ONDE QUEREM MEDO, FAZER-SE BRUTA-FLOR: criações de possíveis no território curricular com gênero e sexualidade em tempos que amedrontam¹

Danilo Araujo de Oliveira
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Anderson Ferrari
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Érika Kelmer Mathias
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Resumo

Neste texto, buscamos explorar o modo como o medo provocado pelo discurso antigênero incide sobre os currículos, demandando sujeitos docentes amedrontados. O argumento desenvolvido é o de que o discurso antigênero atua produzindo medo, desautorizando e desqualificando as discussões de gênero e sexualidade, buscando controlar os currículos praticados e regular a conduta docente. No entanto, entendemos que, por ser o território curricular da ordem do incontrolável e do imprevisível, é nele mesmo que se encontram modos de escapar a toda tentativa de enquadramento. Nesse sentido, afirmamos que a criação de possíveis acontece no currículo investigado. Mobilizamos, para tal, uma experiência ocorrida em uma disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de História de uma universidade pública federal registrada como narrativa pelos alunos e alunas ao final do semestre. Essa experiência contribui para mostrar articulações entre os currículos praticados na educação básica e na formação inicial docente, como um remetendo ao outro, imbricado às relações de poder, produções de sentido e de formação. Em nossas análises, apoiamo-nos nas teorias pós-críticas de currículo e, como metodologia, acionamos elementos do arcabouço foucaultiano: problematização e discurso.

Palavras-chave: currículo, discurso antigênero, medo, ideologia de gênero, formação docente, liberdade de cátedra.

Abstract

In this text, we seek to explore how the fear caused by anti-gender discourse affects curricula, demanding frightened teaching subjects. The argument developed is that the anti-gender discourse acts producing fear, disallowing and disqualifying discussions of gender and sexuality, seeking to control the curricula practiced and regulate teaching conduct. However, we understand that, as it is the curricular territory of the order of the uncontrollable and the unpredictable, it is within it that ways are found to escape any attempt at framing. In this sense, we affirm that the creation of possible happens in the investigated curriculum. To this end, we mobilized an experience that took place in a Supervised Internship in History Teaching course at a federal public university registered as a narrative by students at the end of the semester. This experience helps to show articulations between the curricula practiced in basic education and in initial teacher training, as one referring to the other, imbricated in power relations, productions of meaning and training. In our analyzes, we rely on post-critical curriculum theories and, as a methodology, we activate elements of the Foucauldian framework: problematization and discourse.

Keywords: curriculum, anti-gender discourse, fear, gender ideology, teacher education, freedom of professorship.

*Provisoriamente não cantaremos o amor,
que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos.
Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,
não cantaremos o ódio porque esse não existe,
existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro,
o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos,
o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas,
cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas,
cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte,
depois morreremos de medo
e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas.*
(DRUMMOND, 1974, p. 49)

O poema acima, “Congresso Internacional do Medo”, de Carlos Drummond de Andrade, compõe, junto com mais 27 textos, o livro *Sentimento do mundo*, publicado pela primeira vez em 1940. Trata-se do terceiro livro do poeta e um dos que figura como fundamentais para a compreensão do corpo de sua obra. Como qualquer evento social, a publicação de um livro carrega, em si, aspectos do momento histórico a que se vincula. Nesse sentido, não podemos deixar de considerar o contexto de sua publicação. No aspecto global, acontecia a Segunda Guerra Mundial e o avanço da investida nazista na Europa, enquanto que, no Brasil, estávamos vivendo o Estado Novo², com sua centralização de poder com guinada autoritarista e seus desdobramentos.

Tendo em vista tal cenário, não é de se surpreender a leitura crítica da obra ter primado por características como pessimista, niilista dentre outras. Dessas leituras, uma já bastante consolidada é a de Afonso Romano de Sant’Anna, o qual integra essa obra à primeira fase do poeta, que o crítico denomina “eu menor que o mundo³”. Nessa fase, lemos um eu poético que escreve do ponto de vista do esmagamento pelas forças maiores do que o sujeito, ou seja, pelas forças sociais e suas alavancas institucionais.

