



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**DINA MARIA VITAL ÁVILA**

**GÊNEROS E SEXUALIDADES DISSIDENTES NO CURRÍCULO:  
DESAFIOS DISCENTES E DOCENTES NA ESCOLA**

**MACEIÓ - AL  
2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**GÊNEROS E SEXUALIDADES DISSIDENTES NO CURRÍCULO:  
DESAFIOS DISCENTES E DOCENTES NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Instituto de Psicologia (IP) - Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Orientador: Professor Dr. Marcos Ribeiro Mesquita.

**MACEIÓ - AL  
2023**

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

A958g Ávila, Dina Maria Vital.  
Gêneros e sexualidades dissidentes no currículo : desafios discentes e docentes na escola / Dina Maria Vital Ávila. – 2023.  
147 f. : il.

Orientador: Marcos Ribeiro Mesquita.  
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 137-147.

1. Currículo. 2. LGBTQIA+ - Infância. 3. Gênero. 4. Sexualidade. 5. Normas sociais. I. Título.

CDU: 159.922.1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGP

## TERMO DE APROVAÇÃO

**DINA MARIA VITAL ÁVILA**

**Título do Trabalho: "GÊNEROS E SEXUALIDADES DISSIDENTES NO CURRÍCULO: DESAFIOS DOCENTES E DISCENTES NA ESCOLA".**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MARCOS RIBEIRO MESQUITA  
Data: 31/08/2023 11:47:23-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof. Dr. Marcos Ribeiro Mesquita (PPGP/UFAL)

Examinadores:

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** FERNANDO ALTAIR POCAHY  
Data: 25/08/2023 08:33:25-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof. Dr. Fernando Altair Pocahy (PPGPS/UERJ)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** SIMONE MARIA HÜNING  
Data: 28/08/2023 10:38:10-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Profa. Dra. Simone Maria Hüning (PPGP/UFAL)

Maceió-AL, 20 de julho de 2023.

## AGRADECIMENTOS

Às infâncias que, pelos caminhos  
áridos do currículo, caminham em  
busca de liberdade para se  
transformarem no que são:  
A elas, o meu amor, respeito e  
admiração

Às divindades que constituem o  
universo:  
energias que me impulsionam a trilhar na liberdade;

À minha amada guerreira mãe e ao  
meu amoroso pai (*in memoriam*):  
O meu infinito amor, admiração e grande gratidão pela  
vida;

Ao parceiro Cláudio,  
companheiro, amante e amigo em todas as horas. Obrigada  
pelo respeito, amorosidade, zelo e pelo cuidado comigo  
em meu viver, e durante todo o processo de escrita  
desta dissertação;

Ao filho Michael e à filha Melissa:  
amores infinitos, e razão da minha existência. Sem  
vocês a vida não tem sentido;

À pequenina Mirela,  
Netinha que me ensina a sorrir e a ter a certeza de que  
vale à pena viver;

Ao genro João Vitor, e à nora  
Thereza Lira:  
a minha grande admiração, gratidão, e o meu amor;

Ao amado orientador Professor Dr. Marcos Ribeiro Mesquita, Gratidão pela paciência e amor com os quais conduziu todo o meu processo de crescimento durante a feitura desta dissertação;

Aos amigos Charlie Bellow e José Júnior Filho. Gratidão por terem caminhado comigo neste processo. Vocês me ajudaram a ver o que eu não fui capaz de enxergar no meu percurso de escrita;

Ao amigo Juliano Brito e à amiga Claudiane Pimentel. Gratidão por terem me acompanhado e me incentivado em todo o processo da feitura desta dissertação;

A Adriana Rocely.  
Grande amiga que iluminou, junto a mim, os caminhos duvidosos que constituem a arte de pesquisar;

À banca:

Prof<sup>a</sup> Dra. Simone Hüning e ao Prof<sup>o</sup> Dr. Fernando Pocahy, gratidão pelas potentes e afetuosas contribuições, assim como pelas orientações das leituras que muito contribuíram para a minha escrita e para o meu crescimento como pesquisadora e como pessoa;

Às amigas Débora Brandão e Simone Freire.

Gratidão pelas amorosas conversas e as poderosas trocas epistêmicas;

Às/Aos colegas do curso de mestrado pelo Instituto de Psicologia - IP/UFAL, turma 2020,  
O meu amor e sinceros agradecimentos.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

**AL:** Alagoas

**BNCC:** Base Nacional Comum Curricular

**CMCLGBT:** Conselho Municipal de cidadania LGBT

**CF:** Constituição Federal

**CPF:** Cadastro de Pessoa Física

**IP:** Instituto de Psicologia

**LDB:** Lei de Diretrizes e Bases

**LGBTQIA+:** Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, intersexuais, queer e outras identidades de gêneros e sexualidades

**MEC:** Ministério da Educação

**NUDISE:** Núcleo de Estudos da Diversidade Sexual na Escola

**PEE:** Plano Estadual de Educação

**PME:** Plano Municipal de Educação

**PNE:** Plano Nacional de Educação

**PPGP:** Programa de Pós graduação em Psicologia

**SEDUC:** Secretaria Estadual de Educação

**SEMED:** Secretaria Municipal de Educação

**UFAL:** Universidade Federal de Alagoas

## RESUMO

Quem são as infâncias em dissidência da norma de gêneros e sexualidades? De que material elas são constituídas? Quais são os mecanismos utilizados por elas para resistir à *norma*? Quais experiências elas produzem? De que modo as práticas docentes reverberam na constituição dessas infâncias? A trajetória da pesquisa aqui enunciada, vem contar sobre as memórias, as conversas, e as invenções de uma professora sobre a(s) escola(s), o currículo, as práticas docentes, e as infâncias dissidentes da norma de gêneros e sexualidades. Argumentamos que com seus modos insurgentes, estas infâncias buscam resistir ao poder cisheteronormativo, agindo em defesa do direito à vida. Neste sentido, as suas agências podem estremecer e bagunçar o currículo, um dispositivo constituído por relações de poder e estratégias discursivas de significação de corpos. Neste movimento, estas infâncias produzem, em via de mão dupla, aluta de confronto aos estatutos de vida inteligíveis, e a constituição das diferenças, que, encarnadas em seus corpos, as produzem alegres e desejosas de vida, sonhos e liberdade. Trata-se de uma pesquisa pautada nas teorizações e metodologias pós-críticas - estudos pós-estruturalistas, estudos pós-modernos, estudos culturais e os estudos queer/cuir. Este conjunto teórico-metodológico concebe as realidades dos contextos nas quais as infâncias estão imersas, tomando as práticas discursivas como o centro de análise. Como objetivos propomos: a) analisar as práticas curriculares que constituem a educação das infâncias dissidentes da norma de gêneros e sexualidades; b) identificar os modos de resistência que os corpos infantis dissidentes da norma de gêneros e sexualidades produzem para sobreviver no campo do currículo escolar, e; c) analisar os movimentos de resistência docente à cisheteronorma. As informações são estudadas por meio da Análise do Discurso em Foucault e produzidas: a) nas conversas tecidas nas rodas com as professoras, e, b) no Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar com as infâncias em dissidência da *norma*. Salientamos que as narrativas aqui compartilhadas são ficcionais, contadas a partir das minhas vivências no campo das práticas curriculares da educação básica. Tratam-se de minhas interpretações, do que vi, vivi e ouvi, de “ficções, no sentido de que são ‘algo construído’, pois ficção não quer dizer que seja falsa ou não factual, mas uma produção de quem escreve. O *locus* da pesquisa está situado nas escolas do ensino fundamental da educação pública das redes municipal de Maceió e estadual de Alagoas. Este estudo sugere possíveis caminhos para a reflexão e a identificação de outras trilhas de produção de currículos que possam se lançar na contra-hegemonia da *norma*. A pesquisa possibilitou também, uma reflexão acerca dos modos como a discussão sobre as infâncias dissidentes da *norma* de gêneros e sexualidades tem sido realizada na escola e como esta instituição vem se politizando, expandindo-se para novas experiências na perspectiva de gêneros e sexualidades.

**Palavras-chave:** a) Currículo; b) Infâncias LGBTQIA+; c) Gêneros e sexualidades; d) Norma.

## ABSTRACT

Who are the childhoods in dissent from the norm of genders and sexualities? What material are they made of? What are the mechanisms used by them to resist the norm? What experiences do they produce? How do teaching practices reverberate in the constitution of these childhoods? The trajectory of the research enunciated here tells about the memories, conversations, and inventions of a teacher about the school(s), the curriculum, teaching practices, and dissident childhoods from the norm of genders and sexualities. We argue that with their insurgent ways, these childhoods seek to resist cisheteronormative power, acting in defense of the right to life. In this sense, their agencies can shake and mess up the curriculum, a device constituted by power relations and discursive strategies for the meaning of bodies. In this movement, these childhoods produce, in a two-way street, the struggle to confront intelligible life statutes, and the constitution of differences, which, embodied in their bodies, make them happy and eager for life, dreams and freedom. This research is based on post-critical theories and methodologies - post-structuralist studies, post-modern studies, cultural studies and queer/cuir studies. This theoretical-methodological set conceives the realities of the contexts in which childhoods are immersed, taking discursive practices as the center of analysis. As objectives, we propose: a) to analyze the curricular practices that constitute the education of dissident childhoods from the norm of genders and sexualities; b) identify the modes of resistance that dissident children's bodies produce to survive in the field of the school curriculum, and; c) analyze the movements of teacher resistance to the cisheteronorm. The information is studied through the Discourse Analysis in Foucault and produced: a) in the conversations woven in the circles with the teachers, and, b) in the diary of memories of/in the school routine with the childhoods in dissidence of the norm. We emphasize that the narratives shared here are fictional, told from my experiences in the field of curricular practices in basic education. These are my interpretations, of what I saw, lived and heard, of "fictions, in the sense that they are 'somethingconstructed', as fiction does not mean that it is false or non-factual, but a production of those who write. The locus of the research is located in elementary schools of public education in the municipal networks of Maceió and state of Alagoas. This study suggests possible paths for reflection and the identification of other curriculum production tracks that could launch themselves into the counter-hegemony of the norm. The research also allowed a reflection on the ways in which the discussion about dissident childhoods from the norm of genders and sexualities has been carried out at school, as well as, despite the school being a conservative place, and in recent years being affected by ultraconservative attacks, the research noticed that this institution has become politicized, expanding to new experiences in the perspective of genders and sexualities.

**Keywords:** a) Curriculum; b) LGBTQIA+ Childhood; c) Genders and sexualities; d) standard.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
<b>CAPÍTULO I - ROTAS E EPISTEMOLOGIAS .....</b>	<b>26</b>
1.1. Pesquisar na perspectiva pós-crítica: trajetórias dissidentes.....	26
1.2. Um sobrevoo por algumas perspectivas teóricas pós-críticas.....	28
1.2.1. O movimento das ideias pós-modernas no currículo.....	28
1.2.2. Estudos <i>queer</i> no currículo .....	30
1.2.2.1. Desejos cuir: dissidências de gêneros e sexualidades no currículo.....	32
1.2.3. Estudos Culturais.....	34
1.3. Pressupostos epistemológicos .....	36
1.4. Implicações éticas e políticas de ser uma pesquisadora no campo profissional: limites e possibilidades .....	40
1.5. Ferramentas metodológicas: percursos dissidentes.....	42
1.5.1. <i>Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar</i> .....	42
1.5.2. <i>Rodas de conversa</i> .....	44
1.5.2.1. A roda e o ofício docente .....	45
1.5.3. <i>Histórias ficcionais</i> .....	47
1.6. Atribuindo sentidos .....	48
<b>CAPÍTULO II - NO AVESSE DA NORMA: EXPERIÊNCIAS DISSIDENTES DAS INFÂNCIAS .....</b>	<b>51</b>
2.1. Uma professora que conta histórias sobre infâncias.....	51
2.2. Infâncias caminhantes nesta pesquisa: Quem são? .....	57
2.3. Escrita de experiências dissidentes: remontando as <i>memórias dos/nos cotidianos da escola</i> .....	65
2.4. A contingência de uma infância em dissidência: o desaparecimento do infante moderno .....	71
<b>CAPÍTULO III - (TRANS)CRIAÇÕES NO CURRÍCULO: CAVANDO ROTAS DE RESISTÊNCIAS .....</b>	<b>76</b>
3.1. Caminhos e feitos no currículo: movimentos, dissidências e (des)encontros .....	77
3.1.1. BNCC e a disseminação de competências e habilidades no currículo .....	78
3.1.2. Um currículo que se abre para experimentações dissidentes .....	82
3.1.3. <i>Diferenças</i> que proliferam o currículo.....	84
3.2. Um breve sobrevoo pelas teorias de currículo.....	90
3.2.1. Currículo pós-crítico: pensando as dissidências de gênero e sexualidade no território escolar .....	93
3.3. Ameaças antigênero no currículo: algumas reflexões sobre o sintagma “ideologia de gênero para os corpos dissidentes da cisheteronorma .....	95
<b>CAPÍTULO IV – SENTIR, DESESTABILIZAR, (DES)CONHECER. ....</b>	<b>101</b>
4.1. Sensibilizando, refletindo, trabalhando: trechos do cotidiano escolar .....	103
4.2. Cena 1: Caminhando em bandos crianças e adolescentes se politizam .....	104
4.2.1. Manifesto Fil na escola .....	108
4.2.2. O retorno presencial às escolas inaugura outros corpos.....	111
4.3. Cena 2: Professoras se aliam em correição para produzirem políticas de gênero e sexualidades dissidentes no currículo.....	116
4.3.1. Contingências inquietas de escrita .....	118

<b>4.4. Cena 3: Retratos de resistência conservadora na escola .....</b>	<b>125</b>
<b>4.4.1. Progredir ou conservar? Conversando sobre o embate de práticas de resistências na escola.....</b>	<b>127</b>
<b>4.4.2. Elza, as docentes e o debate sobre a resistência .....</b>	<b>128</b>
<b>(IN) CONCLUSÕES.....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>

## INTRODUÇÃO

*Era uma vez, uma escola, uma professora, e as infâncias dissidentes da norma de gêneros e sexualidades.*

Uma história eu vou contar.

Eu, uma mulher, professora, psicóloga, feminista, cis, heterossexual e branca, começo a minha trajetória nesta dissertação, narrando sobre as experiências vivenciadas em uma escola da educação pública<sup>1</sup> com as infâncias dissidentes da *norma* de gêneros e sexualidades. Nesta escola eu experienciei os contínuos movimentos de resistência que estas infâncias forjam para desafiar à cisheteronorma<sup>2</sup>, e que, como guerreiras vozeiam por um lugar no currículo escolar, aventurando-se na arte da sobrevivência e da liberdade. Elas sobrevivem, criando cenas que nos convidam a inventar deslocamentos nos nossos modos de pensar, sentir e expressar a vida, inspirando-nos a cavar brechas em nossas escritas, no sentido de acomodar os seus modos insurgentes e belos de atuação no mundo. Convido as leitoras e os leitores, o consentimento para expressar sobre as cenas que envolvem estas infâncias, quando, em nome da vida, elas buscam “defender outra forma de governo” (PRECIADO, 2013, p. 96), pois, não são como as outras.

Estas infâncias chegaram em minha história, como um arco-íris que de repente aparece diante do brilho do sol, iluminando as gotículas de água suspensas no ar, compartilhando os seus modos insubordinados de (r)existência. Elas caminham pelos corredores da escola, produzindo experimentações pelo direito à vida e pela expressão de suas alegrias e desejos. Para isso, seguem em defesa da constituição livre de seus corpos transviados, resistindo ao poder; neste caso, à lógica cis-hétero-eurocêntrica<sup>3</sup> (LEAL, 2021).

Sabe-se que o exercício do poder ocorre a partir de uma relação que se:

---

<sup>1</sup> Na minha trajetória profissional, sou professora de Educação Especial na Rede Pública Municipal de Educação de Maceió (SEMED); e professora de Psicologia da Educação da Rede Pública Estadual de Alagoas (SEDUC).

<sup>2</sup> Um sistema que contribui na constituição do dispositivo curricular, disciplinando e ditando modos únicos de vivenciar o gênero, “sem considerar toda uma gama intermediária de possibilidades e pluralidades”, a exemplo da: travestilidade, transexualidade, não binaridade; entre outras maneiras de se sentir menina, menino, homem, mulher. (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009b, p. 7).

<sup>3</sup> Com o uso do prefixo “cis”, antecedendo a palavra composta “hétero-eurocentrado”, abigail Campos Leal (2021) se refere ao homem branco e heterossexual que representa a ciência eurocêntrica moderna, dita universal. Da mesma forma, quando o prefixo “cis” antecede a palavra gênero, resulta no termo “cisétero”, utilizado para designar pessoas que se identificam com os gêneros que lhes foram atribuídos no nascimento. O “cis” antes da expressão “heterocentrada”, foi cunhado por Paul Preciado em 2014 (COUTO JUNIOR; POCAHY, 2017).

articula sobre dois elementos que lhes são indispensáveis para ser exatamente uma relação de poder: que o “outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja reconhecido [...] como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos e invenções possíveis (FOUCAULT, 2010b, p. 13).

Neste sentido, o poder só se confirma sobre “sujeitos livres”, e sendo assim, as ações se constituem em forma de *resistência*, respondendo umas às outras. Assim, ao longo dos tempos em que convivi com essas infâncias, via brotar de seus corpos uma pulsão de vida, materializada em movimentos de luta pela afirmação de seus modos outros de existir. Digo que a criação de outras performances para sobrevivência possibilita a estas infâncias, múltiplas rotas de liberdade que podem fortalecer também, a quem com elas caminha pelos percursos áridos do currículo.

Ao fazer a minha trajetória diária pelos longos corredores da escola (a sala em que eu exercia o meu ofício docente fica no final do corredor), eu me lembro que até a chegada a esta sala, muitos questionamentos me atormentavam, pedindo respostas que naquele momento eu não sabia responder, pois, o território escolar e suas nuances curriculares e pedagógicas, até então eram desconhecidos em minha história. Eu acabava de ingressar no espaço da educação escolar, e estas questões recorrentes foram se constituindo em razões relevantes para que eu dirigisse a minha atenção e me conduzisse a refletir e buscar respostas para as situações que se passavam na escola e que me impactaram profundamente. Com isso, eu comecei a perceber que havia um elo de afetividade entre o meu corpo e este território de acontecimentos, convidando-me a atentar e a acompanhar as múltiplas perspectivas e encontros possíveis sobre a ligação entre as infâncias, a escola e o currículo (RANNIERY; CASSAL, 2018).

Todavia, é interessante narrar, que episódios parecidos com estes já estavam entranhados em minha história, amontoando em meu corpo, a dor sentida por minha mãe, uma mulher negra que portava em seu Cadastro de Pessoa Física - CPF<sup>4</sup>, a mesma inscrição de seu parceiro, meu pai, um homem branco, atento e amoroso com as/os quatro filhas/os, sendo eu a primogênita. Nesta configuração familiar de três meninas e um menino, sendo este o segundo na ordem dos nascimentos, era o neto superestimado por minha avó paterna, uma mulher branca que não planejava para o seu filho, meu pai, a relação amorosa com uma mulher preta.

---

<sup>4</sup> Em 27 de agosto de 1962, com o advento da Lei n. 4.121/62 (Estatuto da Mulher Casada), a mulher conquista o direito à inscrição no CPF. Foi um marco, pois a partir daí as mulheres passaram a poder trabalhar e empreender, sem a necessidade de aval do marido. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L4121.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4121.htm). Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

Neste sentido, o racismo e as marcas das desigualdades de gênero, tais como a invisibilidade de minha mãe no cadastro de registro pessoal (CPF), que deveria ser singular, já estavam entranhados em meu corpo e naquele momento, eu não tinha consciência das múltiplas violências que acometeram àquela mulher. Saliento que na época, lá pelos idos de 1975, o construto político dos movimentos feministas brasileiros era deflagrado pela liderança das mulheres brancas e de elite; e as discussões de então, neutralizavam as questões da discriminação racial (RIOS; LIMA, 2020). Foi desde aquela época que eu comecei a “conhecer” as marcas das desigualdades configuradas pelas violências de gênero e de racismo. Desse modo, o encontro com as infâncias dissidentes da *norma* no território da escola trouxe à tona, muitas lembranças sobre os eventos carregados por sujeição, por dependência, e pela falta de alternativas para as mulheres pretas alcançarem, como minha mãe, a liberdade.

Hoje, estas *memórias* desenhadas em meu corpo-*mulher-docente* vêm me lembrar que as histórias aqui contadas são mais que meros registros, pois têm o poder de reescrever histórias inacabadas, dar cor ao que antes foi dor, desvelar silêncios, impulsionar lutas, criar estratégias, transformar *memórias* que sendo ficções, narram vidas reais (EVARISTO, 2019). Por outro lado, salientamos que a narrativa das *memórias* fincada nesta dissertação advém de invenções, evocações de experiências, e conversas comigo, com as infâncias, e com amigas professoras<sup>5</sup>, marcando o meu *corpo-mulher-docente*, em uma escola onde lecionei como professora de Educação Especial.

Neste sentido, as *memórias* aqui narradas assumem a cor de invenções, e são contadas de acordo com o que me lembro ou desejo lembrar, com o que me tocou e me movimentou (GONÇALVES, 2019). Trata-se de minhas interpretações, do que vi, vivi e ouvi, de “ficções, no sentido de que são ‘algo construído’, algo modelado”, pois ficção não quer dizer que seja falsa ou não factual (GEERTZ, 1978, [1989, 1997], p. 26-27), sendo produção de quem escreve. São retalhos coloridos que, costurados, performam o que nomeio como dissertação.

A escrita que aqui me atrevo a narrar, opera dando materialidade às memórias dos corpos-infância, os quais, tentando caminhar bravamente em sentido contrário ao dos

---

<sup>5</sup> Nesta pesquisa, eu me referirei às professoras e aos professores, no gênero feminino, por compreender que os indicadores de gênero, no magistério da Educação Básica na etapa do ensino fundamental (1º ao 9º ano), são em sua maioria, constituídos por mulheres. De acordo com o Censo da Educação/2020, no Brasil, as mulheres correspondem a 81% do magistério na educação básica. Censo da educação Básica (BRASIL, 2020). Disponível em: [inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](http://inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 14/06/2023.

estereótipos que se colam às suas peles, constituem estratégias de resistência e enfrentamento em busca de outros possíveis de sobrevivência.

Todavia, digo que o que faz da minha escrita um movimento contínuo de vida, está contido em tudo o que eu escutei, vivi e presenciei sobre/com estas infâncias, nas escolas, nos livros que li e nos afetos potentes que delas recebi. Este contínuo movimento está fincado no meu corpo, um guardador de memórias.

Assim, em posição nômade, estas memórias caminham nestas páginas à deriva, duvidando, problematizando e (re)criando outras formas de conhecimento de mundo (LEAL, 2021). A potência dessas lembranças é performada nos longos corredores da escola, nos quais as crianças circulavam, movimentando seus corpos e jeitos dissidentes de viverem, em busca de encontros potentes de afetos e reconhecimento. Neste momento, eu faço uma analogia desses longos corredores por onde caminhei, aos “becos de memórias” nos quais, Conceição Evaristo (2019), através da palavra viva, combinada a outras linguagens, lembra da sua infância, onde viveu e que a escrita dá contornos mais humanos.

A comparação de *Corredores de Memórias* da escola, aos *Becos de memórias* da infância de Conceição Evaristo (2019), apresenta muitos pontos em comum. Um desses pontos converge para as recordações vivas das infâncias dissidentes da *norma*, que caminhavam à procura de encontros e de ninhos de aceitação. Estas infâncias são caminhantes dos *corredores de memórias*, e guardam em seus corpos a resistência e a luta, andando à espreita para se protegerem dos mecanismos de normalização dos corpos, previstos pelo cálculo do poder. Neste sentido, eu vi na narrativa das memórias de Conceição Evaristo, uma maneira potente e afetuosa de contar a história de (r)existência dessas infâncias, as quais são sujeitas as emboscadas de um currículo disciplinar que, “embora informado por discursos sobre justiça e descolonização, segue reproduzindo modos de atualização” anti-queer<sup>6</sup> (MOMBAÇA, 2021, p.17), buscando produzir corpos para atender aos seus interesses. Nesta trajetória, estas infâncias tentam cotidianamente escapar de uma disciplina forjada pela supremacia cisheteronormativa presente no currículo escolar.

Em muitas das vezes em que eu era questionada sobre como havia me “afastado” da Psicologia, meu campo de atuação primeiro, para me ligar com temáticas tão insubordinadas como corpo, gêneros e sexualidades dissidentes da *norma* na escola pública, atuando como

---

<sup>6</sup> Quando se refere ao termo anti-queer, J. Mombaça questiona o processo histórico no qual as bases do projeto corpo-político da colonialidade, teima em manter a universalidade do sujeito europeu, branco heteronormativo em seu saber, sua política, sua performance e sua ontologia.

professora, eu respondia que a minha história como mulher e pesquisadora já me incluía em tais questionamentos (LOURO, 2008). Respondia também que essa escolha pela pesquisa e vivência de temas tão importantes para a educação pública “tinha a ver com perguntas que estudantes me faziam e, talvez, principalmente, tinha a ver com questões que me pareciam relevantes responder” (LOURO, 2008, p. 55).

A partir desses acontecimentos eu comecei a perceber que o cotidiano da escola é o campo de reconhecimento de minhas experiências, dada a forte ligação entre dois marcantes momentos vivenciados em minha história. Um, como filha de uma mulher preta e subalternizada por ser preta, e o outro, na relação entre *uma professora (eu), uma escola, o currículo e as práticas de resistência das infâncias dissidentes das normas de gêneros e sexualidades*. Duas experiências que se aproximam pela vivência das desigualdades, e as violências que as situam. Elas provêm de um amplo sistema regulador que exclui todos os corpos em dissidência da *norma* de gêneros, sexualidades, raça e etnicidade, a partir de estratégias de ameaça e intimidação (PRECIADO, 2013).

Ao analisar brevemente as semelhanças entre as duas experiências, sendo a primeira, a subalternidade vivida por minha mãe por ser uma mulher negra, e, em seguida, a busca de ninhos de aceitação pelas infâncias dissidentes da *norma*, frente ao currículo cisheteronormativo, eu digo que apesar da força demandada pela lógica dominante deste currículo, os *corpos infantis em devir*, insistem, resistem e criam experimentações borbulhantes em busca de outros modos de vida, a fim de poderem ser quem realmente são. Por outro lado, as experiências de minha mãe, vivendo em um contexto de subalternidade não se fazem diferentes.

Contudo, durante muitos anos eu hesitei em compartilhar histórias pessoais. Fui treinada para acreditar que quem se apoia em uma história pessoal [...] para defender ou confirmar uma ideia, jamais poderia ser acadêmica” (HOOKS, 2020, p. 89). Mais à frente, eu aprendi também com Larissa Pelúcio (2012, p. 398-399) e com as infâncias na escola, que enunciar saberes situados é de muito valor em desfechos epistemológicos, pois “rompe não só com aquela ciência que esconde seu narrador, como denuncia que essa forma de produzir conhecimento, é geocentrada, e se consolidou a partir da qualificação de outros sistemas simbólicos de produção de saberes”.

Assim, desde os ensinamentos oferecidos na escola da educação básica, passando pela faculdade de psicologia nos idos de 1980, eu era estimulada a forjar a minha escrita, utilizando a terceira pessoa como lógica narrativa. Porém, ao ingressar no curso de mestrado em Psicologia, no ano de 2020, eu conheci o avesso dessa lógica, podendo assim me incluir

nas histórias contadas, a exemplo de uma eletiva ofertada no curso de mestrado, intitulada: “Políticas de escrita contra hegemônica”, a qual me ajudou a admirar e vivenciar os afetos de me ver nas minhas narrativas.

Neste sentido, ter a liberdade de mencionar a própria história, assim como tratar dos saberes subalternos em relação ao saber branco, masculinista e universal, não significa apenas “dar voz” aos que são silenciados ao longo dos tempos, mas “prover outra gramática, outra epistemologia, outras referências que não aquelas que aprendemos a ver como as ‘verdadeiras’ e, até mesmo, as únicas dignas de serem aprendidas e respeitadas” (PELÚCIO, 2012, p. 399).

Assim, a minha intenção em narrar as minhas experiências junto às muitas criações de resistência à *norma* vividas pelas infâncias em dissidência, indica uma possibilidade de criar outras epistemologias que possam, quiçá, estremecer verdades ditas absolutas, as quais são constituídas pela “hegemonia de uma monocultura narrativa – nortecêntrica, masculinista” (OLIVEIRA, *et. al.*, 2019, p. 179).

Desse modo, ao tomar o território escolar como um lugar de saberes situados e regado por discursos subjetivos múltiplos que trata das diferentes experiências, eu assumo um compromisso ético e político em narrar e compartilhar as memórias de minhas vivências com as infâncias dissidentes da *norma*. Estas memórias reconhecem os percursos, ao tempo em que reproduzem corpos, transformam práticas e elucidam informações que, parecendo abstratas, narram histórias reais, principalmente quando são compartilhadas sobre as experiências subalternizadas (EVARISTO, 2019).

Neste sentido, a minha relação com as infâncias em dissidência da *norma*, assim como, com as professoras, demarca um espaço de revivência da minha trajetória, situando as minhas implicações com as cenas que atravessam as diferentes: vozes, cores, gêneros, gerações, crenças, sexualidades e saberes; situando as práticas de um currículo silenciador de alguns discursos.

Para tanto, buscamos contribuições nas teorizações Pós-críticas em educação e currículo, no sentido de tecermos sobre a educação, o currículo, e os modos de resistência das infâncias dissidentes da cisheteronorma. Tais teorizações são definidas nesta pesquisa, pelos estudos pós-estruturalistas, os estudos pós-modernos, os estudos *queer/cuir*, e pelos estudos culturais. Trata-se de caminhos epistemológicos, os quais me ajudam a olhar as práticas curriculares (re)produzidas pelos discursos docentes e discentes, a partir das minhas *memórias* forjadas nas ambiências das escolas.

Propomos para esta pesquisa, os seguintes objetivos: a) analisar as práticas curriculares

docentes que constituem a educação das infâncias dissidentes da *norma* de gêneros e sexualidades; b) identificar os modos de resistência que os corpos infantis dissidentes da *norma* de gêneros e sexualidades produzem para sobreviver no campo do currículo escolar, e, c) analisar os movimentos de resistência docentes à cisheteronorma.

Argumentamos que com seus modos insurgentes de vida, as infâncias dissidentes da *norma* resistem ao poder cisheteronormativo que constitui o currículo, atuando em defesa do direito à vida digna, e aos espaços de liberdade, para se tornarem o que são.

Salientamos que em todo o percurso deste texto, ora mencionamos os sujeitos discentes como crianças, ora, e na maioria das vezes, citamos como infâncias. Para tanto, fazemos uso desse espaço de escrita para proceder essa distinção conceitual, e informar que na escrita do conceito de “criança”, leia-se “infância”, pois, apesar de apresentarem algumas diferenças conceituais, eles tratam neste texto dos sujeitos discentes dissidentes das normas de gêneros e sexualidades constituídos nas práticas sociais e discursivas. Assim, para fazer a distinção, e aproximação entre os dois conceitos, criança e infância, eu busco aproximação em Sarmiento, quando enfatiza que:

A sociologia da infância faz uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc.(SARMENTO, 2005, p.371).

Vemos, com base nas estratégias discursivas de produção desses sujeitos, as quais são tratadas nesta dissertação, a necessidade de reconhecermos que as infâncias se constituem sob determinadas condições de produção para atenderem a interesses específicos, os quais são marcados por traços temporais e históricos. Neste sentido, “reconhecer a construção sócio-histórica da infância, e o sujeito concreto que integra essa categoria, a criança, nos possibilita aceitar a importância do tempo e do espaço na constituição da categoria social infância e do sujeito que a compreende” (COUTO-JÚNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018).

Portanto, vê-se que na trajetória das narrativas presentes neste estudo, a categoria infância, assim como a categoria criança, tratam da condição sócio histórica desse sujeito.

### ***Nasce o Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar***

Narramos a nossa vida tendo em vista um  
passado que inventamos e um futuro  
que projetamos.  
(LOPES, 2013, p. 8).

O trecho que inicia este tópico, não por acaso, trata de *memórias*. Utilizo tal epígrafe de Lopes (2013), para tratar das minhas *memórias* vividas no cotidiano de uma escola onde trabalhei no período de 2006 a 2014.

As *memórias* que nesta pesquisa narramos, são interpretações coloridas que emergem a partir do meu olhar, regado pelo vivido no momento presente. Por outro lado, sendo orientada também por Lopes (2013) e Evaristo (2019), percebo que as narrativas sobre tais *memórias* vão me proporcionar alternativas capazes de projetar histórias que ensejam um futuro de liberdade para as *memórias* aqui narradas, que se referem às infâncias e os seus modos de resistências à cisheteronorma.

No embalo de minhas *memórias*, ao caminhar retrospectivamente pelo percurso de minha atuação na escola, tomei a decisão de registrar em um *caderninho-rascunho* os movimentos e as lembranças que me tocavam diferentemente e que mobilizaram o meu corpo e o território escolar. Para tanto, elegi um caderno, nomeando-lhe de *Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar*. Passei, em suas linhas, a escrever as cenas que marcaram os movimentos de resistência, as quais estão pautadas por modos de insubordinação e recuos que algumas infâncias performavam/performam para sobreviverem no território escolar.

Neste sentido, os modos teimosos de enfrentamento ao currículo cisheteronormativo, eram por estas infâncias, os meios possíveis para sobreviverem às chacotas, às discriminações e aos preconceitos tecidos por colegas, e algumas professoras. Assim, quando estas infâncias, com seus jeitos *diferentes* de conceber a(s) realidade(s), atuavam perturbando o modo cisheteronormativo concebido pelos sujeitos colegas e algumas professoras, a escola estremecia, e o meu corpo buscava formas de entender porque tanto rebuliço, e porque tanto incômodo de tais sujeitos. Foram estes episódios que me levaram a registrar estas passagens na escola.

No espaço-tempo da escola, como professora, eu procurava respostas para as minhas inquietações, pois, percebia que algumas crianças, das quais, *uma menina com seis anos de idade que se dizia estar apaixonada pela melhor amiga; um menino que pintava as unhas com esmalte de cor vermelha, cruzando delicadamente as pernas ao sentar; eram tratadas com diferença por algumas crianças, enquanto que as/os professoras/es colocavam “a mão na cabeça”, sem saber como orientar a educação dessas infâncias*. Em outro momento, *na hora do recreio eu via as crianças se juntarem, em círculo, em volta de um menino que dançava em um estilo que segundo as crianças que o circulava, parecia com uma*

*mulherzinha saltitante; um menino que só brincava e conversava com as meninas*<sup>7</sup>.

Eu me questionava sobre qual o lugar das infâncias cujos comportamentos destoam da *norma* de gêneros e sexualidades. Procurava entender como a *norma* produz uma disciplina de gênero e sexualidade nas representações de infância. Eu indagava também sobre quais os desafios que a presença de corpos infantis ditos “afeminados” e “masculinizados” provocavam nas práticas de professoras/es, e como essas/es docentes pensavam a educação desses corpos infantis que não se acomodam à *norma* (LOURO, 2008; PRECIADO, 2013; PARAÍSO, 2014, 2015, 2018; SILVA; PARAÍSO, 2015, 2017; SILVA, 2018; RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO; 2018; SILVA, 2018).

Assim, envolvida no território da escola da educação básica<sup>8</sup>, na qual as crianças são convocadas a se enquadrarem em uma *norma* concebida como a única e verdadeira maneira de ser homem e de ser mulher, menina e menino, eu continuo narrando sobre esses processos disciplinadores de controles sistemáticos que marcam os *corpos-infância* dissonantes da *norma*. Mas também enuncio desse lugar de narrativas, que essas crianças povoam o território da escola, levando alegria, desprendimento e resistência, desviando a *norma* que as regulam, movimentando as monstruosidades pelas quais são nomeadas, bagunçando comportamentos ditos adequados pela *norma* de gêneros e sexualidades que atravessam o currículo escolar. Estas infâncias são capazes de um “devir-criativo” que provocam formas outras de relação, contagiando os espaços por onde transitam, ao tempo em que concomitantemente recusam as formas impostas de jeitos de ser, e subjetividade ditas “naturais”. (SILVA; PARAÍSO, 2017).

Estas inquietações me levaram à seleção do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) no ano de 2020. Lá encontrei um orientador afetuoso e dois jovens pesquisadores<sup>9</sup> como eu, investigadores de modos possíveis, de resistências das infâncias outras, de viados e bichas procuradas/os nos territórios do curso superior, além da busca da significação dada às/aos sujeitas/os que transitam nas fronteiras geográficas e nas fronteiras dos existires dos gêneros e sexualidades. Juntas/os fizemos uma rede de amigos, àquela onde se pode contar e compartilhar experiências que dialogam com as minhas próprias histórias vividas como professora das infâncias, na escola pública onde trabalhei até o ano de

---

<sup>8</sup> Permaneci na escola pública, em sala de aula durante oito anos, entre 2006 a 2014. Após essa data, iniciei um trabalho na Secretaria Municipal de Educação, para ingressar no Núcleo de Estudos e Diversidade Sexual na Escola – NUDISE, participando, como formadora pedagógica, da formação continuada de professoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os das escolas dessa rede municipal de educação.

<sup>9</sup> Três pessoas foram aprovadas na seleção do PPGP/ UFAL 2020 para o curso de Mestrado em Psicologia com o Orientador Professor Dr. Marcos Ribeiro Mesquita.

2014.

E nas muitas inquietações, eu queria compreender os códigos e os signos pelos quais a sociedade e a escola percebem os corpos infantis que destoam dos regulamentos de gênero e sexualidades que performam as práticas curriculares na escola. Mas eu também, argumentava hipóteses a partir de minhas percepções na educação, que estas infâncias são capazes de bagunçar e deformar o currículo e construir outros modos (trans)viados de existência (SILVA; PARAÍSO, 2017).

*Eu me recordo com muita ternura, que diversas vezes, ao caminhar pelos longos corredores da escola, muitas crianças pediam para ir para a sala de educação especial, lugar onde eu exercia a minha função de professora. Certa vez, uma destas crianças, com 11 anos de idade, falou em alto tom de voz: Lá vem a professora que conta histórias sobre meninos que podem chorar, meninas que soltam pipa junto aos meninos. Ela também ensina sobre as coisinhas que guardamos nas calcinhas, e que os meninos guardam nas cuecas. Diz também que o nosso corpo é só nosso<sup>10</sup>.*

São estes acontecimentos inesperados que convocam o meu corpo, e ancorada neles, eu convoco os corpos-docente-aliados para juntos comigo problematizar os nossos saberes, colocando-os sob suspeita, pois, problematizar é uma maneira de fazer pesquisa no território da educação escolar (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018).

Nas caminhadas pela escola pública eu também conheci um mais que amigo, cuja inquietação e potência de afetos me tocaram<sup>11</sup>. Ele me apresentou às leituras e às escritas insubordinadas que tratam da trama vivida pelos corpos dissidentes, convidando-me a junto com ele, trilhar nos relatos sobre os caminhos da abjeção, tão conhecidos na sua história. Este encontro culminou como um divisor de águas. A partir daí começamos a enveredar pelas estreitas e criativas narrativas dissidentes dos corpos com gêneros e sexualidades, com raça, com territorialidade, com classe, com infâncias, com currículo e com educação (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018). Nós andamos em devires, beirando as

---

<sup>10</sup> A escola tinha um vasto acervo de literatura infantil com temas diversificados. Dessa forma eu podia contar histórias que possibilitaram reflexões nas crianças. Os temas eram: Até as princesas soltam pum (Illan Brenman; Ionil Zilberman); A princesa sabichona (Babette Cole); O menino Nito (Sonia Rosa); O menino que brincava de ser diferente (Todd Parr); Cabelinhos nuns lugares estranhos (Babette Cole); Segredo segredíssimo (Odivia Barros); Antonio (Hugo Monteiro Ferreira). Estas duas últimas literaturas tratam de abuso sexual infantil. Foram escolhidas em planejamento pedagógico de professoras/es, devido à incidência de violência sexual sofridas pelas crianças. (tal violência era detectada pelas professoras, por conta da mudança de comportamento – queda no desempenho escolar, rebeldia, choros, silenciamentos - nas crianças).

<sup>11</sup> No ano de 2006 conheci este amigo em uma escola da rede estadual de AL, onde a temática em pauta começou a me inquietar.

incertezas inerentes à condição do viver, e um convite de meu corpo saiu, “entre o direito de sonhar e o direito ao delírio: que tal se delirarmos por um tempinho?” Que tal fixarmos nossos olhos mais além da infâmia, para imaginar outro mundo possível?” (GALEANO, 1994).

Nestes longos caminharos nos encantamos pelos modos que os corpos dissidentes da *norma* de gêneros e sexualidades inventam para existir no campo da educação e do currículo. Na aproximação de nossas experiências marcadas por tensões, resistências e sobretudo por muita amizade, eu comecei a perceber que quando as amigades nos tocam a alma, nós nos afetamos e nos transformamos.

O tempo passou e a vida nos afastou, mas, mesmo distantes geograficamente, eu comecei a perceber que as discussões de gênero, diversidade sexual e sexualidades nos mantinham sempre em diálogo. E novamente a vida nos aproximou, dando um nome outro a essa história até então vivida, porém ainda não nomeada. O elo que proporcionou esse novo encontro marcou histórias, o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Diversidade Sexual na Escola.

O NUDISE promoveu, apoiou e fomentou estudos, pesquisas e políticas de formação de professoras e professores, visando a inclusão das temáticas: igualdade das relações de gênero, diversidade sexual e sexualidade, para uma prática pautada nos direitos humanos. Assim, eu fui convidada por este amigo, então coordenador deste Núcleo para contribuir junto a ele, no trabalho com o tema em pauta.

### **NUDISE: possibilidades de um currículo de múltiplas cores**

Considerando o pós-modernismo como um estilo, e uma tendência que emerge, acompanhando os devires e os corpos em trânsito, nasce em diálogo com este campo de estudos, o NUDISE – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Diversidade Sexual na Escola.

A trajetória legal, desde o surgimento do NUDISE é aqui compartilhada pela estudiosa Dalva Costa (2016, p. 141).

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED instituiu o Núcleo de Estudos da Diversidade Sexual na Escola – NUDISE. Isso se deu mediante a Portaria nº 9, de 10 de maio de 2010, publicada no Diário Oficial do Município em 12 de maio de 2010, assinada pelo então secretário Thomaz Beltrão. O referido Núcleo foi criado para atender às reivindicações dos movimentos sociais de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – LGBT do nosso município, para tratar da inclusão dessa categoria que ao longo do processo histórico fora excluída dos espaços escolares e relegada à marginalidade pela sociedade patriarcal androfalocêntrica, racista e homofóbica.

