ISSN: 2358-8829

NOS INTERSTÍCIOS DE UM CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELAÇÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADES, DIFERENÇA E AFETIVIDADES

Lucineide Soares do Nascimento [1]

INTRODUÇÃO E COORDENADAS METODOLÓGICAS

A elaboração deste artigo se apresenta como uma oportunidade para manifestar algumas formas de exercício do magistério que vivenciei como professora de uma escola Assistencial da Aeronáutica em Belém-PA na Segunda Série do Ensino Fundamental no ano de 2006. Simultaneamente, é o momento de apresentar alguns entendimentos usufruídos durante o curso da disciplina "Currículo e Formação de Professores" do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA. Partindo de um Texto-Homenagem aos alunos que escrevi, meu propósito é destacar alguns aspectos desse texto introduzindo algumas temáticas que pertencem ao currículo.

As discussões serão sempre amparadas pelo contexto da narrativa textual e em conformidade com minha vivência no magistério, portanto, não tem a pretensão de ser um texto metodológico ou didático, mesmo porque, os referenciais de minhas discussões não são prescritivos e se preocupam mais com as "ferramentas" e "tecnologias" de desconstrução de discursos que fixam ou tentam fixar padrões de subjetividades e comportamentos.

Trata-se de uma pesquisa construída a partir da metodologia da autobiografia como narrativa capaz de proporcionar uma revisão de práticas e saberes a partir da história de vida e das subjetividades da própria professora-pesquisadora. Esse tipo de pesquisa, apesar de ainda contemplar certas dificuldades quanto a categorizações e normatizações de técnicas e métodos, tem sido muito utilizada na educação e contribuído para a

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2000). Especialista em Teorias, Políticas e Práticas Curriculares – UFPA (2003). Mestre em Currículo e Formação de Professores - UFPA (2007). Doutora em Educação em Ciências e Matemática - IEMCI/UFPA (2016). Pós-Doutorado em Avaliação da Aprendizagem e Processos de Subjetividades Docentes pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2024). Experiência na Gestão da Educação Básica. Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA. Integra o Grupo de Pesquisa: "Educação e Diversidade na Amazônia-GEDAM/UFRA" e o Grupo de Pesquisa "Filosofia, Ética e Educação" da UFPA. Cursando Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1762-8852. Lu.soares@ufra.edu.br

ISSN: 2358-8829

sistematização e divulgação de saberes docentes, contribuindo para a formação de professores (Bueno, 2002).

Partindo daquele texto homenagem, presento uma das características nucleares do currículo que se refere às "ênfases e omissões", ou seja, às escolhas e aos modos como as mesmas são realizadas na elaboração e movimentação do currículo e que estão em sintonia, ou melhor, estão na teia das relações de poder. Nessas relações destaco também os mecanismos de resistência de alunos e alunas que contribuem para sabotagens exitosas de construção de saberes e de formas de convivência em grupo.

Abordo também o tema do gênero, tentando demonstrar que a infância não é assexuada e que o sexo, não é nem mudo nem surdo no âmbito escolar, apenas é tratado como "segredo" (Foucault, 2005) ou saber autorizado dos especialistas. Por vezes, a manifestação da sexualidade das crianças pode incomodar e afastar professores. Problematizando a constituição processual das subjetividades sexuais, opto pela não escamoteação, pela não naturalização e pela não valorização da temática entre as crianças.

Nessa mesma tônica de problematização, trago para a discussão as questões relacionadas à diferença e à afetividade. Tomo-as não como premissas ou como coisa natural que se dê a priori nas relações professor-aluno, mas, como desafios com os quais, no momento mesmo dessas relações, criamos mecanismos para nosso crescimento como profissionais e humanos. Em nosso cotidiano convivemos com subjetividades heterogêneas, dentre as quais, há aquelas que podem nos chocar e com as quais podemos nos incompatibilizar. Construir e desconstruir afetos e desafetos e outros sentimentos, podem se tornar atitudes que corroborem nosso trabalho, mas também podem fazer ruir nosso edifício profissional. Tais características demonstram que o currículo não é algo que permeie e sugira apenas o intelecto, mas também outras dimensões de cunho emocional e da ordem do desejo.

Tais questões e temas, no turbilhão de coisas e relações que se fazem no âmbito do currículo, não apresentam nenhuma fórmula infalível de sucesso, por isso é que vejo o magistério como uma das profissões mais interessantes. Porque, para aquém dos poucos lucros, o que nos move nessa profissão são os desafios que exigem uma concentração de forças, saberes e poderes para que possamos saborear algumas sensações – sempre fugazes instáveis e momentâneas – de êxito.