Todavia, a força de um texto poético-literário parece estar muito mais na sua potencial capacidade de ser atualizado por leituras realizadas por sujeitos de contextos histórico-sociais diferentes daquele que o originou, do que de retratar pontualmente uma época ou lugar. E é justamente por conta dessa capacidade plástica da literatura que o poema de Drummond, assim como os de outros escritores, se faz tão atual e necessário no momento histórico de nossa contemporaneidade. Suas questões interpretativas permitem-nos, inclusive, tomá-lo como inspiração para pensar o território curricular com gênero e sexualidade na atualidade.

O título do poema já nos adverte de que se trata de uma temática de instância global: “Congresso *Internacional* do medo”⁴. O poema é construído em torno de dois afetos: amor e medo. O amor ocupa o pano de fundo da cena poética, pois “se refugiou mais abaixo dos subterrâneos”, e o medo ocupa o primeiro plano, pois é o objeto a ser “cantado” pelo poeta. O medo é conectado, principalmente, a dois verbos: “existir” e cantar”. No primeiro, com

função de sujeito, nomeia aquilo que existe; no segundo, com função de objeto, nomeia aquilo a ser cantado. Uma associação interessante se coloca entre os dois verbos: eu só posso cantar – proferir sobre – aquilo que existe; sendo que aquilo que existe, visto o caráter intransitivo do verbo, existe em si. Podemos afirmar, então, que, nesse espaço enunciado pelo poema, o que existe é o medo. E sua existência é tão palpável e tangível que ele deve, inclusive, ser cantado.

Sobre as construções que caracterizam o medo, temos uma de ordem explicativa, que nos informa algo a mais sobre ele, e todas as demais de ordem restritiva, que nos especificam de que medo o poeta fala. Na primeira – “que esteriliza os abraços” –, o verbo esterilizar⁵ associado a abraço⁶ nos informa que as demonstrações de afeto, as fusões e os encontros foram tornados improdutivos. O causador? O medo – promotor dos desenlaces, das rupturas, das separações –, o qual passa a ser especificado nos versos seguintes.

Nesses, os adjuntos que compõem os sintagmas nominais são reveladores dos verdadeiros agentes do medo. Esses sintagmas podem ser agrupados em três blocos: 1) de lugares com tendências mais adversas, figurados nos termos “dos sertões”, “dos mares”, “dos desertos”; 2) de certas instituições, figuradas nos termos “dos soldados” (militares), “das mães” (familiares), “das igrejas” (religiosas), “dos ditadores” e “dos democratas” (políticas) e 3) de experiências existenciais, figuradas nos termos “da morte” e “de depois da morte”. O tempo do poema, então, é um tempo de temor que não se limita ao espaço da vida, mas o extrapola para a morte e mesmo para além da morte, anunciando a impossibilidade de se fugir, de se safar do medo em todas as suas instâncias. Desse modo, a única coisa a fazer é constatar-lo.

Na nossa contemporaneidade, também é possível constatar diferentes medos que nos afligem, como o medo do terrorismo, da instabilidade política, da violência urbana, das consequências do aquecimento global, da falta de emprego, da violência no trânsito, da falta de recursos na velhice, da violência contra a mulher, do racismo, da violência de gênero (MACHADO, 2015) e de sexualidade (GÓIS, SOLIVA, 2008), mais atualmente, da pandemia da COVID 19⁷ e de suas consequências, somente para citar alguns. Conforme defende Velho (2015, p. 27), “há uma infinidade de medos, cuja lista é inesgotável”; medos, portanto, diversos que nos exigem posicionamentos específicos.