As discussões feitas por este Núcleo foram ampliadas para atender as demandas das

professoras da educação infantil que questionavam sobre determinadas cenas que se passavam na escola e elas diziam não saber como lidar. *Nestas cenas, as crianças transgridem as fronteiras de gênero, subvertendo a ordem dos brinquedos e brincadeiras ditas de meninas e de meninos. Estas professoras questionaram também sobre como lidar com meninos de comportamentos ditos afeminados e de meninas ditas masculinizadas, que incomodavam toda a equipe, a ponto de se tornar a pauta principal nos planejamentos pedagógicos.*

Neste sentido, Rodrigues, Prado e Roseiro (2018, p. 15) apontam que estas infâncias “não são boas cópias e corpos” para serem tomados como exemplo pelas demais crianças, pois elas não importam, seus corpos destoam da *norma*, de uma métrica pela qual elas não se submetem, e devido os seus modos de vida outros, e suas inscrições dissidentes, elas têm sido historicamente silenciadas no currículo escolar. Por outro lado, a presença dessas infâncias no interior dos processos de escolarização pode produzir processos políticos de sobrevivência, constituindo entre-lugares no currículo escolar (SILVA, 2018). *Como é o caso de Mateus, com onze anos de idade, que sendo considerado pelas/os colegas da escola, como uma pessoa que não merece amizade por ser visto como um “menino delicado”, por outro lado tem estes colegas grudados nele, por ser Mateus, o aluno considerado o “mais inteligente” da sala de aula.*

Estes questionamentos inquietantes impulsionaram meu *corpo-docente*, deslocando-me da inércia para o estranhamento do que é dado como “natural”, fixo e estável (LOURO, 2008), revirando meus pensares e fazeres, enchendo-me de desejo de estranhar e transgredir, pesquisar e narrar formas outras, outros significados para as infâncias que transitam na escola a esmo, em busca de si e de um lugar outro de aceitação. Elas são crianças desobedientes à pedagogia da disciplina dos bons costumes. “Suas presenças em fronteiras e suas monstruosidades são uma afronta à ordem” (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018, p. 22).

A *norma* de gêneros e sexualidades que constitui o currículo escolar tenta roubá-las de si, mas essas crianças *andam em bandos*, e suas monstruosidades cravadas em seus corpos, as protegem do adulto normalizado e apesar das investidas de poder da modernidade, estas crianças criam estratégias de resistência, produzindo modos de vida outros, forjando redes de amizade, encontros com professoras aliadas, inventando outra arquitetura, outro desenho, e por onde caminham deixam rastros de lutas, potência e alegria, desafiando e buscando possibilidades para “desmontar” os impedimentos que tentam moldá-las e roubá-las de si.

Foi neste território que eu me vi a enunciar as minhas experiências a partir de um lugar de encontros, de *memórias* e de aproximações com as narrativas das infâncias dissidentes da cisheteronorma.

Nesta perspectiva, Lopes (2013) reitera e eu concordo que o campo da educação é um terreno fértil para diálogos com as teorias pós-modernas, por pedagogias e currículos que transcendem os binarismos modernos de gêneros e sexualidades; por se pautarem em “sistemas” de ideias flexíveis que visam compreender as tendências sociais e culturais contemporâneas.

Para reafirmar a fertilidade do território escolar como um campo de possibilidades para a transcendência do binário de gêneros e sexualidades, nós dialogamos com Bonfim e Mesquita (2020, p. 3), quando apontam que a escola é:

um espaço que cria e reforça desigualdades de gênero e sexualidade. No entanto, compreendendo-a como um local em disputa, é nela também que várias experiências de solidariedade, afirmação e resistência são produzidas. É no ambiente escolar, que meninas e meninos têm suas primeiras experimentações e conversas sobre sexo, afetividade etc. É lá que começam a conhecer seus corpos, desejos, a conviver com a diversidade e a possibilidade de, a partir de suas trocas, questionar as normas de gênero e sexualidade existentes.

Neste sentido, apesar das estratégias de tentativas de sujeições e violências forjadas pelas práticas curriculares, em relação aos sujeitos dissidentes que neste território se movimentam, há como resposta destes, movimentos criativos de enfrentamentos ousados e capazes de estremecerem as noções binárias impostas pela sequência sexo-gênero-sexualidade que têm performado a escola.

Foi caminhando pelos corredores da escola que eu fui tocada pelos modos insubordinados do viver impertinente das infâncias outras, e atraída para esse espaço/tempo. Para estas crianças, estar nestes lugares não é apenas uma questão de apreendermeramente uma sistematização fechada de conteúdos por componentes curriculares, mas de fazer da própria vida um mar de conhecimentos; de fazer do sorriso e do sumiço, maneiras de vida. Por outro lado, nos espaços e tempos de um currículo escolar, nós professoras “somos desobedecidos constantemente, mas aprendemos, há eras, que educação não é ser obedecido, mas questionado em bandos”, para assim ser também, parte desse bando (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018, p. 31).

Nesses espaços-tempos vivemos desafios entre experiências múltiplas no contínuo trânsito de inovações, de vidas inventadas. Eu aprendi com as sucessivas cenas forjadas pelas infâncias dissidentes da *norma*, que os seus movimentos de sobrevivência são, no currículo, um processo político de um “devir inventivo” de resistência à *norma*.

Elas me ensinaram, e eu insubordinada que sou, corro com essas infâncias como as mulheres que correm com os lobos, em busca do resgate da liberdade de existir, como conta

Clarissa Pinkola Estés, escritora e analista junguiana estadunidense. Eu comecei a perceber com essas experiências que “quando você lida com o diferente, você também se transforma, se coloca em questão”. Foi assim que eu me vi envolvida pela alegria e resistência das infâncias dissidentes na educação (MISKOLCI, 2020, p.15). E foi no curso das minhas memórias e inquietações, entre estradas e fronteiras, coladinha com as infâncias dissidentes da *norma*, que eu fiz das minhas inquietações, o meu campo de interesse, (r)existência e a minha trajetória na pesquisa acadêmica aqui enunciada.

Mas essa dissertação tem muitas outras escritas, não só das memórias registradas em diário, mas também de outras e novas histórias, urgentes de serem analisadas e contadas por professoras. Esta escrita também foi feita por muitas mãos: minhas e das docentes que no cotidiano da escola também deixam seus registros. Nesse sentido, tanto a memória, quanto as histórias tecidas e escritas no presente, compõem essa dissertação.

Por outro lado, a relevância acadêmica desta pesquisa se constitui pelas contribuições teórico- metodológica das teorizações pós-estruturalistas, por feixes de ideias pós-modernas, e as epistemologias curriculares pós-críticas, por compreenderem estas, a inclusão da realidade social das diferenças de gêneros, sexualidades, geração, raça, convicções religiosas e outras filosofias de vida, condições físicas, intelectuais, afetivas e demais fenômenos próprios das diferenças que constituem as/os sujeitas/os.

Trata-se das contribuições proeminentes para as pesquisas ligadas às infâncias dissidentes da *norma* de gêneros e sexualidades no campo do currículo escolar (PARAÍSO, 2014). Tais contribuições se referem à análise das práticas curriculares sobre a produção dos corpos infantis e os desafios que estes impõem ao currículo, um dispositivo constituído por relações de poder e estratégias discursivas da significação desses corpos (LOPES, 2013).

A discussão tecida sobre a perspectiva de gêneros e sexualidades pode nos possibilitar também, reflexões sobre a transição do norte da América para o Brasil, dos estudos *queer* nascente no norte global. Nesta possibilidade de trânsito epistemológico, há necessidades de recriações teóricas que considerem as diferenças culturais e locais, por compreendermos que em nosso contexto estão os diferentes grupos sociais e diversos modos de viverem os corpos.

Esta dissertação está estruturada em 4 capítulos e convida às leitoras e os leitores a refletirem sobre uma escrita que trata dos movimentos de resistências discente e docente criados frente ao sistema curricular dominante, o qual vige nas escolas do ensino fundamental na cidade de Maceió/AL.

Salientamos que o currículo é um artefato marcado por discursos violentos e moralizadores, mas também, por resistência e fugas forjadas por quem nele vive.

O primeiro capítulo, intitulado **Rotas e Epistemologias**, trata sobre as bases epistemológicas e as escolhas metodológicas assumidas nesta pesquisa. Neste sentido, esta investigação delinea o seu percurso a partir das teorizações e metodologias de pesquisas pós-críticas, visto que estas evocam para a abertura de diferentes visões e outros sentidos sobre as múltiplas realidades criadas pelos sujeitos, oportunizando às narrativas escritas que as assumem, a subversão de velhos significados que antes "atendiam" aos questionamentos da educação e do currículo. Neste capítulo trataremos também das ferramentas metodológicas, as quais orientaram o caminho da pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado: **No Avesso da Norma: Experiências Dissidentes das Infâncias**, convida às leitoras e os leitores a refletirem sobre as histórias de (trans)criações infantis contadas por uma professora, a qual, vivenciou nas práticas curriculares, as invenções de fuga à *norma*, vividas por estas infâncias, quando, em nome da sobrevivência, buscavam demarcar políticas de libertação no espaço escolar. Este capítulo trata também sobre quem são as infâncias que coloreem esta pesquisa.

O terceiro capítulo, intitulado: **(Trans)criações no Currículo: Cavando Rotas de Resistências**, trata sobre a constituição do regime curricular e as suas estratégias para a manutenção da homogeneização de corpos. Com isto, este estudo problematiza as rotas de fuga que estas infâncias cavam neste regime para sobreviverem, pois, ao serem tensionadas, elas recrudescem, destoam e bagunçam tais estratégias, fazendo reverberar às suas vozes no contexto das práticas curriculares.

O quarto capítulo, intitulado **Sentir, Desestabilizar, (Des)Conhecer** é dedicado ao trabalho das análises finais do material produzido durante a pesquisa. Para tanto, três cenas performam e embalam o nosso momento de análise e discussão. Nelas, caminharemos entre olhares, análises, reflexões, dúvidas e (des)conhecimentos para observarmos sobre o que tem acontecido na relação entre as práticas docentes e as infâncias dissidentes da *norma* no campo das escolas do ensino fundamental na cidade de Maceió em Alagoas. É possível que estas cenas nos inspirem a refletir sobre as possibilidades e as potencialidades de atribuição de novos sentidos para a educação e para o currículo, pois, elas tratam de encontros, de rotas de fuga, de significados, de enfrentamentos e de resistências docentes e discentes que emergem no cotidiano das escolas da etapa do ensino fundamental. A partir dessas histórias, é possível entendermos sobre as tramas que movimentam a educação e o currículo, além dos impactos ultraconservadores que tais movimentos provocam nas vidas escolares até os dias atuais.

## CAPÍTULO I - ROTAS E EPISTEMOLOGIAS

[...] o Método opera com os indefinidos – “um autor”, “um infantil”, “um currículo”, “um educador” [...]. O ponto de partida radica na distância entre aquilo que os pesquisadores acreditam ver e aquilo que efetivamente veem, entre sua visão habitual e a visão vazia. Isso porque o quadro teórico-operatório do Método consiste em um construcionismo, que defende o fato de as impressões não terem, necessariamente, de ser substituídas, de maneira imediata, por conceitos ou signos, em detrimento de presenças anteriores aos arranjos inteligíveis (CORAZZA, 2013, p. 46-47).

Iniciamos este capítulo com um trecho do livro de Sandra Mara Corazza, intitulado “O que se transcria em educação”. Trata-se de uma obra que discute temas como ensaio e método, pesquisa e docência, bem como, as múltiplas implicações na feitura da investigação científica.

Com esta epígrafe, eu dedico uma merecida homenagem e um olhar todo especial a esta pesquisadora em infâncias, métodos, currículos e educação. Ela contribuiu imensamente, com sua força, alegria e criação para os estudos em educação e para o campo do currículo.

Com sua irreverência, monstruosidade, e criação poética, seu pensamento vem desafiando minha maneira de ver, ouvir, ler e fazer educação e currículos, inspirando-me como professora inquieta, a pensar outros modos de possibilitar reflexões a quem se dedicar à leitura dessas linhas tecidas como dissertação. Corazza “voa” poeticamente desse plano para outro, e no dia 22 de janeiro de 2021, aos 70 anos, sua força e beleza foram iluminar e colorir outra dimensão do universo.

Que a sua transcrição, alegria, irreverência e poesia ao tratar da educação e do currículo, possam inspirar as nossas *artistagens* de *resistência* em nossos feitos de pesquisas, de vidas e de devires. A esta brava *transcritora* de corpos e de currículos, o meu amor, respeito, acolhimento e admiração.

### 1.1. Pesquisar na perspectiva pós-crítica: trajetórias dissidentes

A maneira como nós conduzimos esta investigação tem assento nas teorizações e metodologias de pesquisas pós-críticas. Elas têm me ajudado a realizar, a partir da perspectiva

de gêneros e sexualidades, o debate em torno da educação e do currículo. Neste sentido, do lugar em que eu conduzo esta pesquisa, as epistemologias de viés pós-crítico me possibilitam problematizar o currículo e as infâncias dissidentes da *norma*. Este amplo espectro de possibilidades, ocorre porque as teorizações pós-críticas invocam para a abertura de diferentes visões e sentidos sobre as realidades, oportunizando a subversão de velhos significados que antes "atendiam" aos questionamentos da educação e do currículo.

Neste capítulo, compartilharemos as bases epistemológicas que assumimos nesta pesquisa e, em seguida, as escolhas metodológicas por nós realizadas.

Mas afinal, o que significa epistemologia? Qual o lugar em que determinadas epistemologias são produzidas? A serviço de quais interesses elas servem? Quem as produz? Interessada não necessariamente em responder essas questões, mas em pensar sobre elas, fui ao encontro de duas estudiosas feministas. Em Patrícia Hill Collins (2019, p. 402), eu compreendi que “a epistemologia constitui uma teoria abrangente do conhecimento”. Em Grada Kilomba (2019), o exercício de questionar sobre a produção do conhecimento nos possibilita compreender como este conceito está intimamente ligado ao poder. Patrícia Hill Collins (2019, p. 402) nos diz que a epistemologia:

[...] investiga os padrões usados para avaliar o conhecimento ou o motivo pelo qual acreditamos que aquilo em que acreditamos é verdade. Longe de ser um estudo apolítico da verdade, a epistemologia indica como as relações de poder determinam em que se acredita e porquê.

Neste sentido, a produção do conhecimento pode ser afetada por noções hegemônicas de gêneros e sexualidades, raça, entre outros marcadores sociais marginalizados pelo conhecimento branco e cisheteronormativo. Sendo assim, assumimos uma epistemologia que inclua e visibilize “o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois, todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas - não há discursos neutros” (KILOMBA, 2019, p. 58).

Desta feita, esta pesquisa se lança em um campo epistemológico que critica veementemente o conhecimento produzido pelo homem iluminista, universal e autodirigido, pois, as narrativas que perpassam e constituem este estudo têm diferentes cores, múltiplas maneiras de experienciar os gêneros e as sexualidades. Ela conta sobre as memórias das infâncias que resistem dia-a-dia ao *regime de verdade* forjado pelo sistema de poder. Estas crianças são diferentes, pois é a *diferença* que as produzem únicas e com necessidades específicas. Trata-se de infâncias que se constituem no mar das *relações de poder*, e das *práticas discursivas*. É por meio dessa fluidez discursiva que elas confrontam o poder e continuamente (trans)criam estratégias de sobrevivência.

No próximo tópico faremos um breve passeio pelas perspectivas teóricas que versam sobre os pressupostos epistemológicos utilizados nesta pesquisa. Estas perspectivas foram necessárias na medida em que promoveram a base para o aprofundamento das investigações, bem como, a condução da análise sobre as informações produzidas em campo. Além disso, ao tratarem das múltiplas realidades consideradas nesta pesquisa, tais perspectivas teóricas explicitam a sua não concordância sobre as explicações universais, as completudes e as plenitudes. Por outro lado, elas preferem narrativas de histórias locais e parciais (HARAWAY, 1995).

Esperamos que nossa maneira de tentar compreender o mundo seja relevante, tanto pela forma de condução dessa pesquisa, quanto para nos deixar questões em aberto para outras leituras. Foi por conta dessa forma de vislumbrarmos as realidades que nós optamos por estas teorizações.

## **1.2. Um sobrevoo por algumas perspectivas teóricas pós-críticas**

Ao fazer uso de uma discussão que recebe influências do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos culturais, entre outras linguagens, as pesquisas pós-críticas em educação nos apresentam múltiplas possibilidades de pensar práticas educacionais e currículos que desafiam as estruturas rígidas e tradicionais de entender a educação. Neste sentido, elas se abrem para a subversão e a multiplicidade de sentidos e realidades. Na pesquisa em pauta, o seu olhar converge para as diferenças de gêneros e sexualidades que movimentam e bagunçam a feitura moderna que ainda hoje constitui a educação e o currículo. Neste sentido, longe de pensar em explicações universais, não acreditam na "suposta" autonomia do sujeito. Por outro lado, compreende o sujeito como efeito da linguagem e do discurso. Assim, as teorizações pós-críticas se lançam na ousadia de inventar formas outras de currículo e de educação.

Como dissemos acima, neste tópico, trataremos brevemente das perspectivas teóricas que versam sobre os pressupostos epistemológicos utilizados nesta pesquisa.

### **1.2.1. O movimento das ideias pós-modernas no currículo**

O termo pós-moderno diz respeito às transformações que, desde o século XIX, processualmente foram alterando as regras do jogo para as artes, a ciência e a literatura na nossa cultura (HALL, 1992). Estas transformações têm influenciado nas maneiras como

fazemos pesquisa e como compreendemos os fenômenos sociais contemporâneos. Neste sentido, na compreensão de Usher e Edwards (2003), a partir da obra “Pós-modernismo e educação: diferentes vozes, diferentes mundos”, este conjunto de “mudanças faz parte de um processo que, geralmente, questiona o papel da educação como filha do iluminismo” (p. 3). A este respeito, estes estudiosos enfatizam ainda que:

A teoria e a prática educacional são fundamentadas no discurso da modernidade e suas autocompreensões foram forjadas por estes pressupostos básicos e implícitos do discurso. Historicamente, a educação pode ser vista como o veículo pelo qual, as “grandes narrativas” da modernidade, os ideais iluministas de razão crítica, liberdade individual, progresso e mudança benevolente, são substanciadas e realizadas. A própria razão do processo educacional e o papel do educador é fundamentado na modernidade pelo sujeito automotivado, autodirigido, racional e capaz de exercer agência. (2003, p. 2) (tradução nossa).

Nesta perspectiva, Usher e Edwards, (2003, p. 1), continuam apontando, que o “pós-moderno não é simplesmente um corpo de pensamento, uma forma de teorizar, mas também uma forma de praticar [...] arte, literatura e até mesmo uma psicologia pós-moderna”. Compreendemos que este campo de ideias proclama um estilo, uma forma diferente de ver e pesquisar, “um conjunto de críticas métodos e técnicas” (p. 2), capazes de abalar o “homem iluminista”, condutor de uma verdade absoluta, e possibilitar a emergência de múltiplas realidades. Desse modo, entendemos que as formas pelas quais lemos o mundo são outras (PARAÍSO, 2014). Outros são os “óculos” com os quais buscamos ver os sujeitos. Neste sentido, buscamos abandonar a concepção de homem autodirigido e autocentrado, pois, “a ênfase que atribuímos está no sujeito descentrado, construído pela linguagem, pelos discursos, pelo desejo e pelo inconsciente. Esta premissa parece contradizer o próprio propósito da educação e a base da atividade educacional” (USHER; EDWARDS, 2003, p. 1).

Para a estudiosa do currículo Alice Casimiro Lopes (2013), o pós-modernismo indica o desmoronamento da ideia de verdade “centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. É um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compreensão espaço - temporal” (p. 8). Nessa perspectiva, os estudos pós-modernos criticam conceitos e discursos da modernidade como a razão, a universalidade e a verdade. Para tanto, os impactos desses estudos no currículo desconfiam do saber totalizante da razão iluminista, do progresso cumulativo, dos axiomas inquestionáveis e do sujeito racional, livre e autônomo.

No contexto dessa pesquisa, vemos emergir alguns sinais de resistência engendrados nas práticas curriculares da educação escolar, os quais são atraídos pelo fluxo de ideias pós-modernas, pois é lá, no território curricular onde as relações sociais borbulham. Neste território

vivem as diferenças de gêneros e sexualidades que destoam da cisheteronorma e que lutam por direitos de viver seus corpos em trânsito. Sabem estes corpos que “assumir a constância de uma *norma* seria aceitar que ela é natural e incontestável” (POCAHY, 2011, p.18). Aceitar esta permanência consiste na insistência de um processo que impõe à educação o rigor iluminista. Porém, a instituição educacional é local de conflitos e de embates, um terreno onde o pós- modernismo exerce forças para se movimentar, pois ele é “complexo e multiforme, e assim, resiste a uma explanação redutiva e simplista” (USHER; EDWARDS, 2003, p. 1)

Desse modo, há trânsito e interesses contínuos a partir de um fluxo de ideias e cada vez mais o pensamento moderno é questionado pelas reflexões pós-críticas, as quais negociam o seu espaço político-acadêmico, movimentando o fim das certezas e das utopias (LOPES, 2013). Neste panorama, emerge um cenário de fluidez e subjetivas paisagens étnicas, de gêneros e sexualidades, de classe, de crença religiosa ou outras filosofias de vida, de condições físicas, intelectuais e afetivas.

Este pressuposto teórico nos ajudou na condução dessa pesquisa, na medida em que nos proporcionou um olhar amplo para as diferentes realidades e sujeitos que produzem experiências na educação e no currículo. Este panorama nos liberta da visão do homem iluminista autodirigido e automotivado.

### **1.2.2. Estudos *queer* no currículo**

Compreendemos a teoria *queer* a partir de um conjunto de produções teóricas e de práticas que se colocam em oposição às *normas* majoritárias da perspectiva binária de gêneros e sexualidades, além de raça, classe, em geral, das *normas* corporais. A teoria *queer* tem base na politização das sexualidades contra-hegemônicas, tecendo lutas em favor de uma política das identidades não essencializadas (REA; AMANCIO, 2018). Foi citada inicialmente em 1990, nos EUA, durante uma conferência proferida pela pesquisadora feminista italiana Teresa De Lauretis. Ela pretendia problematizar os estudos gays e lésbicos da época, denunciando a perspectiva de uma matriz binária, fomentada pelo essencialismo identitário e o destino biológico que pairavam sobre a compreensão dos gêneros e das sexualidades (POCAHY; COUTO-JÚNIOR, 2017). De outro modo, a teoria *queer* é uma política pós-identitária inspirada no pós-estruturalismo francês<sup>12</sup>. Seu arcabouço teórico escapa dos esquemas binários fixos, pois é na fronteira que ela precisa ser compreendida. Sua crítica consiste na oposição

---

<sup>12</sup> Um dos principais autores desse movimento é Michael Foucault. Além de Foucault, outro dos principais fundadores do pós-estruturalismo é Jacques Derrida. (LOPES, 2013).

heterossexual/homossexual, entendida como a categoria central que organiza o conhecimento, as práticas sociais, e as relações entre os sujeitos.

*Queer* é um termo traduzido para o português como estranho, esquisito e bizarro. Inicialmente, foi considerado nos Estados Unidos como um xingamento às experiências de gêneros e sexualidades dissidentes. No Brasil, o termo equivaleria à excêntrico e estranho. Neste sentido, o queer é assumido pelos movimentos sociais com o objetivo de contestar a cisheteronormatividade, movimentando-se por fissuras e modos de desestabilizar as práticas disciplinares naturalizadas de base binária. (LOURO, 2008; COUTO-JÚNIOR; POCAHY; 2017). Por outro lado, o termo considerado um xingamento e um insulto passaram a ser usados de maneira orgulhosa e afirmativa (LOURO, 2008). O queer tomou impulso como um movimento político e teórico, possivelmente associado à contracultura na década de 1960. Tal iniciativa funcionou como resposta aos embates políticos da época, assumindo a força de movimento social. Suas ressonâncias no Brasil despontaram em fins do século XX (décadas entre 1980 e 1990). É incontestável observar como um insulto se transformou em reivindicação e representação de rebeldia à *norma* e à normalização (COUTO-JÚNIOR; POCAHY, 2017).

Para Guacira Lopes Louro, *queer* é a diferença que perturba a ordem, transgredindo o que está dado como fixo e estável, a identidade. O *queer*, não quer ser tolerado, e assumir a perspectiva política e teórica é um convite de contestação à cisheteronorma que tem nomeado o currículo escolar contemporâneo. Neste sentido, o termo *queer*, “com toda a sua carga de estranheza e de deboche é assumido [...] para causar uma perspectiva de oposição e de contestação. [...]. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heterossexualidade compulsória da sociedade” (LOURO, 2008, p. 38).

Três importantes movimentos sociais se juntaram nesta luta: o movimento pelos direitos civis da população negra dos Estados Unidos, o movimento feminista chamado segunda onda (onde as mulheres reivindicavam direitos à propriedade do próprio corpo), e o terceiro, o movimento homossexual. Estes movimentos foram nomeados de novos movimentos sociais, pois trouxeram para o espaço público, as demandas surgidas após o movimento operário. Tais movimentos traziam demandas que iam além das questões econômicas (MISKOLCI, 2020). Mas afinal, o que esta teoria tem a dizer para o campo da educação escolar no sul global?

Os estudos *queer* assumem a sua importância para este estudo, na medida em que propõe outro olhar para as experiências dos sujeitos dissidentes de gêneros e sexualidades, enfatizando que estas dissidências são produzidas em um dado contexto histórico e social.

No próximo tópico, trataremos brevemente das possibilidades de produção do

conhecimento para *cuirizar* o currículo e a educação.

### 1.2.2.1. Desejos cuir: dissidências de gêneros e sexualidades no currículo

Atuando entre os limites da filosofia e da poesia, abigail Campos Leal (2021) tem problematizado em seus escritos polifônicos sobre as reverberações latinas da teoria *queer* no Brasil. Ela aponta que tais narrativas despontaram pela via acadêmica, representada possivelmente por um grupo de intelectuais das ciências humanas, em sua maioria, cis, branca e de classe média alta. Este grupo intenciona traduzir o termo *queer*, assim como, o entendimento da teoria da *performatividade* de gênero de Judith Butler para o contexto latino.

As pesquisas atuais ligadas a este fenômeno buscam “uma “reviravolta”, um *pretens* giro des-colonial” (LEAL, 2021, p. 26) para compreender como se daria a *queericidade*, ou seja, “os desvios de gênero e sexualidade, nos contextos e a partir dos termos da nossa contemporaneidade latino-americana. Eles queriam – ainda querem, na verdade, achar *objetos queer* em terras *Brasilis*” (LEAL, 2021, p. 27). Uma explosão latina de vivências escritas, uma série de narrativas, experimentações, performances, “um conjunto polifônico y dissonante de textualidade desertoras”, vem se amotinando, reconfigurando monstruosamente aquilo que já não se deixa nomear pelo que Pedro Paulo Gomes Pereira (2020) chama de *queer* nos trópicos (LEAL, 2021, p. 27).

Desta feita, abrir brechas para evidenciar as posições acadêmicas que buscam decolonizar<sup>13</sup> teorias, equivale a “(re)pensar o lugar social ocupado pelos países periféricos, denunciando o quanto as experiências culturais dissidentes são geralmente invisibilizadas e desqualificadas pelos colonizadores” (COUTO-JUNIOR; POCAHY, 2017, p. 616).

A decolonialidade representa a possibilidade do desprendimento da ordem encabeçada pela supremacia branca, elitista, capacitista – eurocêntrica –, a qual concebe como ordem, um sujeito autogerido, racional e universal, com capacidades de autogestão, cria da modernidade. Como aponta Axel-Rojas (2010), a decolonialidade refere-se ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade. Isso significa subverter o padrão do poder colonial

Nos escritos ensaísticos e pretensos de abertura para entender academicamente as deserções de gêneros e sexualidades no contexto latino da América, abigail Campos Leal

---

<sup>13</sup> Em relação às perspectivas, apresentadas por Leal (2021) e Pocahy; Costa-Junior (2017), respectivamente “des-colonizar” e decolonizar, eu assumo nesta pesquisa, o modo como cada autor/a a apresenta.

(2021), aponta alguns ensaios com possibilidades de finas brechas para o trânsito, a partir da periferia da linguagem nas ciências humanas. Trata-se de um olhar crítico para a “verdade” das pesquisas produzidas nos países centrais como mais “adiantadas”, com um valor universal incontestável e sua transposição para descrever realidades diversas (PELÚCIO, 2012). Desse modo, entendemos que não há como pensar os corpos dissidentes, descontextualizados da cultura local que os produz. Seria uma violência epistemológica. Retiraria destes sujeitos, o seu pertencimento e suas agências, pois suas subjetividades são outras (PEREIRA, 2020).

Interessa-nos uma pesquisa latino-americana que problematize as nossas vivências, as quais são marcadas pela interseccionalidade de raça, gêneros, sexualidades, classe, religião e territorialidade. Este conjunto de marcadores nos constitui e nos revela como sujeitos de afetos, de desejos de uma cultura distinta do contexto norte-americano e europeu. Na área da educação, diversas pesquisas têm marcado o campo das dissidências interseccionais – de gênero, sexualidade, raça, classe, entre outros marcadores sociais. Como apontam Couto-Junior e Pocahy, estas pesquisas podem contribuir com:

[...] possibilidades teórico-metodológicas que não partem dos mesmos pressupostos, mas apresentam algumas intenções similares, como a produção de inúmeras análises discursivo-desconstrucionistas (POCAHY, 2016) que buscam questionar os regimes de verdade responsáveis pelo funcionamento e manutenção da supremacia do sistema hétero [CIS] centrado. (2017, p. 624).

Observamos que os regimes de verdade<sup>14</sup> sobre a produção epistemológica de gêneros e sexualidades que reverbera do norte global precisa ser contestada pelas pesquisas produzidas nos terreiros latinos, a fim de que os desejos emerjam e possibilitem a criação de epistemologias que problematizam os nossos corpos. Sendo assim, não há sentido pesquisarmos em um mundo inexistente, pois no campo em que tecemos nossas interrogações, análise e descrições, somos impulsionadas/os pelas lutas dos movimentos sociais que clamam por viver as suas múltiplas experiências, suas múltiplas cores, religiões e os corpos com gêneros e sexualidades dissidentes. Paraíso (2014, p. 29), aponta que com esta paisagem, nós somos atraídas/os a criar outros modos de pesquisa no campo educacional para “abordar as suas lutas, seus saberes e suas experiências” e contextos culturais, quiçá, *cuirizar* o currículo.

Esta proposta teórica nos propõe pensarmos a produção do conhecimento, na perspectiva de gêneros e sexualidades, que considere os saberes situados, no sentido de

---

<sup>14</sup> Os regimes de verdade afirmam que não existem verdades metafísicas, porém, a verdade é sempre uma interpretação daquilo que é qualificado enquanto verdadeiro (FOUCAULT, 1998).

olharmos para a multiplicidade de experiências que nos constituem e que nos fazem diferentes.

### 1.2.3. Estudos Culturais

Quais são as implicações dos Estudos Culturais para a análise do currículo? Este questionamento é feito por Tomaz Tadeu da Silva (2014), ao tratar do lugar das culturas que estão em desvantagem no território curricular. Sabemos que as categorias como gêneros, sexualidades, raça, etnicidade, geração, idade, nacionalidade e territorialidade, estão no território curricular de maneira invisibilizada. Sabemos também que o currículo é um artefato cultural constituído pela linguagem, pelas práticas discursivas e pelas relações de poder. Sendo assim, os Estudos Culturais nos possibilitam entender este artefato como um território de lutas em torno das *diferentes* culturas. “A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 2014, p. 134-135).

Esta perspectiva ocorre pela constituição do dispositivo curricular, assim como do conhecimento, ambos considerados invenções sociais. Sendo construtos sociais, não podem ser compreendidos distantes de uma análise das relações de poder. É nesta esteira que “fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro” (SILVA, 2014, p. 135). Dessa maneira, podemos considerar, em diálogo com Vera Maria Frazão Candau (2011, p. 241), que “as diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão”, inclusive no campo curricular, denunciando as injustiças, desigualdades e discriminações, por meio de lutas exercidas pela constituição de movimentos sociais que reivindicam igualdade de acesso social e reconhecimento político e cultural.

Os Estudos Culturais concebem a educação como um processo social e cultural produzido nas relações de poder a partir de estratégias políticas que constituem subjetividades. Candau (2016, p.13) parte da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade; estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação.

Como dito, na esfera da educação escolar não se faz diferente, pois com maior força, estes coletivos culturais desafiam visões e práticas profundamente arraigadas em um currículo homogêneo constituído a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade. Este artefato tende a visibilizar o comum, o uniforme, considerando-os como elementos universais. Desta feita, as *diferenças* se mantêm ignoradas ou consideradas um “problema”, uma patologia a ser curada, um pecado a ser convertido. Entretanto, são estas mesmas forças que alavancam forças contrárias, e estas, em forma de resistência, lutam por inclusão, reconhecimento, liberdade e um lugar no currículo. Desse modo, precisamos falar de diferenças e currículo.

As *diferenças* em geral são percebidas como “fora do lugar” ou como “desvio”, e o referencial para esta divisão é o binário “normalidade e “anormalidade”, o qual, tem marcado historicamente as fronteiras que concedem lugar de privilégio a uns sujeitos em detrimento de outros. A instituição escolar, por estar inserida em um contexto sócio-histórico, é um dos espaços produtores desse binário normalizador e excludente.

O conceito de *diferença* demarca as teorizações pós-críticas com surgimento entre as décadas de 1960 e 1970, e mais precisamente no Brasil nos anos de 1990, tendo como representantes, Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, Sandra Mara Corazza, Antonio Flávio Moreira, Alice Casemiro Lopes, Elizabeth Macedo, entre outros (SILVA, 2012). Enfatizamos que no currículo escolar, os *diferentes* marcadores sociais constituem os sujeitos. Eles caminham pelas salas de aula, nos pátios e arredores da escola em busca de direitos sociais de acesso, permanência e visibilidade no currículo da educação escolar.

Seguindo as perspectivas de análise em relação ao currículo e aos estudos culturais, podemos observar que a “verdade é uma invenção” (SILVA, 2014; PARAÍSO, 2014). Sendo assim produz as *diferenças* e o binômio de gênero. Este último tem o lugar de privilégio, e ao mesmo tempo, exclui os marcadores sociais que não se enquadram a ele. Com isto, percebemos que nas tramas que envolvem o dispositivo curricular, as “verdades” são conectadas aos sistemas de poder em forma circular. É através dos efeitos do poder que a verdade induz e é reconduzida, reproduzida e mantida (FOUCAULT, 1998).

Desta feita, a “verdade” é produzida e sustentada por um campo estratégico de relações de poder, e se torna um elemento necessário para o funcionamento do dispositivo curricular, o qual se move através de tais relações. Vê-se que não existe “verdade”, mas, *regimes de verdade* que implicam em um certo número de atos de “verdade”, constituídos a partir de determinadas condições e efeitos particulares (FOUCAULT, 2003b). Frente à descrição da *verdade* construída historicamente através das relações de poder, possivelmente, pode

germinar em nossas abordagens e práticas educativas, um impulso pautado em experiências de liberdade na *diferença*, a fim de podermos exercer outras verdades, que mesmo sendo parciais, tendem a desconstruir “verdades” de violência e supressão de experiências (PARAÍSO, 2014).

Os estudos culturais nos possibilitaram um olhar sobre as múltiplas culturas, e os diferentes coloridos que constituem a educação e o currículo.

### 1.3. Pressupostos epistemológicos

A perspectiva epistemológica assumida por esta pesquisa se inspirou em abordagens teóricas, as quais foram discutidas no tópico anterior e fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas em currículo e educação. Em relação aos aspectos que distanciam as teorias críticas das teorias pós-críticas, nós trataremos desse tema no tópico 3.2. presente no terceiro capítulo (Um breve sobrevoo pelas teorias de currículo).

Assumir a perspectiva epistemológica pós-crítica incide em refletir sobre a dissolução de binarismos que tantas desigualdades hierarquizam entre as pessoas, assim como, os “tipos de verdades que estão presentes nas imagens de pensamento já construídas sobre o nosso objeto de pesquisa” (PARAÍSO, 2014, p. 35). Incide também em dismantlar as paredes que separam e distanciam “teoria e prática, discurso e ‘realidade’, conhecimento e saber do senso comum” (*idem ibidem*). Daí, sugerimos como desafio, articular a teoria à metodologia, a fim de compreendermos o movimento curricular e as práticas docentes frente aos modos de resistência criados pelas infâncias dissidentes da *norma*.

Compreendemos, a partir dos óculos que usamos para tal entendimento, que as produções subjetivas são *efeitos* das práticas discursivas<sup>15</sup>, diferentes de pensamentos deterministas e biologizantes que concebem os corpos como elementos dados *a priori*, ou seja, como uma *causa*.

Por *efeito*, compreendemos que os gêneros e os corpos são performativos, isto é, são produzidos no mar das práticas discursivas e da linguagem (BUTLER, 2017). Para pensarmos a concepção de gênero, de acordo com as posições teórico-metodológicas aqui assumidas, damos centralidade ao conceito de performatividade a partir de Judith Butler (2017, p. 235).

---

<sup>15</sup> As práticas discursivas para Foucault (2008) são formações de “grupos de objetos, conjuntos de enunciações, jogos de conceitos, séries de escolhas teóricas” (p. 203). Dessa forma, “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (p. 205). Assim, para Foucault, o saber pode ser uma forma de poder. Ao buscar a definição de práticas discursivas Foucault se preocupou com as seguintes questões: O que está envolvido no processo de formação de tais práticas? Como estas práticas são formadas e quais as estratégias envolvidas nesta formação?

A autora aponta:

[...] atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado.

Nesta citação, a filósofa pós-feminista estadunidense Judith Butler, a partir de sua obra, “Problemas de Gênero: feminismos e subversão de identidade”, destaca que a constituição do gênero ocorre por meio de atos, gestos e representações. Compreendemos assim, que ao invés de se referir a uma causa a-histórica como determinante do gênero, a performatividade o faz constituir-se temporal. Em outras palavras, um feito das práticas discursivas. Desse modo, a constituição do gênero atrai uma performance repetida. Com este entendimento, nós precisamos indagar sobre o legado deixado por outros que nos antecederam com seus ditos e escritos. Isto tudo porque estamos preocupados com o que é atual, com o nosso tempo presente, porque queremos produzir outros sentidos para a educação e para o currículo (MEYER; PARAÍSO, 2014).

Trata-se de inquietar os nossos saberes e os nossos conhecimentos, e como fatos inacabados, compreendermos as práticas de resistência docente e suas relações com as infâncias dissidentes da *norma* de gêneros e sexualidades. Neste sentido, prosseguimos, narrando sobre o campo epistemológico da pesquisa. A dinâmica de *resistência* de tais sujeitos na contemporaneidade propõe desafiar as narrativas modernas, nas quais, o sujeito racional e universal se diz capaz individualmente de atuar na realidade única (USHER, EDWARDS, 2003). Assim, ao contrário dos ideais iluministas, a ênfase das teorizações pós-críticas tecida neste estudo, concebe o sujeito construído pela linguagem, pelos discursos, pelo inconsciente e pelas relações de poder (FOUCAULT, 2003, 2008, 2010b, 2011; USHER; EDWARDS, 2003).

Em relação às perspectivas epistemológica e metodológica assumidas por esta investigação, a estudiosa em currículo e educação Marlucy Alves Paraíso (2014), aponta que ao pesquisar e produzir metodologias de pesquisas pós-críticas, “temos como premissa, que *educamos e pesquisamos em um tempo diferente*. Tempo que gostamos de chamar de “pós-moderno”, porque ele produz uma descontinuidade com muitas das crias, criações e criaturas da modernidade” (2014, p. 28). A partir desse pressuposto, vemos que a maneira como

construímos as nossas pesquisas e pensamos em produzir as nossas informações, não estão dadas, vão depender das interrogações que nos movem e dos questionamentos que formulamos (LOPES, 2013; PARAÍSO, 2004, 2014). Dependerá de como nós abordamos o currículo escolar e os corpos por este dispositivo (re)produzidos.

Para tanto, nesta pesquisa, faz-se imprescindível ampliar o terreno teórico-metodológico para além da perspectiva da modernidade e dos ideais iluministas, porque é necessário criar trajetórias que possibilitem a interpretação da produção das *diferenças* e dos modos de existir que caracterizam os corpos infantis dissidentes da *norma* de gêneros e sexualidades, e as múltiplas realidades. Sugere-se para isto, um caminho a ser percorrido, um modo de *como fazer* pesquisa. Isso equivale a trilhar estradas pautadas em epistemologias e perspectivas capazes de contribuir com a subversão das estruturas tradicionais e rígidas de cientificidade (REIS, 2014). Nesta perspectiva, propomos como desafio, articular a teoria à prática e a prática à teoria, no sentido de tentarmos compreender como se constitui o dispositivo curricular, os modos de expressão das práticas docentes e a reverberação dessas práticas na constituição dos corpos infantis.

Sabemos que as narrativas que construímos a partir de nossas pesquisas são parciais e produzidas “com base naquilo que conseguimos ver e significar com as ferramentas teóricas –analíticas – descritivas que escolhemos para operar. Sabemos também que o discurso que produzimos fará parte da luta pelo “verdadeiro” sobre o currículo e a educação” (PARAÍSO, 2014, p. 30). Com tudo isto, enfatizamos a relevância da/o pesquisadora/pesquisador em se perceber plural, inacabado insubordinado e em movimento, no sentido de vislumbrar e acolher a pluralidade de sujeitos/os e de realidades, pois pesquisar na perspectiva pós-crítica em currículo e educação, significa estar aberta/o para vivenciar às múltiplas experimentações e curiosidades críticas frente ao objeto investigado.

É esta maneira de pensar, sentir e produzir conhecimento que nos motiva a elaborar outras formas de pesquisar. Isto, por considerarmos que as “realidades” se constroem dentro das tramas discursivas que a nossa pesquisa se propõe a mostrar. Compreendemos também, que os modos como fazemos pesquisa dentro da perspectiva pós-crítica se aglomeram tal qual uma bricolagem para atender ao objeto que nos propomos investigar. Dito de outra forma, pesquisar a partir de metodologias de investigações pós-críticas em educação e currículo equivale a buscar novas ideias, pensar e desejar modos possíveis de analisar, investigar e inventar caminhos que possibilitem adentrar itinerários de fuga ao regime dominante; inquietar, gerar reflexões e estratégias de outros possíveis.

Assim, faz-se necessário considerar algumas orientações para movimentar este

processo da investigação. Para isto, buscamos contribuições em pesquisas que compreendem que as/os sujeitas/os, os currículos, e as realidades são constituídas nas práticas sociais, por relações discursivas de poder. (FOUCAULT, 1998, 2008, 2011, 2014; PARAÍSO, 2004, 2014, 2018).

Por outro lado, sabemos que “as informações coletadas em um trabalho de campo não equivalem a dados possíveis de serem explicados, mas são significados produzidos no contexto pesquisado, e que podem ser *lidos* e *construídos* de diferentes formas” (REIS, 2014, p. 249).

Os estudos teórico-metodológicos empreendidos neste processo investigativo se propõem a romper com os discursos dominantes e métodos tradicionais que pensam a produção do conhecimento a partir de dados estatísticos e possibilidade de resultados generalizados.