ISSN: 2358-8829

TURMA DESAFIO[2]

Todos os dias foram mais ou menos assim:

*Início de manhã envolvido em alegria (com alguma preguiça!). "O que é isso? Eu já estou aqui, vamos começar a aula?" Um pouco de silêncio, algumas conversas para contar as novidades e ... "Ana Carolina, Julliana, Anna Paula e Gisela, vamos copiar a atividade?". "Não Tia a gente só tava dizendo que o João Victor fica correndo atrás da gente na hora do recreio". "João Victor e João Neto, o que está rolando?". "Tia, a senhora já assistiu o filme dos Incríveis? Ah! Mas a senhora precisa ver. Égua! O mais legal é o bebê" (e blá, blá, blá!). "Mas, onde nós paramos mesmo? Ana Clara e Gabriela! Eu também quero rir, vocês podem me contar essa história?" (risos!). De repente, entra uma "Figurinha" arrastando a mochila e com uma carinha de sono: Adivinhem de quem estou falando? "Eduardo, você precisa dormir mais cedo". E quando tentamos retornar a aula ... entram, com um par de sorriso lindo, duas "Figurinhas Repetidas". "Belisa e Beatriz procurem alguma carteira, sentem-se ali". "Como eu ia dizendo ... "Arnaldo, meu querido, vamos acompanhar a leitura?". E recebo um sorriso de moleque sapeca!! ... "Carolina e Camila capricharam no penteado hoje, estão lindíssimas!! Eu usei algum adjetivo exagerado nessa frase?" E ... "**SIM, LINDÍSSIMAS!!**". "Muito bem!!". E elas tão bonitas, com um sorriso brando transmitindo tanta ternura ... que coisa boa! Alerto que precisamos terminar a atividade porque está chegando a hora do recreio e, "**OBA!!**". "Cláudio, deixe pra dançar esse rock depois, ainda não é hora do recreio". "Quem quer resolver essa questão na lousa?". Pronto! Salta Lana, salta Flávio, salta Victória de Fátima, salta Taíze, salta João Victor, salta Ana Carolina, salta José Augusto, salta José Arthur, salta ... "Calma, calma, só vou chamar quem levantar a mão e souber esperar, não esqueçam que temos que dar a oportunidade para quem ainda não sabe resolver". Ufa!! Chega o recreio e temos um pouco de folga. "Não se matem tanto durante o recreio, pois ainda teremos trabalho!".*

*E na volta, haja "Histórias do Recreio"! "Quem quer contar uma história do recreio?". "**EU! EU! EU! EU! ...**" Mas sempre alguém aprontava ... e quantas reclamações ... "Ei Tia, o Alexsandro mexeu com o cachorro!", "Tia, o Arnaldo caiu." "Tia, o Sílvio fica dizendo que eu sou bonita e fica jogando beijos pra mim.". "Sílvio, Sílvio, respeite as meninas.! Rafael, Gabriel, Alexsandro, Arnaldo, José Arthur e José Augusto, eu não disse que não era pra se matar no recreio? Olha como vocês estão ensopados de suor!! Vamos respirar fundo e nos acalmar."*

*E a aula recomeça ... "Ah Tia, não passe muito dever, a gente tá cansado!". "Passa sim Tia!". "Ah Tia, não faz o que o Flávio diz.". "Mas gente, nós precisamos dar conta do conteúdo..." E blá, blá, blá ... a aula continua. "Hoje, o João Neto, a Nianne, o João Matheus, o Leonardo e o Rodrigo vão resolver estas questões na lousa, e a Kadmiele e o Ruan, que já terminaram o dever, vão prestar atenção e dizer se as questões estão corretas, ok?". "**OK.**". "E você também Jair, meu 'Boto cor de Rosa'! Vamos trabalhar!!!"*

[...].

NOS INTERSTÍCIOS DA NARRATIVA: ÊNFASES E OMISSÕES, SABOTAGENS E GÊNERO

Submeto-me agora ao risco de adentrar (invadir) e analisar a narrativa supracitada. Meu interesse é muito mais o de saciar minha fome de vida, vida que salta de um currículo em ação e extasia olhos e ouvidos do que - como convém às práticas tradicionais - detectar possíveis erros, equívocos e/ou, muito menos, apontar sugestões pretensamente mais coerentes ou eficazes. Digo adentramento com tom de invasão porque ao perscrutar um

[2] Trata-se de um texto narrativo no qual, como professora, fiz uma homenagem de final de ano aos meus alunos e alunas da 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública. Presto algumas explicações e sugiro algumas dicas para a sua leitura: grifo todos os nomes dos trinta e três alunos e alunas para demonstrar que todos/as são especiais. O texto deve ser lido numa cadência aligeirada para que se sinta a intensidade e a vivacidade das ações num dia de aula. As expressões em parênteses referem-se aos códigos compartilhados entre professora e alunos/as e, para mostrar o prolongamento dos diálogos. As expressões em negrito demarcam as vozes da turma em coro e, as "aspeadas", as falas de cada um/uma da turma.