Nosso propósito neste artigo é a problematização de um medo particular não como simples constatação, mas como provocação, com o intuito de colocar sob investigação relações de saber-poder que o organizam. O medo particular que queremos problematizar é aquele que vem nos atingindo tanto como pesquisadores e pesquisadoras das relações de gênero, sexualidade e currículo, como professores, professoras e profissionais de educação comprometidos e comprometidas com a diferença e com a afirmação da vida.

O medo provocado pelo discurso antigênero (JUNQUEIRA, 2018) almeja impedir, restringir e cercear manifestações da diferença, minimizando as possibilidades de ampliação das vidas que importam. Esse discurso tem construído uma “política do medo e da perseguição [...] contra intelectuais, artistas e educadores/as” (MISKOLCI, 2018, p. 2). Estamos, portanto, nos referindo aos investimentos desse discurso amplamente divulgado e reiterado com o propósito de desqualificar os estudos de gênero e sexualidade no Brasil, e,

como efeito, propagar o medo e o temor das tensões, das rupturas e da desestabilidade que esses estudos podem provocar naquilo que *parece* cristalizado, organizado, dado, coerente e estável.

Apesar de estarmos tomando o Brasil e a atualidade como referência, entendemos que esse discurso já tem uma história que não se restringe apenas ao nosso país, visto que “há cerca de vinte anos se forjou uma reação contra o uso do conceito de gênero em acordos internacionais sobre direitos humanos” (MISKOLCI, 2018, p. 1, 2); uma reação que investe, pois, no medo. Nessa concepção, já percebemos efeitos dos reforços que o discurso antigênero vem recebendo e de como suas atualizações incidem nos sujeitos e em suas condutas, sendo o medo um desses efeitos, que visa paralisar as iniciativas, controlar os corpos e as ações e estabelecer relações de vigilância e controle entre os sujeitos.

Mais especificamente, no que se refere ao campo da Educação e do Currículo, estamos interessados em problematizar como esse medo tem reverberado no currículo, sendo esse um dos focos de nossas análises, visto entendermos currículo como “território de governo e de resistência; de formas e forças; do ensinar e do aprender; de normalização e de possibilidades” (PARAÍSO, 2016, p. 389). Sob essa ótica, currículo não se restringe a um conjunto ordenado de disciplinas na escola, mas como “currículos praticados” (PARAÍSO, 2005), aqueles que se fazem com/por docentes e discentes no cotidiano educacional e curricular. Vinculamo-nos, portanto, também aos “estudos do cotidiano” (OLIVEIRA, 2003) na área de Educação e Currículo como uma forma de explorar as práticas curriculares que acontecem em dinâmicas e circunstâncias específicas, pois, “nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam os elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las” (OLIVEIRA, 2003, p. 1).

Pretendemos, assim, refletir sobre aspectos em que o medo provocado pelo discurso antigênero incide sobre os currículos praticados, demandando sujeitos amedrontados. Todavia, nossa proposta não é somente pontuar e evidenciar esse medo, visto não o concebermos como força absoluta capaz de suplantar a criatividade, a liberdade e a inventividade desses sujeitos. Nosso intuito é tomá-lo como provocação a fim de pensar a criação de possíveis e de resistências para além da imobilidade que comumente ele pode causar. É nessa chave que nos propusemos o desafio de conceber este artigo: refletir, a partir de um episódio de manifestação desse medo, sobre estratégias e caminhos para resistir aos seus efeitos.

Um desses caminhos está nos próprios currículos praticados, com suas possibilidades de resistência e de estratégias de enfrentamento. O argumento é que, apesar de o discurso antigênero atuar produzindo medo, desautorizando e desqualificando as discussões de gênero e sexualidade, buscando controlar os currículos praticados e regular a conduta docente, o território curricular é da ordem do incontrolável, do imprevisível, de maneira que *nele* encontram-se modos de escapar a toda tentativa de enquadramento. Nesse sentido, a criação de possíveis acontece *no* currículo investigado, “tornando-o mais permeável à vida” (CARNEIRO, 2020, p. 60). Para evidenciar esse argumento, mobilizamos uma

experiência ocorrida em uma disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de História de uma universidade pública federal registrada como narrativa pelos alunos e alunas⁸.