Desse modo, os caminhos teórico-metodológicos que inspiram este estudo, concebem a produção do conhecimento como trajetórias capazes de subverter os “padrões rígidos relacionados ao fazer científico[...], que permite ao/à pesquisador/a, a mistura de métodos e procedimentos, a transformação dos já existentes e a criação de novas formas de abordar os objetos de pesquisa [...]” (REIS, 2014, p. 245). Entendemos também, que produzir conhecimento nesta perspectiva, equivale a pensar outros sentidos, e ampliar os modos de compreender as experiências das/os sujeitos a partir de temáticas que envolvem os gêneros, assexualidades, o currículo e a educação.

Para tanto, e como já assinalamos anteriormente, escolhemos para trilhar nas nossas investigações, as propostas teórico-metodológicas pós-críticas, por nos possibilitarem interrogar o currículo, a educação, e quiçá, visualizar outros modos de vida para as infâncias dissidentes da *norma* de gêneros e sexualidades. Neste sentido, faz-se imprescindível ampliar o nosso terreno teórico-metodológico porque é necessário criar trajetórias que favoreçam interpretar os diferentes dispositivos para dialogar com a educação escolar. Mas o que é um dispositivo, e como ele se produz? Para responder a estes questionamentos, dialogamos com o filósofo Michel Foucault (2000) quando aponta que um dispositivo é:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (p. 244).

Um dispositivo é produzido discursivamente a partir de saberes e práticas progressivas e inacabadas. Neste sentido, o currículo como um dispositivo e um artefato cultural, é um *efeito* das práticas discursivas, as quais atuam também na produção de subjetividades e de múltiplos sentidos. Desse modo, compreendemos o currículo como uma representação da cultura, a qual se constitui a partir dos marcadores de gêneros, sexualidades, raça, etnicidade, geração, classe, territorialidade, entre outros (EYNG, 2010); ou seja, entendemos este dispositivo como uma invenção social, e sendo assim, não pode ser compreendido distante de uma análise das relações de poder que o faz existir (FOUCAULT, 2010b). Sugere-se para isso, uma condução, um caminho a ser percorrido, um modo de como fazer pesquisa. Isto equivale a caminhar em epistemologias e perspectivas metodológicas que confrontam as estruturas clássicas de produzir conhecimento (REIS, 2014).

Neste sentido, os caminhos que vão me possibilitar responder aos questionamentos propostos por esta pesquisa são frutos dos lugares epistemológicos e metodológicos que me conduzem, pois contêm elementos importantes que eu assumo no meu modo de produzir conhecimento.

#### **1.4. Implicações éticas e políticas de ser uma pesquisadora no campo profissional: limites e possibilidades**

Neste espaço, considero oportuno destacar sobre as implicações que me levaram a caminhar nesta pesquisa e a criar as ferramentas metodológicas que aqui se apresentam. Mencionarei estes motivos, porque foi a partir do meu campo profissional que eu comecei a definir a minha questão de pesquisa, os meus objetivos, e as problematizações a serem feitas. Neste sentido, o contexto em que esta pesquisa está situada me causou um certo nível de inquietação e reflexão, dada a dupla condição em que eu me encontro, a de pesquisadora inserida no campo de atuação profissional, pesquisando as docentes que vivenciam as mesmas tramas curriculares que eu, no cotidiano escolar.

De acordo com Camila Balbina da Silva (2022), “há muito que se refletir sobre esse processo de ocupar um só território em diferentes funções” (p. 63). Importante também é perceber o quão potente é este espaço, pois ele pode possibilitar múltiplas maneiras de pesquisar ao seu favor. Nesta mesma linha de pensamento, Maria Marly de Oliveira (2016, p.81) enfatiza que na investigação onde “o(a) pesquisador é parte integrante do grupo pesquisado, ou seja, quando se identifica com esse grupo pelo cotidiano de vida das ações e aspirações”, e a participação é mais intensa e o diálogo é constante, o/a pesquisador/a tem grandes possibilidades de estabelecer uma relação mais direta com este grupo. Neste sentido,

faz-se necessário, periodicamente, refletir e avaliar o trabalho, tomando como base os objetivos estabelecidos previamente.

Novamente recorro a Silva (2022, p. 64) questionando que: “as relações que mantenho como profissional são suficientes para o vínculo que preciso criar com as pessoas que participaram comigo nesta pesquisa? Há uma diferença no modo como a relação profissional/profissional e pesquisadora/profissional se estabelecem?”. Para tentar responder a estes questionamentos, que me inquietaram imensamente neste contexto, busquei ajuda nas contribuições de Minayo (2007). Esta enfatiza que a pesquisadora precisa se colocar em relação direta com as pessoas pesquisadas no mesmo espaço social da pesquisa, participando da vida social destas, mas com a finalidade de junto a elas, produzir informações. Assim, a pesquisadora precisa participar diretamente do contexto em questão, podendo transformar este cenário, pois interfere nele, assim como é transformada pessoalmente. Para entendermos esse processo de transformação dialética na relação direta da pesquisadora com o campo pesquisado, Oliveira (2016) enfatiza que este processo possibilita à pesquisadora, um conhecimento de si, associado ao conhecimento do contexto pesquisado. No caso dessa pesquisa pretendemos identificar as práticas de resistência docente e discente frente a um panorama curricular cisheteronormativo. Por outro lado, ressaltamos que as escolas, nas quais esta pesquisa tomou como campo de investigação, estão situadas em bairros distintos, e desse modo apresentam diferentes olhares de mundo, dadas as diferentes culturas em que se localizam. Entendo, em diálogo com Candau e Moreira (2003) – pesquisadora/or dos Estudos Culturais no Brasil –, que a pluralidade cultural que passeia pelos corredores, pelas salas de aula, pelos arredores e pelas diferentes escolas, necessita de currículos diferenciados que possam contribuir para diminuir as diferenças e desigualdades sociais no que diz respeito aos fatores econômicos, étnicos/raciais, de gêneros e sexualidades, entre outros elementos presentes no cotidiano das escolas.

Durante a pesquisa, eu observei os diferentes “gritos” docentes, desafiando currículos pautados nos pilares do sistema de exclusão das diferenças. Assim, apesar desse estudo estar pautado nas tramas das dissidências de gêneros e sexualidades das infâncias, o olhar interseccional<sup>16</sup> ligado aos outros marcadores sociais que habitam o território escolar geraram em mim muitas reflexões e questionamentos.

---

<sup>16</sup> De acordo com Collins e Bilge (2021), a interseccionalidade surgiu como ferramenta para pensar as desigualdades sociais de raça, classe, gênero, sexualidade, idade, capacidade e etnia. As autoras destacam o potencial desta ferramenta para compreender as desigualdades e trazer mudanças orientadas à justiça social.

Foi possível observar que este imbricado de diferenças precisa de currículos diferenciados e formação continuada docente distinta.

Desta feita, é preciso “desafiar as relações de poder que produzem e preservam as diferenças” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 56), e que geram as desigualdades sociais. Diante disso, eu tive a oportunidade de conhecer os modos como as diversas professoras, nas diferentes escolas vivenciam suas práticas frente a um currículo homogêneo e regulador de corpos.

Por outro lado, ressaltamos que por motivos de implicações éticas, os nomes mencionados neste estudo, são fictícios. Esta é uma forma de preservar os sujeitos que caminharam comigo nesta trajetória, assim como, as suas histórias. Neste sentido, todas as implicações mencionadas repercutiram tanto na minha esfera profissional, quanto na pesquisa. O desafio foi grande. Ocuidado com os sujeitos que comigo construíram histórias, fez brotar em mim, um conhecimento ímpar acerca do zelo e do respeito pelas diferentes experiências que escutei e vivenciei ao longo desta pesquisa. A dupla função – professora e pesquisadora – que agora me constitui, amplia o meu olhar para os coloridos que até então, estavam invisíveis. A pesquisa científica tem dessas coisas: ampliar olhares e possibilitar outras maneiras de olhar o mundo.

Na seção seguinte, trataremos dos recursos metodológicos usados nesta pesquisa. Detalharemos os modos como estes recursos emergiram e como foram utilizados; e por fim, como eles interviam para facilitar o diálogo entre a condução epistemológica, as *memórias* e as *histórias ficcionais* que estruturam este estudo.

#### **1.4. Ferramentas metodológicas: percursos dissidentes**

Para esta pesquisa optamos por três ferramentas metodológicas, as quais nos possibilitaram escutar, ver e registrar as experiências produzidas no campo pesquisado. Para tanto, destacamos: o 1) *Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar*, as 2) *Rodas de Conversas* com docentes e, por fim, as 3) *Histórias Ficcionalis*. Trataremos sobre a importância de cada uma delas para o contexto dessa pesquisa.

##### ***1.5.1. Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar***

O *Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar* nasceu dos meus questionamentos e da minha necessidade de registrar, na escola onde trabalhei entre 2006 a 2014, as cenas vivenciadas pelas infâncias dissidentes da cisheteronorma. Naquele espaço/tempo, estas cenas me impactaram e tocaram profundamente, e eu, uma professora atuante na área de psicologia,

em uma instituição de reabilitação neuropsicomotora para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, não sabia como lidar pedagogicamente com estes corpos que caminhavam pelos longos corredores da escola, em busca de ninhos.

Estas implicações influenciaram profundamente na criação do *Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar*, que nesta pesquisa eu tomo como uma estratégia de investigação científica, auxiliar na produção do conhecimento. Quando escrevo neste título com a preposição **do/no**, eu estou fazendo referência à minha presença neste território como professora. Neste sentido, a minha vivência com estas crianças marcou, desde esta época, meu corpo de mulher- docente, e desde lá, a perspectiva de gêneros e sexualidades faz morada em mim como uma ativista e pesquisadora desse tema.

Portanto, entendemos que o registro das narrativas experienciadas não se trata “[...] de um conhecimento qualquer, mas daquele que se registra, se elabora, se alicerça, se amplia e se constrói” (WARSCHAUER, 2002. p. 18). Assim, as cenas que estão narradas ao longo dos dois capítulos teóricos deste estudo, tiveram o meu corpo-docente, não só como observadora, mas como um corpo que vive e se reconstitui na vivência com estas crianças.

Cecília Warschauer nos diz que o “espaço-tempo para a escrita da ‘leitura’ do vivido auxilia na observação e na reflexão porque, a partir das vivências expostas no papel, é possível adquirir certa distância delas, necessárias para o ato reflexivo” (WARSCHAUER, 2002, p. 62). Assim, passados alguns anos desde as minhas experiências com estas infâncias na escola, eu vivencio outras reflexões, e encontro neste movimento, algumas brechas de resistência que eu não concebia na época. Vejo neste emaranhado de emoções que as infâncias mudaram e mudei eu.

O Diário, na visão de Cecília Warschauer (2002) é um “espaço de luta”, pois, “registrar é deixar marcas, (...) marcas que retratam uma história vivida” (p. 61). O que o registro possibilita é a reconstrução de práticas e outros olhares. Neste sentido, o “retrato do vivido proporciona condições especiais para o *ato de refletir*” e reinventar possibilidades de vida (*ibidem*).

As memórias compartilhadas neste diário estão presentes ao longo dos dois capítulos deste estudo: a) **No Avesso da Norma: Experiências Dissidentes das Infâncias** e b) **(Trans)criações no Currículo: Cavando Rotas de Resistências**.

Trata-se de destacar que a análise das cenas que constituem o *Diário de Memórias do/no cotidiano escolar* está na sequência das próprias narrativas, e da mesma forma, nos capítulos correspondentes. Os extratos do diário presentes nestes capítulos já integram o quadro de análise desta dissertação ao desenvolver e discutir um dos objetivos desta pesquisa,

a saber: identificar os modos de resistência que os corpos infantis dissidentes da *norma* de gêneros e sexualidades produzem para sobreviver no campo do currículo escolar.

### **1.5.2. Rodas de conversa**

Faz-se necessário informar sobre o surgimento *das rodas de conversa* para esta pesquisa. Elas emergiram da prática em meu campo profissional, dada a necessidade de escutar e dialogar com as colegas professoras nas diferentes escolas.

Nestes espaços, as pessoas costumam se reunir em rodas para a execução dos planejamentos pedagógicos e para as reuniões de uma forma mais geral. Neste sentido, estas rodas não são meras opções metodológicas escolhidas para a pesquisa em pauta, dizem respeito a uma ferramenta já utilizada em meu contexto profissional que foi utilizada – em acordo com as/os docentes – como uma das estratégias metodológicas desta pesquisa. Neste sentido, para esta pesquisa, consideramos as *Rodas de Conversa* como um dos meios pelos quais, podemos reunir um número considerável de pessoas para forjar diálogos, fomentar discussões, problematizações, e confrontar pontos de vistas que não são possíveis através de observações e entrevistas individuais e semiestruturadas (WARSCHAUER, 2002). Neste sentido, a conversa é “um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, razão” (MOURA; LIMA, 2014, p. 98). Ela emerge como um jeito de reviver o prazer da troca e de produzir significado para a pesquisa em diferentes áreas.

A sua utilização como ferramenta de reflexão e auxílio na produção e análise de conhecimento, surgiu nesta pesquisa como forma de reunir as professoras em grupos com um tema específico. Entendemos, no contexto em que esta pesquisa se desenvolveu, que este recurso não só propicia a participação de todas as pessoas disponíveis, como possibilita a observação por parte da pesquisadora sobre o *dito e o não dito* que povoa o movimento da roda.

Desse modo, as rodas trataram da possibilidade de alavancar diálogos entre professoras da educação básica para a produção de informações e conhecimentos. Assim, mais do que uma técnica de pesquisa, as *Rodas de Conversa* possibilitam às participantes, a expressão de seus posicionamentos, conceitos e concepções sobre o tema em pauta, motivo que favoreceu um trabalho coletivo reflexivo com uma atmosfera de informalidade e descontração.

No contexto das *Rodas de Conversa*, o diálogo que o constitui pressupõe que as colocações de cada participante remetem à compreensão de maior complexidades e reflexão em direção ao fenômeno em estudo. Neste sentido, sendo um instrumento de produção de

informações, as *rodas*, na perspectiva das teorizações pós-críticas possibilitaram ao grupo de professoras, a oportunidade de expressão, escuta e troca, desencadeando e multiplicando (outros) sentidos sobre o fenômeno das infâncias dissidentes da cisheteronorma no currículo da educação básica.

As *rodas de conversa* foram movimentadas a partir de situações disparadoras e ligadas ao objeto desta pesquisa, entre elas: a) imagens físicas de infâncias em dissidência da cisheteronorma, b) apresentação de conceitos e estudos de caso ficcionalizados e c) histórias incompletas para que as participantes pudessem completá-las, expondo dessa forma, suas crenças e suas práticas na relação com estudantes e com as outras professoras. Todas estas atividades foram produzidas antecipadamente com o propósito de mobilizar tensões, movimentações, aceitações, contestações, deslocamentos e resistência que porventura tenham emergido na relação entre professora e estudante no cotidiano escolar. Elas foram realizadas nas ambiências físicas das escolas da educação pública, com periodicidade mensal e grupos que variaram entre dez a vinte e duas professoras. Foram realizadas três *rodas de conversa* e cada uma teve duração de em torno de duas horas e meia. O espaço-tempo entre elas foi em média de um mês, durante quatro meses, de agosto até outubro e início de novembro de 2022.

#### **1.5.2.1. A roda e o ofício docente**

Um ao lado das outras, cadeiras são colocadas em forma de roda. Nelas, as professoras conversam entre si, sobre temas diversos. A conversa tem dessas coisas, constituir interações, reflexões e sentidos. Estas rodas de conversas me convidam a recordar os tempos de meninice, quando sob a luz do poste, em frente à casa onde eu morava, uma roda feita de crianças adolecendo, conversavam sobre as suas descobertas sexuais. Sobre ser menina e sobre ser menino, ou nenhum/a dela/e. Eu me lembro de uma menina a dizer que estava apaixonada pela amiga. Hoje percebo que estas memórias constituem o meu corpo de mulher-docente, e uma pesquisadora de corpos infantis e (trans)criações.

Em relação às nossas memórias e a constituição de nossos corpos, Maurice Tardif (2014), argumenta em sua obra *Saberes docentes e formação profissional*, que os saberes que performam os nossos corpos a partir das múltiplas experiências que vivenciamos ao longo da vida, são basais para a vida profissional. Neste sentido, o corpo profissional se alimenta e é retroalimentado pelo corpo mulher-menina por meio de fazeres e memórias. Desta feita, a conversa se faz em uma maneira de remontar experiências e constituir sujeitos.

Por outro lado, na vida docente as *rodas* assumem momentos de reflexão, pois sabem

elas que esses encontros possibilitam que falem de si sem a preocupação de manterem uma postura de educadoras exemplares, tal como assumem em sala de aula. Elas dizem que para as/os estudantes, uma professora deve estar sempre pronta para ensinar conteúdos e nunca errar. Elas estão imersas em uma estrutura binária, assimétrica, reguladora, uniformizadora e heterossexista (LOURO, 2000). O erro significa a fuga deste regulamento.

Nas rodas, estas professoras podem falar e serem escutadas, calar e serem entendidas. Nestas conversas, elas podem falar sobre as longas jornadas de trabalho com vinte, quarenta, e até sessenta horas semanais em sala de aula, com descanso de vinte minutos de intervalo em cada turno, pois as oitocentas horas letivas em sala têm que ser efetivadas. Elas têm que correr contra o tempo, pois as competências e habilidades que estruturam a matriz curricular da escola têm que ser ensinadas, sem, no entanto, levar em conta, os *diferentes* ritmos de aprendizagem das/os estudantes. “Conversar, nesta acepção, remete à compreensão de mais profundidade, de mais reflexão, assim como de ponderação, no sentido de melhor percepção, de franco compartilhamento” (MOURA; LIMA, 2014, p. 98).

É nesta jornada que cotidianamente, os *moldes da modernidade* e de um *currículo pautado nos ideais iluministas* perseguem a prática das professoras. Nestas conversas, as professoras falam “pelos cotovelos”, pois podem dizer sobre o que pensam da educação contemporânea. Nas rodas, algumas delas fazem desabaços sobre a obrigação de um ensino pautado em um *saber universal* e enfatizam que nas salas de aula, sentadas/os nas cadeiras enfileiradas, estão estudantes pretas/os, pobres, gays, transsexuais, travestis, com deficiência física e intelectual. Estas/es estudantes esperam um olhar diferente daquela *verdade universal* ditada pela *norma* que estrutura a escola. Neste sentido, Sepulveda e Sepulveda nos convida a uma reflexão:

A escola é uma das instituições que possui a finalidade de disciplinar e controlar os corpos, ela acaba produzindo um sujeito pedagógico através das políticas das sexualidades que são desenvolvidas em seu interior. As crianças ou jovens que fogem desse modelo acabam sendo consideradxs como xs anormais, como xs diferentes e, por isso tornam-se objeto do controle, da correção de seus corpos, da punição de seus comportamentos e disciplinarização a partir das pedagogias que buscam à força, incluir todxs dentro do metro-padrão dos comportamentos de gênero e sexual (2018, p. 87).

Neste sentido, com o intuito de biologizar os afetos, os desejos e os prazeres, os interesses hegemônicos se utilizam de estratégias violentas, buscando silenciar e neutralizar os corpos que escapam da sequência binária, sexo-gênero-sexualidade. Com isto, esta ordem busca negar, subtraindo dos debates institucionais curriculares, a constituição social e histórica dos corpos.

No tópico seguinte, trataremos do recurso das *histórias ficcionais* adotado por este trabalho para que possamos narrar as três cenas advindas das rodas de conversas docente e dos movimentos de resistência discente ao currículo cisheteronormativo. Portanto, a pesquisa visou contar as histórias, a partir da ficcionalização, por considerar que a partir desse recurso, a liberdade ao narrar os fatos acontece sem a preocupação com o peso do juízo da moralidade.

Assim, eu faço a composição das cenas aqui narradas, a partir de histórias ficcionais, por compreender que este recurso funciona como um cofre, no qual, os ditos, os olhares, os gestos e as potencialidades que o coletivo docente possui, estão guardados em segurança, podendo efetivamente abalar o currículo disciplinador.

### ***1.5.3. Histórias ficcionais***

As conversas que brotaram nas *rodas* foram escritas a partir das *histórias ficcionais*. Elas narram as experiências que constituíram as rodas de conversas docentes. Nelas se farão presentes, as “sensações, afetos, experiências singulares, possibilidades nebulosas, tensões incoerentes, etc.” (COSTA, 2014. p. 551). Dito de outro modo, são ficcionais na composição da forma que nós escolhemos apresentar, e estão acontecendo na escola, porque ficcionalizar não se reduz apenas em transcrever, mas, apresentar o evento acontecido.

Toda esta sinuosidade de elementos constitui inexoravelmente um elemento substancial “de nossa articulação mundana, dando concretude aos nossos encontros com o mundo” (*ibidem*). Trata-se da ficção, um elemento com o qual buscamos “dar concretude para a complexidade da experiência [...] para além da sua simplificação em um objeto dado”. (COSTA, 2014. p. 558).

Com a *ficção*, nós adensamos e ampliamos as possibilidades de relação com o objeto “para incrementar sua realidade ao invés de subtrair nossas relações com ele até obter as mais estáveis e seguras” (*ibidem*). Nessa perspectiva, ao contrário de “isolarmos os objetos em descrições formais que buscam incansavelmente a simplificação, assumimos uma escrita perdulária que fala das potentes riquezas existentes no nosso encontro-mundo” (*ibidem*).

Esta perspectiva de escrita neutraliza a certeza cartesiana de esvaziamento de toda asignificação que acontece no vivido entre os sujeitos. Para Costa (2014):

O uso da ficção como estratégia agenciada à problematização de um campo de pesquisa nos permite a complexificação do “objeto”, dar densidade às suas virtualidades que não cabem nos limites postos por sua representação atual: ultrapassar a descrição estrita do “dado” adentrando

nos meandros fugidios dos acontecimentos e seu intrincado campo de possibilidades. Deslocar a busca de representar aos objetos formalizando-os com palavras que se querem vazias de sentido próprio: apenas apresentariam o objeto pela língua neutra e objetiva. Desvencilhar-se dos preceitos da escrita que buscam a neutralidade- objetividade e tomar a poética como estratégia, é assumir a materialidade da palavra, a concretude ativa da experiência da escrita e permitir que as sutis virtualidades das preensões contagiem a escrita, sem as pretensões cartesianas de negar às aparências em prol de essências pressupostas (p. 558).

A *ficcionalização* representa, em nossa pesquisa, mais do que um recurso metodológico. Consiste em uma maneira diferente de narrar vidas e experiências (COSTA, 2014). A ficção “não nega uma suposta realidade objetiva, ao contrário, submerge-se em sua turbulência, desdenhando a atitude ingênua que consiste em pretender saber de antemão como essa realidade se conforma” (SAER, 2012, p. 3). Por outro, “a negação escrupulosa do elemento fictício não é um critério de verdade, visto que o próprio conceito de verdade é incerto e sua definição integra elementos díspares até contraditórios” (*ibidem*). Dessa forma, o conceito de *verdade* merece também uma atenção e uma discussão detalhada.

Neste sentido, a proposta de *ficcionalizar* o vivido nas *rodas de conversadocente* me proporcionou uma amplitude de possibilidades de contar as experiências, sem o temor de escapar a ética, dada a dupla posição (pesquisadora e profissional) em que eu me encontro, assim como a alternativa de contar todas as nuances e delicadezas próprias dos encontros entre pessoas e experiências. Desse modo, a ficção consiste em “mais uma ação criadora de realidades a qual nos permite complexificar a trama do real com a densificação das relações que o constituem através das composições ficcionais e sua especial habilidade em apanhar o furtivo movimento das virtualidades” (COSTA, 2014, p. 559). Com o uso da ficção caminhamos da narrativa do vivido para o visível. Este fenômeno equivale a produzir conhecimento por meio de políticas de hibridização com as artes.

Com base neste cenário, compreendemos que o uso da ficção pode ser considerado uma estratégia metodológica dotada de potentes capacidades, no sentido de contribuir com a composição da realidade tratada no espaço e no tempo das rodas de conversas. Dito de outro modo, uma forma de trazer a complexidade da realidade em  
 uma dimensão amplificada.

#### **1.4. Atribuindo sentidos**

Neste trabalho, assumimos como instrumento de análise, a Análise do Discurso na perspectiva foucaultiana. Ela parte da ideia do discurso como um conjunto de “práticas que

formam os objetos de que falam" (FOUCAULT, 2008, p.132), e apesar dos discursos serem feitos de signos, não se limitam a estes para instituírem coisas. O discurso não se reduz à língua, ao ato da fala ou a uma sequência de palavras. Ele é um conjunto de enunciados, desde que se apoiem na mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2008).

Um enunciado constitui elemento da formação discursiva, da mesma forma que uma frase está contida em um texto. Por tanto, a formação discursiva é constituída por um conjunto de enunciados que não se reduzem a objetos linguísticos, tal como os atos de fala ou frases, mas estão sujeitos a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ciência, ideologia, teoria (AZEVEDO, 2013).

A este respeito, a pesquisadora Aline Kelly da Silva (2015), aponta que na obra "A arqueologia do Saber" (2008), Foucault diz que o discurso é performado por um feixe de enunciados provenientes de uma mesma formação discursiva.

Nesta perspectiva, os enunciados exercem efeitos de poder a partir da linguagem, das instituições, das tecnologias e das práticas sociais. Portanto, podemos considerar, com base nestas proposições, que os enunciados atuam a partir das condições de existência nas formações discursivas de uma dada sociedade (FOUCAULT, 2008).

Neste entendimento, ao focarmos nesta pesquisa, compreendemos que o discurso produz estrategicamente conhecimento e relações de poder. Assim, por meio de diversos dispositivos, entre eles, o currículo escolar, o discurso busca disciplinar as subjetividades e as coisas de que se fala, dando aos seus feitos, um efeito de verdade.

[...], ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo (FOUCAULT, 2008, p 132-134).

Ao estudarem a obra "A Arqueologia do Saber", Pereira e Alves (2011), evidenciam que Foucault busca descrever e analisar o modo como as instituições disciplinares e as práticas culturais, por meio de práticas discursivas sujeitam corpos e populações a dispositivos de poder, situando no cotidiano como um espaço/tempo oportuno de disciplina.

Para Foucault (2003b):

O poder não é uma substância. Tampouco é um misterioso atributo do qual se precisaria escavar as origens. O poder não é senão um tipo particular de relações entre indivíduos. E essas relações são específicas: dito de outro modo, elas nada têm a ver com a troca, a produção e a comunicação, mesmo se elas lhe são associadas (p. 384).

Da mesma forma que o poder, o conhecimento não é uma substância, mas constituído nas relações de poder. Neste sentido, Aline Kelly da Silva (2015, p. 24), ressalta que “o conhecimento é resultado de combates, lutas e, conseqüentemente, do risco e do acaso”, e seu processo constitutivo se dá no interior de práticas sociais e históricas”.

Diante do exposto, adotamos a *análise do discurso na perspectiva foucaultiana*, como um instrumento de análise do material deste trabalho. Salientamos, que diante da riqueza e complexidade da obra de Michel Foucault, tratamos neste trabalho, os seus conceitos de forma sumária, o que não invalidou a transparência de pensamentos ao tratarmos da análise do discurso no material investigado.

## CAPÍTULO II -NO AVESSE DA *NORMA*: EXPERIÊNCIAS DISSIDENTES DAS INFÂNCIAS

### 2.1. Uma professora que conta histórias sobre infâncias

Histórias, narrativas, fabulações, ficções e invenções constituem a desafiadora arte de escrever sobre as infâncias em dissidência da *norma* de gêneros e sexualidades. Estas histórias brotam das experiências de uma educadora que não quer apenas enunciar, mas também ser o que narra (MOTTA, 1996). São histórias que se lançam nestas páginas, não por acaso, para revelar e (re)produzir experiências infantis vivenciadas no território da educação escolar. Larrosa (2022) aponta que “a experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra [...], algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão [...], quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto” (p.10). Os cantos são sentidos que criam realidades e operam como dinâmicos mecanismos de subjetivação (LARROSA, 2022).

A intenção da escrita nessas páginas não é demarcar verdades e “transmitir o já sabido” (LARROSA, 2022, p. 7), mas (trans)criar e libertar experiências e afetos escondidos que clamam por expressão. Neste sentido, a experiência pode se converter em linguagem. A este respeito, Louro (2007, p. 236) aponta que “[...], não se trata de referir simplesmente que a linguagem que usamos reflete nosso modo de conhecer, e, sim, de admitir que ela faz muito mais do que isso, que institui um jeito de conhecer”; de produzir e dinamizar os corpos. Um jeito de transformar. Trata-se de pensar uma escrita em palavras e uma linguagem em experiências que nos liberte das verdades pelas quais educamos, e que fomos educadas/os. Como nos diz Larrosa (2022, p. 7), “Quem sabe assim possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios, como educadores”.

As histórias sobre as experiências contadas dizem mais sobre trilhar caminhos de ensino e aprendizagem num ritmo dialético da apreensão de uma melodia criativa, do audível, do visível e do sensível; um trilhar que envolva todo o ser na arte de educar a partir de palavras, e quem sabe, possibilitar reflexões de liberdade para os corpos interditados pela “repressão moderna do sexo” (FOUCAULT, 1998, p. 11).

Eu acredito no poder de libertação da educação das palavras, no vigor das palavras, pois elas “produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que

fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (LARROSA, 2022, p.16). As palavras se materializam nos nossos corpos, nos subjetiva, tornando-nos singulares. “Isto é só o que hoje podemos te dizer, o que não somos, o que não queremos”<sup>17</sup>. A palavra, segundo Larrosa, é a ordem do discurso pedagógico, com a qual nos empoderamos, experienciando o lugar de ordem ou de desordem, onde podemos palavrear, quem sabe, fios de liberdades.

Trata-se de contar histórias em palavras, sobre a produção de corpos, e as táticas disciplinares, que a partir de uma anatomia política e econômica de técnicas minuciosas, dotadas de pequenas astúcias, e um grande poder, dão forma à (re)produção de subjetividades para a garantia da *norma*, e da fabricação de corpos educados e obedientes, no sentido de atenderem às qualidades diferenciadas de meninas e meninos, garotas e garotos, homens e mulheres (FOUCAULT, 2011; PRECIADO, 2013; PARAÍSO, 2018). Mas, conto também histórias de (trans)criações infantis capazes de demarcar políticas de libertação, quem sabe. As práticas culturais podem possibilitar às/aos contadoras/es de histórias que investigam as infâncias, que utilizem deste dispositivo como ferramenta de análise, “não como um fim em si” (CORAZZA, 2004, p. 44), mas como um meio para encorajar-nos, assim como, para avivar as práticas sociais da instituição educacional, a organizar estratégias em nome de resistir à opressão e contestar as estruturas de poder dominante. Seria uma forma também demapear as táticas de tensões presentes no interior das estruturas disciplinares, e ainda investigar as relações entre sujeitos, educação escolar, poder e resistência. Diz respeito a considerar o dispositivo a partir da referência atribuída por Sandra Mara Corazza, como construtor das “verdades” que moldam e justificam mecanismos de dominação, em busca denaturalização.

Continuando as narrativas sobre esta escrita, as experiências aqui narradas são escritas com lentes multicores sobre as crianças que ornaram os espaços do cotidiano das escolas, e caminham juntinhas com a utopia, fixando os olhos mais além, para imaginar um mundo possível. São àquelas crianças que a polícia de gênero vigia e ronda os corpos para adequá-las à *norma* (PRECIADO, 2013). São crianças sobre as quais nada sabemos. Elas são magia; seres brincantes em meio aos desafios impostos pela heteronorma<sup>18</sup>; são generificadas,

---

<sup>17</sup> Epígrafe de Eugenio Montale, em um dos capítulos do livro: Tremores, do escritor Jorge Larrosa. *Ferido de realidade e em busca de realidade. Notas sobre a linguagem da experiência*.

<sup>18</sup> Conjunto de valores, *normas*, dispositivo e mecanismos definidores da heterossexualidade como a única forma legítima e natural de expressão identitária e sexual, que faz com que a homossexualidade e as práticas sexuais não reprodutivas sejam vistas como desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009b, p. 20).

territorializadas, racializadas e etarizadas. Elas são colonizadas pelo legado da maquinaria moderna ocidental que produz discursivamente práticas disciplinares sobre os corpos infantis. Para o historiador Wilson Ribeiro Jr. (1998), as/os monstras/os da mitologia grega, como as Górgonas, nem sempre tiveram corpos monstruosos, mas a punição pela transgressão aos regulamentos às/os tornou monstras/os. Elas/es eram consideradas/os criaturas híbridas, assustadoras, horrendas e sedutoras, e como tal, com um encanto peculiar. Neste cenário é pertinente uma aproximação dos monstros da mitologia grega com o debate feito por Foucault sobre os sujeitos considerados "anormais"; como monstros produzidos pelas instituições disciplinares de poder. Esta categoria, *monstros*, tornou-se proeminente nas pesquisas de Foucault, sendo pronunciada no livro “Os anormais”, no processo de seu curso no *Collège de France*, de janeiro a março de 1975. Nessa perspectiva, o indivíduo.

[...] “anormal” que, desde o fim do século XIX, tantas instituições, discursos e saberes levam em conta deriva ao mesmo tempo da exceção jurídico-natural do monstro, da multidão dos incorrigíveis pegos nos aparelhos de disciplinamento e do universal secreto da sexualidade infantil (FOUCAULT, 2010a, p. 418).

Para Silva (2018, p. 26) as infâncias dissidentes podem ser entendidas como infâncias monstruosas por estarem “desidentificadas dos atributos universais instituídos historicamente sobre os infantis”. O que determina o *monstro*, de acordo com Thoma (2005, p.2):

[...] é o fato de que ele viola as leis da sociedade e as leis da natureza, marcadas pela sua existência e sua forma. Ao mesmo tempo, o *monstro humano* era considerado um fenômeno raro, explicado biologicamente pela combinação do homem com outras espécies, gêneros, reinos etc. Juridicamente, o *monstro humano* encontra-se presente em toda a problemática da anormalidade, guiando as técnicas médicas e judiciárias do final do século XVIII e durante todo o século XIX. O *monstro humano* é evidenciado na transgressão das definições e classificações da existência humana, pois não se encontra em nenhum dos pólos aceitos: ele é uma espécie de fusão resultante, entre outras, do cruzamento entre o homem e uma espécie animal (como o conhecido Minotauro da mitologia grega).

E com toda a monstruosidade constituída pelos aparelhos disciplinadores de poder que consideram estas infâncias dissidentes da *norma* de gêneros e sexualidades, elas escapam a estes regulamentos pela atração e sedução que os seus corpos exercem, embora não estejam livres de constrangimentos. Neste sentido, uma matriz discursiva de poder “delimita os padrões serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornecem a pauta para as transgressões. É uma referência a ela que se faz, não apenas os corpos que se conformam às

---

regras degênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem” (LOURO, 2008, p.17).

As crianças aqui tratadas são infâncias ditas monstruosas, que em luta contínua, resistem às investidas do campo cisheteronormativo presente no currículo escolar. Um campo produzido por regulamentos que proliferam a opressão, principalmente a quem não se permite sucumbir ao seu enquadramento disciplinar. Frente a estas violências, as infâncias dissidentes acionam trilhas de fuga como estratégias (trans)criadas para incendiar as ofensivas disciplinares que tendem a subalternizá-las e causar sofrimentos. Por outro lado, as forças questionadoras encenadas pela “monstruosidade” dessas crianças, podem alavancar alternativas para desorganizar as imposições produzidas por este sistema, e abrir pautas para novos debates, outras políticas de inclusão, e outras hermenêuticas.

Segundo Cohen (2017), a evidência é que:

O horizonte onde os monstros habitam pode muito bem ser imaginado como o visível a bordo do próprio círculo hermenêutico: o monstruoso oferece uma fuga do seu caminho hermético, um convite para explorar novos espirais, novas maneiras interligadas de percepção do mundo [...]. A geografia do monstro é uma extensão em perigo, e, portanto, sempre um espaço cultural contestado (p. 7) (tradução minha).

Tais monstruosidades motivam inspirações, criações e ousadia para que nós possamos impulsionar questionamentos e quiçá, novas políticas sobre currículos, a partir de uma distopia representada nos espaços e tempos da educação escolar (SÜSSEKIND; JUNIOR; OLIVEIRA, 2020).

Com todo esse jogo constituído por regulamentos e disciplinamentos, estas infâncias são andarilhas de caminhos encantados, que ao se movimentarem exalam resistência, pois seus corpos são *locus* de práticas de poder e, por não serem cera moldável, resistem aos chamados da cisheteronorma (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018). Elas são incorrigíveis frente às instituições disciplinares que desejam governá-las, por isso elas existem, enchendo o ar de chispas, pois são fogueirinhas que com suas diferenças, brilham com luz própria, incendiando a vida com tanta vontade, que é impossível olhá-las sem pestanejar, e “quem chega perto pega fogo” (GALEANO, 2017. p.13).

O contato com estas crianças nos espaços do cotidiano escolar, afoguearam e abrasaram a minha existência de pesquisadora em movimento discursivo, inquietando-me a dissertar e experienciar, nas frestas de liberdade criadas por elas, o fogo da existência, para uma narrativa em permanente arte de vida. Seus corpos monstruosos e transgressores teimam com a *norma* que configura o aparelho curricular, procedendo em recuos e avanços intermitentes como forma de driblar e desestabilizar os ditos e os não ditos que compõem o

jogo discursivo do dispositivo curricular (PARAÍSO, 2018). Afinal, o que essas infâncias desejam é enfraquecer o regulamento que faz desse dispositivo uma disciplina a ser severamente seguida. E por ser fabricada no terreno das tramas discursivas, vez ou outra a *norma* é corrompida e vulnerabilizada e “[...] em algum momento falha ou se fragiliza, desliza (e até dorme)” (POCAHY, 2011, p.18).

Assim, com micromovimentos as infâncias dissidentes resistem, hibridizam-se com outras forças e formas de subjetividade, transitando nas fronteiras entre a *norma* e a liberdade (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018). Até porque, inventar outras rotas, viver outras feitura, rumo às aventuras de liberdade, está nos devires e invencionices da imaginação do possível que permeiam a existência dessas infâncias. Imaginação dita aqui, como movimentos de criações que se materializam nas frestas perfuradas do regime disciplinar que ronda o território escolar.

No confronto com as micropolíticas de resistência, a organização escolar é convocada a todo momento por estes corpos traquinas, a desordenar o previsível, criar novas coreografias, pois essas crianças são arteiras, “errantes” e existem em busca de outras possibilidades para exaltarem a vida, por isso elas escapam.

*A professora Cida surpreende, entre carícias, beijos e afagos no banheiro feminino, duas estudantes, com onze anos de idade. De olhos arregalados, a docente fala: A mãe de vocês sabe dessas safadezas? Uma das crianças responde: desde quando fazer carícias é safadeza professora? (Cena do Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar).*

Os corpos infantis aqui narrados tentam escapar às chacotas, perturbando a ordem como modo de *resistir* ao movimento disciplinar da cisheteronorma, uma matriz dotada de um poder repressivo “que [...] é lançado como um torpedo que tenta um aniquilamento. E quando estes corpos dissidentes evocam um lugar, mesmo que [...] seja nomeada por alguém com muitas semelhanças – idade, raça, classe, cheiro, modo de falar, religião –, mas que se apoia nas *normas* cis heterossexuais para se impor” (OLIVEIRA, 2018, p.163), demarcam o centro e promovem a margem como único espaço possível para as dissidências e os corpos estranhos e monstruosos circularem.

Outro caso emblemático do domínio cisheteronormativo presente no cotidiano da escola foi registrado no *Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar*. *Durante o recreio, crianças e jovens estudantes se misturam alegremente, entre brincadeiras e conversas. Tal fenômeno acontece na ausência do olhar adultocêntrico das professoras. Retornando à sala de aula à professora Rubenita do 5º ano dá às/aos estudantes, as seguintes orientações: as meninas devem formar dois grupos, cada um contendo sete estudantes. Já os meninos, formem*

*dois grupos do lado oposto da sala, cada um contendo cinco estudantes. Estas são as orientações pedagógicas da professora Rubenita. Segundo as explicações dessa professora, a aula a ser dada após o recreio será sobre o aparelho genital masculino e o aparelho genital feminino. Ela enfatiza que não é concebível que os meninos conheçam o segredo das meninas, e estas, por sua vez, ainda são muito novinhas para conhecerem as particularidades dos meninos. Elas só têm 10 anos de idade. (Cena do Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar).*

Nesta cena, percebemos um nível de *resistência* no comportamento da professora Rubenita quando busca tratar da sexualidade em sala de aula. Por outro lado, compreendemos que a *norma* forja “[...] o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas (que) se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação” (FOUCAULT, 2011, p. 126). A técnica de adestrar corpos e de controlar os modos de perceber, de vigiar e ser vigiado, comparar e ser comparado, de perseguir e ser perseguido, de punir e de ser punido, são atos herdados do poder disciplinar que surgiu no século XVII em meio ao poder absoluto.

Cabe também neste cenário, uma reflexão sobre a produção de corpos, a formação docente e a educação. É fato que educação é uma ação política que objetiva a formação de pessoas, de corpos e de subjetividades e, neste sentido, faz-se urgente que a temática que trata sobre gêneros e sexualidades seja incluída na matriz curricular das escolas, como conteúdo obrigatório, em toda a educação básica. Outra reflexão diz respeito às estratégias apregoadas pelo regime de poder que rege a *norma* de gêneros e sexualidades e que constituem o currículo da educação básica. Neste sentido, Guacira Lopes Louro (2008) pergunta sobre como fazer para desestabilizar a heteronormatividade e desarranjar estas certezas?

O fato de compreendermos a cisheteronorma como um produto cultural e, portanto, em constante movimento, leva-nos a pensar numa contrapartida e em arranjos e rearranjos de novas formas de abertura de vida a partir de “uma erotização dos processos de conhecer, de aprender e de ensinar. A erotização será tomada num sentido pleno e alargado, como uma energia e uma força motriz que impulsiona nossos atos cotidianos e nossa relação com os outros” (LOURO, 2008, p. 71). Esta capacidade motriz de energia emerge dos embates pela sobrevivência que podem se constituir, por exemplo, quando contribuímos, em sala de aula, dando abertura para que a voz das/os estudantes seja considerada, ou quando docentes conseguem fazer “brechas” no currículo, incluindo outros desejos, outros corpos, que não, os únicos tomados como verdadeiros e dignos de um lugar neste dispositivo.

## 2.2. Infâncias caminhantes nesta pesquisa: Quem são?

Na realidade dessa pesquisa, em Maceió, no estado de Alagoas, as infâncias são em grande parte pretas/pardas, têm idade entre seis e doze anos, e ocupam as escolas localizadas às margens da cidade (MACEIÓ, 2020a). Com base no “Painel dos Indicadores Educacionais do Município de Maceió: números que formam e transformam”, das pessoas que se declararam no ano de 2020 no Brasil, o percentual de matrículas por cor/raça, na etapa do ensino fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º ano) foi de 44,9% de crianças brancas, 53,5% de pretas/pardas e 27,8 % não declaradas. (MACEIÓ, 2020b, p.28).