ISSN: 2358-8829

currículo, de uma forma ou de outra, estamos explorando indivíduos e grupos[3]. Por isso, estudar e vivenciar currículos são tarefas para quem gosta de **gente**, para quem não tem medo de pousar em outras formas de pensar ou de se misturar a tantos outros diferentes (meninos/meninas / homens/mulheres / adolescentes /idosos/idosas / lésbicas / gays...) que, *a priori*, podem parecer esdrúxulas e até ameaçadoras para alguns.

Várias questões que atravessam as discussões curriculares contemporâneas podem ser extraídas dessa narrativa. Uma delas diz respeito àquilo que é central em um currículo que é a seleção dos conteúdos, ou seja, aquilo que se determina como importante, necessário e válido para ser ensinado em determinada série e para certo grupo humano.

Algumas explicações preliminares são importantes, principalmente para quem está iniciando sua incursão nas discussões curriculares. A organização curricular pressupõe sempre o caráter seletivo. Selecionam-se conteúdos, objetivos a alcançar, critérios e formas de avaliação, métodos de ensino, posturas adequadas para alunos, para alunas, para professores e professoras, funcionários, hábitos, valores, etc., que contribuem para a formação da cultura escolar. Segundo Lopes e Macedo (1998, p. 34-35):

> a cultura escolar é um conjunto particular de ênfases e omissões, sujeito a grandes variações históricas, por ser fruto de um processo de seleção de uma cultura maior, seleção essa que é constantemente reinterpretada, constantemente feita e refeita.

Em cada currículo, essas ênfases e omissões convivem de forma conflituosa. Por certo, quando se opta por determinados conhecimentos e práticas, está-se excluindo outros considerados impróprios ou inadequados para aquela "clientela", série, nível, idade, curso, etc. É uma relação de convivência mútua e, contraditoriamente, excludente, pois, ao se eleger alguns conhecimentos da cultura mais ampla está-se negligenciando outros mais locais e vice-versa. "Os sujeitos" detentores de maior poder é quem decidem as prioridades, ou seja, o que é mais imediato e salutar para a educação promovida nos estabelecimentos de ensino. Em suma: "O currículo, então, refere-se a essas 'seleções feitas pelas escolas no interior da cultura', e o processo de organização do currículo é, o 'modo pelo qual as prioridades são decididas e postas em práticas'" (Saviani, 2000, p. 27).

Os conflitos em torno dessas "prioridades", através daquele movimento constante de reinterpretação mencionado por Lopes e Macedo (1998), são da ordem do poder. Nas

[3] O fato de eu ser a professora que vivenciou o processo com as crianças não invalida o supracitado tom de invasão, pois um dos grandes exercícios que contribui para a construção de conhecimento é a capacidade de estranhar o que se apresenta como familiar.

ISSN: 2358-8829

discussões, ocorrem várias formas e estratégias de negociação, isso quando a escola possui alguma brecha ou lampejo democrático. De qualquer modo, o que acaba prevalecendo são os "votos" daqueles que exercem seu poder com mais veemência, autoridade e perspicácia e sempre considerando as orientações – parcial ou integralmente – dos currículos oficiais que se apresentam como regra ou norma curricular nacional[4].

No movimento de um dia de aula, de acordo com a narrativa que serviu de inspiração para este artigo, é possível perceber como o conteúdo determinado pela escola se sobrepõe ao cansaço dos alunos e ao seu desejo de conversar sobre outras coisas, levando a professora a insistir um pouco mais ao cumprimento do conteúdo. A instituição do que é "verdadeiramente importante" impregna os corpos e as mentes. Isso se constitui em uma cultura escolar que, desde cedo, aloja-se e constitui subjetividades "desejáveis". Enquanto alguns reclamam da atividade (corpos e mentes ainda não disciplinados totalmente), outros concordam com o que é determinado:

> E a aula recomeça ... "Ah Tia, não passe muito dever, a gente tá cansado!". "Passa sim Tia!". "Ah Tia, não faz o que o Flávio diz.". "Mas gente, nós precisamos dar conta do conteúdo.".. E blá, blá, blá ... a aula continua.

É isso, e muito mais, o que o currículo nos faz. É assim que durante anos vamos nos assujeitando, sendo moldados e moldando outros. O currículo é uma fábrica poderosa de fazer gente (de todo tipo, de acordo com os desejos dos mais influentes). "O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz" (Silva, 2001, p. 27).

É óbvio que não podemos esquecer as formas de resistência dos alunos, ou melhor, suas formas de exercício do poder. Quando unidas, as crianças usam de sabotagens exitosas. Então, como nos diz o provérbio popular: "Se não pode com eles, junte-se a eles"! "Histórias do Recreio" foi o resultado de uma dessas sabotagens. Foi a criação de um momento/espaço durante a aula para a manifestação de narrativas sobre o que as crianças faziam, gostavam de fazer e de contar depois do recreio. O momento de dizer o que é importante, bonito e saboroso para elas.