Aproximamo-nos, de forma mais proeminente, das proposições foucaultianas no que diz respeito a pensar diferentemente do que se pensa e a perceber diferentemente do que se vê como operações indispensáveis para reflexão (FOUCAULT, 2001). Essas proposições guiaram também nossa metodologia, pois partimos do pressuposto de que “teoria e método são indissociáveis e de que nossas opções metodológicas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico no qual [nos] inscrevemos” (MEYER, 2012, p. 48). Considerando o pensamento de Foucault de que nenhum método “se aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes” (FOUCAULT, 2003, p.229), podemos afirmar que um método de pesquisa vai sendo forjado de acordo com a questão formulada sobre um problema. É essa noção de metodologia como algo que vamos Tateando e fabricando na pesquisa que nos une a Foucault para pensar os currículos e a formação docente como problematização de si e do mundo. Em síntese, método foi tomado aqui como “uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição” (LARROSA, 2002, p. 37).

Delineadas essas compreensões, tomamos, a partir da inspiração em Michel Foucault, a problematização como um gesto de análise. Para James Marshall (2008, p. 25), a problematização “pode ser considerada como uma possibilidade para fazer pesquisa educacional”. Isso se justifica porque Foucault, como professor e pesquisador, não separava ensino e pesquisa, entendendo suas formas de ensinar como atravessadas por seus caminhos de investigação, de maneira que, durante suas aulas, ele ia desenhando seus campos de problematização, “como se estivesse distribuindo convites a pesquisadores em potencial” (Marshall, 2008, p. 29).

É sob esse aspecto que a problematização é um convite para dar um “passo atrás” em relação ao que se pensa e ao que se faz, transformando em problema o que comumente não nos chama atenção, aquilo que nos constitui como pensamento e como ação. Todavia, a problematização é, principalmente, um convite à transformação, à liberdade do pensamento, pois o pensamento não é o que se presentifica em uma “conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins” (FOUCAULT, 2006, p. 231-232). O pensamento é, portanto, “liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema” (FOUCAULT, 2006, p. 232).

A problematização tem a ver com a história do pensamento, sendo, sobretudo, um convite para colocar sob suspeita nossas formas de pensar e de agir. É a problematização, como um modo de questionar o pensamento, que irá organizar nossas análises. Michel Foucault (2006) foi um autor que se afastou de uma prescrição de procedimentos metodológicos como um caminho a ser seguido para todas as pesquisas, o que não significa que não tenha fornecido caminhos a partir das suas formas de fazer pesquisa. São essas pistas que estamos seguindo para traçar uma abordagem de pesquisa desenvolvida por Foucault – a problematização –, considerando-a como uma possibilidade de procedimento para o campo da educação. Desse modo, “aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos

movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações” (MEYER, PARAÍSO, 2012, p. 17). É nesse sentido que, como metodologia, problematizamos os efeitos dos discursos antigênero no currículo praticado por alunos e alunas de uma disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de História; o que implica comentarmos o segundo conceito de Foucault com o qual trabalhamos.

Entendendo discurso na sua positividade (FOUCAULT, 1988), naquilo que ele produz, discurso é mais do que um conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas sim percebido em sua *prática* e nos *efeitos* dessa prática. O discurso “é uma prática produtiva tensionada por lutas. É uma prática social que incita, ativa, produz e recria, ao mesmo tempo que controla, seleciona, regula e exclui a produção, a circulação e a apropriação dos enunciados” (PARAÍSO, 2010, p. 41). Dito de outra forma, o discurso “não se refere exclusivamente a texto letrado; os discursos têm materialidade: artefatos e práticas também são discursos que nos contam algo” (COSTA, 2000, p. 76). Tais discursos podem ser comparados a “histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade” (VEIGA-NETO, 2000, p. 56).