Observamos também, de acordo com o Referencial Curricular de Maceió para o Ensino Fundamental, que estas infâncias,

[...] são provenientes de famílias em grande parte privadas de seus direitos sociais (culturais, educacionais, econômicos, de saúde, de saneamento e habitação). Esse fato aumenta a responsabilidade da escola quanto ao cumprimento da sua função específica, pois, instrumentalizados pelo conhecimento científico, esses estudantes podem ter melhores chances para reivindicar o usufruto desses direitos. [...] Portanto, uma escola que se pretenda inclusiva, democrática e cidadã, há de reconhecer as diversas presenças que a constituem, considerando sua realidade social, pluriétnica e multicultural em suas práticas curriculares, para que a possibilidade de redução das desigualdades de oportunidades educativas seja concretizada, avançando, assim, o processo de superação de todas as formas de preconceito e discriminação (MACEIÓ, 2014, p. 28 *apud* MACEIO, 2020a, p. 37).

Importante se faz neste estudo tecer negociações e diálogos com Vera Maria Ferrão Candau e os Estudos Culturais. De acordo com esta estudiosa é preciso espreitar a educação dessas crianças, tendo em vista as diferenças que as constituem e as marcam como pertencentes a diferentes grupos culturais, gêneros, sexualidades, raça, etnia, classe social, idade, territorialidade, condição física, condição intelectual e sensorial, tendo como princípio que, “[...] o arco-íris das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criarmos novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula” (CANDAU, 2016, p. 28).

Note-se que estas infâncias são provenientes, em sua maioria, de comunidades periféricas, de condições sociais e econômicas mínimas para o seu desenvolvimento integral. Elas não são abstratas, ou dadas por uma ideia de universalidade, como insiste muitas vezes a racionalidade da modernidade ocidental (CORAZZA, 2004). Elas são constituídas por diferentes marcadores sociais que também devem ser considerados nesta equação.

Os reflexos da ciência moderna na contemporaneidade ainda insistem em negar e

silenciar a constituição multicultural e discursivamente produzida que embalam os corpos infantis, “e não há como deixar de se oferecer alguma resposta a essa inescapável pluralidade” (CANDAUI, 2016, p. 7). Desse modo, na contrapartida dos rastros da ciência moderna, faz-se urgente um olhar atento em favor de políticas comprometidas contra a opressão e discriminação que marcam esses corpos nas instituições educacionais.

Mas como resistem essas crianças que sorrateira e persistentemente adentram e bagunçam o currículo, destoando e inventando modos outros de existência? Como se comportam esses corpos de modo a constituírem espaços de possibilidades de existências outras? Que modos de vida são capazes de principiar? Por que precisam forjar movimentos de resistência à *norma* de gêneros e sexualidades que tensionam governá-las?

As investidas do poder disciplinar tensionam estes corpos, movendo-os a um recrudescimento e resistência a tais investidas, e em nome da sobrevivência, eles se autoconvocam a abrir rupturas no funcionamento do sistema regulatório das tecnologias de poder, que, por meio de estratégias de homogeneização de corpos, insistem em normalizá-los.

Em contrapartida, o sistema regulatório busca se fortalecer com a agudeza dos movimentos binários, insistindo em engessar as subjetividades que buscam se afastar da rigidez do binômio homem-mulher, menina-menino. *Sobre isso, podemos mencionar um episódio visto em uma das escolas pesquisadas, na qual, a formação de filas, um fenômeno que ocorre cotidianamente nesta escola, separa, lado a lado, as meninas dos meninos. Ao chegarem à sala de aula, as/os estudantes se acomodam em carteiras, cujas fileiras estão separadas por duas cores. Desse modo, as meninas se sentam nas fileiras de carteiras demarcadas pela cor rosa, e os meninos se acomodam nas fileiras de carteiras demarcadas pela cor azul. Lucas, um estudante dessa sala de aula questiona a forma como a professora distribui a turma, dizendo à professora que gosta muito da cor rosa, e, portanto, quer sentar junto as meninas, até porque, diz Lucas, os meninos da sala perturbam a sua atenção, dizendo que ele é igual a uma bonequinha jeitosinha. Lucas representa as infâncias que incomodam ao estremecer a norma.* Atitudes como estas são capazes de borrar as fronteiras entre o “normal” e o abjeto, um binômio fabricado pela norma regulatória de gênero e sexualidade.

Neste sistema, a *norma* é reificada insistente e cotidianamente no currículo, um dispositivo que para além de um rol de disciplinas, é uma rede discursiva de práticas sociais que pressupõe estrategicamente a produção de subjetividades para atender ao determinante social existente, embora nos interstícios dessa prática, as infâncias cavem rotas de fuga que possibilitam um lugar possível para a transcrição de outras posições subjetivas. Porém, nem sempre estas infâncias são bem sucedidas quando em comportamentos (trans)criados, buscam

viver seus corpos e prazeres com autonomia. O aparelho disciplinador está sempre à espreita, pronto para atacar qualquer comportamento contrário à manutenção da cisheteronorma.

O currículo é constituído por estas práticas disciplinadoras. Ele é um artefato cultural produzido por um sistema de dominação, no qual “a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual [...] se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas [...] a quem rompe as normas de gênero” e sexualidade (MISKOLCI, 2020, p. 48).

De outro modo, ele é um conjunto de valores e mecanismos que definem, validam e impõem modelos de como ser menino ou menina; homem ou mulher; heterossexual ou homossexual. São formas rígidas de expressão de gênero e sexualidade, nas quais as infâncias dissidentes da *norma* estão imersas. Mas com jeitos outros, estas infâncias demoram na fronteira, permitindo-se desabrigar “no espaço ‘entre’ dois ou mais lugares, que se deixam ficar numa espécie de esquina ou encruzilhada” (LOURO, 2008, p.19). Por meio de movimentos destoantes do regime disciplinar de gênero e sexualidade, estas crianças efetuam no currículo, criações que engendram possibilidades de descontinuação das maneiras de subjetivação impostas para meninas e meninos, inaugurando outras formas de existência.

São as formas de resistência forjadas pelas infâncias dissidentes da *norma* de gênero e sexualidade que, para existirem e expressarem seus corpos de forma prazerosa, precisam desordenar o eixo heteronormativo que mantém o currículo. De outra forma, os modos de resistência exercidos são possíveis, pois elas já estão nas escolas, nos corredores, nos pátios e arredores, tensionando relações, desestabilizando estereótipos de gênero e sexualidade, provocando e desordenando as “certezas” consideradas no artefato curricular (GONÇALVES, 2019). Neste campo, incide o objetivo desta pesquisa quando pergunta: sobre quais experiências são acionadas por estas infâncias para resistirem à *norma* de gênero e sexualidade forjadas nas práticas curriculares? Como elas resistem ao currículo heteronormativo? Trata-se de analisar como as/os docentes compreendem os movimentos de resistência das infâncias dissidentes da *norma* de gêneros e sexualidades empreendidas pelo currículo escolar.

Foucault (2008) destaca que a formação subjetiva se constitui por meio de práticas discursivas presentes nos dispositivos, aos quais nos conectamos, e que estas “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos”, são capazes de criar realidades possíveis; modos possíveis de subjetividades (FOUCAULT, 2008, p. 55). O currículo é o dispositivo frente ao qual as infâncias em dissidência criam rotas de fuga para não se deixarem governar, atrevendo-se a outros modos, ao escaparem da via planejada, "extraviam-se". Põem-se à

deriva” (LOURO, 2008, p. 19), (trans)criam movimentos outros como fuga do regime heteronormativo que as pretende homogeneizar ao modelo de subjetividades obedientes a tal sistema.

Insufladas pelo entendimento de Richard Miskolci (2020), Paul Preciado (2013), Silva; Paraíso (2017) e Silva (2018), consideramos que as infâncias dissidentes são aquelas que não se submetem ao rebanho crescente dos modernos reacionários, defensores da hegemonia heterossexual; elas não se deixam governar pelo discurso do adulto normalizado, e lutam pelo direito à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade; elas destoam da *norma*, a partir de fissuras nas inscrições discursivas que constituem o mundo capitalista. Estas infâncias desenham rotas de fuga nas produções heteronormativas que querem transformar monstruosidades em crianças obedientes. As infâncias dissidentes querem crescer num mundo de afetuosidade e acolhimento, sem violências sexual e de gênero. Diante do encantamento e resistência que constituem essas infâncias, nós somos aprendizes.

Permitam-me inventar, retrospectivamente, uma cena de enunciação, de dar um direito de réplica em nome da criança governada que eu fui, de defender outra “forma de governo” das crianças que não são como as outras. [...] Quem defende o direito das crianças diferentes? (PRECIADO, 2013, p. 97).

Este chamado propõe em primeira mão em focarmos as infâncias a partir das resistências e reinvenções apostadas no cotidiano escolar, mas também olharmos as estratégias de controle dos aparelhos disciplinares que afetam as vivências escolares dessas crianças, bem como, e de forma não menos importante, propõe investigar, para tentar descortinar, sem a pretensão de eliminar, as estratégias de aniquilamento produzidas nas práticas escolares pela matriz masculinista ocidental moderna, geradora de relações de poder. Esta maquinaria que dita verdades universais<sup>19</sup> insiste em fabricar expectativas sociais pautadas em modos únicos de comportamentos de gêneros e sexualidades, os quais tornam a escola um espaço de reprodução de opressões. Paradoxalmente à operação repressora dessa matriz, os movimentos de resistência são inventados por crianças e as/os professoras/es ditas/os aliadas/os. Neste ponto, concordo com Fernando Pocahy (2011, p.18) quando pontua que “uma das formas possíveis de contestação à *norma* que estabelece a heterossexualidade como referente de inteligibilidade incontestável é feita em micro movimentos”. Nestas trilhas de acontecimentos, as infâncias em dissidências (trans)criam, representam, fragilizam-se, fortalecem-se, e se performatizam. “Esse movimento não pode ser pensado sem o jogo da resistência” (POCAHY, 2011, p. 18).

---

<sup>19</sup> A *norma*, [...], marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado. A normalidade é uma invenção que tem como propósito delimitar os limites da existência, a partir dos quais se estabelece quem são os anormais, os corpos danificados e deficientes para os quais as práticas de normalização devem se voltar (THOMA, 2005, p. 2).

Uma cena performática que tipifica o jogo da resistência é criada por Maria (Mike), *uma criança com onze anos de idade, que ao responder a uma atividade de classe, a qual solicita um gráfico representacional do quantitativo de meninas e meninos que estudam na sua sala de aula, teve seu gráfico corrigido como errado pela professora, pois por se definir como um menino (Mike), sua resposta não correspondia ao resultado dito “correto”. A família de Maria (Mike) foi convocada a uma reunião na escola para tratar sobre o tema. A mãe não se espanta ao escutar. Ao responder à coordenadora pedagógica, a mãe discorre que desde os seis anos de idade, sua filha Maria (Mike) apresenta desconforto por ser vista como menina. Passados alguns meses desde este episódio, na comemoração das festas juninas na escola, Mike (gênero como ele se identifica), aparece lindamente vestido com saias rodadas e coloridas. A professora alegremente fala: você realmente é uma bela menina, e elerespondeu: Eu vim fantasiado de mulher!* (cena do *Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar*).

Com essa performance *Mike* resiste à *norma*, ignorando a presunção de onipotência desta. Neste sentido, Pocahy (2011, p.18) enfatiza que, “assumir a constância de uma *norma* seria aceitar que ela é natural e incontestável”. Mas, diante desse episódio de resistência (trans)criado por Mike, podemos conjecturar que a *norma* é produzida nas relações discursivas de poder, sendo possível adormecê-la.

Judith Butler (2017), acrescenta que a *norma*, uma entidade culturalmente produzida, atua nos corpos, constituindo uma aparência de substância e de essência, de um corpo com gênero constante. Esta constância exige um processo de episódios reiterados, de gestos, movimentos e performances corporais que “se cristalizam” para dar a ideia de materialidade. Mas esta ação não é consumada totalmente porque nas brechas do *poder* se encontram as possibilidades de *agência*, compreendidas como força e resistência de ação política. A *agência* é movimentada pela força da existência, impulsionando mudanças, abrindo espaços de liberdade, ativando o poder de reflexão para transcender os limites impostos, gerando resistência/*agência*.

Dito isto, minha proposta incide em reconhecer os espaços/tempos da escola como produtores de vidas, de experiências, de resistências que emanam das relações de poder, assim como, “em reconhecer e desafiar as epistemologias hegemônicas que defendem cronogramas, fases, etapas, desenvolvimentos muito bem definidos e delineados, com a etiqueta da legitimidade impressa e colada em suas produções e pesquisas” (LEONARDO, 2018, p. 9).

Pretendemos também vasculhar nos caminhos dos “ditos e não ditos”, o conjunto de

enunciados que formam os discursos, os quais são produzidos, entre outras expressões, por silenciamentos, gestos, omissões, brincadeiras, arquitetura dos prédios, convicções filosóficas e crenças, as quais buscam materialidade nos cotidianos do território escolar. Tais discursos buscam instaurar e manter as estreitezas dos binarismos produzidos por relações de poder, pois “a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas” (LOURO, 2000, p. 57). Guacira Lopes Louro enfatiza que a instituição escolar entende disso. Como dito, ela produz discursos, subjetividades e coisas, e por meio das relações de poder instauradas, tem como função reprimir e enquadrar os corpos em um sistema disciplinar reducionista e simplista (FOUCAULT, 2008).

Pensando nas táticas repressoras constituídas pelo dispositivo do poder, este estudo coloca em discussão as facetas produzidas e multiplicadas em relação aos gêneros dissidentes e às sexualidades das infâncias. Assim:

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados — portanto, não são concebidos — do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 2000, p.58).

Desta forma, Guacira Lopes Louro alerta para afiar os sentidos na investigação do cotidiano escolar e observarmos as estratégias de produção de sujeitos ditos “normais” forjadas pela maquinaria de poder. Os sentidos devem estar atentos também à disposição dos artefatos culturais que configuram a instituição escolar. Neste sentido, os estudos culturais apontam “[...] desde a década de 1960, a importância de estarmos atentas/os à construção do discurso sobre determinados corpos, especialmente aqueles que estão à margem das hegemonias” (FIORAVANTE; SCHMIDT, 2018, p. 270).

A luta edificada pelos movimentos sociais, durante o século XX, foi relevante sobre a maneira como os sujeitos são construídos e interpelados. (FIORAVANTE; SCHMIDT, 2018). Diante dessa premissa, nós precisamos atentar e desafiar as produções hegemônicas organizadas estrategicamente nos espaços educacionais que configuram a escola.

Atenta à análise desses discursos e inspirada em Jorge Larrosa (2022), eu caminho nessas narrativas pensando as experiências das infâncias dissidentes, imaginando que se as

(trans)criações dessas crianças, as invenções e os modos outros de vida, me incendiaram com suas faíscas e fagulhas incandescentes feito chispas iluminadas, e eu, através desta escritura, ousei dissertá-las, é porque na condição de educadora, estas experiências podem me permitir desamarrear de certas verdades, rumo, quem sabe, à liberdade e ao canto emocionante que habitam os corpos infantis.

E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros temores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiências são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade. Outras vezes são cantos de dor, de lamento, cantos que expressam a queixa de uma vida subjugada, violentada, de uma potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada. [...] E às vezes são cantos épicos, aventureiros, cantos de viajantes e de exploradores, desses que vão sempre mais além do conhecido, mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem aonde (LARROSA, 2022, p. 10).

As experiências que me atrevo a colocar em palavras, pretendem remontar o *Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar*. Nas linhas desse diário, eu registrei cenas de resistência com contornos de amorosidade e emoção que exalavam dos corpos infantis ditos “dissidentes”. “Ali a gente brincava de brincar com palavras” (BARROS, 2015, p.13). As crianças se amontoavam em cantos fronteiros e intensos de poesia, como se estivessem à procura de abraços, acolhimento e legitimação de seus corpos carregados de inscrições dolorosas sob a forma de diagnósticos como, “*leva para a tua sala para consertar o andar*”, ou “*por favor, não a transforme em homem, ela é tão bonitinha*”. Essas crianças traziam em suas narrativas corporais, as marcas estereotipadas que as nomeavam como, *maria-homem, mulherzinha, maria sapatão, mariquinha, fresco, viado, viada, bicha, baitola, bichinha, boiola, morde-fronha*<sup>20</sup>.

Ao tratar das suas experiências na instituição escolar, na qual vivenciou diversas formas de interdição, Megg Rayara Gomes de Oliveira enfatiza:

Numa rápida passada de olhos por trabalhos que versam sobre homossexualidades masculinas, uma infinidade de termos desenvolvidos, em sua ampla maioria por homens cis heterossexuais brancos, procuram convencer a sociedade de que a única prática sexual aceitável era e continua sendo a cis heterossexualidade (2018, p. 164).

Estes xingamentos tendem a expor e confrontar quem recebe tais ofensas e chacotas, atribuindo o lugar de abjeto, algo a ser temido; do qual se quer manter distância (MISKOLCI, 2020).

---

<sup>20</sup> Termos utilizados por algumas pessoas na escola quando ousam xingar quem não se enquadra na norma de gênero e sexualidade. Aqui nos referimos às crianças

Estes sujeitos não podem ser o centro e a margem, o lado de fora é sim um lugar. O lugar para quem expressa pecado, perigo, anormalidade, fragilidade física e emocional” (OLIVEIRA, 2018, p.165). São sujeitos com quem não se pode ter amizades, pois não são confiáveis e podem levar quem com eles se juntam, para o “mau caminho”. Paradoxalmente, estão presentes nas conversas da sala de professoras/es, nos corredores, nas falas das/os recreadoras/es na hora do lanche; é delas/es que falam, que tecem comentários, ou ainda, comparações com outras crianças que também vivenciaram essa mesma trajetória de discursos disciplinares e normalizadores, entre outras formas de interdição.

Em contrapartida, no campo da educação, a ignorância sempre foi concebida como o outro do conhecimento e, então repudiada. Agora, a ideia é compreendê-la como implicada no conhecimento o que, surpreendentemente, leva a considerá-la valiosa (LOURO, 2008, p.68). Comparando neste jogo, a posição de abjeção à argumentação de ignorância concebida por Louro (2008), como o outro, marginal e repudiado, percebemos a posição de humilhação, desrespeito e insulto. Neste ponto, no momento da nomeação, há possibilidades de criação de movimentos de resistência e a produção dos corpos e de sujeitos (2008), pois a vivência de abjeção pode produzir uma experiência de resistência, de confronto e de criação de possíveis. O lugar de abjeto é sustentado por um sistema de regras que “delimita os padrões a serem seguidos e, paradoxalmente, fornece a pauta para a transgressão” (LOURO, 2008, p.17). Neste sentido, não só há corpos que se moldam, mas os que subvertem.

O caminho da subversão impõe riscos com andanças pelas margens. Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018, p.165), travesti negra que vivenciou toda essa trajetória de abjeção em sua infância e na escola, assegura que “o caminho não é feito em linha reta, e tão pouco por terrenos planos: é um ziguezague constante por terrenos acidentados”. Nesta pesquisa vemos que os movimentos de zombaria e insultos que atravessam os corpos das infâncias dissidentes da *norma* podem por outro lado, ocasionar efeitos danosos que se encravam na vida integral, acarretando bruscamente o desempenho intelectual e afetivo dessas crianças.

Focando esta discussão na educação escolar, tomando como base o ordenamento legal, observamos que a proposta dos documentos oficiais como a Constituição Federal - CF de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da educação - LDB 9.394/96, declaram que a instituição educacional (escolar), junto a família, é responsável pelo pleno desenvolvimento das/os educandas/os. Desse modo, concebe-se que é função da educação, um olhar pedagógico ético para os marcadores sociais de gênero e sexualidades que engendram esses sujeitos, pois essas dimensões, juntamente às demais, compõem os aspectos formativos indispensáveis para a produção da subjetividade e para as representações de si (TAKARA, 2020).

Considerando a função da educação como citam os documentos legais, perguntamos se estas orientações são possíveis para as infâncias dissidentes da matriz cisheteronormativa. Ao pensarmos a experiência dessas infâncias como caminhos produzidos por improvisos, criações de possíveis e inúmeras tentativas de fugas das linearidades instauradas na racionalidade ocidental moderna, a educação escolar se fez/faz um território de disputas forjado por relações de poder, a partir de sua força propulsora de dominação. Neste sentido, este território impulsiona a reação dos sujeitos que amargam a opressão, e com isso, estes resistem às investidas do sistema.

### **2.3. Escrita de experiências dissidentes: remontando as *memórias dos/nos cotidianos da escola***

*Sentar perto dele? Jamais! Eu não sou viado. (Cena em uma sala de aula).*

*(Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar)*

*Na sala de aula ecoam gritos, movimentos e tumultos. As crianças, inquietas, causam turbulências.*

*A cena mobiliza a professora, impulsionando-a a se posicionar, pois há recusadas crianças para se sentarem ao lado de Carlos, um menino com onze anos de idade que experencia episódios de violência, sem, no entanto, desistir de ir à escola. A causa para tal movimentação é representada pela voz de uma das crianças que grita, afirmando que seu pai disse que “homem que é homem não vira a mão quando gesticula”.*

Carlos representa a diferença que vozeia por inclusão. Por um lugar de afeto no território curricular e na vida. Neste espaço de diferenças, há quem “se adequa”, há quem silencia pela necessidade de aceitação, permitindo se modelar pelas práticas disciplinadoras do território curricular (MISKOLCI, 2020). Há também quem destoa da organização desse território, bagunçando e contestando a *norma*. Para tanto, forja roteiros de fuga como estratégia de sobrevivência para (r)existir às generificações disciplinadoras impostas pelo aparelho de poder que o atravessa. São as infâncias multicores, infâncias outras, infâncias dissidentes. Elas estão na escola, tensionando a *norma*, desestabilizando estereótipos de gêneros e sexualidades ditos fixos. Tais comportamentos mobilizam o território curricular (GONÇALVES, 2019).

Estas crianças “aprendem na mais íntima relação com a vida a desviar das mãos que lhe tiram o sonho” (RODRIGO; PRADO; ROSEIRO, 2018, p. 27). Não sabem elas, ou

sabem, que as dissidências e monstruosidades que carregam em seus corpos, produzem, continuamente, políticas que bagunçam a disciplina que constitui o currículo, e que as tenta modelar. Nessa esteira de acontecimentos, eu me convoco a “dar um direito de réplica em nome da criança governada [...], de defender outra ‘forma de governo’ das crianças que não são como as outras” (PRECIADO, 2013, p. 96).

A cena vivida por Carlos na escola na qual trabalhei, lá pelos idos de 2011, está fortemente marcada por um olhar que dita modos de existir e de se comportar, um olhar marcado pela cisheteronormia; um funcionamento que impõe padrões ideais de masculinidade e de feminilidade. *Carlos* teve que criar estratégias e roteiros de fuga para sobreviver em um espaço de silenciamento e porque não dizer, de apagamento.

*A resposta de Carlos, quando se levanta, motiva risadas e gritos. E colocando as mãos na cintura fala: sou viado e daí? A sala de aula que começava a silenciar, novamente entra em caos. A professora reage, pedindo silêncio, mas as crianças persistem, tumultuando o ambiente com algazarra!*

*Em outro momento, no mesmo espaço escolar, outra criança com nove anos de idade, leva um soco na altura do estômago durante a saída da escola por apresentar comportamentos que, segundo os colegas que a violentaram, não condizem com o comportamento de um homem de verdade, “aquele que domina as mulheres e despreza ‘bichas” (MISKOLCI, 2020, p.10). Ser um homem de verdade nessa trama, significa impor tortura para provar, até a si mesmo, a sua autoridade (MISKOLCI, 2020). A cena que culmina com violência física, além de outras práticas violentas experienciadas por esta criança na escola, tem um desfecho de crueldade, de desamparo e de dor.*

*Em uma escola pública municipal de educação, Pedro, nove anos de idade, é solicitado a comparecer à sala da coordenação pedagógica da escola em que estuda, em companhia de três colegas da mesma sala de aula. A queixa de Pedro é de que foi ameaçado de surra pelos colegas na saída da escola. Quando abordados pela coordenadora pedagógica sobre a cena enunciada por Pedro, os colegas respondem: Nós dissemos que iríamos “comê-lo” se ele não parasse com esse jeitinho de mulherzinha, que ele tomasse jeito de um homem de verdade! Ao ficar a sós com Pedro, a coordenadora pedagógica pergunta: Como você está se sentindo diante do que ocorreu na relação com seus colegas? Pedro responde: - Eu quero ser um homem professor! Nesse momento, a professora fita silenciosamente o rosto de Pedro e pede para ele voltar para a sala de aula.*

A história de Pedro foi se constituindo pelos reflexos perversos dos discursos normalizadores produzidos pelo currículo. Tais práticas discursivas, vão paulatinamente se

disseminando, ao tempo em que incutem suas marcas nos cotidianos das ruas, nas conversas, nas escolas, e nos lares, sem no entanto, se confinarem a estes espaços e tempos, proliferando-se até conseguirem o seu intento. Estas práticas instituem, reproduzem e naturalizam os discursos sobre gêneros e sexualidades, reiterando comportamentos e expressões que nomeiam os sujeitos como masculino; um corpo que é treinado, disciplinado e controlado insistentemente por práticas de conformação, para atender à cisheteronormatividade. Qualquer situação que se distancie desses ditames como, no caso de Pedro, é tida como subversiva, desobediente. E na referência aos gêneros e sexualidades, como mulherzinha, bicha, viada (MISKOLCI, 2020). Diferentemente dos três colegas que são concebidos como “homens de verdade” por apresentarem comportamentos de virilidade e violência recomendados para o homem da *norma* (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009b; MISKOLCI, 2020).

Neste sentido, o currículo que nós pretendemos propõe reconhecer as diferenças e a possibilidade de diálogos e problematizações para formação de sujeitos críticos. Para Corazza (2011, p. 113), o currículo proposto consiste em um “instrumento de encontros, a partir do qual, professores, alunos e especialistas possam construir, coletiva e democraticamente, a educação que queremos [...]. Uma educação libertadora para todas e todos”.

A cena narrada envolve uma professora e quatro crianças. O que está em jogo nesta cena são os “não-saberes” da professora que estão também atravessados por um dispositivo curricular que estrategicamente produz “anormais” e “normais”. Os viverses-transviados dessa criança têm o poder de afetar para criar possibilidades outras de existência, às quais podem refutar a disciplina de um currículo-receituário-prescritivo com suas fórmulas preconcebidas de subjetividades. Eu, por exemplo, só atentei sobre a vivência das infâncias dissidentes quando cheguei na escola pública e percebi o não-lugar de alguns modos infantis que eram vistos como diferentes dos modos hegemônicos que atravessavam os fazeres pedagógicos, os quais se apoiavam num currículo pré-moldado que não refletia a educação de alguns corpos.

A cena que envolve uma criança com nove anos de idade, assim como, as demais cenas narradas nesta pesquisa, nos convoca a problematizar sobre as práticas que se instituem nas tramas de poder performadas na relação entre docentes, discentes e nas narrativas que acontecem na ação de (des)aprendizagem que organiza a performatividade discente na escola.

Esta instituição é marcada hegemonicamente por exercícios de visões binárias de gênero e sexualidade, que concebem ao homem o poder de mando, a violência e a virilidade como características reveladoras de uma sequência cisheteronormativa, sexo-gênero-sexualidade, arbitrariamente mantida como natural e prescritiva.

Frente a esta lógica, percebemos que os comportamentos associados aos gêneros são

postos em um binário como única forma da expressão, implicando afirmar que as meninas e os meninos são “educadas/os” para se comportarem de formas distintas, a partir de comportamentos ditos ideais para cada criança (FINCO, 2003). Quanto a isso, Meyer e Soares (2004) enfatiza ironicamente que em tal divisão binária de gênero, as meninas apresentam habilidades inatas para brincarem de boneca, de casinha. Elas são intuitivas, afetuosas e apresentam maior agilidade nas ciências humanas; enquanto que os meninos têm maior habilidade para jogar bola, brincar de luta e melhor desempenho nas ciências exatas.

Nesse sentido, podemos perceber, que para a cisheteronorma, as diferenças entre meninas e meninos são atribuídas ao caráter biológico dos corpos, e a anatomia seria fator determinante para os comportamentos dessas crianças (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009a; MORENO, 200).

Trata-se de uma força motriz que opera baseada na cisheteronormatividade, e, obstinadamente, institui e naturaliza noções de masculino e feminino (PARAÍSO, 2018).

Como já discutimos anteriormente, as crianças dissidentes da norma povoam o território escolar, circulando por diversos espaços/tempos, nas igrejas, redes sociais, praias, praças, lares, ruas e também no currículo escolar, bagunçando e subvertendo a *norma* de gênero e sexualidade da escola (SILVA; PARAISO, 2021). Seus corpos não se acomodam a uma prática curricular que insiste em não reconhecê-las, controlando os seus modos de existir, e por não se acomodarem aos regulamentos curriculares, essas infâncias são tratadas como abjetas (BUTLER, 2017).

Atento a esses questionamentos, Miskolci (2020, p. 5) aponta que “uma escola que não discute sexualidade e gênero em uma perspectiva de respeito às *diferenças* [...] pode se tornar um espaço do medo, da discriminação e da violência”, marcando um processo curricular com práticas excludentes e autoritárias, na busca insistente de (re)nomear e garantir o sistema cisheteronormativo.

O medo de sofrer violência, foi a primeira coisa que ensinaram a Pedro. Ensinaram-lhe como ser homem, antes mesmo dele se saber gente (MOIRA, 2017). Pedro aprendeu a temer a violência forjada por um sistema que dita uma única maneira de ser homem e ser mulher, a cisheteronorma e a heterossexualidade compulsória, esta última tão bem discutida pela estudiosa feminista Adrienne Rich. Para ela, a sociedade se alicerça sob um regime excludente, enquadrando os desejos heterossexuais como a única forma de afeto sexual<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Fernando Pocahy (2017) entende a heteronormatividade como uma política que produz medo e terror, um dispositivo que emerge na modernidade como um elemento relevante na produção discursiva de corpos. Tudo o que

Nesta perspectiva, a escola é colocada, segundo Richard Miskolci (2020), sob a sombra de uma disciplina política e social, na qual, o único poder válido é o masculino, confundido com violência e rudeza.

Esta instituição curricular, atravessada pela *norma* de gêneros e sexualidades, é normativa, prescritiva e marcada por um processo educacional excludente, em que algumas crianças, mais que outras, travam lutas para existirem (SILVA; PARAÍSO, 2021; MISKOLCI, 2020). Resistindo aos regulamentos da escola, essas infâncias não aceitam sucumbir à *norma* de gênero que permeia a moral das práticas curriculares, e por isso querem o direito a um currículo que as oriente para a liberdade de existirem longe do silenciamento que as atormenta.

Aqui encaro como desafio, contribuir para a visibilização desses processos de apagamento, questionando-os, descrevendo-os como forma de fazê-los objeto de análise e de mudanças (MISKOLCI, 2020).

Estas infâncias que povoam o currículo escolar, de acordo com Silva (2014, p. 108) “questionam as estruturas rígidas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral”. São infâncias vigiadas por uma ordem que segundo Preciado (2013, p. 96), as “privam de qualquer forma de resistência, de qualquer possibilidade de usar seu corpo livre e coletivamente”. Mas, na contramão dessa ordem, elas resistem e tensionam a *norma*, por liberdade tal como uma criança que fala para a turma de colegas na sala de aula, - *Eu até gosto quando me chamam de veadozinho. Só assim eu posso dançar, rebolar, usar batom e até deixar as unhas crescerem para pintá-las de cor vermelha. Eu sou um veado mesmo!*

Neste jogo de tentativas, em nome de sobrevivência, estas infâncias resistem, como indicam Simas e Rufino (2019, p. 4), com um “canto que enfeitiça, inebria, cria outros sentidos para o mundo”. Para a *norma* de gênero, elas são descartáveis, pois não se enquadram à heteronorma, sendo assim marginalizadas nos corredores, nas salas de aula, nas reuniões de professoras/os, e nos encontros das “boas famílias”. A lógica binária e normativa do currículo busca sequestrar de si, as infâncias que são insistentemente convocadas para legitimar “a norma, pelas vias da justiça, medicina, igreja, instituições educativas, para fabricar a família heterocentrada” (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018, p. 21).

Com base nessa *norma*, os defensores da infância apelam para a figura da criança que

---

não se enquadra nos moldes da heterossexualidade, dita “normal” “é percebido como desvio, transtorno e, sobretudo, uma ameaça aos privilégios do regime político fascista” (POCAHY, 2017, p. 51).

eles constroem, pressupostamente heterossexual e com gênero normatizado (PRECIADO, 2013).

Em uma entrevista cedida ao “Portal Aprendiz: a cidade é uma escola”, com o tema: “O papel da educação é subverter as regras”, Jorge Larrosa destaca que a educação é um lugar de recomeço do mundo e de refúgio da infância, um momento de acolher as crianças e iniciá-las na relação com o outro. Ele defende que as instituições educacionais, com seus procedimentos educativos, sejam menos padronizadas para melhor lidar com o imprevisível, já que a infância traz consigo a possibilidade do recomeço, mais do que um compromisso com a continuidade. Com essa evidência Larrosa considera que a educação precisa pensar em como inventar novas formas de fazer, no interior de um jogo que está cada vez mais prescrito.

É preciso problematizar o campo da educação, pois esse fenômeno não ocorre de forma tranquila, do contrário, envolve uma rede de práticas e regulamentos com objetivos previstos para produzir efeitos de verdade. Contudo, cabe-nos analisar o conjunto de enunciados com inscrição nos discursos que constituem o mundo ocidental capitalista, que por meio de interdições discursivas objetivam a verdade verdadeira (FOUCAULT, 2004).

Em nome de uma *norma*, a escola moderna se utilizou de certos determinantes para mobilizar suas práticas educativas. Mas de que determinantes estamos falando? Quais medidas essa *norma* se apoia para acolher alguns sujeitos em detrimento de outros? Como atuar diante de *um menino com seis anos de idade que, na sala durante a aula, devaneia com princesas, vestindo roupas brilhantes, longas e esvoaçantes. Em seus sonhos acordado, tem um príncipe encantado como parceiro amoroso. Divide seus segredos mais segredosos, em rodas de conversas, com as meninas, nas horas livres do recreio no pátio da escola. (cena do Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar).*

Sob a égide do olhar adultocêntrico essa criança é julgada como um menino afeminado. Os olhares corretivos do adulto normalizado pairam em seu corpo, paralisando-o. Sem entender do que está sendo julgada, essa criança só pensa em viver os seus desejos com toda criança que brinca, pula, sonha e pensa em liberdade. Estes olhares partilham de um sistema de características produzidas, equivalente a dizer que não são elementos naturais, quenão são essência, mas, são produzidos no campo cultural e social.

O regulamento que viabiliza este cenário na escola, como dito, exclui um olhar para as diferentes infâncias; para as infâncias que escapam. Assim, as narrativas aqui pautadas nos convidam a uma analítica sobre a produção disciplinar das infâncias monstruosas no território da escola, assim como, conclamam à partilha das angústias de investigadoras/es inquietas/os e reflexivas/os em busca da instituição de campos de pesquisa para diálogos sobre as infâncias

em dissidência da *norma* de gêneros e sexualidades.

A educação que nos interessa, tem um olhar avassalador de afetos e acolhimento, e acontece no entre. Entre corpos-docência-discência, onde o que acontece no entre é o que nos importa. O que acontece nessa relação, foge à disciplina e cria processos, reverberando nos processos formativos da escola. Por tudo isso que nos chega, esta educação nos convida a vivenciar as experiências, a partir da presença do outro, que ao tocar os nossos corpos nos faz uno de afetações e potência.

### **2.3. A contingência de uma infância em dissidência: o desaparecimento do infante moderno**

O corpo da modernidade, efeito de investidas, de saberes e poderes sempre esteve lá, ele é presença liminar [...]. Todavia é também o corpo, superfície de exercício de poder, que, por ser cera moldável, resiste ao convite à normatização (RODRIGUES, PRADO, ROSEIRO, 2018, p. 24)

Fazendo jus à epígrafe, enfatizamos que o corpo é sempre convocado às práticas de poder e sujeito à normalização. Todavia, estas mesmas forças produtoras de disciplina produzem a anormalidade, tornando essas vidas produtivas e capazes de (trans)criações e fugas para experiências de liberdades e roteiros de encontros consigo.

Assim, os mais recentes estudos sobre a produção de gênero e sexualidade das infâncias no contexto escolar começam a ganhar espaço de visibilidade a partir da década de 1990, motivados pelas lutas feministas dos idos da década de 1960. Não obstante, presenciamos um número significativo de trabalhos acadêmicos sobre o tema. Vemos que as discussões teóricas enfatizam a complexidade que é a realidade escolar quando o tema é gênero e sexualidade das infâncias. Entre os fatores que geram as dificuldades, estão a maneira como a escola encara a temática, pois, há muito que a sexualidade da criança é considerada tabu (FURLANI, 2011). Para estas estudiosas, outro destaque está associado à influência religiosa, que muitas das vezes é incongruente com a realidade do contexto escolar, assim como do contexto social mais amplo. Estes fatores vêm reverberando na formação da subjetivação docente, que é considerada um dos desafios para a discussão dos estudos de gêneros e sexualidades das infâncias no contexto escolar. Esta crença é defendida ainda hoje pela instituição religiosa que considera a criança e a infância como sendo seres angelicais, mesmo tendo sido enfatizado por Freud, no início do século XX, em sua obra “Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, que a sexualidade se constitui desde o nascimento, influenciando no desenvolvimento da

personalidade. Por outro lado, na sua obra “História da infância sem fim”, Sandra Mara Corazza (2004) nos provoca reflexões relevantes, questionando se a infância produzida pela tecnologia moderna ocidental tende a desaparecer e se transformar. Em possível resposta, a partir dos modos de vida das infâncias contemporâneas, ousamos responder que a sexualidade, o gênero, a raça, a territorialidade e a classe social que habitam nestas infâncias pedem expressão sob modos de dizer quem são e o que pretendem de um sistema que tenta calá-las. Elas são pós- modernas e brotam do sumiço daquelas infâncias inventadas pela sociedade e pela cultura moderna (CORAZZA, 2004). Neste sentido, o discurso moderno produziu silenciamentos e negação em relação ao sexo, expulsando qualquer forma de menção sobre ele. A este respeito, Foucault enfatiza que:

crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo”; um motivo para proibi-las de falarem sobre ele e dele. Esta é uma convincente razão para impedi-las de manifestá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. Isso seria próprio da repressão e é o que distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver e nem para saber (1998, p. 10).

Neste sentido, seria a instituição educacional contemporânea capaz de desvelar o véu da criança dita dessexualizada que insiste em vigorar nos currículos escolares? “Teria entrado em eclipse uma ideia de infância que teve uma caracterização precisa e uma identidade histórica particular?” (CORAZZA, 2004, p. 201). Essa lógica vige nos discursos disciplinadores de verdades que vão se constituindo no ocidente moderno, desde o século XVII, como inteligíveis, normais e naturais, passando a ocupar uma posição central nos processos de controle e normalização de subjetividades (FOUCAULT, 2011).

Para uma possível resposta aos questionamentos de Corazza (2004), fazemos uma aproximação com Foucault, e no labirinto onde ele se aventura encenar seu percurso epistemológico, entre aparecimentos e sumiços, ele responde, “não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo” (2008, p. 20). Foucault assegura a constituição cultural e discursivamente produzida que posiciona os corpos e as subjetividades em permanente devir, por meio das práticas discursivas, constituídas por poder e saber<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Um saber é aquilo que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada, é o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupam seus discursos. É também o campo dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam (FOUCAULT, 2008).

Nesse sentido, os estudos realizados ao longo dos tempos sobre as infâncias têm sido nomeados pelo “signo de uma infância [...] ingênua e dependente”. Muitas destas significações de infância estão de forma tão naturalizada em todos nós educadores e educadoras, [...] que somos impedidos de pensar problematizando os discursos que a produzem deste modo” e não de outro (DORNELLES, 2005, p. 11). O conceito de infância herdado do imaginário moderno ainda hoje vige em muitos discursos e práticas curriculares educacionais, quer seja na escola da educação básica, quer seja na matriz curricular das universidades de licenciaturas, entre outras ciências. É um conceito inventado pela modernidade ocidental, que afirma a criança como universal, inocente e sobretudo sem sexualidade (CORAZZA, 2004).

“A invenção da infância”, um documentário produzido nos anos 2000 no Brasil, dirigido por Liliana Sulzbach, desenvolve esse conceito de infância frágil e inocente como invenção no Renascimento, sendo firmado nos séculos XVII e XVIII. Como dito, os reflexos da ciência moderna ocidental têm atribuído a estes corpos infantis as marcas que teimam em apagar e silenciar a maneira como se tem narrado as infâncias na contemporaneidade.

Neste sentido, problematizar a infância inocente e universal produzida no imaginário moderno, e as infâncias com gêneros e sexualidades que escapam dessa matriz ontológica é um dos pontos fulcrais das narrativas dessa pesquisa. Para tanto, perguntamos quais os elementos que desapareceram daquela infância que já é passado? “Como será a infância pós-moderna que nasce do desaparecimento daquela infância criada pela sociedade e pela cultura modernas?” (CORAZZA, 2004. p. 201).

Este modo de conceber as infâncias, de acordo com os estudos de Philippe Ariès (2012), como uma infância universal natural e inocente, foi um marco que impediu, por muito tempo, as instituições como a família e a escola de conceberem outros modos de existência infantil. Essa concepção ficou de tal modo arraigada, que têm dificultado a análise crítica dos discursos que a produziram de um modo e não de outro. Mas, em seus movimentos e processos de subjetivação contínuos, estes corpos infantis escapam ao conceito moderno, e na potência de sua existência, desejam a vida com liberdade, escapando à hegemonia do sujeito centrado, branco, heterossexual e masculinista, como único modo de existir. Por outro lado, no início do século XVII ainda não havia reservas às crianças em relação às brincadeiras sexuais do adulto, e “as práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade (FOUCAULT, 1998, p. 9).

Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas,

crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos “pavoneavam (*ibidem*).

A partir de meados do século XVII, a concepção de criança e infância passa por mudanças; a igreja inicia uma revolução, manifestando inquietação e preocupação com a educação infantil. A imagem da criança assume uma concepção religiosa e inocente. A repressão moderna do sexo é uma forma de poupar a criança do mundo adulto, pois elas são inocentes. Um grande movimento moralista, envolvendo as conversas, leituras, músicas, arte, linguagem cotidiana, diversões, literatura moral e pedagógica, por meio de catequese e cultos religiosos se impõem à produção da criança inocente (ARIÈS, 2012). Esta concepção de infância que começa a se delinear e tenta se manter na contemporaneidade é uma resposta ao adulto, em relação à indiferença que em outrora era dispensada à infância. A ordem neste período é poupar a criança, preservando-a de qualquer conteúdo obsceno e indecente. Segundo Ariès (2012), a *infância santa* e a devoção do anjo da guarda, produzidas pelo Cristianismo, conduzem a criança moderna, livrando-a do mundo adulto.