Por mais meticuloso, pré-organizado, rígido, disciplinado(r), homogeneizado(dor) e supervisionado (policiado) que seja um currículo, ele é sempre movimentado pela vida.

---

[4] Com todas as suas implicações: tentativa de homogeneização da cultura; desrespeito ao conhecimento dos profissionais da educação; avaliação nacional; negligência à cultura e às necessidades locais; excessiva preocupação com a formação voltada para o mercado de trabalho; tentativa de produção de identidades em série de acordo com valores nacionalistas, etc. [Conferir autores que tecem significativas críticas à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, dentre eles, Sílvio Gallo em entrevista à Laura Rachid (Gallo, 2022) e Vergas Silva (2024).

ISSN: 2358-8829

E a vida é como as samambaias que teimam em brotar entre as falhas das calçadas e dos muros acimentados. Por isso, algumas dimensões da subjetividade do indivíduo se sobressaem, como por exemplo, a sexualidade infantil, que se manifesta mesmo contra a vontade de alguns profissionais pudicos e/ou puritanos, ou ainda, pouco hábeis para lidar com essa questão. Não há nada de extraordinário nas manifestações da sexualidade das crianças, no entanto, não quer dizer que seja natural. Extraordinário mesmo, ou melhor, o que provoca alarde é a forma com que se vê essa manifestação da sexualidade infantil. Geralmente ela soa aos ouvidos como escandalosa, vulgar, sinônimo de falta de educação e velhacaria. Ou seja, não se nega o sexo, apenas suas narrativas incorporam inúmeras tecnologias de adaptação do sexo aos valores considerados adequados aos padrões de "normalidade" (leia-se: cultura heterossexual com posturas estritamente demarcadas para o masculino e para o feminino). Portanto:

> Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso. (Foucault, 2005, p. 31-32).[5]

São "dispositivos institucionais" e "estratégias discursivas" (Foucault, 2005) que condicionam o sexo das crianças às *tramas valorativas*[6] dos adultos. Isso não impediu, segundo esse autor, a proliferação de outros discursos "sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder" (Ibidem, p.32).

A criança não é assexuada e o currículo contribui para a formação de subjetividades sexuais. O modo como lidamos com nossas orientações sexuais carrega rastros dos processos de escolarização que vivenciamos. A título de informação, é

[5] Permitam-me um aparte: mas é que no momento em que faço esta citação não consigo parar de rir e quero dividir isso com vocês. Ao lembrar dessa passagem, pedi ao meu filho de treze anos que pegasse esse livro de Foucault "História da sexualidade I" que estava sobre a outra mesa, então ele o pegou e ao ler o título e ver os corpos nus, imediatamente falou: "Credo mãe! A senhora tá lendo essa saliência?" (!!!). Além da escola, do pai, dos amigos, o que será que **eu** tenho a ver com isso? Hummm ....

[6] Essa expressão é por minha conta.

ISSN: 2358-8829

possível capturar alguns rastros desses processos a partir de uma manipulação investigativa mais atenta ao exercício da sexualidade de adultos[7].

Esses "rastros" ou marcas que delineiam nosso corpo e o que fazemos dele e com ele, foram-nos impingidos de modo não apenas submisso ou paciente, ou seja, não somos uma massa inerte na qual se "chaparia" os desejos alheios, mas fomos também exercitando formas paralelas de poder que, em sintonia ou à revelia de outros, contribuíram para formatar nossas subjetividades.

> Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas* (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (Louro, 2001, p. 41 - Grifos da autora).

O poder de manifestação da sexualidade da criança masculina, imbuído dos juízos de valor da sociedade, geralmente é bem mais aceito no âmbito escolar, talvez porque seja essa a postura que se espera de um futuro "homem de verdade" (másculo, conquistador, de iniciativa e viril). E, de modo semelhante, talvez agradasse mais o recato da infância feminina, a timidez e a docilidade da mulher como quem ignora ser objeto "passivo" de desejo do homem (ou, passividade deliberadamente planejada e/ou utilizada, ou ainda, convenientemente encoberta, negada e/ou ignorada). De qualquer modo, as manifestações são usufrutos de poderes arregimentados dentro e fora da escola que, se por um lado, não devem ser ignoradas, por outro, não convém supervalorizá-las, muito menos naturalizá-las.

> "Tia, o Sílvio fica dizendo que eu sou bonita e fica jogando beijos pra mim.". "Sílvio, Sílvio, respeite as meninas.!".