Considerando essas ferramentas teórico-metodológicas e as teorias pós-críticas de currículo, estruturamos este artigo em quatro partes, além desta introdução. Na primeira, apresentamos as problematizações que os estudos de gênero e sexualidade têm levantado e como o discurso antigênero as tem tomado para provocar o medo como parte de uma estratégia de luta para a produção de verdades. Na segunda, delineamos e discutimos os efeitos desse medo no currículo, mais especificamente, analisando um currículo praticado por alunos e alunas estagiários de uma disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de História. Na terceira, discutimos possibilidades de criação de possíveis no currículo em tempos de medo. Por fim, nas considerações finais, trazemos uma breve reflexão de Paulo Freire e Ira Shor sobre medo e ousadia no ensino, a fim de somarmos força na reflexão sobre modos de seguir e resistir.

Gênero e sexualidade em disputa: quem tem medo de suas problematizações?

Entendemos que gênero e sexualidade são construídos em meio a disputas, a práticas discursivas atravessadas por relações de poder-saber. Esse entendimento está inscrito, proeminentemente, nas análises foucaultianas acerca de sexualidade. Conforme defende Halperin (2007, p. 3-4), Foucault “elaborou uma abordagem radicalmente política da sexualidade”, redefinindo-a “como elemento necessário interno ao funcionamento do estado liberal moderno e seus sistemas de poder”. Essa abordagem entende sexualidade como um dispositivo. O dispositivo é um conjunto heterogêneo que engloba “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, medidas administrativas,

enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2017, p. 364). A partir desse conceito, a sexualidade é compreendida como “um aparato social de produção de conhecimento e, de fato, de geração de certo tipo de verdade sobre os sujeitos humanos” (DEAN, 2018, p. 142). Apesar de o autor não ter elaborado análises sobre gênero, inspiramo-nos em seu conceito de dispositivo de sexualidade para fazer as análises empreendidas em articulação com os estudos de gênero.

De modo geral, essas análises partem do entendimento de que as concepções que temos de “masculino e feminino variam de acordo com a cultura, e esses termos não possuem significados fixos. Eles são dimensões culturais de nossas vidas que assumem formas diferentes e renovadas no decorrer da história” (BUTLER, 2017, s/p.). As discussões propostas por essas teorias se inscrevem como proposição de afirmação da vida e reconhecimento da ampla gama de identificações de gênero que constituem nossa complexidade como seres humanos. Isso porque, apesar de gênero ser uma norma, “um mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam noções de masculino e de feminino” (BUTLER, 2006, p. 70), gênero também “pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados” (BUTLER, 2006, p. 70).

A partir das análises foucaultianas, Judith Butler (2019) defende que o sexo “não só funciona como norma, mas também é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governam” (BUTLER, 2019, p. 15). Com isso, a autora chama atenção para o fato de essa força regulatória colocar em circulação um tipo de poder que é produtivo, aproximando-se da defesa que Foucault (1988) faz da necessidade de trabalharmos com uma analítica e não como uma teoria do poder, que entenda o poder como algo positivo. Produtivo e positivo porque produz sujeitos, demarca os sexos, faz circular os saberes e os poderes, diferencia os indivíduos a partir dos seus sexos, gêneros e sexualidades, enfim, controla os corpos. O medo, tal qual vemos se difundir na contemporaneidade, é um investimento na manutenção da naturalização e na essencialização do gênero, servindo para atacar qualquer tentativa de discussão e de problematização como construído no social, pelos saberes e pelas práticas discursivas que variam de cultura para cultura. Ou seja, o que se quer conter e minimizar é exatamente a tentativa de desconstrução e desnaturalização dos gêneros e das sexualidades, pois essas tentativas podem expor “as falhas na política de identidade e normalização dos gêneros, que insistem em capturar e controlar os corpos, principalmente aqueles considerados ‘aberrantes’” (CARNEIRO, 2020, p. 16).