Com base nessa concepção que se estende até a contemporaneidade, as crianças são insistentemente convocadas para legitimarem “a norma, pelas vias da justiça, medicina, igreja, instituições educativas; para legitimar a família heterocentrada” (RODRIGUES; PRADO e ROSEIRO, 2018, p. 21). Os “defensores” da infância apelam para a figura da criança que eles constroem, pressupostamente heterossexual e cisgênera (PRECIADO, 2013).

Neste contexto, sigamos pensando com Preciado (2013, p.97), a partir do propósito de “inventar, retrospectivamente, uma cena de enunciação, de dar um direito de réplica em nome da criança governada [...], de defender outra ‘forma de governo’ das crianças que não são como as outras”.

Desse modo, as narrativas aqui apresentadas são tentativas de enunciar sobre as experiências das infâncias dissidentes da *norma* de gêneros e sexualidades.

Mas, pensemos na pesquisa científica sobre as infâncias, como uma trilha de ousadia para problematizarmos sobre as possibilidades de relaxamento aos impedimentos que nos mantêm presas/os a um sistema conservador que dita espaços e tempos diferentes para as crianças. Que a partir das experiências das infâncias que lutam por territórios de liberdade, possamos aprender sobre outras maneiras de vivências que elas podem nos proporcionar.

No capítulo seguinte, trataremos sobre o currículo, um artefato que a partir de suas prescrições hegemônicas, busca instituir formas únicas de gênero e sexualidade para garantir a heteronormatividade. Porém, Paraíso (2015) argumenta que para lá de um aparelho prescrito, o currículo também é constituído de movimento, cores, sabores e devires.

É nesta pauta que nós narramos o currículo como um dispositivo que produz subjetividades, assim como as brechas de resistência possibilitadas por quem a ele escapa.

### CAPÍTULO III - (TRANS)CRIAÇÕES NO CURRÍCULO: CAVANDO ROTAS DERESISTÊNCIAS

Eu sonho mais  
 alto que drones  
 Combustível do meu  
 tipo?  
 A fome  
 Pra  
 arregaçar como um  
 ciclone (entendeu?)  
 Pra  
 que amanhã não  
 seja só um ontem  
 [...]

Corpo, mente, alma,  
 um, tipo  
 Ayurveda Estilo água,  
 eu corro no  
 meio das pedra  
 [...]

É um mundo cão pra nóiz, perder não é  
 opção, certo? De onde o vento faz a  
 curva, brota o  
 papo reto  
 [...]

Permita que eu fale, não as  
 minhas cicatrizes  
 Se isso é sobre vivência,  
 me resumir a  
 Sobrevivência.  
 (Emicida e Belchior)

Ao trazer alguns trechos da canção AMARElo do compositor/cantor Emicida para o contexto da discussão das infâncias dissidentes da *norma* de gêneros e sexualidades na escola, eu percebo uma maneira de problematizar sobre as (trans)criações e as rotas de fuga, cavadas por estas crianças para sobreviverem ao regime disciplinar que constitui o dispositivo curricular.

Estas narrativas de Emicida têm aproximação com a atuação de resistência pelos corpos que destoam e bagunçam o sistema disciplinar para sobreviverem e se manterem na escola. Desse modo, ao fazer uma analogia da luta dessas infâncias para sobreviverem ao currículo, com a canção de Emicida, apontamos que estes corpos atuam *estilo água, [...] no meio das pedra pois sonham mais alto que drones para que amanhã não seja só um ontem.*

Esta letra fala das rotas de fuga cavadas pelas infâncias dissidentes da *norma* para escapar às estratégias forjadas pelo sistema dominador.

Neste sentido, os movimentos transgressores aos padrões impostos pelo currículo cisheteronormativo são encenados pelas infâncias dissidentes das normas de gêneros e sexualidades como modos de resistência a um mundo que não as enxerga dignas de vida e de liberdade.

No tópico seguinte trataremos sobre os movimentos constituídos pelas infâncias dissidentes da *norma* para resistirem ao enquadramento disciplinar do dispositivo curricular.

### **3.1.Caminhos e feitos no currículo: movimentos, dissidências e (des)encontros**

*Em uma oficina pedagógica na sala de aula, a atividade é a confecção de bonequinhos/os articuláveis de material reciclável. Adriano todo contente, termina sua arte e pede à professora para levar para casa. A professora fala que sim. Passando pelo corredor da escola, um grupo de três meninos olham para Adriano, e em coro exclamam: Olha, a bichinha brinca de bonequinha também! Adriano responde: E vocês com a maior vontade de fazerem bonequinhos/os. Tudo com inveja! (Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar).*

A cena contada deflagra um acontecimento que repetidamente ocorre no cotidiano escolar. A partir dela, perguntamos: que tons, que acontecimentos, que aspectos perpassam a relação entre currículos, gêneros e sexualidades no que tange a produção discursiva dos corpos das infâncias dissidentes da cisheteronorma? De outro modo, “que pontos de contato, de contaminação, de contágio emergem dessas vidas para o pensamento curricular?” (RANNIERY, 2017, p. 04).

O currículo é um território produtor das diferenças? Como podemos conceituar este artefato? A que ele se propõe em uma realidade de relações sociais efêmeras, subjetividades em movimento e corpos em trânsito? É o currículo uma estrutura fechada, um rol de disciplinas escolares explicativas, uma lista de conteúdos pré-definidos, um conjunto de competências e habilidades apregoadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual quem não apreender tais requisitos é considerado incompetente e inábil? Está o currículo interessado em impor diretrizes disciplinares, desconsiderando a diversidade de experiências escolares?

É este artefato um dispositivo no qual rotas de fuga, brechas, e acontecimentos criados pelas infâncias podem subverter prescrições rígidas e estáveis? Afinal, é o currículo

um dispositivo onde algumas vidas animam e desestabilizam “verdades” no cotidiano da educação escolar? Estes questionamentos têm a intenção de nos provocar e, quem sabe, desestabilizar “certezas” que porventura circulam nos tempos e espaços da escola.

Criado a pouco mais de quatro séculos para organizar as práticas escolares, os tempos e os espaços da instituição escolar, o currículo se colocou a serviço da regulação e da docilidade dos corpos que a ele se submetem (VEIGA-NETO, 2008). Neste sentido, a composição das práticas escolares foi estruturada prescritivamente para atender aos resultados aguardados por um grupo, e cuidadosamente produzido por conhecimentos particulares. De outro modo, o currículo foi inventado, visando selecionar os conteúdos para sua execução nos processos de ensinar para a efetivação da aprendizagem estudantil, assim como para os mecanismos de avaliação daquilo que era ensinado e (possivelmente) aprendido. De acordo com estes princípios, pensam-se prescritivamente os processos de planejamento e seus objetivos curriculares, de modo a concretizar tais ações nas práticas escolares, sem, no entanto, considerar as necessidades das diferenças subjetivas.

Os mecanismos de constituição desse dispositivo curricular representam os ideais de uma sociedade. Ele é configurado por uma seleção. Selecionar diz respeito a dividir (SILVA, 2014).

Esta divisão reflete conseqüentemente binarismos e, portanto, relações de poder. Em sua constituição, um currículo seleciona sobre quais os conhecimentos serão necessários para a obtenção de seus objetivos, justificando assim, a sua escolha. Esta seleção precisa responder às questões centrais como: o que precisa ser ensinado? Para atender a qual sociedade?

Na tentativa de responder a tais questionamentos, e tomando como base um dado de nossa realidade, no ano de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), um documento normativo estruturado para atender às redes de ensino - públicas e privadas, devendo ser utilizado como referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares da educação básica (educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio) no Brasil. Vamos a ele!

### **3.1.1. BNCC e a disseminação de competências e habilidades no currículo**

Inicialmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>23</sup> visou discutir, analisar,

---

<sup>23</sup> “A elaboração da BNCC cumpre uma exigência contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)” (NEIRA, 2019, p. 160).

selecionar e definir a trajetória curricular dos níveis ou etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), e das modalidades (educação especial e educação de jovens e adultos/os). O intuito era apoiar os sistemas de ensino para a construção de currículos específicos, ou a adequação dos já existentes, pois em um país de composição cultural tão diversa como o Brasil, a constituição dos currículos precisa ser definida nos projetos pedagógicos de cada instituição educacional, diferentemente de um rol de conteúdo a ser obrigatoriamente ensinado, e habilidades (aprendizagens essenciais) a serem alcançadas pelas/os estudantes (NEIRA, 2019).

Neste sentido, no ano de 2014, final do primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff, teve início a primeira versão da BNCC. Neste momento histórico, o país se encontrava em meio à crises econômicas e políticas forjadas para a instauração do *impeachment* de Dilma Rousseff. Assim, no percurso de tal conflito, no ano de 2017, a BNCC para a educação infantil e para o ensino fundamental, ambas as etapas da educação básica, é aprovada e homologada pelo Senado Federal, sob a égide do governo de Michel Temer, vice-presidente de Dilma Rousseff, e articulador, junto ao Congresso Nacional, da derrubada dessa presidenta do Brasil. No ano seguinte, em 2018 é homologada a base nacional comum curricular para a reforma do novo ensino médio (CÁSSIO; CATELLI JR., 2019). Dessa forma, o processo de construção e implantação da BNCC declinou de seu propósito inicial, passando rapidamente a atender aos interesses dominantes, de modo que sua preocupação se deslocou para a eficiência do ensino tecnicista.

Neste cenário, o Brasil, se movimenta para “um pensamento curricular que nos força acriar problemas e a nos posicionar, cada vez mais criticamente, diante da megamáquina capitalista e de suas insaciáveis formas de controle social e dominação subjetiva [...]” (CORAZZA, 2013, p. 143).

A BNCC é um documento normativo e definidor do conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todo estudante deve desenvolver durante as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2017). Ela foi instituída como um referencial nacional para a elaboração dos currículos das redes e dos sistemas de educação.

De acordo com NEIRA (2019):

É interessante lembrar que, até o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, as pretensões não ultrapassavam o apoio às secretarias de educação e escolas na reflexão de seus projetos. Bastou a mudança de governo para que as ações fossem centralizadas em torno do documento, algo que, de certa forma, já se antecipa com a Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases, impactando fortemente o Ensino Médio e

exigindo que os cursos de licenciatura abordem os conhecimentos mencionados na Base (pp. 163-164).

Em todo o seu processo de construção, desde as consultas públicas, passando pela sua homologação, e finalmente a sua implantação normativa nos currículos escolares, esta diretriz (a BNCC) tem provocado a reação de alguns grupos de educadoras e educadores que não concordam com a imposição de um documento normativo comum em um país tão diverso como o Brasil (CÁSSIO; CATELLI JR., 2019).

Percebemos, como evidenciam as considerações tecidas em relação ao processo de implementação e implantação da BNCC, que o que está em jogo são as relações de poder, e os questionamentos sobre qual conhecimento é considerado verdadeiro, diferente de qual conhecimento é verdadeiro. Ou ainda, “por que esse conhecimento e não outros?” (SILVA, 2014, p. 47).

Desse modo, a análise crítica referente à constituição e operacionalização do currículo está centrada na reprodução social, não só nas relações sociais de classe, mas também nas relações de gênero, sexualidade e raça, entre outros marcadores sociais que compõem o processo de reprodução cultural e social desempenhado por este dispositivo. A reprodução cultural e social não é um processo tranquilo, “as pessoas precisam ser convencidas da desejabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes. Mas esse convencimento não se dá sem oposição, conflito e resistência. “É precisamente esse caráter conflagrado que caracteriza um campo cultural como o do currículo” (SILVA, 2014, p. 49), dando a este dispositivo a entonação de um território em disputas (ARROYO, 2011).

Esta análise se preocupa com perguntas do tipo: quais os interesses se fazem na seleção de determinado conhecimento? “Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultaram nesse currículo particular?” (SILVA, 2014, p. 47). Qual conhecimento é enfatizado, quem é beneficiado na forma de organização desse dispositivo? Ou ainda, quem é marginalizado com a sua sistematização? A obrigatoriedade e determinação de conteúdos que constituem o dispositivo curricular, invalidam, até certo ponto, que as/os sujeitas/os da educação contem e vivam suas histórias – memórias, com suas linguagens e expressão de suas culturas.

Cabe nesta tendência, algumas indagações como: uma prática escolar nesses moldes contribui com uma formação libertadora? Ou ainda, os saberes da docência têm vez neste formato curricular? As infâncias dissidentes da norma de gênero e sexualidades têm neste parâmetro curricular, o eco de seus prazeres e desejos?

É perceptível que esta proposta tende a dificultar toda a gama de experiências,

linguagens e sujeitos no cotidiano escolar. Vê-se também que estes sujeitos não se sentem representados em suas especificidades de gênero, sexualidade, raça, etnia, crença religiosa, outras filosofias de vida, condições físicas, intelectuais e afetivas. Conclui-se com isto, que um documento que se lança na obrigatoriedade e determinação de conteúdos, de forma inflexível, a todos os sistemas, está diretamente ligado ao condicionamento de competências, expressando-se a partir das instâncias de decisões políticas e administrativas dominantes. Tais instâncias estabelecem as regras do jogo do sistema curricular (SACRISTÁN, 2017).

Para tanto, um currículo orientado por tal normativa é constituído por conteúdos rígidos e orientações que seguem um padrão preestabelecido de códigos, os quais obedecem a um dado interesse. De outro modo, este currículo é produzido estrategicamente por práticas discursivas constituídas pelas relações de poder, pressupondo a partir dessas práticas, a produção de corpos que podem atender ou não ao mecanismo social existente (FOUCAULT, 2008). Neste sentido, o poder se efetiva por meio de relações, nas quais, a força exerce o controle, a coação e o disciplinamento aos indivíduos (FOUCAULT, 2011).

Assim, os mecanismos de vigilância e de disciplina são exercidos pelas tecnologias de poder a partir de estratégias minuciosas, no sentido de impossibilitar que os corpos escapem aos regulamentos por esta maquinaria forjada. Além do que, é a partir das necessidades e das realidades de cada local que são produzidas novas relações de poder (FOUCAULT, 2008). Salientamos e reafirmamos que estas análises que envolvem as relações de poder são modos de politizar e discutir o campo das práticas curriculares e as suas imbricadas relações com as *diferenças*. Enfatizamos também, que o poder é exercido por meio de relações entre indivíduos e assim sendo, nenhum indivíduo detém poder (FOUCAULT, 2011).

Neste sentido, o entendimento da categoria *poder* para esta pesquisa, está ancorado nos estudos do filósofo francês Michel Foucault.

Como salientamos nessa discussão:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2011, p. 133).

Neste sentido, os mecanismos de vigilância e de disciplina são exercidos pelas tecnologias de poder, a partir de estratégias minuciosas, no sentido de impossibilitar que os corpos escapem aos regulamentos por esta maquinaria forjada. Além do que, é a partir

das necessidades e das realidades de cada local que são produzidas novas relações de poder (FOUCAULT, 2008).

Por outro lado, Weizenmann (2013, p. 124), em seu livro *Foucault: sujeito, poder e saber*, comenta que para Foucault “o poder é uma instância sedutora que agrega, fabrica e transforma quem ele envolve”, e apresenta capacidades nem sempre vistas a “olhos nus”. Neste sentido, Weizenmann aponta, que, em “diversas ocasiões Foucault tentou reconduzir a discussão sobre o tema, observando a força de atração que adjetiva o poder” (2013, p. 124). Com esta evidência, é perceptível que não devemos tomar o *poder* como uma instância detentora de negação, ou como uma soberania que diz não. Compreendê-la como tal, tende a negligenciar a sua capacidade estratégica, e as várias facetas, com as quais ela pode se apresentar.

Neste sentido, “o que faz com que o *poder* se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2003, p. 7-8).

Contudo, digo desde já, a partir de Ranniery (2017), que este pensamento tenta fundir currículo ao poder com sua operacionalização na normatividade, mas, na trajetória das infâncias em dissidência, há linhas de força presentes na escola, abrindo nesta, possibilidades de participação, onde essas crianças podem interagir “com a história do presente, de se tornarem, ainda que de forma instável, visíveis” (p. 6). É neste processo, a exemplo da cena em epígrafe com a qual abri este capítulo, que nós percebemos que estes corpos infantis teimam em desafiara *norma* que insiste em produzi-los.

Em aproximação com Ranniery (2017), ao instituir o campo de possibilidades, a *norma* produz continuamente os corpos, e dá um sentido do que são, ao tempo em que, contrariamente, proporcionam rotas de fuga em direção à invenção de resistências para novas experiências.

### **3.1.2. Um currículo que se abre para experimentações dissidentes**

*Daniel rebola o quadril ao caminhar. Principalmente nas aulas de educação física quando faz os exercícios corporais. Tem unhas longas pintadas de esmalte de cor vermelha. Ergue muitos olhares quando passa pelos corredores da escola. Sorri para todas as professoras, as quais ele tem como aliadas. Há momentos em que ele fala para elas: não é fácil ser*

*viado muler! Muitas pessoas fazem chacotas comigo. Aí reboło mais ainda. Foi um jeito que encontrei para resistir! (cena do Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar)*

Em movimentos contínuos de práticas ocultas ou explícitas, o currículo segue por meio de sua arquitetura de poder, produzindo disciplina a quem a ele se submete. Mas há também quem escapa aos seus regulamentos, há quem resista a ser submetido por seus disciplinamentos. Mas afinal como se produzem as resistências a este currículo? Para responder a tais questionamentos, eu dialogo com Tomaz Tadeu da Silva (2014) e Sandra Mara Corazza (2013). O primeiro, enfatiza que “o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. [...]. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (p. 46). A segunda, considera que “um currículo é o que dizemos e fazemos, com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudá-lo” (p.15). Se por um lado, o currículo é um artefato pré-moldado, destinado a atender aos interesses específicos de grupos particulares dominantes, e distantes de uma política de equidade social (SILVA, 2014), do outro lado, ele é processo, contexto, movimento e aberturas para outros possíveis (CORAZZA, 2013).

Para a autora, um currículo que se possibilita (trans)criar tem a potência de:

[...] nos levar a detestar todos os poderes ligados à tristeza, que transmitem a ideia de se viver em estado perpétuo de dívida infinita. De alguém que tem horror a tudo que apequena e entristece a vida, isto é, dos poderes de quem trabalha para diminuir ou nos separar das forças ativas de que somos capazes; e que, com isso, buscam conduzir nossas vidas à resignação, à má consciência, à culpa, recheando-as de afetos tristes e imobilizadores, de queixas e de ressentimentos. As crianças, agora, entendem melhor [...] a possibilidade de pensar e de viver a alegria em Educação; [...] como amar tudo aquilo que desenvolve e efetua as potências afirmativas e como odiar todos os poderes que obstaculizam essa efetuação. E lhes diz que qualquer poder é sempre muito triste, mesmo se aqueles que o exercem alegrem-se em fazê-lo: – “Os que exercem os poderes e com eles se alegrem são uns pobres coitados, porque a sua é uma alegria triste!” (2013, p. 19).

Vê-se, a partir das considerações feitas sobre o currículo, que ele é tudo isso, e mais que isso. O currículo é vida; é trânsito e subversão da *norma*; são corpos à procura de encontros; espaço de possibilidades de diálogos, desejos e invenções; é força de criação que inquieta e impulsiona para a instabilidade, em contínua procura de possíveis; o currículo também é potência de corpos que sob a sonoridade do encontro, produz efeitos capazes de

mobilizar energia e cor. Ele pode estar feito da substância dos sonhos, por exemplo, nos quais tudo é possível (PARAÍSO, 2015). Pode ser feito de poesia e de toda arte que inventa e encanta; pode também ser feito da leveza das borboletas que sutilmente alçam voos de liberdade; um currículo pode ser feito da mesma matéria de uma vida, na qual as infâncias dissidentes da *norma* de gêneros e sexualidades podem experimentar, construir trilhas por vezes iluminadas, e em outras, organizadas com subordinação. Mas, empenhadamente, essas crianças caminham em um contínuo movimento de vida criativa, operando rotas de fuga, dribles e escapes, criando táticas de ressignificação, em nome da alegria de existir.

Um currículo que se abre para experimentações sobre gêneros e sexualidades é um currículo vivo, pois nele, existem vidas que se movimentam em um processo criativo de resistência (PARAÍSO, 2018).

Eu, como uma *mulher-professora*, dedicada às pesquisas das infâncias em dissidência da *norma* de gêneros e sexualidades, escolho caminhar a partir desse modo de conceber o currículo, seguindo, amorosamente, as pegadas dessas infâncias, tentando provocar e problematizar o que enganosamente, pensa-se ser natural, pré-anunciado, fechado e sem movimento de vida.

### 3.1.3. *Diferenças que proliferam o currículo*

*No planejamento pedagógico, uma professora exclama com os olhos arregalados, dizendo: Mas ele é gay, macumbeiro, e para completar, nas sextas feiras insiste em não vestir o uniforme da escola que é regra para todos os alunos. Vem com uma camisa branca estranha e uns colares de todas as cores. Ele, até que é um negro engraçado, simpático, sabe! Ele mexe com a turma da sala de aula, que, entre aplausos e assobios, dificulta que eu dê aula. Ele até parece saber o que quer, mas está com 12 anos no terceiro ano do ensino fundamental. Tá fora da idade para essa série. (cena do Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar)*

Manoel é *diferente*, pois destoa dos ditames que regem o currículo da escola. Borra todas as fronteiras, como gêneros, sexualidades, crença religiosa e raça/etnia. Manoel tem um lugar neste currículo? Por que ele cursa uma série esperada para estudantes com oito anos de idade? O que o motivou às repetências e desistências na escola?

Trata-se de *diferenças* marcadas pela interseccionalidade. Um conceito de análise que

aponta para a compreensão das desigualdades crescentes no plano global da contemporaneidade, ao passo em que possibilita a orientação de justiça social. Evidenciamos também que a desigualdade social não acontece igualmente para as mulheres, crianças, pessoas negras, pessoas de condições físicas, intelectuais e afetivas, migrantes, pessoas transsexuais e travestis, pessoas LGBT, grupos indígenas, entre outras etnias. Assim, em vez de analisar esses marcadores sociais de forma indiferenciada, a interseccionalidade oferece suporte para argumentar como as categorias de gêneros, sexualidade, raça, geração, etnia, classe, entre outras, posicionam as pessoas de maneira diferentes no mundo (COLLINS, BILGE, 2021).

Entendemos que as *diferenças*, a exemplo de como Manoel, que povoam o território curricular, a partir de posições de resistência à normatização, são forças capazes de produzir sentidos e transformar as rotinas previamente estabelecidas pelas práticas curriculares. Neste sentido, os padrões hegemônicos se inscrevem em atos de reprodução social com práticas regulatórias, tentando (re)produzir o gênero e a sexualidade nos moldes binários (menino e menina, masculino e feminino, heterossexual e homossexual). Neste jogo de poder, a tendência é o predomínio da estabilidade em detrimento da mudança (MOREIRA, 2011). Sendo assim, a *norma* tenta seguidamente retroalimentar a manutenção de hierarquias, desigualdades e injustiças e dar passagem ao poder disciplinar para que este processe o controle dos corpos.

Assim, as diferenças que ousam viver neste território são aqui entendidas como um desejo da vida, já que na vida é sempre possível reacender energias, reabilitar resistências, viver experiências de protestos, de transgressão contra as forças dominantes (PARAÍSO, 2015). E mesmo repetindo a série/ano, Manoel não desiste de ser o que é.

Nesta perspectiva, faz-se necessário perguntar como tornar o currículo um território que acolha as *diferenças*? De outro modo, como generificar as práticas curriculares, povoando-as com as nuances que faz dos sujeitos com gêneros dissidentes, diferentes? As experiências produzidas como impulsos de resistências em prol da vida vagueiam em busca do desconhecido e da libertação para outros possíveis. E as diferenças entendidas como molas propulsoras da vida, podem continuamente reavivar, já que na experiência é sempre possível um encontro capaz de (trans)criar forças para viver outras histórias, “porque justamente isso é o que faz com que [...] a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura” (LARROSA, 2022, p. 13). Só nesse ato de caminhar em trilhas coletivas de liberdade, é possível confrontar um currículo que tenta produzir forças capazes de aprisionar liberdades, dividir e fragilizar as diferenças.

A partir de (trans)criações, os corpos desobedientes da *norma* de gêneros e sexualidades são capazes de driblar os mecanismos de poder, os quais utilizam estratégias para

produzirem corpos dóceis<sup>24</sup> que tentam obstinadamente apagar as experiências divergentes de seus objetivos. A narrativa que segue ilustra que em uma prática curricular, há sempre quem potencializa, resista, insista, com possibilidades de desejar, contagiar, e dizer basta aos processos pedagógicos heteronormativos (PARAÍSO, 2015).

*No início do ano letivo, um grupo de professoras se reúne em planejamento para traçar ações, metas, estratégias, rol de conteúdos, e temas gerais para o ensino das turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Um dos temas considerados é “A família”. O livro de história do 5º ano traz um capítulo sobre tal tema. O capítulo abre a discussão tematizando a família patriarcal. Uma das professoras inquietou-se e fez o seguinte questionamento: poderemos ampliar estas narrativas acerca da família patriarcal e planejarmos aulas sobre as outras configurações familiares não-binárias. A professora Ana levantou-se e num tom grave, enfatizou: o livro didático é claro sobre a discussão da família composta por pai, mãe e filhas/os. Na minha opinião esta é a verdadeira e única família, pois é criada por Deus. As demais famílias são invenção do diabo! A professora Taís que sugeriu a inclusão de outras configurações familiares nas atividades letivas responde enfaticamente: as experiências de grande parte de nossas crianças aqui na escola advêm de diversos arranjos familiares, e nestes casos, a família patriarcal não contempla estas experiências. A maioria das/os professoras/es concordou com este último posicionamento e o planejamento seguiu, incluindo tais considerações (cena do Diário de Memórias do/no Cotidiano Escolar).*

Nesta cena, observa-se que as intervenções pautadas nas realidades e culturas são estratégias de rotas de fuga que oportunizam ampliar as discussões oficiais previstas na matriz curricular (conforme livro didático do 5º ano). Assim, diferentemente do que está orquestrado previamente na matriz curricular para o 5º ano, a insistência da professora em incluir as realidades das crianças daquela escola, é aqui entendida como potência que move, atravessa, e pode se alimentar de novas forças, desestabilizando o que é considerada verdade. Nesta perspectiva, pode-se observar que diferentes currículos produzem diferentes subjetividades e a inclusão ou exclusão de certos conhecimentos (temas) no currículo, tem forte ligação com a inclusão ou exclusão de subjetividades na sociedade (GOODSON, 2013).

Pode-se perceber, de acordo com a discussão da professora Ana, a obrigatoriedade em seguir as concepções do currículo oficial, assim como o entendimento de que este currículo não pode ser fraturado ou flexibilizado para atender às realidades e experiências subjetivas nas

---

<sup>24</sup> “Os corpos dóceis” é o título de um dos capítulos do livro *Vigiar e Punir* do filósofo Michel Foucault. Este filósofo faz a análise do contexto do início do século XVII, descrevendo sobre a figura ideal do soldado, como um corpo que é talhado e arquitetado arduamente como um efeito esperado pelo poder disciplinar. Um corpo que se manipula, modela-se, treina-se e torna-se hábil; um corpo que se fabrica (FOUCAULT, 2011).

práticas escolares. Pode haver também o entendimento de que as crianças só vão à escola para apreender o rol de conteúdos da matriz curricular obrigatória (COUTO, 2011), ou ainda, a certeza de uma verdade inquestionável em relação à única configuração familiar.

Frente a tais questionamentos, observamos que o currículo não pode ser marginalizado, ou banido do contexto no qual se produz, ignorando as condições em que se desenvolve; ele é um artefato social, cultural e histórico, e sua constituição precisa atender às especificidades das comunidades locais e acolher as diversas experiências que o constituem.

Consideramos nesta pesquisa, que as subjetividades são construídas por experiências cotidianas nas diversas instituições sociais, por meio dos afetos, sentimentos e das emoções que residem nos processos de transformação histórica, também presentes no cotidiano escolar (COUTO, 2011). Importa-nos o dito e o não dito, as conversas na sala de professoras e professores, as discussões nos planejamentos pedagógicos, a escolha de temas para as aulas, a escolha dos livros didáticos e paradidáticos, as conversas entre as crianças nos corredores e no pátio da escola, as conversas informais entre: professoras, merendeiras/os, recreadoras/es, equipe diretiva, e “o ensino implícito de normas, valores e disposições, quanto aos pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial” (SILVA, 2014, p. 47).

Sabemos que a escola é uma instituição importante para a formação dos sujeitos. Eles clamam por reconhecimento como sujeitos de culturas, de diferenças e de múltiplas experiências sociais. Buscam permanente e continuamente, atravessar os próprios limites adquiridos a partir dos movimentos de resistência. O que eles esperam dessa instituição é a legitimidade de seus saberes, conquistas e experiências, as quais estrategicamente podem se converter em deslocamentos de descobertas, em uma nova sensibilidade para afetos, em atos a serem reconhecidos e valorizados no interior das práticas curriculares, dando-lhes outra dimensão, uma vez que se vê brotar no interior do currículo:

[...] algo maior que ele mesmo: a inesperada ação dos movimentos sociais que adentra os processos de escolarização por outra via: a do acesso pelo direito. Isso justifica a forte reação estatal: Parâmetros Curriculares Nacionais, Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Diretrizes Curriculares Nacionais, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), entre outros; tudo com o intuito de reforçar o caráter conteudista e cognitivista da escolarização, bem como retirar o poder da nova estratégia, essa que une saberes, direito e escolarização (FAVACHO, 2012).

Por outro lado, em um currículo e na vida, há movimentos para deformar as formas, reativar os movimentos, instaurar possibilidades e impulsionar alegrias (PARAÍSO, 2015).

Assim, é no território do currículo que as *diferenças* se expandem, colorindo os espaços do cotidiano da escola, produzindo sentidos, fazendo histórias, tecendo memórias, criando realidades e experiências.

A *diferença*, na perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva, é um elemento que merece centralidade no currículo. Ela só faz sentido se compreendida em sua relação com a *identidade*.

Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver; identidade e diferença são vistas como mutuamentedeterminadas. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença - compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação [...]. A identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais (SILVA, 2012, p. 75 -76).

Dessa maneira, a modernidade ocidental tenta reverberar na contemporaneidade, “certezas” como a sequência sexo, gênero e sexualidade na qual, o homem branco, heterossexual, cristão, de classe média e escolarizado é a verdade a ser admitida. Esta perspectiva tenta afastar e marginalizar as *diferenças*, a exemplo da multiplicidade de masculinidades e feminilidades. Porém, pelo fato de existirem, estas *diferenças* não calam, pois em oposição ao regime cisheteronormativo, elas são colocadas do outro lado, confrontando este regime de exclusão (MISKOLCI, 2020). Estes conceitos (*diferença e identidade*) são produzidos por/na linguagem e nas práticas discursivas. Por outro lado, Miskolci (2020), enfatiza que a *diferença* pode ser articulada à perspectiva de *diversidade*. O autor problematiza estes dois conceitos e a forma como têm sido empregados nas políticas públicas das instituições educacionais escolares. Dessa forma, o termo “diversidade”, tem sido arraigado na sociedade brasileira por meio de quase todos os programas governamentais e *slogans* dos movimentos sociais, carregando a ideia de tolerância ou de convivência. Essa sentença carrega a ideia que “convivemos, mas não nos misturamos, toleramos”.

A perspectiva de “diferença”, na concepção de Miskolci (2020), “está ligada à ideia de reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas. Quando você lida com as diferenças você também se transforma, se

coloca em questão” (p.15). A seguir, trataremos de uma cena que emblematisa o conceito de diversidade e os seus reflexos de tolerância na visão deste autor.

*Diego tem 12 anos, é aluno do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública e gosta de usar batom vermelho, lápis nas sobrancelhas para realçá-las, e grandes cílios postiços, para ir à escola. Sente-se empoderado quando está produzido com maquiagem. Mas seu comportamento não agrada às/aos colegas de turma e à professora. Inclusive, tal acontecimento tem sido recorrentemente tema dos planejamentos pedagógicos de professoras/es com a coordenação pedagógica. As/Os colegas o chamam de bixinha, mulherzinha, e outros meninos se distanciam dele. A professora, percebendo o desenlace desse caso, se dirige a ele e pede para que faça uma maquiagem mais leve! Diego evade<sup>25</sup> da escola por não suportar tamanha violência (cena do Diário de Memórias do/no Cotidiano escolar).*

Nas entrelinhas, a professora afirma que Diego pode conviver com as demais crianças e desenvolver as suas atividades pedagógicas na sala de aula, desde que se ajuste à performance delas, as quais seguem os ditames da cisheteronorma. Esta é a lógica da escola. A professora diz indiretamente a Diego que se ele usar a maquiagem de forma mais leve, as/os suas/seus colegas podem tolerá-lo e tentar conviver, mas sem se misturarem. Cabe neste cenário uma reflexão sobre quais os desafios para a inclusão do processo de uma educação não binária e não normalizadora? Uma possível resposta consiste em problematizar o currículo, compreendendo-o como um dispositivo vivo, constituído por práticas de poder. A partir dessa premissa podemos, quem sabe, ousar a educação de outro modo, como uma prática transformadora e libertadora “em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas ou, mais comumente, violentadas”, sejam problematizadas como temas centrais das práticas curriculares (MISKOLCI, 2020, p. 57). Dessa forma, pode-se (re)desenhar uma educação, não para os interesses do poder normalizador do Estado, mas, para os interesses coletivos e político-sociais. Todavia, como pensar essa prática transformadora? Quais os caminhos que precisam ser percorridos para a inclusão curricular dos corpos dissidentes da

---

<sup>25</sup> A evasão estudantil tem sido um dos graves motivos para a desistência da educação escolar pelas infâncias dissidentes da norma de gêneros e sexualidades. Este motivo vem se tornando mais frequente, à medida que estes sujeitos sofrem insultos e agressões por parte de outras/os estudantes e professoras/es que impregnam consigo a justificativa de que estas pessoas apresentam aparência e comportamento não adequado ao sexo biológico. Destacam-se como entraves para a permanência destes sujeitos, a dificuldade para o uso do nome social, disciplinamento heteronormativo, constrangimentos para utilização do banheiro, bullying e segregação. Questões como estas vêm se tornando problemáticas para a vida das/os que são consideradas/os socialmente diferentes, sendo expostas/os a situações que podem levar ao adoecimento mental, com risco aumentado para suicídio, estresse, ansiedade, além de serem impedidos de usufruir dos seus direitos como cidadãos (SILVA. *et al.*, 2021).

*norma* de gêneros e sexualidade?

Um ensaio pode ser feito para uma possível resposta. Tomemos as ideias de Abigail Campos Leal (2021) quando aponta a possibilidade de “novas andanças y errâncias em s/i, construir um outro e/ou, deixar que novos seres possam sair através dos nossos antigos casulos” (2021, p. 38). Nesta perspectiva, quem sabe, os caminhos podem se abrir para experimentações dissidentes e novas tentativas de transitar e experienciar o mundo; desertar apauta político-colonial que sufoca e impede de criarmos novas alternativas de liberdade para o presente. Pensamos também com Alarcão (2003), que a “formação docente”, a qual está pautada na prática da ação-reflexão-ação, se define como um elemento transformador da prática no cotidiano escolar. Uma alternativa que pode possibilitar a criação de professoras/es reflexivas/os e aliadas/os. Percebe-se com este caminho, uma forma de construir intimidade e experimentalmente, exercitar a imaginação coletiva sobre a liberdade de existir na diferença.

A formação desse coletivo, como sua força transformadora/libertadora, me faz recordar a poesia de João Cabral de Melo Neto: *Tecendo a manhã*

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele, e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

Estas forças podem ser pensadas como rotas de fuga para a abertura de caminhos que marcam experimentalmente posições de frestas para as infâncias desertoras de gênero e sexualidade.

### **3.2. Um breve sobrevoo pelas teorias de currículo**

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.<sup>26</sup>

Como nos inspira Tomaz Tadeu da Silva (2014), sobre as razões de ser do currículo, este artefato é vida, relações, e território de contestações. E em relação às teorias desse artefato, quais são os objetivos, para quem são forjadas, para atender a quais interesses?

---

<sup>26</sup> Texto da contracapa do Livro de Tomaz Tadeu da Silva: Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo (2014).

Uma teoria de currículo tem como objeto abranger as experiências de aprendizagens que serão vivenciadas pelas/os estudantes, o rol de conteúdos sistematizados de acordo com o nível escolar, e as metodologias para o alcance das aprendizagens educacionais (SILVA, 2012). Juntos, estes aspectos devem contribuir para a constituição de subjetividades, na medida em que ressaltam as singularidades. É através da teoria de currículo que podemos compreender o objetivo pretendido pela sociedade. Dessa forma, teceremos brevemente sobre tais teorias. Elas se dividem em tradicionais, críticas e teorias pós-críticas.

A emergência de estudos sobre o campo do currículo inicia pelo termo “Curriculum” e foi talvez motivada pelo cenário associado à institucionalização da educação em massa no contexto norte-americano como um campo profissional especializado. Foi a partir de Bobitt em 1918, que este contexto foi sistematizado no livro *The curriculum*. A preocupação inicial, entre outros motivos decorreu através: a) da possibilidade de se estabelecer a educação como um objeto do estudo científico, b) da preocupação com uma identidade nacional, c) do processo de industrialização e urbanização decorrentes do processo de imigração e, d) da extensão da educação escolarizada (SILVA, 2014).

Neste panorama indagava-se se o contexto da educação escolarizada deveria formar mão de obra especializada ou propiciar uma educação acadêmica à sociedade. A proposta de Bobitt era de que a escola operasse como uma empresa comercial. Essa concepção chocou com as ideias consideradas progressistas de John Dewey (SILVA, 2014). Assim nascem *as teorias tradicionais* de currículo, evoluindo “para postulados tecnicistas que se expõem nos discursos das novas reformas educativas, onde se percebem modos de gestão gerencial baseados em princípios eficazes e tecno produtivos que aspiram à ascensão social apoiada na tese da eficácia e a competitividade” (TRINDADE, 2018, p. 124). Observamos a partir das/os estudiosas/os do currículo que contribuem nesta pesquisa, que não raras as vezes, essa perspectiva vige nas práticas pedagógicas.

*As Teorias Críticas de currículo* surgem para contrapor as *teorias tradicionais* e se preocupam com as desigualdades e injustiças sociais. O objetivo dessa teoria consiste em problematizar a realidade para transformá-la. Neste sentido, desconfiam da intencionalidade do currículo, atentando ao que ele faz, ao contrário de como o faz (TRINDADE, 2018).

Os estudos críticos de Paulo Freire na década de 1970 com a obra “Pedagogia do oprimido”, e Louis Althusser com a “Ideologia e os aparelhos ideológicos de estado”, a partir da análise marxista, buscam denunciar a perspectiva tecnocrática do currículo tradicional, a qual se mantém por meio da manutenção da sociedade capitalista que está baseada em componentes como a força de trabalho e os meios de produção (SILVA, 2014).

Nesta perspectiva, a escola atua como uma das instituições reprodutoras das desigualdades de classe social.

As *Teorias pós<sup>27</sup>- críticas de currículo* surgiram nas décadas de 1970 e 1980, partindo dos princípios pós-estruturalistas e dos ideais multiculturais. O currículo multicultural provém do multiculturalismo, “um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (SILVA, 2014, p.185). Teve sua origem nos países dominantes do norte global, sendo constituído por relações de poder. A perspectiva multiculturalista trouxe legitimação aos grupos dominados que viviam no interior dos países dominantes. Estes grupos exigiam reconhecimento de suas diferenças. Mas ao contrário da autonomia, foram obrigados a viver no mesmo espaço (SILVA, 2014). Desse modo, a permanência e o fluxo migratório de culturas diversas em direção aos países dominantes, produziram relações de exploração, aumentando as desigualdades entre as nações.

Se por um lado o multiculturalismo com sua tendência de libertação e reconhecimento das diversas culturas propôs legitimação das diferenças culturais, o fato de ter sua origem nos países dominantes marginalizou os grupos de outras nações, obrigando-os a exercerem trabalhos subservientes. Por outro lado, o campo científico da antropologia cria uma visão “liberal” ou “humanista” pautada numa essência, a humana, um elemento fora dos fenômenos sociais e históricos. Nesta perspectiva, os diferentes grupos culturais seriam nivelados por sua comum humanidade. E em nome de um humanismo comum, o conceito de multiculturalismo vem atuar com base “no respeito, na tolerância e na convivência pacífica entre as diferentes culturas [...]. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença, há uma mesma humanidade” (SILVA, 2014, p. 86).

“A diferença não é uma característica natural [...] é sempre uma relação. Não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa considerada precisamente como ‘não diferente’” (SILVA, 2014, p. 87). Assim, a “diferença” e a “não diferença” existem em processos de relação e de significação, atravessadas por relações de poder. Observamos neste cenário que a perspectiva pós- crítica de currículo concebe as relações de poder na base da produção das diferenças, pois “um currículo inspirado nesta concepção, não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito”, mas, procedendo uma análise dos processos de desigualdades produzidos.

---

<sup>27</sup> O prefixo “pós” diz respeito ao abandono dos axiomas essencialistas (LOPES, 2013).

Apesar da diversidade cultural que constitui a nação brasileira, a institucionalização da educação básica no Brasil se encontra em desacordo com a pluricultura regional (POCAHY; DORNELLES, 2019).

Sabemos que o cotidiano escolar e a sua estreita ligação com o currículo se oferecem como território de marginalização e exclusão em relação às dimensões de gêneros e sexualidades. Neste sentido, estes territórios lançam mão de sua capacidade disciplinar para recrudescer nos processos educativos, ações regulatórias, acentuando a *norma* de gêneros e sexualidades no sentido de potencializar a heteronormatividade. Em contrapartida, a escola é também um espaço possível para a criação de outros modos de constituir políticas educacionais. Uma estratégia possível é a articulação aos jogos da produção de conhecimento para a emergência de novas subjetividades. Nestes jogos, as/os professoras/es aliadas/os podem contribuir na construção de um conhecimento libertador que não se obrigue aos interesses do Estado, mas ao bem-estar do coletivo cultural que clamam por visibilidade nos cotidianos da escola. Portanto, o currículo “para além de estreitezas conceituais sobre os processos formais de ensino-aprendizagem, e os conteúdos selecionados”, pode constituir potentes aberturas para a compreensão de que a educação pode produzir possibilidades para conceber os gêneros e as sexualidades como dimensões relevantes e indispensáveis na constituição das/os sujeitos (POCAHY; DORNELLES, 2019, p. 5), pois, os tempos são outros e os sujeitos do cotidiano da escola clamam por serem suas narrativas sendo pronunciadas no campo curricular. Eles querem reconhecimento e voz, como sujeitos de experiências sociais, a partir de seus desafios e de suas conquistas (ARROYO, 2011).

O currículo pós-crítico se inspira em grupos epistemológicos como: multiculturalismo crítico; pós-modernismo; pós-estruturalismo; estudos culturais; estudos de gênero; estudos queer, e nos estudos feministas. Ele opera a partir da perspectiva de que “todo conhecimento é uma produção discursiva que subjetiva docentes e discentes” (NEIRA, 2019, p. 162). Esta perspectiva concebe a escola como um território de produção de corpos que não são dados *a priori*, nem tampouco universais, mas, provisórios e compreendidos na esteira social dos significados. Assim, buscamos um olhar para as redes discursivas na escola, como uma maneira de “(des)tecer alguns discursos-forma-curriculo que buscam imprimir formas normativas aos corpos e suas performatividades” (RODRIGUES; WENETZ; CAETANO; 2020 p. 37). Assim, lutam para se tornarem o que são.