Essa discussão generificada é também uma constante nas teorizações curriculares. Inicia-se nas décadas de 60 e 70 com os movimentos sociais feministas de contestação e denúncia da opressão às mulheres. Os primeiros estudos focavam prioritariamente "a mulher" como categoria e, posteriormente, na década de 80, as discussões acadêmicas foram ampliadas para um desenho mais *relacional*, isto é, pensar a constituição da identidade feminina através das relações de poder e saber com a masculina e vice-versa. Hoje, os estudos sobre gênero atracaram em outros portos; a partir de perspectivas pós-estruturalistas e filosofia da diferença, propõem discussões que se recusam a pensar a constituição de subjetividades generificadas a partir de binômios do tipo homem *versus*

[7] Sobre essa problemática, consultar a instigante Tese de Doutoramento de Josenilda Maués da Silva: "Escolarização e produção de subjetividades: capturas e sedições". Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

mulher, como se não houvesse outras possibilidades de exercício da sexualidade humana. O gênero é discutido atualmente como dispositivo teórico, ético e político que produz uma polissemia de masculinidades e feminilidades. Em outras palavras, o diferente é estudado a partir da própria diferença que o constitui e não com base em referentes opostos. [8]

Pelo visto, continuaremos a falar de sexo e de tudo que se relaciona a ele. O interessante (não estou muito convencida quanto a isso) é que estamos providenciando formas diversificadas de narrativas sobre sexo e constituição/mutação/ação de subjetividades sexuais, mas onde? Nas sociedades "secretas" das academias?

> O segredo do sexo não é, sem dúvida, a realidade fundamental em relação à qual se dispõem todas as incitações a falar de sexo – quer tentem quebrá-lo quer o reproduzam de forma obscura, pela própria maneira de falar. Trata-se ao contrário, de um tema que faz parte da própria mecânica dessas incitações: maneira de dar forma à exigência de falar, fábula indispensável à economia infinitamente proliferante do discurso sobre o sexo. O que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como *o* segredo. (Foucault, 2005, p. 36).

Grande parte dos professores que atua na Educação Básica, principalmente os mais experientes, tiveram lacunas e muitas percepções distorcidas sobre sexualidade durante a infância e a juventude. Por isso, é fundamental, para a formação dos futuros profissionais da educação, a incorporação no currículo de questões, discussões e práticas sobre sexualidade, identidade de gênero, orientação sexual, assim como a abordagem dos preconceitos e a luta das mulheres e do Movimento LGBTQIAPN+.

NOS INTERSTÍCIOS DA NARRATIVA: AFETIVIDADES/DIFERENÇAS

Pode ser que o afeto seja uma premissa para atividades que uma pessoa se disponha a realizar. Pode ser, ainda, que o trabalho incorpore outros sentidos que não apenas a recompensa financeira. Talvez as pessoas busquem no dia-a-dia, insistentemente, alguma boa razão para sair de suas casas ou para por os pés no chão a cada manhã. Em se tratando do magistério, sua historicidade denuncia a premissa do afeto, afeto este que serviu de explicação para a concessão dessa profissão à mulher, por "ser", supostamente, "essencialmente" dotada de "afeto materno", muito embora se saiba que, além disso, há que se destacar a falta de *status* e de remuneração justa para os

[8] Sobre algumas discussões de Gênero consultar Louro; Neckel; Goellner (2003). E, sobre a Comunidade LGBTQIAPN+, consultar Correa Cruz (2026).

professores ocasionando a retirada estratégica dos homens dessa profissão nos primórdios da História do Brasil.

Ao tentar naturalizar o afeto na ou sobre a infância corre-se o risco de transformar, aquilo que é (des)construção permanente, em mecânica hipócrita. Recordo-me agora de uma passagem textual em que uma autora explica o aparecimento (criação) da infância pelo "sujeito" (à sua semelhança) na sociedade Ocidental, usando como expediente a teatralização da narrativa, isto é, incorporando uma possível "voz" infantil. Um profundo exercício de estranhamento de muitas coisas que são próximas das crianças e que vale à pena conferir:

> Porém, tudo isso só foi possível porque o tal sujeito, que não descansava nunca – e, claro, que não deixava mais as pequenas em paz -, prestou tanta atenção nelas que cismou que as grandes, a partir de então, eram formadas por pais, mães, avós, avôs, tias, tios, primos, primas, etc., os quais todos, sem exceção, estavam obrigados – a quê? – a "amá-las" (...).
> Foi assim que tudo começou a ficar mais complicado ainda, porque as tais antigas tiveram mesmo de começar a demonstrar tanto amor, tanto afeto e tanto carinho que não largaram mais o pé das novas, cuidando-as, protegendo-as (...). (...)
> Este amor foi mesmo o fim! Era grudento, asfixiante e pegajoso – gostoso? só às vezes. A partir dele, ficou decretado que as gentes pequenas precisavam, além de serem amadas, serem também instruídas, formadas e educadas, porque eram "de menores" (se elas sempre tinham sido pequenas!), dependentes, insuficientes, carentes, frágeis, desprotegidas, imperfeitas, irracionais, moralmente heterônomas, etc., etc., isto é, tudo o que as raças grandes não eram, e-vi-den-te-men-te! (Corazza, 2002 (a), p. 69-70).