Sob esse aspecto, podemos dizer que o medo das discussões de gênero e sexualidade nos currículos é um efeito do discurso antigênero, constituído por relações de saber-poder que organizam e dão sustentação à disputa em torno dos gêneros e das sexualidades. Medo notado, por exemplo, pelas pesquisadoras Marlucy Paraíso e Sabrina Sanches (2019), as quais destacam que “possíveis sansões e a pressão feita em relação aos docentes” (PARAÍSO, SANCHES, 2019, p. 10) parecem ter resultado no acuoamento das discussões de gênero e sexualidade no currículo. As pesquisadoras localizam, nas falas dos docentes, “inúmeras reações de medo e cautela” (PARAÍSO, SANCHES, 2019, p. 10).

No Brasil, podemos dizer que se estabeleceu uma cruzada contra as discussões de gênero e sexualidade na educação. Trava-se, nessa cruzada, uma luta em que um dos lados toma o outro como inimigo e, portanto, como algo ou alguém que precisa ser vencido e, talvez, destruído. Cruzada essa que, segundo Rogério Junqueira (2020, s/p/), acontece “em ‘defesa da família’ (referida sempre no singular)”, evidenciando a concepção de um modelo de família considerado como correto e verdadeiro (qual seja a família heterossexual). É nessa concepção singular que os envolvidos nessa cruzada são “embalados em lemas como: ‘Abaixo a ideologia de gênero!’, ‘Salvemos a família!’, ‘Respeitem a inocência das crianças’, ‘Meu filho, minhas regras!’, ‘Meninos vestem azul, meninas vestem rosa!’, entre outros” (JUNQUEIRA, 2020, s/p.).

Os defensores desse tipo de cruzada se aproximam do que Foucault (2006) define como polemista. “O polemista”, defende o filósofo, “prossegue investido dos privilégios que detém antecipadamente, e que nunca aceita recolocar em questão” (FOUCAULT, 2006, p. 225); ele não tem, diante de si, “um parceiro em busca da verdade, mas um adversário, um inimigo que está enganado, que é perigoso e cuja própria existência constitui uma ameaça” (FOUCAULT, 2006, p. 226). Colocado dessa forma, o campo de batalha dessa cruzada é de difícil manobra, exige atenção, cautela, cuidados, estratégias criativas e inventivas, assim como resistências cotidianas, micros e persistentes. Nesta luta, Foucault nos ajuda com armas ao afirmar que é necessário “fazer um dia a longa história da polêmica como figura parasitária da discussão e obstáculo à busca da verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 226).

A postura do polemista tem afetado a educação, estabelecendo o medo em tratar de gênero e sexualidade e limitando as iniciativas, a criatividade e a autonomia. No entanto, não tem sido suficiente para eliminar as propostas de trabalho (PARAÍSO, 2018), mas servido, ao contrário, como proliferação discursiva e de produção de saber num efeito semelhante ao que ocorreu a partir do século XVIII e que serviu para refutar a hipótese repressiva a qual marcou a história da sexualidade (FOUCAULT, 1988).

Frente à postura do polemista, queremos fazer um convite a desconfiar das noções fixas de gênero e sexualidade, para, assim, colocar sob suspeita as formas de saber que constituem os sujeitos com o propósito de possibilitar outras formas de pensar e de agir em prol da constituição de possibilidades de existência nunca antes pensadas. Afinal, é esse o princípio que dá sustentação à área de conhecimento denominada Gênero, Sexualidade e Educação, a qual vem atuando no sentido de produzir conhecimento científico que valorize as existências consideradas abjetas. Nesse sentido, a instauração do medo pode ser uma resposta e uma resistência ao avanço dos estudos e pesquisas nesta área de conhecimento.

