 23 de agosto de 2019

Assinatura da Professora do 5º ano “A”

APÊNDICE 03 – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – CRIANÇAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
CURSO DE PEDAGOGIA**

**Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE
Criança sujeita da pesquisa**

Prezada criança,

Sou John Jamerson da Silva Brito, graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Estou realizando uma pesquisa de monografia intitulada **Ressignificando o currículo por meio das narrativas orais de crianças do ensino fundamental** sob orientação do professor da UFMA, Jónata Ferreira de Moura, cujo objetivo é compreender o currículo da escola por meio das narrativas das crianças.

Sua participação consiste em **conceder e permitir a gravação/coleta de áudio, e posterior transcrição das suas narrativas orais ou quaisquer outros dados (mapas textuais, desenhos e etc)**. A participação nessa pesquisa é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Os registros ficarão guardados sob responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos, após este prazo eles serão destruídos, respeitando os princípios éticos contidos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que envolve pesquisa com seres humanos. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador *John Jamerson da Silva Brito* através do número (99) 98839-7068 e e-mail jamersonbritobr@gmail.com, ou pelo professor orientador *Jónata Ferreira de Moura* através do e-mail jonatamoura@hotmail.com.

Diante das informações acima expostas, eu
_____ **declaro que fui orientada quanto ao teor da**
pesquisa e compreendi o objetivo do estudo, concordando em minha participação na
pesquisa.

Imperatriz/MA, ____ de setembro de 2019.

Assinatura ou digital da criança sujeita da pesquisa

**John Jamerson da Silva Brito
Pesquisador responsável
Graduando em Pedagogia/UFMA**

APÊNDICE 04 – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – RESPONSÁVEL PELAS CRIANÇAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
CURSO DE PEDAGOGIA**

Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE Responsável pela Criança

Prezado (a) responsável,

Sou John Jamerson da Silva Brito, graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Estou realizando uma pesquisa de monografia intitulada **Ressignificando o currículo por meio das narrativas orais de crianças do ensino fundamental** sob orientação do professor da UFMA, Jónata Ferreira de Moura, cujo objetivo é compreender o currículo da escola por meio das narrativas das crianças.

Sua participação consiste em **conceder e permitir a gravação/coleta de áudio, e posterior transcrição das narrativas orais das crianças ou quaisquer outros dados (mapas textuais, desenhos e etc)**. A participação nessa pesquisa é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Os registros ficarão guardados sob responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos, após este prazo eles serão destruídos, respeitando os princípios éticos contidos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que envolve pesquisa com seres humanos. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade da criança será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador *John Jamerson da Silva Brito* através do número (99) 98839-7068 e e-mail jamersonbritobr@gmail.com, ou pelo professor orientador *Jónata Ferreira de Moura* através do e-mail jonatamoura@hotmail.com.

Diante das informações acima expostas, declaro que fui orientado (a) quanto ao teor da pesquisa e compreendi o objetivo do estudo, concordando na participação da criança sobre minha responsabilidade _____

_____ na pesquisa.

Imperatriz/MA, ____ de setembro de 2019.

Assinatura ou digital do (a) responsável pela criança

**John Jamerson da Silva Brito
Pesquisador responsável
Graduando em Pedagogia/UFMA**