Isso faz parte, segundo Corazza, (Idem, p. 69) da "Quinta equivalência preferida: pequenas = família", uma, dentre as tantas essências ligadas à infância. Todavia, nada de natural, tudo inventado e criado pelo "Sujeito" da modernidade. Como sabemos, por muito tempo essa família só servia de porto seguro para a criança se seguisse um único modelo, o patriarcal (formado – invariavelmente – por filho(a), pai, mãe e, - se possível - irmãos, avós, etc.). Hoje já se convive, não sem conflitos, com outros modelos de família.

Desnaturalizando o afeto, posso dizer que no magistério não se ama de forma incondicional. "O amor à primeira vista", se existe, não acontece trinta, quarenta, cinqüenta ou tantas outras vezes num primeiro dia de aula (!). Muito ao contrário, geralmente o primeiro dia de aula de um professor ou de uma professora iniciante com uma turma de crianças é a experiência ou a sensação mais próxima que se tem do inferno. E isto não tem nada de engraçado[9].

[9] E já que estamos falando de inferno, convém citar Corazza mais uma vez: "Pensar o inferno na educação é um exercício perigoso. É seguir a linha de fuga do vôo da bruxa, do passeio do vampiro, do andar sem rumo do centauro, do vagar infinito de todas as individualidades estranhas que povoam o Mundo-Verdade da Educação. Pensamento perigoso este, porque a sua imanência suscita, na opinião educacional, uma forte

ISSN: 2358-8829

Somos sensíveis à antipatia, ao desamor, ao rancor, às práticas em desacordo com o que já sintetizamos como certo, às ações que não nos deixaram praticar quando crianças, enfim, incompatibilizamo-nos muito facilmente com aquilo que se nos apresenta como diferente. Por que? Simplesmente porque somos imperfeitos e inacabados? Isto seria "chover no molhado". Não sei direito, mas talvez não tenhamos sido educados para isso, assim como não fomos educados para usar cartões de crédito (a mídia bem que tentou fazer isso, mas não nos ajudou muito!). Talvez porque, como diz a canção, "é que Narciso acha feio o que não é espelho". A vaidade nos invade e, quando nos percebemos - até os mais críticos - lá estamos nós: dando conselhos, dizendo o que faríamos em tal situação e apontando nosso dedo inquisidor no nariz do outro. Não ignoramos o conceito de diferença, mas, às vezes, queremos que o "Outro" se assemelhe a nós. Parece praga. Que horror seria uma população inteira igual a mim! Nem mesmo eu suportaria.

Mas talvez sirva como exercício, além de desconstruir o afeto, desconstruir o desafeto e abrir uma fenda na antipatia, mesmo quando esses forem recíprocos. É justamente ali, onde reinam a incompatibilidade, a antipatia e o desafeto que encontraremos nossas falhas e enfrentaremos nossos piores pesadelos. Não se trata de tolerar ou simplesmente respeitar as diferenças porque é Legal, mas compreender que o "Outro" não precisa de nossa permissão para criar seus próprios modos de sua existência. E, principalmente, aprender com os "Outros".

Em quase toda classe existe "um" alguém que se nos apresenta como um desafio. Pode ser aquele que não fala "porque não quer" já que fora da sala de aula interage muito bem com os colegas e familiares; pode ser, ao contrário, aquele que "fala pelos cotovelos" e incomoda a todos a ponto de falar sozinho quando ninguém quer conversar; pode ser aquele que não consegue passar trinta minutos sentado atrapalhando a visão dos outros; pode ser aquele que faz comentários desagradáveis aos pais, colocando sob suspeita a postura do profissional; pode ser aquele que agride verbalmente e/ou fisicamente os colegas e o professor; pode ser aquele que foge da vista do professor como o diabo foge da cruz; e pode ser tantos outros e outras diferentes quanto se possa imaginar. E, embora nem sempre demonstrem, todos e todas querem ser amados/as. E, se são diferentes, é claro que, não querem ser amados de modo igual. A sorte é que os humanos também podem experimentar infinitas formas de construção dos sentimentos!

---

reprovação instintiva, e a natureza dos conceitos que cria redobram ainda mais essa reprovação" (2002 (b), p. 36).

ISSN: 2358-8829

Falar de amor sem senti-lo é o mesmo que senti-lo e não falar. Não surte efeito, não descongela, não embeleza, não atrai e não movimenta vivamente os corpos. Por isso, pelo texto-homenagem que lemos e pela modesta experiência que vivenciei, percebi que narrando os afetos, estilhaçando os desafetos, exercitando o poder com alguma cautela e aprendendo a conviver com uma multiplicidade de vozes diferentes, é possível transformar um currículo que é mais propenso à homogeneização num outro que se inclina para a valoração da heterogeneidade.