As proposições difundidas pela área do conhecimento em Gênero, Sexualidade e Educação exploradas acima colocam “em conflito e em suspeição” (PARAÍSO, 2018, p. 41) as normas de gênero e sexualidade. O conjunto dessas proposições foi identificado como ideologia por um discurso antigênero, cuja atuação está voltada para a promoção de uma “agenda política moralmente regressiva, especialmente (mas não apenas) orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade”

(JUNQUEIRA, 2018, p. 451). Assim, o objetivo do discurso antigênero é produzir ou “alimentar o pânico moral” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451), ou seja, esse funcionamento discursivo traduz-se na constituição de um “medo que faz do Outro um inimigo a ser combatido por supostas ‘pessoas de bem’, as quais têm agido performativamente como membros de uma espécie de cruzada moral” (MISKOLCI, 2018, p. 2).

Neste cenário, a leitura do texto poético-literário de Drummond ganha contornos específicos, a começar pela figuração do medo como elemento de primeiro plano. Tal qual no poema, o que existe é o medo palpável e tangível dos estudos de gênero e sexualidade, “medo/horror à diferença” (PARAÍSO, 2016, 404), “medo de mudanças na ordem das relações entre homens e mulheres e, sobretudo, da extensão de direitos a homossexuais” (MISKOLCI, 2018, p. 7). Recentemente, o investimento contra tudo que se relaciona a gênero e sexualidade pôde ser percebido nos protestos contra a visita de Judith Butler – filósofa referência nos estudos de gênero e uma das teóricas mais importantes na contemporaneidade – ao Brasil, no final de 2017 (BUTLER, 2017); nas discussões e nos efeitos das eleições de 2018, que investiram, de forma proeminente, no combate às questões de gênero (MARANHÃO FILHO, COELHO, DIAS, 2018); na “exclusão das discussões de gênero no Plano Nacional de Educação”⁹ (GIOVANNETTI, SALES, 2020, p. 252), a qual, impulsionada “pela emergência de grupos de extrema direita no cenário político e educacional brasileiro” (GIOVANNETTI, 2020, p. 73), incidiu na redução das temáticas de gênero e sexualidade na versão final¹⁰ da Base Nacional Comum Curricular (GIOVANNETTI, SALES, 2020). Entendemos, portanto, que, como efeito do discurso antigênero no nosso país, se “normaliza o desejo de extermínio do outro e, com isso, inevitavelmente, o medo toma parte na sensibilidade nacional. Sendo assim, podemos dizer que há uma retroalimentação entre medo e ódio em curso hoje no Brasil” (ARRUDA, FONSECA, 2018, p. 207).

O medo, como efeito do discurso antigênero, é também parte do jogo do polemista, cuja ação visa desqualificar e não reconhecer o diferente, o outro como sujeito com o direito à palavra. Sua intenção é anular qualquer tentativa de pensar e produzir conhecimento diferente, pondo fim a qualquer diálogo possível; “seu objetivo final não será se aproximar tanto quanto possível de uma difícil verdade, mas fazer triunfar a justa causa da qual ele é, desde o início, o portador manifesto” (FOUCAULT, 2006, p. 225-226). Opondo-se ao polemista, Foucault se afirma como um problematizador, com uma postura de investigar e de ver a vida que nos interessa e nos orienta como metodologia de análise neste artigo, conforme ressaltamos na introdução. Esse é o movimento que estamos realizando, ou seja, tomar os ataques ao currículo no tratamento com as relações de gênero e sexualidade como objeto e pensá-lo como problema.