### **3.2. Currículo pós-crítico: pensando as dissidências de gênero e sexualidade no território escolar**

O campo teórico-metodológico no qual esta pesquisa está pautada, problematiza os saberes assentados na tríade neutralidade-objetividade-universalidade, de caráter essencializador e reducionista, os quais, ousam por meio de múltiplas ações vigilantes, educar os corpos das infâncias e regulá-los aos moldes da normalização moderna (PARAÍSO, 2015). Mas, não são só os corpos infantis, os alvos da normalização, pois as subjetividades docentes também estão na mira dessa lógica. Nesta perspectiva, pensamos que deseducar os nossos corpos, a partir de outros binóculos é uma posição possível para percebermos que estas infâncias, por meio de movimentos insubordinados e irreverentes, estão tentando conectarem-se uma vida na qual, possam expressar os seus desejos, prazeres e alegrias de viver. Por isso, elas desobedecem a esta *norma* que, a todo custo, tenta discipliná-las. Estas crianças são periféricas, pobres, pretas, desertoras da *norma* de gênero e sexualidade e, por isso, estão em constante luta pela vida, e pela sobrevivência (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018).

No campo do currículo, “a expressão teorias pós-críticas<sup>27</sup> é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas”, as quais são marcadas pela influência do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia” (LOPES, 2013, p.9). Nesta lógica, o campo com o qual construímos a nossa trajetória avisa outras cenas, outras feitura, envolvendo as subjetividades dissidentes nos espaços e tempos da educação escolar. Neste sentido, partimos do pressuposto que uma pesquisa nesses moldes abre pautas de experimentação para os estudos pós-críticos de currículo. Esta, longe de coletar dados, produz experiências. Nesta maneira de fazer pesquisa, somos convocadas/os a nos tornarmos o que somos através das relações com o outro, com o saber e com o poder (FERRARI; OLIVEIRA, 2018). A partir desse processo, as experiências passam a ser textos; os sujeitos “sem lugar” passam a ser autores/autoras; e os relatos e produções se vertem em ações políticas” (NAVARRO, *et.al.* 2021, p.11).

Nesta pesquisa, nos meus percursos diários pela escola, vi que essas infâncias “sem lugar”, são nomeadas como: *nega da macumba, bixinha, maria-homem, sapatão, veadinho e mulherzinha*. É a partir de tais nomeações que estas crianças, em nome da sobrevivência, buscam abrir brechas de enunciações e movimentos para descobertas e experimentações capazes de impulsionar acontecimentos e gerar outros modos de vida. Neste “sem lugar”, há desobediências, há disciplina, porém, alavancadas por tal regulamento, elas conseguem, por vezes, a partir de resistência, produzir feitura de políticas de aceitação e afetos.

Caminhando por estas trilhas, faço minhas as palavras de pesquisadoras e pesquisadores “desobedientes” que unidas/os a estas infâncias, vaidosamente se debruçam na (des)educação dos corpos infantis, enfatizando que, “o que não sabem: somos monstros

e gostamos de ser! No contemporâneo, rimos desses nomes e com eles aprendemos a produziro deboche, a ironia e fazer políticas” (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018, p. 27). Nesta trajetória, as experiências sobre/com as infâncias aqui empreendidas, são narradas à luz das teorizações pós-críticas do currículo e educação, as quais compreendem a significação dos corpos no tecido das práticas discursivas, atravessados por relações de poder. Tal significação está presente em todo o processo de vida através das múltiplas instituições sociais e das práticas educativas.

Estas teorizações diferem das orientações binárias que abordam a produção de corpos como entidades biológicas e naturais, definidoras das diferenças entre meninas e meninos, garotas e garotos, homens e mulheres (PARAÍSO, 2014; SILVA, 2014).

### **3.3. Ameaças antigênero no currículo: algumas reflexões sobre o sintagma “ideologia de gênero para os corpos dissidentes da cisheteronorma**

Nos últimos anos, pesquisadoras e pesquisadores das ciências sociais têm se dedicado aos estudos sobre as origens e a irradiação de um ativismo religioso que viu no sintagma “ideologia de gênero” um meio de reorganizar e mobilizar novas estratégias de intervenção na arena política. Trata-se de um dispositivo de retórica conservadora e fundamentalista de matriz católica de bases transnacionais que age metodicamente para tornar adversa e ameaçadora, as expressões de gêneros e sexualidades que não se moldam à cisheteronormatividade (JUNQUEIRA, 2022). Tal ideologia disputa espaço, atuando melindrosamente por hegemonia, a partir de processos de reorganização do currículo escolar conduzindo a uma reconfiguração dos cenários de políticas educacionais.

Notadamente, nessas ofensivas engajam-se setores e grupos interessados em promover uma agenda política moralmente regressiva, especialmente (mas não apenas) orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade, além de reafirmar disposições tradicionalistas, pontos doutrinários dogmáticos e princípios religiosos “não negociáveis” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

Neste sentido, perguntamos: como/o que pensam os idealizadores do sintagma “ideologia de gênero” quando buscam forjar políticas educacionais que impõem às práticas curriculares, uma educação “antigênero”, ameaçando e tentando excluir modos de vida dissidentes do binário de gênero e sexualidade?

Para tentar responder a esta pergunta, assim como o meu envolvimento como

professora neste cenário de disputas políticas, faz-se necessário evidenciar os embates, de um lado pelos movimentos sociais como os coletivos feministas, o movimento LGBT, e os coletivos de professoras aliadas; e de outro, pelos grupos conservadores e fundamentalistas, representando a igreja católica, as famílias tradicionais da sociedade civil, representantes da igreja evangélica, vereadores e deputados estaduais que, em conjunto, polarizaram em nome da única possibilidade de se pensar os gêneros e as sexualidades: de modo cis e heteronormativo. Este embate teve pungência na atualização dos Planos Municipais e Estaduais de todo o território brasileiro a partir do ano de 2014, perdurando até o ano de 2016 com a aprovação de tais planos.

Neste período, a configuração em audiências públicas e temáticas marcou o movimento de adequação do Plano Municipal de Educação de Maceió (PME) ao Plano Nacional de Educação (PNE). Este último, foi sancionado pela Lei nº 13.005/ 2014<sup>28</sup>, com o objetivo de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Com essas audiências públicas e temáticas, foi possível à sociedade civil e às/aos profissionais da educação, poderem se colocar no que pensam ser melhor para a educação do município de Maceió. Saliento também, que no período referente à aprovação do PNE, em 2014, todos os estados e municípios brasileiros se detiveram a adequar os seus planos de educação ao Plano Nacional de Educação. Na dinâmica de sistematização, o Plano Municipal de Educação de Maceió – PME<sup>29</sup> teve em seu processo de produção, a intervenção de grupos que exercem poder, com ataques propalados para coibir os direitos ao debate de gênero e sexualidade na escola. Estes grupos despertavam discussões acirradas, motivando efervescências e um clima de protestos, tumultos e violência. Os grupos estavam representados por segmentos católicos e evangélicos radicais, e o movimento de famílias tradicionais cristãs. Mas naquele espaço estava também, uma rede constituída por movimentos sociais, acadêmicos e professoras/es aliadas/os que provocavam o sintagma “ideologia de gênero” para experimentar alternativas de ensinar gêneros e sexualidades, empunhando lutas a fim de que “as relações de gênero e as diferentes formas de viver a sexualidade saíssem do lugar do silêncio acomodado e dos ensinamentos velados” (PARAÍSO, 2018, p. 25), e assim, pudessem proliferar as diferenças no currículo. Este processo gerou, durante todo o ato de tramitação desse Plano, “uma

---

<sup>28</sup> Em virtude de o Congresso Federal sancionar o Plano Nacional de Educação - PNE em 2014, todos os estados e municípios brasileiros iniciaram a adequação dos seus Planos de educação ao PNE.

<sup>29</sup> O Plano Municipal de Educação de Maceió (PME) está estruturado em metas e estratégias a serem possivelmente cumpridas em um período de dez anos a partir de 2015.

---

confusão deliberada entre uma categoria teórica e uma pretensa ideologia” (MANHAS, 2016). Paralelas a essas discussões mobilizadas pelas representações do poder conservador, frente ao movimento de definição do PME, nós professoras aliadas vivíamos e víamos no cotidiano escolar, que determinados corpos solicitavam um lugar de enunciação, e para isso, tinham que enfrentar, com rebeldia, as tentativas de apagamento e silenciamento que a *norma* de gêneros e sexualidades inculcava em seus corpos. E na sala de aula, nós professoras/es começamos a experimentar possibilidades outras para acolher essas infâncias, por meio dos contínuos planejamentos e de brincadeiras pedagógicas, em busca de becos de inclusão.

Este movimento de acolhimento às infâncias dissidentes, foi se fortalecendo pelos olhares e observações durante a nossa participação nas sucessivas audiências que se seguiam para a aprovação do PME, enquanto nós buscávamos entender o que motivava as diversas tentativas reacionárias e fundamentalistas<sup>30</sup> para banir deste plano de educação, o termo “gênero”, principalmente quando “a promoção da educação em prol da equidade de gênero e do respeito à diversidade sexual torna-se ainda mais importante quando se consideram as estatísticas sobre violências e discriminações baseadas em gênero, orientação sexual e identidade de gênero” (REIS, EGGERT, 2017).

Nós professoras tentávamos compreender porque que entre os principais desafios da educação municipal, como a evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, formação continuada de professoras/es e a ampliação do ensino profissionalizante para adolescentes e adultos; o tema que causou tumultos e efervescências era a inclusão do termo “gênero” no plano. Então, em busca de respostas para tanta inquietação, tivemos a oportunidade de ler em um artigo disponível na página da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, uma carta do então Secretário Geral, Dom Fernando Arêas Rifan, endereçada aos sacerdotes e sociedade civil. Esta carta justificava como “ideologia de gênero”, o motivo que desencadeia as reações contrárias à inclusão de gênero no Plano Municipal de Educação de Maceió.

A carta chamava a atenção dos sacerdotes e da sociedade civil, enunciando:

Caríssimos sacerdotes e “leigos comprometidos”, escrevo-lhe sobre um importante assunto: a ideologia de gênero em nossos municípios [...], graças a Deus retirada do Plano Nacional de Educação (PNE), não descansou, mas voltou, de maneira diabólica, pretendendo entrar agora na vida de nossas crianças e jovens, não mais pela esfera federal, mas municipal [...]. Por isso, é necessário que façamos empenho junto aos nossos vereadores para que votem contra isso [...], os sacerdotes devem

---

<sup>30</sup> O fundamentalista é aquele que frente à falta de certeza, a falta de chão que ela provoca, agarra-se a alguma certeza provisória de forma absoluta, assim como um naufrago agarra-se loucamente a uma tábuca de salvação (GALLO, VEIGA-NETO, 2009, p. 11).

procurá-los e incentivá-los a procurarem os vereadores, informá-los e pressioná-los a votarem contra essa diabólica ideologia. (RIFAN, 2015).

O conteúdo desta carta propala uma “ideologia de gênero” que exclui todo e qualquer corpo que se coloque dissidente nos territórios escolares. A tentativa, por meio de visões incompatíveis com os gêneros e as sexualidades divergentes da *norma*, é manter como única e verdadeira, a cisheteronormatividade, disciplinando assim, outros modos possíveis dos sujeitos de viverem os gêneros e as sexualidades. Rifan (2015) continua em sua carta, a discorrer sobre os riscos da inclusão do termo “gênero” nos currículos escolares, o que sua carta denomina “ideologia de gênero”.

A tese da ideologia de gênero é que nós nascemos com um sexo biológico definido (homem ou mulher), mas, além dele, existiria o sexo psicológico ou gênero, que poderia ser construído livremente pela sociedade na qual o indivíduo está inserido. Ou seja, não existiria mais uma mulher ou um homem natural, mas, ao contrário, o ser humano nasceria sexualmente neutro, psiquicamente falando, e seria constituído socialmente homem ou mulher. As consequências, sabemos, são o incentivo ao homossexualismo, mistura de sexos, o uso de banheiros femininos pelos homens e vice-versa, apromiscuidade, o matrimônio gay etc. (RIFAN, 2015).

Percebe-se no posicionamento de Rifan (2015), que tal apelo consiste em estratégias, envolvendo o coletivo de famílias que têm filhas/os nos espaços pedagógicos dos territórios curriculares, no sentido de influenciá-las/os a uma educação contínua para o treinamento de sujeição e manutenção da *norma*. De acordo com Reis e Eggert (2017), é necessário citar que a versão inicial do Plano Nacional de Educação, não faz nenhuma menção ao termo “ideologia de gênero”, mas tem como objetivo, garantir a discussão da equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual. Porém, os argumentos dos setores contrários garantem que esses documentos dispõem pela inclusão da “ideologia de gênero” e de diversidade sexual nos planos municipais de educação.

Foi entre estes fortes apelos dos movimentos contrários à inclusão do termo “gênero”, com a falácia do pretenso projeto “ideologia de gênero”, que o Plano Municipal de Educação de Maceió foi aprovado em 2015, tendo retiradas de seu texto, as temáticas equivalentes a promoção da equidade de gênero e orientação sexual, sucumbindo ao *lobby* fundamentalista e conservador que afirmava que a inclusão da “ideologia de gênero” nos currículos educacionais teria repercussões danosas para as escolas, ao difundir valores e convicções incompatíveis com a família tradicional.

Assim, nos últimos tempos, temos assistido a um retrocesso nas políticas brasileiras ligadas às discussões de gêneros e sexualidade no âmbito da educação. Os grupos que

operaram o poder, renovaram estratégias para tentar manter a ordem e impedir que temas ligados às dissidências de gêneros e sexualidade tivessem voz nas escolas e no currículo. Este cenário é histórico e marcadamente obstinado. Seu lema é manter um currículo baseado na sequência sexo-gênero- sexualidade, provendo privilégios da supremacia branca, elitista, capacitista, entre outros.

No campo do debate sobre gêneros e sexualidades, a cisheteronormatividade, asseguradora dessa sequência, é a referência da *norma* mantida. Trata-se de estratégias de controle que se fortalecem sob a ameaça de qualquer movimento de inclusão da temática gênero e sexualidade no currículo escolar. E quando os sujeitos dissidentes da *norma* de gênero e sexualidade interpelam esse disciplinamento, bagunçando-o, veem em seus corpos, as tentativas repetidas de modelagem, nas diferentes formas, nos mais variados espaços e no currículo escolar (PARAÍSO, 2018).

Trata-se de uma produção de poder em que os discursos reacionários se valem do dispositivo dos corpos como um fenômeno social e, portanto, expostos e vulneráveis às condições engendradas pelas instituições sociais, “o que significa que para ‘ser’ no sentido de ‘sobreviver’, o corpo tem que contar com o que está fora dele” (BUTLER, 2020, p. 58).

É a partir de uma ação política que trabalha para fabricar, reproduzir e definir as modalidades de discurso, que estes corpos são ficcionados até se enquadrarem em uma *norma* prescritiva, na qual atuará o poder (FOUCAULT, 1988). Neste sentido, os dispositivos de poder ficcionam os corpos, tornando-os dóceis e comandados para governá-los (DORNELES, 2005). Estas problematizações têm me impulsionado a dialogar epistemologicamente com os corpos infantis situados, e Dornelles (2005), por atuar com as infâncias de algumas localidades da América Latina, se aproxima mais de meus questionamentos. Considero as epistemologias de Foucault, imprescindíveis para a compreensão dos mecanismos de poder que atravessam e colonizam certos corpos.

Este cenário que mobiliza a produção dos corpos para atender a certos interesses é despertado por estratégias reacionárias de grupos que operam poder e que insistem num espaço pedagógico neutro para o treinamento de sujeitos apolíticos. Mas estes mecanismos reacionários e impeditivos da difusão do tema gênero e sexualidade nos currículos podem alavancar outras forças propulsoras de resistência que impulsionam a proliferação de estratégias de articulação, abrindo linhas inimagináveis de fuga, pois “em um currículo há vidas que se movem” (PARAÍSO, 2018, p.18) e podem proliferar alegrias, desejos e prazeres de existir. São os viveres das infâncias dissidentes que, escapando à disciplina que se impõe nas práticas curriculares, se fortalecem, resistindo às avalanches, experimentando novas

possibilidades de vida, a partir de redes de amizades com professoras/es empenhadas/os em problematizar criticamente o modo como são reproduzidas as estratégias de poder, às quais nós nos opomos e que precisamos nos esforçar no sentido de criar possibilidades de esperança para o mundo.

#### **IV CAPÍTULO – SENTIR, DESESTABILIZAR, (DES)CONHECER**

Para iniciarmos este capítulo, faremos uma breve discussão sobre o percurso dessa pesquisa, desde o seu início e os caminhos percorridos, até à sua (in)conclusão. Em relação à (in)conclusão, como bem sabemos, este estudo não se esgota, pois trata de vidas, de encontros de agenciamentos possibilitadores de outros olhares. Além do que, a perspectiva de currículo e educação na qual esta pesquisa está pautada nos inspira a visualizar movimentos, tensionamentos, resistências e produção de possíveis, os quais se abrem continuamente para outras motivações de investigação. Estamos tratando da perspectiva pós-crítica. Este modo de contribuir com a feitura do conhecimento tem nos convidado a refletir sobre os diferentes sentidos de vidas que alguns sujeitos criam no território escolar, em nome da vida.

A sua trajetória começou desde lá, em 2020, quando eu entrei para o Programa de Pós-graduação em Psicologia pelo PPGP/UFAL. A partir daí eu comecei a enveredar no processo de SENTIR, DESESTABILIZAR, (DES)CONHECER. Mas, como bem sabemos, os caminhos que nos levam à arte de conhecer, nem sempre acontecem nesta sequência de fatos. Os (des)caminhos, os desvios, as paradas para olhar para os lados, e os retornos para a validação do que se quer conhecer são fenômenos que têm movido esta pesquisa, afastando-a da inércia. Lembrando que esta trajetória pode passar por sensações de cansaço, e muitas das vezes, pelo sentimento de que não vai dar, e de que eu não vou conseguir. Nessa rota, ora nas pazes com a escrita que o campo proporciona, ora sem as habilidades para acomodar no papel, a percepção do fenômeno investigado, nós pesquisadoras/es, sabemos que tudo isso pode acontecer, pois, a produção do conhecimento não é linear, e saber disso, constitui a arte de conhecer, de fazer ciência. Nesta perspectiva, o conhecimento tem o poder de libertar a si e ao mundo.

Neste sentido, ao longo de todo o processo acadêmico, entre leituras, pesquisas, escrita, encontros com o orientador, grupo de estudos, as múltiplas noites de reflexão, e a análise contínua e refletida sobre o material produzido no decorrer de dois anos do curso de mestrado, penso que as reflexões que este trabalho propõe, longe da rigidez do academicismo normativo,

foi produzido a partir de diferentes gêneros e sexualidades, múltiplas cores e raças, muitas gerações e modos outros de experiências (LOURO, 2008, LOPES, 2013; PARAÍSO, 2014; POCAHY; COUTO-JÚNIOR 2017; SILVA, 2014). Tem gentes, experiências e um compromisso ético, político, teórico e prático com a transformação social de perspectivas antissexistas, anti-homofóbicas, antitransfóbicas e antirracistas. Este é um chamado para a reflexão/ação de uma sociedade digna de ser vivida, exaltando estas perspectivas. Enfim, esta pesquisa pretende inspirar a constituição de reflexões e insurgências no espaço da educação e do currículo.

Este capítulo é dedicado ao trabalho das análises finais do material produzido durante a pesquisa. Fazemos menção às “análises finais”, pois, ao longo de todo o processo de investigação, o trabalho de análise foi sendo tecido na sequência das narrativas produzidas nas escolas.

Para tanto, organizamos o texto a partir da seguinte configuração. Inicialmente trataremos para a análise, três cenas, das quais, uma delas trata dos movimentos de resistência criados pelas infâncias/sujeitos estudantes quando estas/es inventam modos de vida outros para sobreviverem à *norma* de gêneros e sexualidades na escola. Para isto, partiremos do objetivo específico b): identificar os modos de resistência que os corpos infantis dissidentes da *norma* de gêneros e sexualidades inventam para sobreviverem no campo do currículo. Em seguida, trataremos para a análise, duas cenas, as quais sinalizam para questões relativas ao objetivo específico c): analisar os movimentos de *resistência* docente à cisheteronorma.

As histórias contadas são narrativas *ficcionais*. Elas dizem respeito às recordações de experiências que aconteceram nas escolas, e tratam especificamente da relação entre docentes, discentes, gêneros, sexualidades e o currículo (CORAZZA, 2011). São elas:

Cena 1: *Caminhando em bandos, crianças e adolescentes se politizam;*

Cena 2: *Professoras se aliam em correição<sup>31</sup> para produzirem políticas de gêneros e sexualidades dissidentes no currículo;*

Cena 3: *Retratos de resistência conservadora na escola*

---

<sup>31</sup> O termo “correição” (ou formigas em correição) é simbolizado pela fila de formigas, quando estas trabalham à procura de alimentos, abrigo e reprodução. Percebendo uma semelhança com o trabalho docente, eu fiz uma analogia dessa correição com a atuação das *professoras aliadas*, quando, em coletivo, criam e alimentam suas práticas, (re)produzindo linhas de abertura no currículo cisheteronormativo, em busca de uma educação inspiradora de vida pautada na liberdade.

As três cenas tratam de um debate importante que docentes e discentes fazem em confronto com as forças estratégicas do currículo cisheteronormativo. Para tanto, no contexto atual, a despeito de uma reafirmação por partes desses sujeitos, este campo não pode deixar de atuar na resistência, pela necessidade de uma vida digna de ser vivível (BUTLER, 2020).

Compreendemos que é impossível que uma escola atue efetivamente em um contexto heteronormativo, haja vista, que por meio de grêmios estudantis, dos conselhos de classe, das redes sociais, dos movimentos de professoras feministas, entre outros coletivos, estas/es estudantes e muitas docentes estão se politizando e algumas/uns já são politizadas/os. São corpos que incomodam por alavancarem forças contra a hegemonia curricular. Neste sentido, o que nós queremos realçar a partir destas cenas de enfrentamento, é a luta de docentes e discentes, em função daquilo que acreditam ser o currículo, um artefato vivo. Por isso, elas conseguem reverberar movimentos de insubordinação nas ambiências das salas de aula, na sala docente, nos corredores das escolas, e também na vida.

#### **4.1. Sensibilizando, refletindo, trabalhando: trechos do cotidiano escolar**

Três cenas performam e embalam o nosso momento de análise e discussão. Nelas, caminharemos entre sensibilidades, reflexões e trabalhos sobre o que tem acontecido no campo das escolas do ensino fundamental na cidade de Maceió em Alagoas. É possível que estas cenas nos inspirem a refletir sobre as possibilidades e potencialidades de novos sentidos para a educação e o currículo, pois, elas tratam de encontros, rotas de fuga, significados, enfrentamentos e resistências docentes e discentes que emergem no cotidiano das escolas da educação básica. A partir dessas histórias, é possível entendermos sobre as tramas que movimentam a educação e o currículo, assim como os impactos conservadores que tais movimentos provocam nas vidas escolares até os dias atuais.

Neste momento, a rota por nós acolhida acontecerá da seguinte maneira: cada cena relatada é seguida por sua análise e discussão. Este formato metodológico não nos isenta de entrelaçarmos as discussões e as análises entre as cenas. A partir dessa discussão, é possível entendermos que as tramas produzidas pelo dispositivo curricular só são possíveis porque existem subjetividades e objetos que se entrelaçam e o movimentam. Este dispositivo, como bem sabemos, é apresentado nesta pesquisa como um artefato regulador de vidas, de gêneros, de sexualidades, de experiências, de afetos e de vontades. Através de jeitos estratégicos, ele

diz o que e como pretende operar. O currículo tem maneiras particulares de interpretar o mundo e atribuir-lhes sentidos (CORAZZA, 2011).

Por outro lado, a nossa intenção com o relato e discussão destas cenas é inspirar reflexões em relação aos enfrentamentos, dores, vivências e as resistências decorrentes das amarras que o currículo cisheteronormativo impôs e impõe aos sujeitos, estudantes e docentes. De outro modo, discutiremos sobre as forças constituídas pelas relações de poder que existem entre a cisheteronormatividade de um lado, e do outro, discentes, e as professoras que acreditam que podem mobilizar forças para fragilizar a disciplina que o currículo normalizador produz nas ambiências políticas, sociais e econômicas das escolas da educação básica, *lócus* onde a pesquisa se desenvolveu. No próximo tópico faremos o relato de uma das cenas produzidas a partir das rodas de conversa e, em seguida, faremos sua análise.

#### **4.2. Cena 1: Caminhando em bandos crianças e adolescentes se politizam**

A pandemia causada pelo novo coronavírus, ao proliferar a covid-19 altera drasticamente o cenário de funcionamento das escolas, em todo o mundo, e uma nova modalidade de ensino e aprendizagem é criada pelas autoridades federais, estaduais e municipais. Assim, os órgãos que fazem as orientações pedagógicas e administrativas dessas instituições educacionais, são obrigadas a criarem diretrizes e protocolos sanitários e pedagógicos para que as escolas continuem a cumprir suas matrizes curriculares (conteúdo dos respectivos componentes curriculares).

Dado este cenário, as/os estudantes, e as/os profissionais que atuam neste território passam a se comunicar e assistir às aulas com o auxílio da modalidade de ensino virtual, antes, presencial. Esses arranjos foram criados para que as escolas possam cumprir às suas diretrizes curriculares para não comprometerem a vida pedagógica desses sujeitos.

Passados alguns meses de afastamento físico, alguns/algumas estudantes retornam às escolas com uma exigência específica, solicitando à escola o reconhecimento do corpo com gênero dissidente da *norma*, o qual foi assumido durante o período de distanciamento físico desse território. Fil representa estas/estes estudantes<sup>32</sup>.

As ações de resistência de Fil para ser reconhecido por uma menina começa assim:

---

<sup>32</sup> Este fenômeno se abre para possibilidades de outras pesquisas que pretendam problematizar a relação entre o distanciamento físico de estudantes do território da escola (práticas curriculares), e a liberdade em relação à norma, para assumir o corpo que o sujeito se auto reconhece.

Nos corredores da escola o movimento é intenso, estudantes falam entre si e os temas são diversos. De repente um grupo delas/es busca um cantinho no corredor para uma conversa. São estudantes de idades entre 11 e 12 anos e a maioria é participante do grêmio estudantil da escola, uma organização que representa os interesses das/os estudantes nas esferas culturais, educacionais, desportivas, políticas e sociais. Por outro lado, o incentivo para a formação desse grêmio na escola foi de iniciativa da professora Arlete. Ela costuma ser chamada pelas/os estudantes e por algumas docentes de professora *aliada*. As/Os estudantes dizem que a professora Arlete é muito legal ao se disponibilizar para escutá-las/os e dialogar sobre as experiências que atravessam os seus corpos.

O grupo de estudantes sai do corredor em direção ao pátio da escola. Neste espaço, é permitida a permanência de estudantes quando estão sem aula. Em formato de roda, se entreolham e continuam a falar. A conversa é sobre a confecção de um cartaz feito por uma equipe de estudantes, sob liderança de Fil. Neste momento, o grupo conversa para organizar uma intervenção do grêmio na reunião docente que acontecerá logo mais à noite. O regimento dos grêmios estudantis permite o acesso à representação estudantil nas reuniões mensais da escola, desde que façam a solicitação por escrito, com a pauta a ser discutida.

Tudo começou na aula de História da Arte. A professora Arlete orienta a turma de estudantes para a realização de uma atividade a partir da seguinte consigna: formem equipes, e cada uma, em uma cartolina, vai desenhar algo que represente uma crença, ou uma ideologia comum ao grupo. Ao pensar nessas problematizações, a professora Arlete sabe o quão potente e mobilizador de afetos é a História da Arte no sentido de alavancar uma discussão política com as/os estudantes. É uma área de estudo que evidencia as diversas manifestações artísticas, criadas com objetivos comunicativos para expressar ideias, reivindicações, emoções e maneiras de ver o mundo.

Continuando as orientações para a atividade, Arlete diz: em seguida, cada equipe precisa justificar e compartilhar em sua apresentação, qual a inspiração coletiva que motivou a produção do trabalho. Para tanto, a turma dividiu-se em equipes para a execução da atividade. Fil compõe a equipe com colegas que o conhecem desde o 1º ano do ensino fundamental nesta escola. A equipe estende a cartolina no chão e, após uma rápida conversa, começa o traçado de uma bandeira. Ao pintá-la, percebe-se que o colorido se assemelha às cores de um arco-íris. A bandeira representa “A Parada do Orgulho LGBTQIA+”. O grupo termina o desenho, e um deles, Fil, diz: hoje é comemorado o dia do orgulho LGBTQIA+. Esta bandeira representa a minha luta, assim como a luta de Maria, Jô, Rita e Joel. Fil agradece à equipe pela cumplicidade. Após o término dos desenhos, cada equipe apresenta a sua história. A sineta

toca para o intervalo. Fil e sua equipe resolvem fixar o cartaz em uma parede no corredor da escola. A notícia do cartaz chega imediatamente à sala da direção e da coordenação pedagógica que, em grupo, segue até o cartaz para retirá-lo. Em seguida, esta equipe diretiva comunica às famílias das/os estudantes o comparecimento à escola. O cartaz fica na sala da diretora, aguardando a presença de representantes das famílias da equipe de estudantes. Esta cena acontece com frequência, pois quando há descumprimento da disciplina da escola, a família logo é convidada para uma conversa.

À noite, as professoras se reúnem para o planejamento pedagógico mensal. O caso do cartaz é o tema que inicia a reunião. A professora Arlete é abordada por duas colegas docentes para falar sobre o caso do cartaz. Arlete responde, começando pelas orientações que foram dadas em sala de aula. As professoras ficam horrorizadas e respondem à Arlete que ela está incentivando o sexo entre estudantes menores de idade. Continuam dizendo:

- Em nome de Jesus! Isso que você está ensinando é doutrinação.

A professora Arlete responde:

- Vocês conhecem realmente suas alunas/os? Conhecem a história delas/es? Já pararam para escutá-las/os? Procuraram saber quando faltam às aulas por mais de três dias? Sabem o motivo pelo qual Fil foi surpreendida chorando no banheiro?

As duas professoras respondem com a seguinte argumentação:

-Arlete, nós somos professoras e não as mães dos alunos.

Enquanto isso, as/os estudantes que aguardam na antessala são convidadas/os a entrarem na reunião. Fil começa uma fala representando o grupo. Inicia contando sobre a sua trajetória.

- Professoras eu sou Fil. Vocês sabem por que eu decidi ser reconhecida por este nome?

A sala permanece em silêncio. E Fil continua:

Vocês sempre me chamaram por Filipe. Este é o meu nome de batismo. Mas eu não me reconheço como um menino.

Vocês têm ideia do meu sofrimento por não me reconhecer no corpo de um menino? O nome Fil foi a forma que eu criei para não ser chamado de Felipe. Este nome não me representa. Aqui na escola, eu só tenho apoio de alguns/algumas colegas e da professora Arlete. Sejam como ela. Sobre o cartaz, ele me representa. Há pecado em um desenho que fala de viados, lésbicas, transexuais e travestis? Estas pessoas estão nas salas, nos corredores, entre estudantes e docentes, esperando o apoio de vocês.

No dia seguinte, a técnica pedagógica da Secretaria de Educação que recebeu uma denúncia de homofobia do Conselho Municipal de Cidadania LGBT (CMCLGBT), comunicou à escola sobre esta denúncia. Em reunião com a equipe diretiva da escola, esta técnica faz uma escuta com as professoras, dialogando sobre o caso. Ela faz um breve resumo da denúncia do Conselho Municipal de Cidadania LGBT, à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), dizendo que este Conselho de cidadania LGBT exerce a luta pelo direito das pessoas LGBTQIA+, e neste caso, acolheu a denúncia de um estudante transexual que estuda nesta escola, relativa à retirada de um cartaz com o desenho de uma bandeira que representa a Parada do Orgulho LGBTQIA+ da parede. A técnica continua falando: Com esta ação estas/es estudantes estão dizendo à escola que precisam ser respeitadas/os por serem pessoas LGBTQIA+ e reconhecidas/os com o corpo que lhes dá prazer. A escola é constituída por diferenças de gêneros, sexualidades, raça, etnicidade, entre outros marcadores sociais, portanto este cenário tem que fazer parte dos planejamentos pedagógicos da escola. Eu faço estas orientações, não só em nome de Fil, mas de todas/os as/os estudantes que precisam e lutam para existirem, assim como, pelo direito à escola.

Dando continuidade à narrativa, por outro lado, conto aqui que foi Fil quem acionou este conselho com a ajuda de um amigo, o Leo, um estudante transexual, membro do Conselho LGBT e ex-aluno dessa escola; atualmente ele é universitário. Em conversa, Fil e Leo evidenciam que por mais conservadora, na perspectiva de gêneros e sexualidades, que a escola seja, reconhecer estes corpos é um direito, e se a escola não ceder a esta obrigação legal, pode ser processada. Leo continua afirmando: e mesmo que você ainda não possa solicitar a inclusão do seu nome social nos registros da escola, dada a sua menoridade, a sua mãe pode ir à esta instituição para responder e assinar um documento por escrito, autorizando que você seja reconhecida na escola como Fil. Nós temos o direito à luta amigo, vamos usar desse direito.

À tarde, ao chegar na escola, as/os estudantes que compõem o grêmio estudantil fazem uma manifestação, reunindo no pátio, as/os estudantes que chegam para as aulas. Erguem a

fala e pedem luta por Maria, Jô, Rita, Fil e Joel. Neste momento Fil diz:

- Nós somos diferentes, e queremos também aprender e estudar. Queremos frequentar as salas de aula para que no futuro possamos ter uma profissão. Vocês sabem, por acaso, quantas pessoas, a homofobia e a transfobia já mataram? A ideia de produzir um cartaz foi para dizermos que o mundo também é gay, lésbico, transexual, travesti, bissexual e não-binário. Nós precisamos falar sobre nós, e foi na aula da professora Arlete que nós encontramos eco para esta discussão.

Assim, em um tom alto e forte de voz, Fil diz: **PRECISAMOS FALAR SOBRE NÓS!**

#### **4.2.1. Manifesto Fil na escola**

“Onde uma vida não tem  
nenhuma chance deflorescer é onde  
devemos nos esforçar para melhorar  
as condições de vida”  
(BUTLER, 2019, p. 43).

O trecho de Butler pretende nos inquietar e problematizar sobre o nosso lugar no planeta, ou, como pensamos os nossos esforços para melhorar as condições de vida de quem as tem cerceada. O lugar que ocupamos deve reverberar mudanças nestas condições de existência?

Na arte de produzir conhecimento, a pesquisa pode desempenhar um papel relevante nestes questionamentos. Dessa maneira, como pensar e exercer uma escrita e uma ciência libertadora que reflita caminhos mais sustentáveis para os sujeitos em condições de lutas contínuas por sobrevivência? Para uma possível resposta, eu retorno o diálogo com Butler, quando diz em seu livro “Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto”:

Nossas obrigações são precisamente para com as condições que tornam a vida possível, não para com a “vida em si mesma” ou, melhor dizendo, nossas obrigações surgem da percepção de que não pode haver vida sustentada sem essas condições de sustentação, e que essas condições são, ao mesmo tempo, nossa responsabilidade política e a matéria de nossas decisões éticas mais árduas (2019, p. 43).

Neste sentido, o nosso caminho precisa estar pautado em movimentos de problematização acerca dos dilemas, das dores, das resistências, e das conquistas por espaços de vida sustentáveis. A inquietação precisa tomar os nossos corpos, e os nossos fazeres em prol de aberturas e de liberdade para que as vidas sejam realmente vivíveis.

Nesta cena, vimos a produção de um manifesto, o Manifesto Fil. Nesta pesquisa, ele equivale a um posicionamento político, um levante de forças tecidas por lutas coletivas, e quiçá, sucedidas por transformações políticas na escola. Um manifesto é feito de potência, de resistência, de robustez e de energia, feito um levante de forças que nasce na esteira da precariedade e da injustiça, degradando vidas. Estamos tratando, não só da deserção ligada à perspectiva de gêneros e sexualidades, mas de todos os corpos subalternizados pelo sistema dominante, “[...] tal como tem se esmerado em nos impor as racionalidades cognitivo-instrumentais típicas da ciência moderna” (OLIVEIRA, *et.al.*, 2019, p. 181).

Neste sentido, o sistema moderno impõe maneiras distintas de ser, pensar e fazer, inculcando um modelo pautado no homem branco cisheterossexual e cristão, regimentado e mantido pelo poder. A manutenção desse modelo ocorre em entremeios sofisticados e impositivos, por vezes de maneira velada, e em muitas outras, de forma explícita e violenta. Como resposta às agressões desse modelo, os corpos subalternizados transitam nas fronteiras, inventando possíveis formas de sobrevivência. Por isso eles incomodam.

Na trajetória de necessárias invenções para se manter viva no interior da escola, Fil simboliza um manifesto pelas vidas silenciadas, e pelo “desejo que resiste às imposições culturais dominantes” (MISKOLCI, 2020, p. 69). Ela representa as/os muitas/os estudantes transsexuais e travestis que chegam às escolas e empenham vigorosas lutas motivadas por sobrevivência e por uma vida vivível (BUTLER, 2019, 2020).

Neste sentido, faz-se necessário questionar, em diálogo com Butler (2019), sobre quais as vidas seriam passíveis de luto e como a organização política de Estado se efetiva, no sentido de mensurar quais vidas merecem ser vividas. Em “Quadros de Guerra”, Judith Butler (2019, p. 16) enfatiza que: “a capacidade epistemológica de apreender uma vida é parcialmente dependente de que essa vida seja produzida de acordo com a *norma* que a caracterizam como uma vida, ou melhor dizendo, como parte da vida”. Dessa forma, uma vida só é aceita quando se enquadra nos parâmetros que forjam o sujeito e, tanto quanto, as vidas são passíveis de luto, e conseqüentemente de reconhecimento.

A partir do silenciamento e da negação da instituição escolar em reconhecê-la como uma menina, Fil se lança para além do interior dessa instituição, criando estratégias em nome do reconhecimento do corpo com o qual se reconhece. Ela recorre à ajuda de Leo, um estudante

transexual que já vivenciou em anos anteriores, na mesma instituição escolar, as agruras e as dores por se reconhecer um menino transexual e por tentar viver o seu corpo com liberdade e prazer.

Para tanto, como vimos na narrativa da cena, Fil e Leo sabem que apesar do conservadorismo com o qual a escola é instituída, existem leis que garantem seus direitos e que podem ser acionados quando a violência da vida atravessa seus corpos; e existem práticas pedagógicas, como aquelas exercidas pela professora Arlete, que na relação com estes corpos dissidentes, busca desestabilizar o território curricular e possibilitar que meninas como Fil cavem brechas de fuga para viverem seus corpos. Tais modos de vida se caracterizam por uma postura transgressora e transviada em relação à sequência sexo-gênero-sexualidade e encontram nas práticas docente e discente, forças aliadas, tal como um ponto de apoio e um espaço de sobrevivência para a criação de possíveis modos de vida (SILVA, 2018).

Neste sentido, ao procurar forças em Leo e no coletivo discente da escola, Fil imagina que esta é uma estratégia política sagaz para alavancar o processo da relação de poder com a escola. É um processo de politização no qual, estudantes agrupados em bandos conseguem mobilizar e estremecer as estruturas rígidas do território curricular, e assim, legitimar estas vidas.

Com este movimento, Fil quer que a escola pense em políticas, no sentido de pactuar com as/os profissionais dessa instituição, e as/os estudantes, o respeito ao nome com o qual se reconhece, por exemplo. Mas não só: quer pactuar o reconhecimento de sua vida e a de tantas/os outras/os que habitam aquele espaço. Sobre o nome social, a partir desse movimento, a estudante abre um espaço de problematização para esta política. Os regulamentos legais disponíveis<sup>33</sup> que tratam da inclusão do nome social de estudantes travestis e transexuais nos registros internos da escola, “asseguram” este direito aos sujeitos com idade a partir dos 18 anos, cabendo à família, e na ausência desta, às outras instâncias legais de âmbito municipal estadual e/ou federal, os encaminhamentos necessários. Estas instâncias desempenham papel preponderante na autorização do direito de estudantes menores de 18 anos serem reconhecidos pelo nome social escolhido, nos documentos internos da instituição escolar, entre eles: lista defrequência, seminários, rifas estudantis, apresentação de trabalhos em grupo, movimentos

---

<sup>33</sup> Resolução Nº 01/2017 - COMED/MACEIÓ

Ementa: Dispõe sobre a inclusão do nome social das pessoas travestis e transexuais nos registros escolares internos da Rede Municipal de Ensino de Maceió e dá outras providências.

Resolução Nº 53/2010 - CEE/AL -

Ementa: Dispõe sobre a inclusão do nome social de pessoas travestis e transexuais nos registros escolares nas Unidades de Ensino de educação básica do Sistema Estadual de Educação e dá outras providências.

gremistas, entre outros eventos de participação da/o estudante.

Quando nos referimos às outras instâncias de autorização, além da família, que podem atuar em favor da inclusão do nome social das pessoas travestis e transexuais no contexto interno da escola, estamos mencionando sobre o fato de ser necessário recorrer ao órgão encaminhador – Conselho Estadual da Criança e do Adolescente –, e/ou solicitar a intervenção do Ministério Público Estadual perante a família das/os estudantes, quando esta se recusa a dar esta anuência à escola.

Estamos tratando desse tema, pelo fato do mesmo ter sido compartilhado na roda de conversas e neste momento ser necessária esta discussão. Além disso, as dinâmicas desta cena produzem contextos inusitados para o cenário da educação escolar. Enfatizamos isso por se tratarem de estudantes, como Fil, que têm idades na faixa etária de 12 anos incompletos, as quais se reconhecem como meninas/os transexuais e travestis na escola. Ao retornar ao contexto de Fil, no qual, nós estamos discutindo, esta estudante tensiona a *norma* que rege a escola, utilizando-se de uma atividade curricular, portanto uma brecha de fuga, no sentido de visibilizar, legitimar o seu corpo na escola, e para além dela, na vida. Consideramos nesta pesquisa que a escola, livre das práticas autoritárias que tentam se afirmar, utilizando o conhecimento curricular, é uma instituição formadora de educação para a vida, e para a liberdade de ser feliz.

#### **4.2.2. O retorno presencial às escolas inaugura outros corpos**

Trata-se de um contexto marcado pelo retorno presencial de estudantes às escolas, após um ano e meio de afastamento físico, dado o período da pandemia do novo coronavírus, causador da *covid-19*. O afastamento desses sujeitos da escola marcou seu início em março de 2020, com retorno dos mesmos em meados de 2021. Portanto, durante este momento de distanciamento físico, estes sujeitos se mantiveram em seus domicílios durante este período, assistindo às aulas à distância, ao tempo em que executavam as atividades curriculares e enviavam via plataforma escolar.