A linguagem que demonstra o quanto estamos desarmados para as pessoas, de modo geral, e para os nossos alunos e alunas, em particular, assume uma diversidade de possibilidades de formas e recursos. Além da voz – para falar, cantar, recitar e dar vozes a personagens dos livros infantis e didáticos, podemos usar o nosso corpo – dançando, fazendo mímicas e abraçando. Podemos, se realmente nos invadirmos por uma vontade sincera, surpreender as pessoas com um elogio, com um sorriso ou adotar uma postura compreensiva quando pensam que vamos usar nosso poder de modo reprovador. A linguagem pode ser a do desenho ou da construção individual e/ou coletiva de textos que não apenas falem para eles e elas, mas que contemplem narrativas deles e delas. E não nos esqueçamos dos espaços, há uma sensação diferente quando adentramos lugares um tanto distanciados da sala de aula. Essas foram algumas das experiências que construí com meus alunos no início de minha carreira docente na educação de crianças, pois antes, só havia trabalhado com adultos.

Nada disso deve soar como regra (assim espero), pois o magistério é uma das profissões para a qual não existe receita (muito menos receitas de sucesso ou fórmulas infalíveis). Tudo se apresenta de modo muito fluido, relativo e até fugaz. O trabalho do professor depende de várias condições e variáveis como aquelas relacionadas às subjetividades das pessoas da escola, das famílias dessas pessoas, da estrutura da escola, etc., etc., etc. Somos nós que damos uma “cara” para o nosso trabalho. Esse trabalho tem uma marca e um diferencial que tem a ver com a nossa formação, com o que queremos dessa profissão, com o que ainda acreditamos e com as nossas descrenças, com os nossos desejos e com as formas com que exercitamos o poder a nós investido. Talvez seja justamente por essas características que o magistério se apresenta como um desafio constante. Talvez seja também por isso que muitos profissionais com longa experiência, por acharem que sabem exatamente o que lhes espera a cada início de período letivo,

ISSN: 2358-8829

acabam fracassando. Podem até não perder os seus empregos, mas perdem a confiança de seus alunos e alunas. Caem na descrença total.

RETOMANDO ALGUNS PONTOS

O currículo parece um imã gigante para o qual são atraídos um pouco de tudo que compõe a vida: poder, amor, tristezas, vitórias, decepções, desejos, desprezos, diversidades étnico/raciais, intolerâncias, companheirismos, amizades, trabalhos, sobrevivência, sonhos... Ao mesmo tempo, de forma sutil ou em momentos estratégicos, parece que se desliga o magnetismo e esse mesmo imã exerce uma contraforça, e assim, irradia, dispara, forma e conforma, destrói e reconstrói subjetividades de acordo com as características que atraiu. Ele, com suas "ênfases e omissões", assume as marcas do exercício do poder de quem o criou e de quem o movimenta.

Nessa espécie de turbilhão de coisas atraídas e devolvidas por esse imã, as relações de poder se fazem presentes e, em se tratando de crianças, ocorrem várias estratégias que se coadunam para o que eu chamei de sabotagens exitosas. São as resistências dos alunos e das alunas sobre a imposição do ritmo das aulas, sobre as formas metodológicas e avaliativas executadas, contra o poder disciplinar exercido sobre elas e eles e sobre as ações que, em alguns momentos, são incompatíveis com as suas necessidades e sua dimensão volitiva. Todas essas resistências fazem parte do cotidiano escolar e se manifestam principalmente na sala de aula, porque antes mesmo de aparecermos como professores e professoras na vida dos alunos e alunas suas vidas já se faziam. É preciso ao menos compreender o ritmo de cada grupo e suas formas de organização.

Com isto não estou dizendo que, como professores devemos simplesmente cruzar os braços e assistir o que geralmente ocorre que é o caos total. No texto-homenagem que lemos, observamos a criação de um momento em que a aula, como se faz normalmente, seria impossível. Por isso, alunos, alunas e professora criaram um espaço reservado para as "Histórias do Recreio". Mas não podemos esquecer que isso ocorreu com pessoas, em tempo e espaço determinados ou específicos. Com certeza, pode não dar certo em outras situações, assim como pode assumir outras estratégias exitosas e criativas em outros momentos e lugares. Como todas as relações que se plasmam na escola são relações eminentemente de poder e, parafraseando Foucault (2004), elas não são imunes ao saber, ou seja, porque há uma correlação de forças entre poder e saber, é que posso dizer que

ISSN: 2358-8829

determinadas formas de exercício do poder investido ao professor, podem ser mais suscetíveis à elaboração de saberes compatíveis com a aprendizagem exigida pelos estabelecimentos de ensino, pais, mães e responsáveis.