O contexto inusitado referido no início dessa discussão, diz respeito à exibição, por muitas meninas e meninos, representadas/os por Fil, que entre 11 e 12 anos de idade, retornam às escolas, após o momento pandêmico, exigindo o reconhecimento do gênero com o qual se identificam. A partir desse processo, eu faço um questionamento. É possível que o afastamento discente do contexto escolar tenha favorecido a estas/es estudantes a expressão de seus corpos e a identificação com o gênero com o qual se sentem libertos para viver seus desejos? É este

contexto escolar tão controlador a ponto de impossibilitar esta expressão?

Para refletirmos sobre estas indagações, eu me aproximo de Richard Miskolci quando analisa o ensaio do sociólogo peruano Giancarlo Cornejo “A guerra declarada contra o menino afeminado”. Neste ensaio, Cornejo trata da própria experiência de subalternidade vivida na escola a partir de uma ordem disciplinar ancorada em ameaças constantes de violência.

O conflito injusto e desigual entre um menino e a instituição escolar me fez pensar em como a educação ainda é despreparada para lidar com as diferenças. Também me levou a refletir sobre o desafio que seria transformá-la em algo diverso, pautada menos pelo objetivo de inculcar valores dominantes e conteúdos previamente definidos e mais pelo questionamento das injustiças e do diálogo com os anseios dos/as estudantes. Desejos silenciados antes mesmo de chegarem às palavras, já que lhes falta vocabulário para expressá-los, tanto pela tenra idade quanto pela forma como a educação tende a restringir seus horizontes, ao invés de expandi-los (MISKOLCI, 2020, p. 65).

Não por acaso, nós trazemos para esta discussão o relato de cenas como a luta de Cornejo, assumida a partir de constantes enfrentamentos, em nome da sobrevivência, tal qual a narrativa sobre Fil junto ao coletivo de estudantes dissidentes da cisheteronorma. Esta luta é tensionada por invenções que nascem a partir de movimentos de resistência forçados pela força para não sucumbir aos preceitos desta maquinaria de poder, e para viver o corpo, os desejos e os prazeres com liberdade. A exemplo desses movimentos de enfrentamento ao poder, enfatizamos a inclusão de Fil no movimento gremista da escola, e a brecha aberta por ela e o coletivo de estudantes para a participação no encontro docente junto ao planejamento escolar. Neste encontro Fil cava a oportunidade de se expressar como uma menina e também de falar sobre as agruras enfrentadas em nome de sua liberdade.

Desta feita, esta cena trata dos consecutivos movimentos de resistência empenhados por esta estudante, e nos convida a refletir sobre a estrutura funcional do currículo escolar, quando este reverbera através de seu poder, as faíscas contínuas de normatização nas práticas que constituem o currículo escolar. Compreendemos com base nesse contexto, o quão difícil é se manter neste espaço sendo Fil, uma estudante que destoa da *norma* de gêneros e sexualidades. Por outro lado, vemos que ela tem em seu corpo, a luta; e como tantos outros feitos seus em nome da liberdade, esse movimento na escola, é só mais um.

Por outro lado, vemos que as docentes que se colocam contra a ação democrática da professora Arlete, quando em sala de aula, silenciaram frente aos questionamentos contundentes dessa docente. Esse fato, pode ter causado um estremecimento na maneira como estas professoras concebem os corpos com gêneros e sexualidades dissidentes.

Em aproximação com Ranniery (2017, p. 4) ao se referir ao contato entre o currículo

eo discurso normativo, sendo o currículo, a própria *norma*, este autor evidencia que é uma prática popular. Como ele diz: “goza a tese segundo a qual o currículo, normalizador e disciplinador de nascimento e por decreto, não pode ser outra coisa que não um campo perverso em que o outro é sempre ‘representado’ ou ‘construído’ de acordo com interesses sórdidos de discursos normativos”.

Ao tecer comentários sobre os interesses sórdidos do discurso normativo, quando busca produzir subjetividades para atender aos seus objetivos, Ranniery (2017), faz referência ao contato desse discurso com o dispositivo curricular e os efeitos que este produz em alguns sujeitos. Neste sentido, eu busco um deslocamento sobre o intento da norma para o contexto da escola em que Fil sobrevive. Neste campo, a orientação pedagógica (controle?) exercida pela equipe diretiva, atua silenciando as vozes do grupo de estudantes que escapa a este discurso. Com isso, dizemos que a atitude de Fil e de sua equipe foge ao disciplinamento imposto pela *norma*, a qual é alimentada e retroalimentada nas relações que constituem a escola (GONÇALVES, 2020). Desta feita, o campo escolar cria estratégias no sentido de aproximar às/os estudantes aos princípios do dispositivo curricular, no que tange a perspectiva de gênero e sexualidade, para materializar, (re)produzir e conservar o disciplinamento dos corpos (GONÇALVES, 2020).

Para o contexto marcado também por certo controle e disciplina, como é o caso da escola em que Fil está matriculada, o comportamento dessa discente é considerado extravagante e indisciplinar. Neste caso, a ação adotada pela equipe diretiva da escola, quando retira da parede o cartaz que está afixado, é compreendida como um comportamento ideal para a orientação desses sujeitos nas ambiências da escola, pois o tratamento das diferenças sexuais não são temas curriculares para a discussão com estudantes. Assim, sujeitas como Fil, são marcadas por processos educacionais violentos e excludentes, pelo fato de tentarem expressar os seus corpos e as suas experiências nas ambiências da escola.

Em diálogo com Ranniery (2018), como modo de sobrevivência, as performances de Fil tendem a reverberar nas práticas curriculares e quiçá, transformar o currículo em um campo de proteção para quem a experiência de viver em laços sociais precarizados é contínua. Assim, como experimento de existência, ela fratura certa ideia de currículo quando se junta ao grêmio estudantil e segue, cavando espaços de vida, possibilitando a flexibilização do currículo, em “estratégias de sobrevivência e experimentações de existência” (2018, p. 215).

Fil vive dia a dia, os dramas impostos pela disciplina da escola, e em todo o seu percurso, ela e o coletivo de estudantes que a acompanha nestas experiências nos espaços escolares, reafirmam as suas presenças resistindo, e com remates potentes de afetos, abrem

espaços de vida, contra a disciplina do currículo cisheteronormativo.

O episódio vivenciado na escola por estes sujeitos é só um, entre tantos outros eventos que são silenciados, dada a manobra que o poder produz nos corpos, em nome de uma normalidade, ao ponto de excluir quem pensa, sente e vive de modo diferente dessa maquinaria. Neste sentido, sujeitos como Maria, Jô, Rita, Fil e Joel, são, o que Miskolci chama de “sobreviventes das tecnologias sociais” (2020, p. 11). Essa maquinaria busca enquadrar cada um em uma identidade, adequar cada corpo a um gênero. Por outro lado, atitudes como estas, das/os estudantes, conseguem abalar a estrutura, e os regulamentos reducionistas e conservadores da ordem que insiste em manter alguns sujeitos presos no edifício construído pela *norma*. Estes processos são efeitos discursivos performados por relações de poder. “Não são, assim, ‘objetos’ ou dados ‘auto-evidentes’ sobre os quais se pode saber ou ter algum tipo de acesso ou verdade” (RANNIERY, 2017, p. 9). Estas tramas marcadas por movimentos e fluidez curricular são possibilitadoras de vida e de resistência.

O bravo enredo criado por estas/es jovens tem o poder de abalar as crenças binárias que sobrevoam os espaços e tempos da escola, e assim, possibilitar reverberações de liberdade de vida nas práticas docentes. Experiências como estas, tendem a desestabilizar o cotidiano disciplinar da educação escolar, criar outros movimentos de vida e acender possibilidades de múltiplas alternativas para estremecer e desestabilizar instituições como o currículo.

Em relação à escola, Andrade (2013, p. 50) faz uma analogia dessa instituição com a metrópole e a colônia, apontando que “o autoritarismo do chefe e, no outro extremo, a subordinação dos súditos (alunos e professores)”, são relações de verdadeiro autoritarismo e violência. Por outro lado, essas relações se movimentam, como é o caso da cena em análise: “Caminhando em bandos o coletivo de estudantes se politiza”. A atuação dessas/es discentes inspiram a abertura de brechas para outras histórias.

Estes sujeitos vêm de itinerários com vivências injustas, mas resistentes (ARROYO, 2017), e o que pretendem da escola, é uma educação que os acolha em seus diferentes ritmos de aprendizagem, suas diversas cores, e as múltiplas formas de vivenciar os seus gêneros e sexualidades. Elas/es esperam da escola, olhares, e quiçá, respostas para as suas expectativas. Muitos dos corpos dissidentes da *norma* fazem da escola a oportunidade de participação e interação com a história do presente, de se tornarem, ainda que de modo instável, vivíveis (RANNIERY, 2017).

Nesta trajetória, ao “caminharem” na instabilidade, Fil e o coletivo de estudantes constituído por Maria, Joel, Rita e Jô reagem a este controle que marca a instabilidade, e como resposta às forças acionadas pela escola, em nome da *norma*, eles sobrevivem, fundando outros

caminhos para contarem as suas histórias. Nesta caminhada, Fil compreende que a professora Arlete é contrária a esta disciplina, e vê nesta docente, uma aliada à sua perspectiva generificada de vida. Neste sentido, o modo como Arlete percebe o dispositivo curricular dialoga entre tantas/os outras/os autoras/es com pesquisadoras/es que contribuem com esta pesquisa (COTTA; POCAHY; MARTINS, 2020; LOURO, 2008, PARAÍSO, 2014, 2018; RANNIERY, 2017, 2018; RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018).

Para estas/es pesquisadoras/es, o currículo é um território de ordenamentos, de organização, de sequenciação, de enquadramentos, e produtor de disciplina. Mas ele é também constituído por múltiplos sentidos, por diferentes sujeitos, variados saberes e muitos encontros. A partir do seu jogo estratégico de forças normativas, o currículo possibilita a constituição de brechas de fuga por aqueles que escapam aos seus ordenamentos. Acima disso tudo, sabemos que este dispositivo é um significativo vazio, no qual as resistências vão se constituindo e causando tremores nas relações que fazem o espaço escolar, e mais que isso, esses abalos causam instabilidades nas estratégias forjadas pela cisheteronorma.

Às possibilidades de estremecer o sistema curricular, Paraíso (2010, p. 589) acrescenta que “isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida [...]”.

Sabemos que a permanência desses sujeitos nos espaços de poder não é tarefa tão fácil, dada a modelagem da subjetividade dos corpos para que estes naturalizem identidades cisgêneras e heterossexuais, através de esquemas de reforços e punições bem delimitados” (ROSA, 2020, p. 59), porém, como percebemos na cena ora discutida, a feitura dessa luta em bandos de estudantes é um elemento impulsionador de rotas de fuga, e uma proposta potente de tensionamentos, rumo a outras conquistas pela entrada e permanência nestes espaços.

Em seu artigo “Cisheteronormatividade como instituição total”, Rosa (2020), relata a sua saga, e como na história de Fil, nós percebemos duas narrativas de resistência no sentido de abrirem fraturas nos espaços de poder, e assim e acionarem outras conquistas. Ele aponta:

Eu não era passável o suficiente quando fiz a mudança do meu nome nos documentos, mas essa era uma daquelas brechas que a lei abre esporadicamente e eu não podia me permitir esperar que o avanço de alguns ideais me tirasse essa oportunidade para então me posicionar. O processo que demorava anos e dependia do laudo de psicólogos cisgêneros, CID10 F64.0, de testemunhos de pessoas cisgêneras, de fotografias que demonstrassem meu desejo de me aproximar da estética cisgênera; e, por fim, de um juiz cisgênero, para decidir se a minha transgeneridade era forte o suficiente para que o universo cis me adotasse como um igual, tinha aberto uma brecha e eu precisava reunir uma quantidade enorme de papéis e apenas assinar um requerimento no cartório dando meu próprio aval, meu próprio consentimento sobre o nome que passaria a designar este corpo. Em dois

meses meus documentos estavam atualizados. O centro do alvo do biopoder era o meu sexo e o dardo da institucionalização o acertava em cheio a cada ampola de testosterona injetada trimestralmente no meu corpo, que se disciplinava à medida que se passava por cis enquanto os cartórios me davam os documentos necessários para a retificação de nome e gênero. Ainda demorou algum tempo para que as pessoas parassem de conferir a foto e a pessoa que apresentava o documento antes de assentir - às vezes a contragosto - que eu realmente era um homem, que aquele realmente era meu nome, que realmente o documento e o nome coincidiam com a pessoa que o apresentava. Eu era real. Institucionalmente real (ROSA, 2020, p. 60-61).

A peleja de Fil, uma menina que luta por ser reconhecida com o corpo com o qual se identifica, se aproxima da luta do autor do trecho acima mencionado. Ambos os sujeitos são tensionados pela normatividade cravejada nas práticas sociais ocidentais desde o século XVIII (ROSA, 2020). Ao caminhar pelas estradas dessa pesquisa com Fil, Arlete e o bando de estudantes, eu pude compreender que a vida pode brotar de uma força criadora que atravessa e constitui as diferentes existências. Esta compreensão pode nos motivar, como pesquisadoras/es a avançarmos em movimentos contínuos, passo-a-passo, exaltando, e oportunizando em nossos escritos e pesquisas, às experiências dos sujeitos dissidentes da *norma* e as suas criações políticas e as subsequentes conquistas.

Seu modo de lutar pela vida e pelo prazer de ser Fil tem me fortalecido como uma mulher-feminista-pesquisadora-professora, a acreditar nas tantas Fil que, de forma criativa têm tensionado a *norma* em busca de liberdade.

#### **4.3. Cena 2: Professoras se aliam em correição para produzirem políticas de gênero e sexualidades dissidentes no currículo**

Em dias de avaliação de conteúdos, estudantes são orientados desde o portão da entrada da escola, a acessarem salas demarcadas pelas professoras. É um modo de misturar estas/es estudantes, independente da série/ano em que estão matriculadas/os, de modo que todas/os se conheçam.

Redação é a primeira avaliação e o tema é um só para toda a escola. Esta instituição produziu um projeto de intervenção pedagógica, no sentido de envolver a todas/os as/os estudantes a partir de um tema que possibilite reflexões acerca dos seus projetos de vida. Trata-se do projeto intitulado “Quem sou e o que pretendo para a minha vida”.

Terminada a avaliação, os longos corredores se transformam em um vai e vem frenético de estudantes que comentam sobre a redação. Um deles, parado em frente ao bebedouro de água, comenta com três colegas que se aproximam:

- O que será que Robertinho escreveu na redação? Que é uma bichinha?

Enquanto isso, na sala das professoras, um burburinho irritante de vozes e risos invade todo o ambiente. O tema configura a notícia divulgada no dia anterior pelo Ministério da Educação (MEC), sobre a chegada nas escolas, de um material destinado a auxiliar as professoras no trato com as diversidades de gêneros e sexualidades, intitulado “Escolas plurais”. Neste momento, a voz da diretora da escola ressoa em um tom de autoritarismo. Ela diz que teve a oportunidade de ver este material e ficou horrorizada. Ele tem cenas que insinuam a relação de menino com outro menino, assim como, menina como menina.

- É um absurdo! Estes livros podem incentivar os meninos a se transformarem em gay, diz a diretora.

Outras professoras consentem, validando a afirmativa de Joana, a diretora. Mas, as professoras Letícia, Mirela e Lúcia erguem a voz e, uma delas, a professora Mirela, diz:

- Este material precisa ser avaliado por nós antes de serem tiradas as conclusões precipitadas sobre o seu propósito! Ademais, se o Ministério da Educação anunciou que este material precisa ser incorporado às nossas aulas, eu acredito que ele é educativo.

Nesse instante, entre gritos e muitas vozes, estudantes entram na sala com os olhos arregalados, e falando de uma só vez, dizem que três estudantes estão cortando os cabelos de Robertinho com um estilete. Enquanto um deles corta os cabelos de Robertinho, os outros dois, falam repetidamente que cabelos grandes, unhas pintadas e rebolar são coisas de mulherzinha. Neste momento, a diretora e as professoras se entreolham e a professora Letícia, faz o seguinte questionamento:

Este material, “Escolas Plurais” incentiva os nossos alunos a serem gays, ou tratam de temas como a prevenção das violências?

Passadas algumas semanas, um projeto com o tema “O cinema vai à escola”, envolve estudantes, famílias e as/os profissionais da instituição. O filme “Orações para Bobby<sup>34</sup>”,

---

<sup>34</sup> Uma produção que trata da temática LGBTQ+, Orações para Bobby é um manifesto em defesa das pessoas que se afastam dos desejos e prazeres cisheteronormativos. A temática representa as experiências de adolescentes que se veem obrigadas/os a enfrentar instituições com valores conservadores como determinadas famílias, escola

exibido neste dia levanta a bandeira de alerta contra a violência homofóbica. A ideia desse momento partiu das professoras Letícia, Mirela e Lúcia. Após a exibição do cinema, no auditório da escola, as três professoras orientam o público para as considerações sobre as cenas do filme. Neste momento, a Professora Mirela associa o enredo do filme à cena que aconteceu com Robertinho. Ela acrescenta que cenas como estas precisam ser refletidas não só em projetos como este, mas acompanhar as discussões em sala de aula com estudantes que precisam ser orientadas/os sobre o motivo de tamanha violência.

A professora Letícia continua a discussão dizendo que o material pedagógico que constitui o projeto “Escolas plurais” tem temas que orientam para a prevenção desse tipo de violência, além de orientar, pedagogicamente, como lidar com a pluralidade de gêneros e sexualidades que está na escola.

Ressaltamos que as três professoras, autoras do projeto: “O cinema vai à escola”, haviam sido devolvidas de uma escola, anterior a esta, por tratarem na sala de aula, sobre experiências de violência lgbtfóbica, assim como de indicadores de homicídio LGBTQIA+ e transexual no Brasil (BRASIL, 2004). Elas acreditam em um currículo vivo, movimentado por todas as pessoas que estão na escola. Estas professoras sabem que ações como estas desafiam as estruturas de poder erguidas pelo sistema cisheteronormativo.

No próximo tópico nós trataremos da análise desta cena, focando nas tramas que a escola enfrenta quando a pauta é a discussão da perspectiva de gêneros e sexualidades.

#### **4.3.1. Contingências inquietas de escrita**

Sento-me para escrever após uma longa noite de muita inquietação. Os meus questionamentos procuram respostas sobre como colocar na escrita, tudo o que vi, ouvi e senti, nos momentos de ajuntamento com as docentes.

Estes questionamentos começam em um amanhecer, antes mesmo de iniciar a escrita dessa cena. Como dito, é um despertar antecedido por noites e noites de muitas reflexões e inquietações. Neste instante, eu me lembro de um artigo de Glória Anzaidúa com o título: “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”. Desde a leitura de Anzaidúa, eu tenho refletido sobre o processo de produção dessa dissertação. Assim, tentando reacender as chamas ocultas da escrita, caminhando para o trabalho, lamentando a

---

e a igreja. É uma produção baseada em fatos reais. Produtor cinematográfico: Damian Ganczewski. A estreia aconteceu no ano de 2009.

falta de tempo para tecer a escrita (ANZAUDÚA, 2000), eu tento expressar as reflexões que têm, insistentemente me acompanhado. São reflexões sobre os modos de luta e resistências que algumas docentes travam para sobreviverem à disciplina de um sistema predominantemente branco e cisheteronormativo.

Para disparar a nossa discussão, perguntamos como a atuação das professoras Lúcia, Mirela e Letícia podem retroalimentar as suas próprias forças, no sentido de continuarem a confrontar os regulamentos curriculares? Vimos, de acordo com a cena em pauta, que estas três professoras já haviam sido devolvidas da escola onde estavam lotadas, e encaminhadas para o setor de recursos humanos da Secretaria de Educação, visto que estavam tratando de temas ligados a gêneros e sexualidades na sala de aula. E, “por qual motivo seria perigoso levar para turmas de alunas e alunos esses debates?” (COTTA; POCAHY; MARTINS, 2020, p. 259). Por ser considerada uma instituição de grande força, apreensão e difusão democrática, a “investidura conservadora e neoliberal se faz mais intensa nesse terreno espaço-tempo de subjetivação e intensa produção da diferença” (*ibidem*).

Neste sentido, o sistema cisheteronormativo não dorme, e diante de ameaças ao seu poder, alavanca forças estratégicas para dominar o campo da educação de crianças, jovens e também de professoras/es. Sobre esta luta, Ranniery (2017, p. 04) diz que “o currículo é espelho da sociedade, adjetivada de heteronormativa, ou a maquinaria pela qual ela se faz. É produto dessa coisa sobre humana, chamada sociedade, para não dizer sistema, cujas entranhas articulam um projeto de normalização dos corpos”.

Assim, as políticas exercidas por este sistema se movimentam no currículo com “fortes estratégias de contenção da liberdade discursiva dos profissionais da educação, dentro e fora das instituições escolares” (COTTA, POCAHY, MARTINS, 2020, p. 257). É o que podemos chamar de “duelo pedagógico” travado por um enfrentamento de forças. Nessa trajetória, o currículo, de um lado, reverbera o seu controle para além do território da escola, entrelaçando acordos com outras instituições sociais como a família, a igreja e a mídia. Com isso, busca garantir uma convergência de forças visando atender aos seus interesses (SILVA, 2014). Do outro lado, as docentes vivenciam as tensões e as lutas que travam no cotidiano para conduzirem a educação dos sujeitos em dissidência da *norma* de gêneros e sexualidades. Muitas dessas professoras dizem não saber orientar o comportamento dessas/desses estudantes, pois são muito extravagantes, bagunçam o ambiente da sala de aula, desviando a atenção de quem vai à escola para estudar. Já outras professoras dizem que estas/es estudantes vão à escola porque querem aprender para terem um futuro digno. Somos nós professoras que não sabemos lidar com as diferenças.

Com isso, vemos que o tema que causa disputa, trata da perspectiva de gêneros e sexualidades dissidentes. Por outro lado, não são só as dissidências à *norma* nesta perspectiva que movem a deserção de vozes docentes. O próprio tema, gêneros e sexualidades por si só é atravessado por tumultos de vozes que movimentam a escola com uma multiplicidade de opiniões e de pensamentos.

Gênero e sexualidade são dispositivos centrais para as/nas instâncias de controle dos corpos e passam atualmente por renovadas disputas. A escola e, mais especificamente, as políticas educacionais, passaram mais fortemente a serem concebidas como mecanismos de controle da diferença (COTTA, POCAHY, MARTINS, 2020, p. 259). Como podemos perceber, a discussão do tema gêneros e sexualidades no campo da educação tem sido silenciada e empurrada “para baixo do tapete”. Estes dispositivos, como dito na citação, são atravessados por disputas e controles. Dessa feita, enquanto a discussão é negada, enterrada e isolada/os de crianças e adolescentes, os seus corpos são afetados pela falta de ressonância de seus desejos na escola, na sala de aula e nos corredores. Com isso, em uma discussão sobre o sentido da escola para alunas e alunos, Miguel Arroyo (2017), questiona sobre os itinerários desses sujeitos, interrogando sobre o que elas/es esperam da escola. O que a escola tem a oferecer? Com qual olhar estas/es estudantes miram suas/seus docentes? Estes sujeitos “obrigam” suas/seus professoras/esa entenderem de onde vêm, para onde voltam. Por sua vez, as/os docentes buscam se reinventar e criar conhecimentos para acompanharem estes itinerários.

Neste sentido, recriar conhecimentos se faz indispensável para lidar com as diferenças. Mas quando o tema é *gêneros e sexualidades*, o nível de reinvenção docente tende a passar por grandes desafios, pois, a presença de linhas de poder reverberadas pela cisheteronorma busca ampliar os seus ordenamentos com estratégias de normalização, tentando apagar qualquer ação democrática na escola (PARAÍSO, 2018).

Na cena, “Professoras se aliam em correição para produzirem políticas antigênero”, é possível compreendermos sobre o que Miguel Arroyo cita como posicionamentos de reinvenção de conhecimento docente. Na cena que nós estamos discutindo, as professoras Lúcia, Mirela e Letícia criam um projeto, no sentido de inspirar diálogos e reflexões entre docentes, discentes e as suas famílias. Neste sentido, Cotta, Pocahy, Martins (2020), dizem que, é em meio a uma “agonística da diferença”, que as professoras reinventam o dia-a-dia em seus cotidianos, na tentativa de desestabilizar as políticas educacionais regidas pela *norma*. Neste sentido, estas práticas docentes podem contribuir imensamente com a criação de políticas curriculares que possibilitem a visibilidade e a legitimação dos sujeitos estudantes no campo da educação.

Por outro lado, estas práticas têm sido criadas, na medida em que a violência persiste em se alojar nos corpos desalojados de políticas de vida. É nesse movimento de verdadeira resistência, que muitas docentes têm aprendido a “apreciar a transgressão e o atravessamento de fronteiras” (LOURO, 2008, p. 50), pois, sabem elas que estes sujeitos sobrevivem em terrenos pautados por indicadores de toda ordem de violência, tornando estes corpos acanhados, e subalternizados na relação com o outro polo, o dispositivo curricular.

É fato, que este dispositivo é dado como o único elemento legítimo para orientar a pauta da educação. Sendo assim, a discussão sobre o gênero e a sexualidade, apesar de passar por negação e expressivos limites, coloca em evidência, as sexualidades dissidentes como tema, mas, a discussão segue com o intuito de descobrir a causa do problema e como agir para corrigi-lo (LOURO, 2008). A este respeito, percebemos que a ordem dominante entende disso. Ela sabe como e para que fabricar corpos para atender aos seus específicos interesses.

Desta feita, ao existirem situados às margens do poder, estes corpos caminham, beirando os privilégios das políticas sociais. Assim, as suas geografias corporais provêm de diversos lares, muitas culturas e várias cores, vivenciando os seus desejos e seus prazeres em trânsito (CANDAUI; MOREIRA, 2016; LOURO, 2008). Em nome da sobrevivência, estes corpos confrontam a *norma*, criando modos possíveis de existências. O que eles têm em comum entre si, é a falta de acesso a uma educação que visibilize os seus desejos, os seus modos peculiares de vida, as suas dores, e as lutas contínuas para se manterem vivos. As suas vozes clamam por vida, pois a abjeção encravada é uma marca violenta, uma força que tenta sucumbi-las.

Mas, quando em suas trajetórias de vida, estas vozes deparam com pessoas capazes de compreender as suas dores, eles entendem que as amarras que os controlam, e os afastam do centro dos privilégios sociais, podem estremecer e possibilitar brechas de fuga para novas experiências.

Estamos nos referindo à trajetória de vida de Robertinho, um estudante com pouco mais de onze anos, marcado por cenas violentas, pelo fato de não ter sua masculinidade considerada e respeitada. Trata-se da masculinidade que se opõe à “masculinidade hegemônica”, um termo cunhado por Robert Connell para se referir a masculinidade valorizada por determinado grupo que “institui e impõe a heterossexualidade como única possibilidade legítima, negando a diversidade sexual e de gênero” (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009a, p. 32). Robertinho pode ser considerado como uma vida marcada pela abjeção em luta contínua para subverter essa condição. É na escola, uma ambiência controladora, que ele encontra eco para o seu sofrimento nas ações instituídas por três

professoras recém-chegadas, as professoras Mirela, Leticia e Lúcia, que concebem o currículo como um dispositivo vivo e passível de outras dinâmicas capazes de inspirar diferentes possibilidades de vida.

A abjeção é o fenômeno produzido pela cisheteronorma, como a outra face do processo e condição necessária para que a *norma* se mantenha no poder. É o que bell hooks diz em sua obra: “Teoria feminista: da margem ao centro” (2019), ao se referir à luta coletiva como uma estratégia antissexista em prol da construção de uma nova ordem social. Esta escritora negra narra sobre as estratégias forjadas pelo sistema dominante para a manutenção das vidas subalternas. Nesta trajetória, o poder busca forjar os meios úteis e indispensáveis para a sua permanência neste espaço, constituindo as posições abjetas. A abjeção se refere “às existências que não se encaixam nos parâmetros normativos heterossexuais, retomando seu caráter fronteiro, de exclusão”. (RODRIGUES; GRUMAN, 2021, p. 68).

Em “Vida precária, os poderes do luto e da violência”, Judith Butler (2020, p. 40), questiona sobre “quais vidas contam como vida”. Ela diz que as vidas abjetas são consideradas como vidas não vivíveis, referindo-se aos sujeitos que experienciam seus corpos no campo marginal das políticas sociais. “Claro que os humilhados e ofendidos, os relegados à vergonha e à abjeção sofrem mais e são os que denominamos esquisitos” (MISKOLCI, 2020, p. 26). Por outro lado:

Prestar atenção a essa vulnerabilidade pode se tornar a base de reivindicações por soluções políticas não militares, assim como a negação dessa vulnerabilidade por meio de uma fantasia de domínio (uma fantasia institucionalizada de domínio) pode alimentar os instrumentos da guerra. Não podemos, no entanto, afastar essa vulnerabilidade apenas com a força do pensamento, temos que cuidar dela até mesmo obedecê-la, quando começamos a pensar sobre quais políticas podem estar implicadas ao permanecermos com a ideia da vulnerabilidade física, uma situação na qual podemos ser derrotados ou sofrer perdas (BUTLER, 2020, p. 49).<sup>35</sup>

Dessa forma, a estratégia de tentar banir a vulnerabilidade, ao invés de mantê-la como meio de fortalecimento para a abertura de linhas de fuga, é, na voz de Butler (2020, p. 50-51), “erradicar um dos recursos mais importantes dentro dos quais devemos nos orientar e encontrar nosso caminho”, novas rotas para o estremecimento do poder. Ademais, estes posicionamentos oportunizam “transferir a outras polaridades esse mecanismo desconstrutivo,

---

<sup>35</sup> Ao tratar de vulnerabilidade e de precariedade, Judith Butler tem como contexto, o debate em torno do 11 de setembro e da produção da guerra *a posteriori*. Butler trata do debate em torno das hierarquizações das vidas, aquelas que podem viver e aquelas que tranquilamente podem morrer. No entanto, essa mesma discussão pode ser pensada ou traduzida para outras situações. A questão da vulnerabilidade de corpos *queers* e negros na escola, por exemplo, é uma delas.

perturbando até mesmo o mais caro binarismo do campo educacional, aquele que opõe o conhecimento à ignorância” (LOURO, 2008, p. 50).

É neste contexto que nós apostamos na luta docente, pois sabemos que a escola é mais uma, dentre as diversas instituições sociais, onde as experiências democráticas são constantemente disputadas e exercidas. Por isso, os ataques conservadores e neoliberais são mais intensos nesse território de subjetivação e profunda constituição da diferença. (COTTA; POCAHY; MARTINS, 2020). Por tudo isso, nós compreendemos que não há nada mais urgente nesta pesquisa, do que narrar sobre os danos que um sistema dominante pode causar na vida de docentes e estudantes, na medida em que este sistema “tem como motor um raciocínio baseado na heterossexualidade compulsória e em uma *norma* que opera para garantir ao mesmo tempo um gênero correspondente a um sexo e a uma sexualidade heteronormativa” (PARAÍSO, 2018, p. 24).

Sabendo de tudo isso, as docentes têm sido impulsionadas, a partir de relações com estudantes e consigo, a reagirem às intemperanças abruptas e calculadas desse sistema.

Por heterossexualidade compulsória entendemos, como a teórica Adrienne Rich (2012), fundador desse conceito, como a imposição do molde binário como a verdadeira e indiscutível forma de existência. Em aproximação com Miskolci (2020), sabemos das ameaças do sistema regulador à educação, por outro lado, temos acompanhado o “comprometimento de educadores brasileiros em seguir em direção ao reconhecimento das diferenças na educação e, dentre elas, muitos continuam a buscar aplicar uma perspectiva não-normativa e mais democrática em sua atuação didática” (2020, p 40-41).

Neste sentido, em meio a apelos, conversas, reflexões, lamentações, enfrentamentos e superações, as professoras que participaram dessa pesquisa, dizem que o ofício docente impõe empreendimento de doação, e resistência. Estes gestos envolvem crenças e valores que medeiam as suas performances, e continuamente (re)produzem as suas subjetividades (FOUCAULT, 2008).

Estas professoras nos ajudam a refletir sobre as suas experiências, na medida em que expressam sobre os ataques cotidianos aos quais a *norma* as expõe. Assim, a partir de critérios como a organização de planejamentos pedagógicos, seleção de conteúdos, como ensinar, e os modos de avaliação, estas docentes expressam um sentimento de perseguição e captura pelas imposições da *norma*. Estes critérios que a *norma* usa para controlar os corpos estão baseados na homogeneização, contrariando as múltiplas realidades vivenciadas na escola, pois nestas ambiências, há pessoas que pensam, fazem e sentem os seus desejos e prazeres de múltiplas formas.

As mesmas práticas curriculares que são usadas para subordinar, podem ser utilizadas para transgredir e desestabilizar a *norma*. Portanto, “pode-se entrar em um currículo pela entrada construída pelos *raciocínios políticos*, para ver e entender seus arranjos, seus interesses, suas relações de poder, seus conflitos, suas alianças, suas inclusões/exclusões” (PARAÍSO, 2018, p. 27). Dito isto, é por meio de experimentações e linhas de imaginação, que as criações docentes podem ser ramificadas e validadas.

Este debate tem atraído muitas outras pesquisas, dadas as inúmeras contribuições e atenção que em bando, pesquisadoras e pesquisadores têm produzido (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018). A ideia é implicar o mundo e a vida no currículo, no contrário, a educação perde o sentido, ou seja, sua constituição sócio-histórica, que se dá a partir de diferentes conhecimentos e saberes convergidos para a promoção de uma educação multicultural (CANDAUI, 2011). Esta é a educação que queremos e que tem nos movido para a desobediência à *norma*.

Com isso, aprendemos que na educação faz-se urgente focar no inconformismo a tudo que gera opressão, para que só assim, possamos contribuir com a criação de configurações de empoderamento e de conhecimento que recusem a lógica binária e inclua as dissidências dessebinarismo.

Assim, movidas por desafios que inspiram e expiram resistência, às professoras que performam esta cena, burlam, dia-a-dia, os ataques da ordem dominante, e exercem seus ofícios fincadas na luta para criarem outros modos de conceber a educação, e dessa forma poderem contribuir, tornando o conhecimento curricular, um território de inclusão das diferenças.

Ao me referir ao termo inclusão, estou tratando não de integração, mas de práticas educativas que consideram os tempos e os espaços, as condições políticas, sociais e econômicas, e os saberes localizados que contextualizam as diferentes subjetividades, assim como, os modos de sobrevivência empenhados pelos sujeitos que estão às margens do conhecimento que atravessa predominantemente o dispositivo curricular.

Frente ao contexto observado nas cenas analisadas nesta pesquisa, vimos que as ações docentes são empreendidas de modo estratégico, no sentido de resistirem ao poder. Para tanto, tais agências partiram da visualização contextual do campo performado pelo regime de poder, tornando com isso, aberturas para a feitura de mecanismos de resistência específicos e focais.

Estas ações foram pautadas pelas professoras Arlete (cena 1), ao propor uma atividade de expressão de vida, a qual foi concebida por Fil como uma brecha de fuga para a expressão de seu corpo; e das professoras Mirela, Lúcia e Letícia (cena 2), ao produzirem um projeto

cujos temas, por meio de produções cinematográficas, trataram das dores e outras violências, sentidas pelos corpos LGBTQI+ na escola.

Sabendo que não há vida fora das operações de poder (BUTLER, 2019), estas professoras são inquietas e representam todas as outras educadoras que constroem ninhos simbólicos de aconchegos e impulsionamentos de políticas para que as vidas subalternizadas sejam consideradas frente às operações dominantes. Seus corpos expressam transgressão a qualquer proposta que silencie alguns em favor de outros sujeitos. Estas reflexões se aproximam em certa medida, do pensamento de Grada Kilomba quando diz que grupos com tais atuações são constituídos, em sua maioria, de mulheres feministas e LGBTQIA+ cuja *resistência* é exalada de seus corpos em forma de poder, revelando, “uma politização absolutamente admirável” (KILOMBA, 2019, p. 12). Estas docentes têm experienciado constantes disputas no âmbito das políticas e práticas educacionais.

Para tanto, temos que nos apoiar em modos outros de visualização dos corpos que impliquem em continuamente repensarmos os contextos de vulnerabilidade, de violência, de dor, e da exposição às quais algumas vidas têm sido submetidas.

#### **4.4. Cena 3: Retratos de resistência conservadora na escola**

Em uma sala destinada ao planejamento pedagógico, a professora Elza convida as professoras para se juntarem a ela, a fim de refletirem sobre os últimos acontecimentos que vêm se consolidando na escola. Esta é uma atitude costumeira dessa professora. Elza é uma professora muito dedicada e cuidadosa com seu trabalho, com a escola, e a aprendizagem acadêmica das/os estudantes. Ela está sempre a zelar pela harmonia da instituição, mas as orações em benefício da escola têm motivo específico. Esta professora vem se mostrando muito preocupada com certos movimentos que tem presenciado na escola, inclusive tem feito contundentes discussões sobre os encaminhamentos que três professoras recém-chegadas nesta instituição têm praticado. A professora Elza se refere às práticas pedagógicas de Letícia, Mirela e Lúcia.

Em sua discussão, Elza diz que as três professoras estão querendo “inventar moda”, pois antes da chegada delas, a escola operava com mais tranquilidade, e as atividades tratavam da aprendizagem dos estudantes, que, por sinal, é o verdadeiro motivo da escola existir.

Esta professora está se referindo aos movimentos didático-pedagógicos que as docentes Letícia, Mirela e Lúcia têm assumido recorrentemente nestas ambiências, ao erguerem a voz em prol dos corpos que se movimentam invisíveis nos espaços curriculares, como é o caso de Robertinho (cena 2) que teve parte de seus cabelos cortados por três colegas,

segundo estes, para que Robertinho “tome jeito de homem”.

Sobre a sessão e discussão do filme (cena 2), a professora Elza acha desnecessário debater o tema gêneros e sexualidades na escola, justificando que essa discussão é função da família. A partir de sua decisão de não levar as/os estudantes para assistirem ao filme proposto pelo projeto “O cinema vai à escola”, a professora Elza apresenta à sua turma uma atividade avaliativa, comunicando que esta é uma revisão para a prova bimestral de língua portuguesa

Porém, Pablo, um estudante recém-chegado a esta instituição, tendo saído de uma escola de currículo cívico-militar<sup>36</sup>, levanta-se e ergue a voz, dizendo:

– Nós gostaríamos de assistir ao filme professora, pois ele também nos ensina, e muito!

Com este pronunciamento, este estudante que ora representa a turma, resiste às orientações da professora Elza, reafirmando que aquela instituição não é uma escola militar, e que eles são livres para participarem do projeto, pois este movimento trata da realidade em que eles vivem.

Sendo mais contundente, Pablo diz:

- Afinal, ainda estamos numa democracia!

Por outro lado, é fato que Elza se coloca contrária à prática violenta que os três alunos exerceram contra Robertinho, cortando os seus cabelos com um estilete (cena 2). Ao mesmo tempo, ela enfatiza que a escola precisa com urgência, convidar a família desse aluno para que esta faça encaminhamentos a um psicólogo, pois Robertinho está atravessando por crises profundas da própria adolescência.

João, um professor que pouco se expressa na escola, escuta toda a discussão, e de forma sutil, faz um comentário acerca dos procedimentos pedagógicos da Professora Elza na relação com Mirela, Lúcia e Letícia. Ele diz:

Professoras, eu sei que vocês estão abrindo espaços de discussão na escola que até então não se via, porém, com esse debate, vocês estão indo rápido demais, a ponto de desrespeitarem às crenças da professora Elza. Pensem que ela quer o bem-estar dos/as alunas/os. Ademais, a professora Elza pode ter valores conservadores em relação a este tema, as em outros, como é o caso do acesso à educação escolar por professoras negras através de cotas, ela é defensora e atua democraticamente. Vocês lembram da defesa que ela fez em relação a Ana, a estudante que sofreu preconceito porque é negra?

Outra docente, Moema, motivada pela discussão de João concorda com este, dizendo:

---

<sup>36</sup> Maiores informações sobre o Programa “Escolas de currículo cívico-militares”: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escolas-civico-militares>. Acesso em 18 de agosto de 2023.

- Eu também vejo essa situação da mesma forma que João a concebe. Ademais, a professora Elza está em processo de aposentadoria e não pretende sair dessa escola com problemas, já que deu a sua vida por esta instituição. Vamos “pegar leve” professoras.

Sobre Robertinho (cena 2), após uma semana de ausência na escola, contada desde a agressão pelos três colegas, ele retorna com um novo visual, dando outro tom ao violento corte de seu cabelo, o qual foi feito às custas de um estilete. Como os três estudantes haviam cortado só de um lado, Robertinho modelou este corte, tingindo seus cabelos de tons louros. Ao entrar na sala de aula, ele pede permissão à professora Letícia para um pronunciamento. Ele diz:

Aqui estou, afirmando que jamais vou desistir de estar na escola. Sou gay sim, e me assumi aos doze anos, após muito sofrimento por tentar expressar um corpo que eu não reconhecia. Este sofrimento me impulsionou a lutar pela vida. Por acaso é pecado ter uma orientação sexual diferente? Hoje eu retorno à escola, após longos dias de vergonha e de dor, e peço respeito, não só por mim, mas por todas as pessoas diferentes, assim como eu.

#### **4.4.1. Progredir ou conservar? conversando sobre o embate de práticas de resistências na escola.**

Por onde começar uma discussão quando o tema incide em uma série de embates movidos cotidianamente entre Elza(s), Moema(s) João(s), os sujeitos estudantes e as professoras aliadas à discussão sobre a legitimidade dos corpos dissidentes da cisheteronorma no conhecimento curricular? Quantas Elzas caminham nas escolas? Quantas Elzas têm conservado um sistema disciplinador a partir de artifícios fundamentalistas de dimensão religiosa, conservadora e patologizante? Quantos Robertinhos nós temos presenciado a “caminhare” pelos corredores das escolas, nas salas de aula e na vida, criando modos possíveis de experiências para sobreviverem às práticas autoritárias forjadas pela cisheteronorma? Como discorrer sobre tal contexto, sendo eu uma mulher-professora-pesquisadora-feminista, e envolvida com as vidas subalternizadas pelo sistema cisheteronormativo, racista e sexista, o qual tem produzido subjetividades docentes como Elza(s) Moema(s) e João(s)?

No processo dessa minha escrita eu venho afirmando ser uma aprendente dos modos de resistência criados por todos os sujeitos que têm caminhado comigo nesta pesquisa, e que me ensinam sobre como cavar brechas e fugas de resistência em um currículo regulador de vidas. Sou grata pelos potentes encontros que tenho feito ao caminhar pelos corredores das escolas (no corpo de profissional e pesquisadora), com os Robertinhos, as Letícias, as Mirelas, as Lúcias, as Fil, as Marias, as Jôs, Ritas e Joels, e tantas outras pessoas como as Elzas.

As experiências da professora Elza têm me possibilitado a refletir sobre os motivos desua agência. Pensamos ser efeito de um discurso político e religioso conservador que tem se materializado na organização e politização de grupos sociais que agem na defesa de um mundonão plural e excludente de corpos, os quais pensam, sentem e agem na defesa de serem diferentes. Neste sentido, Elza pode representar esse ideário que, no campo da educação, disputa uma visão de mundo alinhada aos valores conservadores no que concerne ao debate de gênero e sexualidades. Este ideário representa e reafirma a *norma* cis e heterossexual como modo de ser no mundo. E ela tem apoios, inclusive de docentes que no espectro da política, se posicionam em vários temas, à esquerda. Mas sim, quando o debate é gênero e sexualidade, isso muda. É o caso de João que não acredita necessariamente no sintagma da “ideologia de gênero”; ao mesmo tempo, não uma defesa contundente contra a lgbtfobia.

Este episódio fica evidente no modo do professor João “não se meter muito” nesse debate, pois durante todo o espaço de conversas, João não se envolve, e quando resolve falar, expressa seus valores através da defesa da professora Elza. Neste sentido, entendemos que tratar desses temas na escola compreende acessar um terreno arenoso e turbulento, pois questiona a normatização que rege a existência (RODRIGUES; CAETANO; SOARES, 2020). Estamos tratando de subjetividades docentes que são atravessadas por um dispositivo curricular de práticas autoritárias e conservadoras capazes de envolver estrategicamente os corpos dos sujeitos “desavisados”, quiçá, Elza(s), João(s) e Moema(s), para que estes proliferem os interesses dominantes, reafirmando o currículo autoritário e disciplinador. Neste sentido, os comportamentos de Elza e João vão constituindo e conformando um ideário, de forma paulatina, sutil, ou mesmo desvelada, que tem se proliferado nas escolas em Maceió/AL, como aquelas que discutimos no capítulo 3 que se referem à disputa pela retirada dos termos gênero e sexualidade dos Planos municipal e estadual da educação.

Ao narrar estas cenas, eu tento reproduzir na escrita, outros modos de vida para as diferenças perspectivadas por gêneros e sexualidades. Neste sentido, nos bons encontros de Rodrigues, Caetano e Soares (2020), quando tratam de seus ajuntamentos para as escritas insubordinadas à *norma*, eu me alinho a eles/a, e a partir das “conversas íntimas e inquietas que não se findam e mudam de rotas ao sabor dos acontecimentos, provocações e *acuendações* com os discursos debochados que se proliferam para desequilibrar as verdades sobre os corpos e suas performatividades nos discursos curriculares” (2020, p. 11), eu compreendo que as resistências à *norma*, são poderosas para libertar corpos do discurso dominador.

#### **4.4.2. Elza, as docentes e o debate sobre a resistência**

A resistência é um significante vazio que numa perspectiva do posicionamento de Elza representa uma resistência à produção de um currículo vivo, plural; e na perspectiva das docentes e estudantes, significa resistir ao que está instituído pelo ideário conservador.

Neste caso, observamos que as pautas conservadoras têm adentrado o campo da educação com ofensivas fundamentalistas, ao passo que as forças contrárias, que são produzidas pelas/os estudantes e pelas docentes aliadas têm confrontado tal ideário com estratégias feitas em coletivos, discentes e docentes que sabem que as lutas que travam contra tais movimentos podem reverberar no dispositivo curricular.

Em diálogo com Miskolci, (2020, p. 12), “o desafio que encaro aqui, é o de auxiliar a tornar visíveis essas violências, descrevê-las e analisá-las de forma a torná-las também objeto de crítica e reavaliação” contínua e atenta. Para enfatizar este desafio, propomos também, o exercício da reflexão, no sentido de transmutar a realidade dolorosa vivenciada por aquelas e aqueles que experienciam o drama da invisibilidade e da violência pelo fato de não confluírem com os objetivos educacionais.

Na cena que ora estamos discutindo, **Progredir ou conservar? Conversando sobre o embate de práticas de resistência na escola**, nós vemos duas forças que se movem e confrontam. São as práticas docentes que se desdobram em movimentos de uma *resistência politicamente progressista* e movimento de uma *resistência conservadora*: de um lado, temos as professoras que acreditam na força que suas práticas ostentam, no sentido de reverberar rotas de fuga nas vidas daquelas e daqueles que, a todo momento, precisam inventar modos de vida para sobreviverem no campo das práticas curriculares. De outro, estão as docentes representadas nesta cena pela professora Elza, quando em sua atuação na escola se opõe a qualquer configuração que se pretenda dissidente dos objetivos curriculares.

Neste debate acirrado de forças, Butler (2020, p. 17) nos ajuda a entender as políticas em pauta. Ela diz que “o dissenso e o debate dependem da inclusão daqueles que mantêm as visões críticas da política estatal e da cultura cívica como parte de uma discussão pública mais amplamente sobre o valor das políticas”. Como bem sabemos, para se manter no poder, o sistema precisa do embate de forças contrárias às suas pretensões.

Um cenário emblemático desse jogo, diz respeito ao que Paraíso (2018, p. 23) chama de “*conservar* para impedir que a diferença se prolifere e para fazer com que gênero e sexualidade sejam considerados temas não escolares”. Este evento diz respeito à ação de confronto acionada por grupos conservadores da esfera religiosa e neoliberal, na relação com as práticas democráticas que brotam na educação e no currículo (JUNQUEIRA, 2022).

O que quer um movimento de forças político-partidárias e religiosas conservadoras nas

escolas, ao se proclamarem estar contra a doutrinação ideológica docente, quando na verdade, são os seus próprios princípios, ideológicos e doutrinários? Este movimento se diz defender aliberdade de crença, de aprendizagem e do pluralismo de ideias nas ambiências das escolas, prevendo com isso, o impedimento do que consideram “prática doutrinária política e ideológica docente”.

Em aproximação com Rogério Diniz Junqueira (2018, 2022), compreendemos que as práticas que tentam regular os corpos nas ambiências da escola, como é o caso da disciplina e os regulamentos, pode decorrer, além de outros fatores, de um movimento reacionário, fundamentalista de matriz católica, movido por hegemonia e disputa discursiva. São embates violentos em volta de valores morais que causam controvérsias e intervenções no contexto público. Estes confrontos são movidos por presença marcante de um neologismo, um sintagma, em torno do qual, “grupos laicos ou não nitidamente confessionais” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451) se utilizam para organizar o discurso político, no sentido de controlar e coibir manifestações ideológicas e político-partidárias de docentes.

Na educação, esse debate é fortalecido, como vimos, pelos interesses dominantes. Neste sentido, em seu processo de atuação social, a escola tem função proeminente para a sociedade em geral, podendo ser vista sob diferentes prismas, como uma máquina a serviço da manutenção dos interesses neoliberais, ou como espaço de reflexão sobre as contradições de uma sociedade desigual (CAPAVERDE; LESSA; LOPES, 2019).

Ao apresentarmos um diálogo de Junqueira (2018) com Rosa (2020), sobre a produção de subjetividades, observamos que as estratégias utilizadas pelos grupos reacionários conservadores estão atreladas ao que Rosa (2020) chama de “modelagem de subjetividades”. Este autor enfatiza a produção estratégica de subjetividades que se efetiva através de “esquemas de reforços e punições bem delimitados” (ROSA, 2020, p. 68). O intuito desse movimento, é a reafirmação dos domínios do sistema cisheteronormativo. Ao analisarmos as narrativas que configuram a cena 4 (**Retratos de resistência conservadora na escola**), entendemos que Elza pode se efeito desse discurso conservador, em cujas tramas, ela e tantas outras Elzas têm pautado suas práticas educacionais, ao tempo em que envolvem sujeitos, invisibilizam desejos, e apologizam outros modos de viver os corpos. Desta feita, Elza materializa esse discurso de forma metódica, assumindo em seu ofício docente, “verdadeira” maneira de educar.

Neste espaço/tempo de pesquisa, foi possível compreender, entre outras experiências que eu tenho vivenciado como professora e assessora pedagógica na educação pública, que as narrativas de *resistência* conservadora docente, têm sido reforçadas nas ambiências das

escolas, pelos contextos produzidos pelos movimentos conservadores religiosos e neoliberais. Desde o ano de 2014, estes movimentos reacionários pleitearam lugar na reformulação dos Planos de Educação (PNE, PEE, PME), e impulsionaram a retirada dos termos “gênero e orientação sexual”, desses documentos no Brasil.

Como uma professora que se dedicou à trajetória de atualização e aprovação desse documento na Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), participando nas suas audiências públicas temáticas, até o momento de aprovação deste documento, nos idos de 2014/2015, eu vi irromper na educação, muitos episódios de ataques violentos à liberdade de cátedra docente, provocando em muitos casos, a devolução de professoras/es da escola nas quais estavam lotadas.

Por outro lado, dizemos que “em um currículo há vidas que se movem” (PARAÍSO, 2018, p. 29), e continuamente tensionam a *norma*, pois elas sabem “o quanto as fronteiras de gênero são obsessivas e binariamente demarcadas” (JUNQUEIRA, 2013, p. 488). Nesse caso, podemos olhar para Robertinho e pensarmos sobre o seu retorno à escola após os longos dias movidos por reflexão acerca de sua condição. Durante todo o tempo na escola, Robertinho movimentou forças arrebatadoras para não sucumbir à sua maneira de enxergar o mundo, além de não permitir que as suas conquistas pela posse de seu corpo, neutralizassem a sua vontade de ser Robertinho, um menino com 12 anos de idade incompletos, apoiado pela mãe, em relação à sua maneira de expressar a vida, seus desejos e prazeres.

Aliadas a ele, as três docentes e os colegas que o apoiaram após a sua contundente fala em sala de aula. Robertinho é um, entre tantos outros meninos que na escola lutam para se manter nesses espaços que os maltrata e silencia. Assim, ao tratarmos sobre os efeitos discursivos que as ações de Letícia, Mirela, Lúcia e Robertinho têm para o campo da educação e do currículo, afirmamos que esses discursos representam a força que anima e orienta a luta contra o ideário conservador, em favor de uma educação atenta aos saberes localizados, e ao direito à diferença.

É dessa força que nós estamos tratando nesta pesquisa, e como dito, a resistência nesse caso, significa ou demarca um campo em construção para arrebatar e quiçá, neutralizar a *norma*. Os sujeitos que estão nesse campo, representam o confronto e a resistência à cisheteronorma. Eles lutam por outros espaços de vida que não os destituem de sua vontade de ser quem são. Junto a estes sujeitos dissidentes estão as professoras aliadas aos jeitos insubordinados de vida desses sujeitos. Com eles, estas professoras, como eu, travam lutas e forjam “ninhos de aconchego” para que eles possam criar modos de resistência ao campo conservador.

## (IN) CONCLUSÕES

Foi assim que esta dissertação começou: [eu uma mulher, professora, psicóloga, feminista, cis, heterossexual, branca, começo a minha trajetória nesta dissertação, narrando sobre as experiências vivenciadas em uma escola da educação pública como professora. Nesta escola eu vivenciei os contínuos movimentos de resistência das infâncias dissidentes da *norma* de gêneros e sexualidades ao regime cisheteronormativo]. E ao chegar às (in)conclusões dessa caminhada, eu cresço à minha performance de mulher-professora-pesquisadora, a força e as experiências de vida que brotam dos corpos em dissidência da *norma* que me acompanharam/acompanham nesta escrita de resistência, e na vida.

Esta dissertação, escrita compartilhada por afetos, potência e resistência, conta histórias infundáveis de luta e constituição contínua de corpos que, a cada confronto, em nome da liberdade de existir, brotam esperança e performatividades docentes e discentes que se fazem acontecer quando a resistência parte das experiências de si e dos saberes situados. Neste sentido, em diálogo com Rodrigues, Wenz e Caetano (2020), eu digo que neste exercício, nós buscamos nos valer de paisagens curriculares como acontecimentos em sala de aula, tomando-os como experiências comuns que nos permitiram, em atos, (des)tecer alguns discursos-forma-curriculum que tentam imprimir normativas nos corpos e suas performatividades.

Este espaço foi criado para contar sobre as (in)conclusões das histórias vivenciadas nas escolas por onde eu caminhei e pelos corredores que trilhei com as infâncias dissidentes da cisheteronorma durante todo o processo de pesquisa. Quando trato sobre (in)conclusões, eu me refiro ao processo forjado pelas relações de poder que sustentaram/sustentam esta escrita, pois abordaram/abordam o binômio materializado entre os mecanismos de enquadramento disciplinar efetuado pelas políticas autoritárias que buscam se afirmar, utilizando o conhecimento curricular, e por outro lado, as criações/invenções impulsionadas pelos sujeitos docentes e discentes, que, em busca de brotos de vida e de liberdade para as práticas curriculares, resistem às ações contrapedagógicas operadas pelas representações da *norma* curricular nas ambiências escolares.

De um lado, os sujeitos dissidentes da cisheteronorma, e do outro, o regime de poder que justifica e tenta controlar e inibir a luta e resistência desses sujeitos em dissidência. São duas forças que se confrontam e que se mantêm. E enquanto os regulamentos curriculares buscam fragmentar forças, fragilizar e afastar os sujeitos em condição de dissidência ao regime regulador de corpos, do outro lado, os sujeitos criam estratégias de resistência contra essa força que tenta, a todo custo legitimidade no dispositivo curricular (RODRIGUES;

CAETANO;SOARES, 2020).

Eu me refiro também ao termo (in)conclusões, por compreender que esta investigação abre um campo de múltiplas possibilidades de estudos sobre as relações de poder quemovimentaram/movimentam os corpos dissidentes da cisheteronorma. Neste sentido, não sozinha, mas, acompanhada pelas infâncias dissidentes da cisheteronorma, pelas professoras: Arletes, Mirelas, Letícias, Lúcias, Elzas, Moemas e João, eu chego às (in)conclusões dessa trajetória de experiência de vida, e de escrita.

Portanto, muitas histórias foram contadas acerca das resistências que iam se produzindo, à medida que os embates eram travados, como, as forças que brotaram de Arlete, ao perceber que em um currículo há forças que podem ser contrariadas. Ou, por outro lado, Ricardinho, um sujeito que ao ter seu corpo violentado, fez germinar um apanhado de forças que o conduziram a revelar o seu corpo, no retornar à escola, após a cena de violência praticada por três estudantes. Por isso que eu afirmo que esta escrita se lança em um espaço de (in)conclusões sobre a trajetória que eu percorri junto a estes sujeitos, e os demais caminhos a serem percorridos por que se habilita à luta por espaços de vir no contexto curricular.

Neste sentido, as histórias que fui capaz de escutar e vivenciar nas escolas por onde caminhei em companhia de todas as professoras, assim como as narrativas que eu contei sobre as valentias forjadas por quem precisa cavar brechas de fuga nos regulamentos curriculares em busca de sobrevivência, fizeram/fazem de mim uma pesquisadora/professora que vive à espreita em movimentos de rasuras contínuas e resistentes de escritas que, a todo instante, podem inspirar políticas de vida.

Em virtude das experiências que, no contato com os corredores das escolas, eu vivi durante a produção dessa escrita, e das alegrias e dores que eu fui capaz de sentir em companhia com as docentes e discentes, eu me lanço em diálogo com bell hooks (2017, p. 50), ao dizer:

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais e a sociedade de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade.

Assim, no processo de minha escrita eu venho afirmando ser uma aprendente dos modos de resistência criados por todos os sujeitos que têm feito esta trajetória comigo, e que me ensinam sobre como abrir brechas e fugas como resistência em um currículo regulador de

vidas. Sou grata pelos potentes encontros fiz ao caminhar pelos corredores das escolas (no corpo de profissional e pesquisadora), com os Robertinhos, as Letícias, as Mirelas, as Lúcias, as Fil, as Marias, as Jôs, Ritas e Joels, e tantas outras pessoas como as Elzas. As experiências como as de Elza me possibilitam compreender que um dos motivos de sua agência são efeitos de um discurso religioso e conservador que tem se materializado na organização e politização de grupos sociais que fazem a defesa de um mundo não plural, e de privilégios de classe, raça/etnia, gêneros, sexualidades, entre outras dimensões. Elza representa esse ideário, que nocampo da educação, disputa uma visão de mundo que reafirma a *norma* cisheterossexual comomodo de ser no mundo.

No entanto, ao tentar responder por quantas mãos esta dissertação foi tecida, eu digo que ela nasceu de uma convergência de vozes insurgentes que, instante a instante, durante todo o seu percurso de escrita me inspirou a tecer fios de luta e resistência. Trata-se de vozes que expressam rebeldia, insubordinação e tremores nestas narrativas, pois são constituídas por invencionices que disparam confrontos com o poder.

A ressonância dessas vozes me implicou, inspirando-me a tecer uma escrita subjetiva, marcada por encontros, afetos e envolvimento. Este processo de tessitura se distancia da escrita universalista e racional que marca a ciência moderna, cujo “imperativo de apartar-se de si mesma, nas escritas acadêmicas, é um dos resultados desses binarismos que buscamos aqui afrontar” (OLIVEIRA, *et al.*, 2019, p. 181).

Neste sentido, o contexto em que esta pesquisa foi criada faz referência à condição binária na perspectiva de gêneros e sexualidades, e as criações dos modos possíveis movimentados pelos sujeitos desertores da cisheteronorma, ao forjarem lutas diárias regadas por invencionices de jeitos possíveis de sobrevivência. Nesta trajetória de embates, viver faz parte de um ofício que cotidianamente bate às portas desses sujeitos, impulsionando-os à luta. Trata-se de um regime dominador veiculado por um dispositivo altamente excludente, o currículo.

Como vimos na trajetória dessa escrita, este dispositivo institui quem deve ter visibilidade e privilégios. Na mesma mão, ele institui quem deve silenciar. Este binário me faz lembrar de uma leitura da obra *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* da autora Guacira Lopes Louro, uma estudiosa feminista que denuncia essa face cruel da educação escolar.

Diferenças, distinções, desigualdades. A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entram distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela

dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2000, p. 58).

A escola que nos foi legada pela modernidade ocidental desconsiderou/desconsidera a existência da multiplicidade de feminilidades e de masculinidades e exerce o seu ofício, exaltando e legitimando o modelo do homem branco, cisheterossexual e detentor de uma verdade universal (FURLANI, 2011).

Em relação às contribuições que a psicologia pode desenvolver neste campo de pesquisa com gêneros e sexualidades dissidentes da *norma*, Amaral, Ribeiro e Barros (2021) apontam que as temáticas tecidas em torno dos gêneros e das sexualidades precisam fazer parte do repertório de psicólogas/os, pois estes marcadores sociais são características da constituição subjetiva dos sujeitos. Dessa forma, para que a prática da psicologia esteja em diálogo contínuo com os documentos que são os seus eixos, como o Código de Ética Profissional, faz-se imprescindível olhar para o sujeito de modo total, tendo como base, o respeito às diferenças. Assim, faz-se significativa a compreensão de que o gênero e a sexualidade são dimensões integrantes dos sujeitos e de suas subjetividades (AMARAL; RIBEIRO; BARROS, 2021).

Consideramos dessa forma, a importância da discussão que a Psicologia tem enquanto campo privilegiado de saber que trata sobre as subjetividades. Para tanto, é indispensável que esta área assuma o seu lugar de poder e saber, de modo a promover posicionamentos geradores de reflexão acerca dos discursos sobre gêneros e sexualidades que venha a fomentar discriminações, preconceitos e outros tipos de violências.

Assim, o estudo nos possibilitou reflexões sobre o modo como as infâncias em dissidência da cisheteronorma vivenciam a constituição de seus corpos; como elas se relacionam com as professoras; e como estas docentes se posicionam frente às experiências de resistência vivenciadas por estas infâncias. Neste sentido, consideramos que as vivências que ocorreram nas rodas de conversas constituem e medeiam certas relações da pessoa consigo mesma. Por isso, colocamos foco em nossas pesquisas nos modos de subjetivação” (PARAÍSO, 2014).

Quanto às minhas inquietações ao exercer a função de pesquisadora, também foram instrumentos que possibilitaram produzir esse conhecimento contextualmente localizado nas rodas (GASTALDO, 2014). Neste sentido, o conjunto das minhas experiências provocaram uma ação problematizadora, delineando as escolhas teóricas e metodológicas, os

meus pensamentos, as criações e as invenções sobre o meu campo de pesquisa.

Assim, qualquer que seja a possibilidade de ‘neutralidade’ e ‘dissociação’ entre mim –pesquisadora – e o território de pesquisa’ se anulam (GASTALDO, 2014). Neste sentido, eu percebi que o meu corpo de pesquisadora-professora influenciou na investigação, produzindo outras experiências em seu processo.

Neste sentido, a pesquisa é marcada pelas histórias das instituições pelas quais nós pesquisadoras/es trabalhamos e pelas narrativas que produzimos nos diversos contextos sociais que vivemos. Logo, colocar as minhas experiências como forma de problematização desta pesquisa incidiu em recriar outras experiências e produzir outras e múltiplas subjetividades, contrariando a "mítica possibilidade de generalização de resultados e a crença na neutralidade do/a pesquisador/a que seria alguém separado do contexto do estudo” (GASTALDO, 2014, p. 9).

Foi por meio do meu envolvimento nas rodas de conversas, em diálogo com as professoras, que eu vislumbrei alternativas para desnaturalizar versões universais que trabalham em direção à reprodução social. Esta possibilidade consistiu em explorar modos alternativos de pensar, falar e rever práticas que possam visibilizar os corpos silenciados pelo regime dominante.

Portanto, esta pesquisa vivenciou as forças e os modos de invenções movidas por um coletivo de professoras e de estudantes que como ao estudo sugeriu, pode estremecer as estruturas dominantes do currículo.

O convite que esta pesquisa faz é:

–Juntamo-nos a este coletivo de forças.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.
- AMARAL, Caroline A.; RIBEIRO, Paula R. C.; BARROS, Suzana C. **Atravessamentos de gênero, sexualidade na psicologia**: discutindo alguns acontecimentos. Revista Diversidade e Educação, v. 9, n. Especial, p. 712-734, 2021.
- ANDRADE, Luma. Nogueira. **Hierarquia, disciplina e panoptismo**: uma cartografia do espaço escolar. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria A. S. C. (Org.). Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória, ES: Edufes, 2013.
- ANZAUDÚA, Gloria. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Revista Estudos Feministas, v.8, n. 1, 2000.
- ARIÈS. Philippe. **História social da criança e da família**, 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- AXEL ROJAS, Eduardo Restrepo. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Instituto de estudios sociales y culturales Pensar Maestría em estudios culturales, Universidad Javeriana: editorial Universidad del Cauca, 2010.
- AZEVEDO, Sara. D. R. **Formação discursiva e discurso em Michel Foucault**. v. 6, nº 2, 2013. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul [www.marilia.unesp.br/filogenese](http://www.marilia.unesp.br/filogenese), 2013.
- BARROS, Manoel. **Menino do mato**. 120 p. Rio de Janeiro: ed objetiva, 2015.
- BONFIM, Juliano; MESQUITA, Marcos. R. **“Nunca falaram disso na escola...”** : um debate com jovens sobre gênero e diversidade. Psicologia & Sociedade, 32, e 192744, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. n. 9.394/1996**. Brasília: MEC/SEB, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL, Ministério da educação. **Censo da Educação Básica 2020**. Brasília-DF Inep/MEC 2021.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. 288 p. 13º

ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith. **Vida precária**. os poderes do luto e da violência. 1ª ed. português. Belo Horizonte: ed. Autêntica, 2020.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio. Flávio. **Educação escolar e culturas**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.

CANDAU. Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo Sem Fronteiras. v 11, n. 2, pp. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU. Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, Vera. M.; MOREIRA, Antônio. Flávio (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 248 p. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

CAPAVERDE, Caroline Bastos; LESSA, Bruno Sousa; LOPES, Fernando Dias. **Escola sem partido para quem?** Ensaio: aval. pol. publ. Educ., Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 204-222, jan./mar. 2019.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; ANDRADE, Fernando César Bezerra; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Equidade de Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: por uma prática pedagógica inclusiva. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB, 2009a.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; ANDRADE, Fernando César Bezerra; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e Diversidade Sexual**: um glossário. João Pessoa: ed. Universitária, UFPB, 2009b.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI, Jr. Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. (Org.), São Paulo: ação educativa, 2019.

COHEN. Jeffrey J. **Monster culture** (seven theses). 3-25 p. *In*: Monster theory: Reading Culture. Minnessota: University of Minnessota, Press, 2017.

COLLINS, Patrícia Hill. Epistemologia feminista negra. *In*: COLLINS, Patrícia. H. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. 401-432 p. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patrícia, Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 288 p., 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. 392 p., 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo**: pesquisas pós-críticas em educação. 152 p. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria no currículo**. 228p., Porto Alegre - RS: Doisa, 2013.

CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. *In: MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 3 ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

COSTA, Dalva de Oliveira. **Educação para a sexualidade, igualdade das relações de gênero e diversidade sexual: possibilidades e limites**. Revista Saberes docentes em ação, v.2. n.1, p.131- 147, 2016.

COSTA, Luís. A. **O corpo das nuvens: o uso da ficção na Psicologia Social**. p. 551-76. Fractal: Revista de Psicologia, v. 26 (esp.), 2014.

COTTA, Rafaela; POCAHY, Fernando; MARTINS, Aline. **Resistência e reinvenção nos/com os cotidianos escolares: práticas - saberes docentes face a uma onda de ataque ultraconservador**. Educação. Interfaces Científicas, Aracaju. v. 8. n. 3. 257 – 273 p., 2020.

COUTO, Maria. A. **Masculinidades e feminilidades: a construção de si no contexto escolar**. Aurora, ano V, volume 7, jan., 2011.

COUTO-JÚNIOR, Dilton. R; POCAHY, Fernando Altair. A. **Dissidências epistemológicas à brasileira: uma cartografia das teorizações queer na pesquisa em educação**. revista inter-ação. v. 42 n. 3: Gênero e Educação na sociedade contemporânea /Dossiê, 2017.

COUTO-JUNIOR, Dilton, R; POCAHY, Fernando Altair; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. **Crianças e infâncias (im)possíveis na escola: dissidências em debate**. *Periódicus*, v. 1, n. 9, 2018.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os Intelectuais e o Poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. *In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder*. 69-78 p.,25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

DORNELLES, Leni V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

EYNG, Ana M. **Currículo escolar**. Curitiba, IBPEX, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Becos de Memórias**. 200 p., Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FAVACHO, André. P. **O que há de novo nas práticas curriculares**. Resenha do livro Currículo, território em disputa, de Miguel Arroyo. Petrópolis: vozes, 2011. 374p. Educ. Soc. Campinas, v.33, n. 120, p. 929-932. julho. set, 2012.

FERRARI, Anderson; OLIVEIRA, Danillo, A. O caso do aluno gay expulso da escola: moral, verdade e ética nas construções das homossexualidades masculinas no contexto escolar. *In: RODRIGUES, Alexsandro (Org.). Crianças em dissidências: narrativas desobedientes da infância*. 224 p., Salvador: Devires, 2018.

FINCO, Daniela. **Relações de Gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil**. Revista Pro-posições. Campinas, v. 14, n. 3, 89 – 102 p., Set/dez. 2003.

FIORAVANTE, Tiago; SCHMIDT, Saraí,. **Sobre ciborgues e monstros ou como a mídia**

**representa a infância queer.** 268-287 p. Revista Periodicus. Universidade Federal da Bahia -UFBA, v. 1, n. 9, maio – out, 2018.

FONTANA, Roseli C. **O corpo também ensina:** mediações da linguagem não verbal no trabalho docente. revista espaço pedagógico, v. 18, n. 1. Passo Fundo, p. 9-22, jan./jun, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 176 p. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Sobre a História da sexualidade.** In: FOUCAULT. Microfísica do Poder. 243 – 270 p., Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau, 2003b.

FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade.** In: Ética, sexualidade e política, por Michel FOUCAULT. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução de L'Archéologie du Savoir. 7ª edição. 3ª reimpressão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais.** 344 p. São Paulo: Martins Fontes, 2010ª.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 296 p. 39ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico racial numa proposta de respeito às diferenças. 192 p. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** 272 p. Porto Alegre: L&PM, 2017.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Esteimann.; PARAÍSO, Marluce Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação,** 9-14 p., 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. GOODSON, Ivor. F. **Currículo:** teoria e história. 14ª ed., Petrópolis: Vozes, 2013.

GONÇALVES, Lorraine. A. B. F. **Reinações Infantis:** mobilizações em torno da sexualidade e do currículo. 101p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

HALL, Stuart; HELD, David; McGREW, Anthony. **Modernity and its Futures: Understanding Modern Societies**. Polity Press, 1992.

HARAWAY, Donn. **Saberes localizados**: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. 07-41 p. Cadernos Pagu (5) 1995.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: a educação como prática da liberdade. Trad. Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do armário**: a normatividade em ação. Revista Retratos da escola, Brasília, v.7, n. 13, p. 481-498, jul/dez. 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da “ideologia de gênero”**: a emergência de um cenário político discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. Psicologia Política. v. 18. n. 43. 449-502 p., set. – dez. 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da ideologia de gênero**: um projeto reacionário de poder, Brasília: letras livres, 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. 248 p., tradução: Jess Oliveira. 1. ed., Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KROETZ, Ketlin; FERRARO, José L. S. **A constituição do sujeito em Foucault a partir da história da sexualidade**. Novo Hamburgo: revista conhecimento online. Universidade Feevale. a. 11, v. 3, set.- dez. 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Escritos sobre experiência. 176 p. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LEAL, Abigail, C. **ex/orbitâncias**: os caminhos da deserção de gênero. São Paulo: Glac edições, 2021.

LEONARDO, Rafaela Cotta. **Gênero e sexualidade em disputa no cotidiano escolar**: tecendo problematizações com docentes da educação básica e pública do município do Rio de Janeiro e do município de Nova Iguaçu. 132 p. Dissertação de mestrado. Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018.

LIZOTT, Sirley; PAVAN, Tedeschi. R. **Insurgências docentes no currículo e a produção do pensamento da diferença**. Dossiê sujeito e conhecimento: articulações em contextos de formação e atuação docente. Educar em revista, v. 38, Curitiba, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade**. *et al. In: LOURO, Guacira Lopes (orgs). O corpo educado: Pedagogia da Sexualidade*. 224 p., Traduções: Tomaz Tadeu da Silva, 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- LOPES, Alice C. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Dossiê temático: configurações de investigação educacional no Brasil, 7-23 p., . n. 39, Educação sociedade & cultura, 2013
- LOURO, Guacira Lopes. **Conhecer, pesquisar e aprender**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 25, 235-245, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. 90. P. Belo Horizonte: ed. Autêntica, 2008.
- MACEIÓ. Secretaria municipal de educação. **Referencial Curricular de Maceió para o ensinofundamental**. p.1141, Maceió: ed. Viva, 2020a.
- MACEIÓ. Secretaria municipal de educação. **Painel dos Indicadores Educacionais do Município de Maceió: números que formam e transformam**, Maceió: ed. Viva, 2020b.
- MACIEL JR, Auterives. **Resistência e prática de si em Foucault**. Periódicos eletrônicos em psicologia. Trivium. Estudos Interdisciplinares. versão *On-line*, vol. 6 n.1, Rio de Janeiro. jan./jun. 2014.
- MANHAS, Cleomar. **Nada mais ideológico que “escola sem partido”**. In: A ideologia do movimento escola sem partido. 20 autores desmontam o discurso. Assessoria, Pesquisa e informação (Org). São Paulo: Ação educativa, 2016.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como *fazemos* nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann.; PARAÍSO, Marlucy A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de F. R. Corpo Gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: **Corpo Gênero e sexualidade**. 120 p. MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de F. R. (orgs.). Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MINAYO, Maria. Cecília. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Rio de Janeiro: editora Vozes, 2007.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 3 ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- MOIRA, A.; ROCHA, M.; BRANT, T. **Vidas Trans: a coragem de existir**. 176 p., Bauru, SP: Astral Cultural, 2017.
- MOMBAÇA, J. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: ed. Cobogó, 2021. MORIRA, Antonio. Flávio. B. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores**. In: MOREIRA, Antonio. F. B. et al. (org.). Currículo: políticas e práticas. 13 ed. Campinas. SP: Papyrus, 2011.
- MOTTA, Waldo. **Bundo e outros poemas**. 132 p. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.
- 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, jan.-jun, 2014.

NAVARRO, Pablo Pérez. *et. al. Queerentenas*. NAVARRO, Pablo Pérez (org). *Margens da pandemia: queerentenas, viadas, boycetas, sapatrans, faveladas*. Salvador: Devires, 2021.

NEIRA, Marcos G. BNCC de educação física: caminhando para trás. *In: FERNANDO, Cassio; CATELLI Jr. Roberto. (org.). Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

OLIVEIRA, Érika. C. S; ROCHA, Késia. A; MOREIRA, Lisandra E; HÜNING, Simone M. **Meu lugar é no cascalho**: políticas de escrita e resistência. *Factual: revista*, v. 31. n. esp. p., 179-184. set, 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. Revisada e atualizada. Petrópolis, Rio de Janeiro: ed. vozes, 2016.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. **Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhose bichinhas pretas na educação!** *Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades*. Grupo de Pesquisa CUS. Universidade Federal da Bahia - UFBA, v. 1. n. 9, 161-191 p., mai./out., 2018.

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

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença no currículo**. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p.587- 604, maio/ago. 2010.

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

PARAÍSO, Marlucy Alves. **A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência**. Universidade Federal de Minas Gerais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo**: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do *slogan* “ideologia de gênero”. *In: PARAÍSO, Marlucy A.; CALDEIRA, Maria. C. S. (Org.). Pesquisas sobre gêneros e sexualidades*. 368 p., Belo Horizonte: Mazza edições, 2018.

PELÚCIO, Larissa. **Subalterno quem, cara pálida?** Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. *Contemporânea*, v. 2, n. 2, 2012.

PELÚCIO, Larissa. **Breve história afetiva de uma teoria deslocada**. *Revista Florestan*, São Carlos, ano 1, n. 2, p. 26-45, nov. 2014.

PEREIRA, Maristela de Souza; ALVES, Natália Cristina. Ribeiro. **A “arqueogenealogia” de Foucault e os estudos de Certeau sobre o cotidiano**: um debate teórico. 16º Encontro Nacional. Abrapso. Campus UFPE. Recife, 12-15 nov. 2011.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. **Queer nos trópicos**. *In: HOLLANDA, Heloísa B. (org.)*

Pensamento feminista hoje: sexualidades no sul global. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.  
POCAHY, Fernando Altair. **Entre Vapores e Dublagens: dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento.** 169 p., Doutorado em educação. Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2011.

POCAHY, Fernando Altair; DORNELLES, Priscila, G. **Problematizando gênero e sexualidade em interlocução com educadoras/es de uma escola confessional-filantrópica.** Revista docência e cibercultura. v. 3, n. 1, 127 p., jan/abr. Rio de Janeiro, 2019.

PORTAL APRENDIZ. **O papel da educação é subverter as regras.** cidade para crianças. educação integral. 2013.

PRECIADO, Paul. **Quem defende a criança queer?** p. 96, Jangada: crítica literatura e artes, tradução: Fernanda Nogueira, n. 1, jan.- jun., Viçosa – MG, 2013.

PRECIADO, Paul. **Aprendendo do vírus.** Tradução: Ana Luiza Braga e Damian Kraus. Disponível em [https://pospsi.com.br/wp-content/uploads/2020/09/TEXTOS\\_7-Paul-B.-Preciado.pdf](https://pospsi.com.br/wp-content/uploads/2020/09/TEXTOS_7-Paul-B.-Preciado.pdf). Acesso em: 06. Nov. 2021.

RANNIERY, Thiago. **Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir de trajetórias escolares de “meninos gays.** arquivos analíticos de políticas educativas. v. 25 n. 51, Universidade Federal do Rio de Janeiro, mai., 2017.

RANNIERY, Thiago. Manifesto Beyoncé no currículo: a força da música e o brilho erótico do corpo que dança. In: PARAÍSO, Marlucy Alves.; CALDEIRA, Maria. Carolina Silva (orgs.). **Pesquisas sobre gêneros e sexualidades.** 368 p., Belo Horizonte: Mazza edições, 2018.

RANNIERY, Thiago; CASSAL, Luan, C. B. **Uma criança caída do chão: contaminação e acoplamentos virais em currículos.** Revista Espaço do Currículo, v.3, n.11, João Pessoa, 2018.

REA, Caterina A.; AMÂNCIO, Izzie. M. S. **Descolonizar a sexualidade: Teoria Queer of Colour e trânsitos para o Sul.** cadernos pagu (53), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

REIS, Cristina. D`Ávila. O uso da metodologia *queer* em pesquisa no campo do currículo. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy. Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. **Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros.** artigos Educ. Soc. 38 (138). Jan-Mar, 2017.

RIBEIRO JR., Wilson A. **Górgonas e Greias.** Portal Graecia Antiqua, São Carlos. texto nº 0080, publicado em 06/12/1998. Disponível em: [greciantiga.org/arquivo.asp?num=0080](http://greciantiga.org/arquivo.asp?num=0080). Acesso em: 12 de jun. de 2023.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Bagoas. estudos gays, gênero e sexualidades.** v. 4, n. 05, 2012.

RIFAN, Dom Fernando Arêas. **A ideologia de gênero.** Disponível em: <https://dioceseportonacional.org.br/dom-fernando-rifan-fala-sobre-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 13. nov. 2021.

RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Orgs.). **Por um feminismo afro latino americano: Lélia**

Gonzalez. 361 p., Rio de Janeiro: ed. Zahar, 2020.

RODRIGUES, Alexsandro; PRADO, Caio; ROSEIRO, Steferson, Z. **Para te assombrar, aqui estamos: corpos não recomendados de crianças demasiadamente reais.** In: RODRIGUES, Alexsandro (org.). *Crianças em dissidências: narrativas desobedientes da infância.* 224 p. Salvador: Devires, 2018.

RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Marcio; SOARES, Maria Conceição Silva (orgs.). **Queerizando currículos e educação: narrativas do encontro.** 381 p. 1ª ed. Salvador: ed. devires, 2020.

RODRIGUES, Alexsandro. WENETZ Ileana; CAETANO, Marcio. Currículos como narrativas e estudos queer: emergências que interrogam a educação. In: RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Marcio; SOARES, Maria Conceição Silva. (orgs.). **Queerizando currículos e educação: narrativas do encontro.** 381 p. 1ª ed. Salvador: ed. devires, 2020.

RODRIGUES, Carla; GRUMAN Paula. **do abjeto ao não-enlutável:** o problema da inteligibilidade na filosofia de Butler. Anuário Antropológico [online], v.46 n.3 | 2021, posto online no dia 28 setembro, 2021.

ROSA, Eli Bruno Prado Rocha. **Cisheteronormatividade com instituição total.** petdefilosofiaufpr.wordpress.com. v. 18, n. 2, agosto de 2020.

RUFINO, Luiz. **Vence demanda:** educação e descolonização. 84 p., Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SACRISTÁN. José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAER, Juan José. **O conceito de ficção.** Revista Fronteira, São Paulo, n. 8, julho de 2012.

SALIH, Sara. Judith Butler e a teoria queer. In: SALIH, S. **O Gênero.** Belo Horizonte: Autêntica, editora, 2012.

SALVADOR, Nayara Cunha; OLIVEIRA, Anderson José; FRANCO, Neil. **Fracasso, evasão e abandono escolar de pessoas trans:** algumas reflexões necessárias, Revista de Educação Pública, v. 30, p. 1-18, jan./dez., 2021.

SANTOS, Bruno Vieira. **Ativismo juvenil e políticas públicas:** o Caso do Centro de Referência da Juventude de Belo Horizonte. Dissertação em Psicologia Social. . p. 119. Faculdade em Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade. Campinas, v. 26, n. 91, 361-378 p., 2005.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José. A Menina que se comporta como menino, menino que se comporta como menina: O que podemos aprender com essas crianças que teimam em ser dissidentes. In: RODRIGUES, Alexsandro (org.). **Crianças em dissidências: narrativas desobedientes da infância.** 204 p. Salvador: Devires, 2018.

SILVA. Aline Kelly. **Entre a proteção e a punição nas propostas de redução da idade**

**penal no Brasil.** 128 p. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maceió, AL, 2015.

SILVA, Camila Balbina. **Vivências de trabalhadoras da rede de proteção sobre a violência familiar contra crianças e adolescentes.** Dissertação de mestrado em psicologia. Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Psicologia. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Maceió, AL, 2022.

SILVA, Francisco Vilhena. *et al.* **A transgeneridade infantil sob a ótica de professores de ensino Fundamental.** 10 p., Revista Latino-Am. Enfermagem, 2021.

SILVA, João Paulo de Lorena. **Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados.** 144 p. Mestrado em educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

SILVA, João Paulo Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Bagunçando as normas de gênero: crianças transviadas e a invenção de outros possíveis no currículo escolar.** 13 p. 7º SBECE - Seminário de Estudos Culturais e Educação, Canoas/RS, 12-13-14, jun., 2017.

SILVA, João Paulo Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Monstros que assustam, atraem e fascinam: um mapa das linhas de constituição das infâncias queer.** Revista Educação em questão. Natal. v. 59. n. 62. 1-22 p., out./dez., 2021.

SILVA, Silas Veloso Paula; NARA, Isabella Costa Alves; Tadeu BARRETO, Fernanda Gueiros Vidal. **“Ideologia de gênero” e “escola sem partido”:** desafios do ensino de sociologia na política brasileira a partir dos embates hegemônicos em torno da educação. Diversidade e Educação, v. 8, n. 1, 70–95 p., 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz. Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SIMAS, Luiz A; RUFINO, Luiz. **Encantamento sobre política de vida.** Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SULZBACH, Liliana. **A invenção da infância.** M. Schmiedt Produções, 26 min., NTSC, 2000.

SÜSSEKIND, Maria Luisa; JUNIOR, Sara Wagner Pimenta Gonçalves; OLIVEIRA, Luíza Tulani Aguiar. Monstras e currículos de gênero ao sul de Maple ST. *In:* RODRIGUES, Alessandro; CAETANO, Marcio; SOARES, Maria Conceição Silva; **Queerizando currículos e educação: narrativas do encontro.** Salvador - BA, ed. devires, 2020.

TAKARA, Samilo. **Narrativas de infâncias em desvios:** disputas à educação para o pleno desenvolvimento da pessoa. Dossiê temático. Revista Brasileira de Estudos da Homocultura. v. 03, n. 09, Universidade Federal do Mato grosso – UFMG, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

THOMA, Adriana Silva. **Entre normais e anormais**: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. Capítulo 15. *In*: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E.; SCHLÜNZEN, K. (Orgs.). *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TRINDADE, Marcos Aurélio. **Vertentes da educação como podemos pensá-la?** Resumo crítico do livro documentos e identidade. *Revista Comfilotec*. ano. 4. vol. 8, 2018.

USHER, Robin; EDWARDS, Richard. **Postmodernism and education**. London: Routledge, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e cotidiano escolar**: novos desafios. Simpósio Diálogo sobre Diálogos, Universidade Federal Fluminense (UFF), 2008.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas e narrativas**: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. *roda e registro: pensamento pessoal e profissional*, 2004.

WEIZENMANN, Mateus. **Foucault**: sujeito, poder e saber [recurso eletrônico]. 181 p. *Série Dissertatio - Studia*; 02. Pelotas: NEPFil online, 2013.