São essas mesmas relações que coíbem e criam as "verdades" sobre o sexo. O currículo também contribui para a constituição de nossas subjetividades e orientações de gênero, ou seja, para a nossa sexualidade. O ímpeto de estabelecer uma constituição sexual que se congele por tempo indeterminado e de acordo com a dualidade masculino versus feminino e, ainda, de acordo com os padrões heterossexuais impostos pela sociedade religiosa, ainda é uma constante. Da mesma forma, geralmente os meninos, os rapazes e os homens têm mais privilégios no que concerne à manifestação de sua sexualidade. O sexo não é mudo nem surdo no âmbito escolar, ele só assume um tom de "segredo" ou temática reservada a especialistas. A criança também possui uma sexualidade e, dependendo dos contornos que o currículo assume, essa sexualidade pode continuar sendo vista como ameaça ou coisa inescrupulosa.

A criança ainda não tem maturidade para estabelecer sua afetividade sexual (e quando será que se alcança tal maturidade?), e o processo de constituição da sexualidade sempre incorpora algo de sub-reptício, de contínuo, de mutante e até de instabilidade. De qualquer modo, a temática do sexo não é inexistente entre as crianças por isso não há nada de extraordinário ou esdrúxulo nisso.

A manifestação da sexualidade por algumas crianças é, geralmente, uma das características que incomoda professores, talvez por sermos descendentes de processos negadores da sexualidade. Mas tal característica não é a única, convivemos com todo tipo de gente, o que nos exige uma postura desarmada às diferenças. O currículo tem uma tendência histórica a caminhar para a homogeneidade, porém, pelos corredores e salas de aula das escolas transitam, anualmente, uma multiplicidade de subjetividades. Por isso o currículo é um campo de poder no qual os saberes estão em constante tensão.

Fazer esse poder produzir saberes e afetos que valorizem o que há de diferente e/ou especial em cada aluno e aluna não é uma regra, é um desafio que pode se manifestar através de formas também múltiplas e variadas de linguagem, como a linguagem do corpo, do desenho, da música, da dança, da produção de textos, do sorriso e de tantas outras formas humanas e possíveis de comunicação. O afeto não é algo natural, ele é pura construção em processo que envolve muitos momentos de desconstrução para se revigorar e renovar a vida. Amar exige aprender com aquilo que é diferente. Com certeza,

isso não envolve nenhuma facilidade. Ao abrir uma fenda em nossos sentimentos talvez possamos construir outros que, assim como podem favorecer nosso trabalho, também podem nos destruir como profissionais. Por isso não há uma regra definida, não há nada que assegure, de uma vez por todas, o sucesso, ou seja, assim como não há segredos pedagógicos não há seguros contra fracassos docentes.

Talvez por isso mesmo, por todos esses desafios - sem regras e receitas - com os quais nos confrontamos a cada ano, a cada semestre e, principalmente, a cada aula, é que o magistério se nos apresenta como uma profissão muito especial. Talvez não sejam as poucas benesses que nos fazem caminhar todos os dias para a escola, mas sim os desafios que nos colocam à prova a cada aula. Que nos fazem arregimentar forças, poderes, desejos e saberes em prol de sua frágil e escorregadia superação.

Palavras-chave: Sexualidades na Infância, Currículo e diferença, Gênero e Docência, Currículo do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/?lang=pt> .Acesso: 20 ago. 2026.

CORAZZA, Mara S. **Infância & educação – Era uma vez – quer que conte outra vez?** – Petrópolis: Vozes, 2002 (a).

CORAZZA, Mara S. **Para uma filosofia do inferno na educação:** Nietzche, Deleuze e outros malditos afins – Belo Horizonte: Autêntica, 2002 (b).

CORREA CRUZ, Igor Alexandre Correa. Limites teóricos nas relações entre sexo e gênero: implicações para o movimento LGBTQIAPN+. **Revista Memória LGBT**. V, 12(2), 190–202. 2026. Disponível em: <https://revista.memoriaslgbt.com/index.php/ojs/article/view/210> . Acesso: 15 set. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 28 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade saber; trad. Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque; 16 ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2005.

ISSN: 2358-8829

GALLO, Sílvio. BNCC é um desastre para a educação brasileira, critica Silvio Gallo. [Entrevista concedida a] Laura Rachid. **Revista Educação**. Edição 285, 16 mai. 2022. Disponível em: < https://revistaeducacao.com.br/2022/05/16/silvio-gallo-bncc/>. Acesso: 15 set. 2026.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos - São Paulo: Cortez, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOURO, Guacira. L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico – 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Josenilda M. Maués da. **Escolarização e produção de subjetividades:** capturas e sedições. Tese (Doutorado) PUC-SP. 1998.

SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A favor de quem a BNCC trabalha? A política do conhecimento oficial à luz das teorias críticas e sociológicas do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-28, 2024. Disponível em: < https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762024000100295>. Acesso: 15 set. 2026.