O medo no currículo: problematizando os efeitos do discurso antigênero

Focaremos, nesse tópico, como o medo provocado pelo discurso antigênero incidiu no currículo praticado na formação inicial docente de uma Disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de História. Nessa disciplina, discute-se o Ensino de História como parte de relações de poder, resultado de discursos e construção de conhecimento, trazendo para o debate o currículo e uma nova proposta para pensar outras possibilidades de ensinar. Considerando que a prática do estágio acontece, majoritariamente, no Colégio de Aplicação da Universidade que, por concepção, é uma escola de experimentação e um campo privilegiado de estágio e de práticas diversificadas de ensino, o professor da disciplina vem provocando os licenciandos e licenciandas a pensarem que, sendo o currículo uma seleção, ele lida o tempo todo com os temas e sujeitos que são nomeados e aqueles que são silenciados. O convite é pensar nessa relação entre falar e silenciar que marca as escolhas curriculares e em como podemos fazer uma aula de História tomando essa relação como central na discussão, capaz de resultar em construção de aulas com temas não consagrados e pouco conhecidos, com sujeitos históricos silenciados, com práticas históricas que estabeleçam o diálogo entre presente e passado, continuidades e descontinuidades.

Outras provocações do professor da disciplina também marcam a ação dos estagiários e estagiárias na elaboração e execução do plano de aula para educação básica. Uma delas diz de iniciar a aula com uma problemática do presente para que os alunos e alunas entendam os motivos por determinados temas de aula, ou seja, quais as implicações dessa discussão na atualidade. Essa determinação implica na resposta a algumas perguntas por parte dos estagiários e estagiárias: por que determinado assunto faz parte do currículo oficial da disciplina?; por que tal temática é importante?; em que o tema nos ajuda a olhar a atualidade?

Tais perguntas produzem conexões entre o currículo da formação inicial docente e o currículo da educação básica, partindo do entendimento de que “em múltiplos espaços, são planejados e projetados currículos, são disputadas opções de formação” (LOPES, BORGES, 2015, p. 499). Esse entendimento pode provocar no aluno e na aluna a iniciativa de (re)pensar sua prática cotidiana curricular, tendo em vista objetivos estabelecidos. Isso porque os projetos curriculares “que construímos, necessários para orientar o trabalho que realizamos e nos comprometer com o que fazemos, dependem de nossas decisões contextuais, marcadas pela precipitação associada à contingência” (LOPES, BORGES, 2015, p. 500). Desse modo, as implicações e justaposições entre um currículo e outro se dá no encontro de tomar esse aspecto do currículo.

Uma outra provocação é a escolha de suportes para a organização e condução das aulas na educação básica. Cada dupla ou trio de estagiário e estagiária têm que preparar um plano de aula para três aulas a partir de um tema e executá-lo. Em cada aula é exigido pelo menos um suporte que pode ser uma fotografia, um fragmento de filme, uma fonte histórica, uma

obra de arte, um texto, enfim, algum material para explorar e para que a aula aconteça na construção de conhecimento entre o suporte, os alunos e alunas e o professor ou professora. A dupla ou trio prepara o plano para as três aulas e o apresenta na disciplina aos demais estudantes com o intuito de promover o conhecimento, a discussão e a intervenção coletiva nos planos no sentido de torná-los mais viáveis para a execução da aula. Esse é um momento importante em que todos e todas conhecem as temáticas e as escolhas didáticas de cada dupla ou trio, podendo dar sugestões, propor alterações e inclusões nos planos de aula.

Numa dessas apresentações, um trio, formado pelas estagiárias Paula¹¹ e Luíza e pelo estagiário Diego, apresentou uma aula intitulada “As diferentes configurações familiares ao longo da História”, para uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental. Apresentaram o plano, trazendo os objetivos, as metodologias, os conteúdos, os suportes e as avaliações. Uma aula preparada a partir do suporte de fotografias de diferentes configurações familiares ao longo do tempo. Para isso apresentaram quatro fotografias. Uma com a família real brasileira, uma fotografia clássica do Ensino de História da partida da família real brasileira para o exílio na França, em que estão presentes D. Pedro II e toda sua família, com esposa, filha, genro e netos. Uma segunda fotografia de uma família indígena, todos em torno de uma rede, dentro de uma cabana, em que estão um homem adulto com duas mulheres adultas, cercados de crianças. Uma terceira composta de uma família monoparental, com uma mulher branca, muito magra, nos remetendo a deficiência alimentar, com um rosto com muitas rugas e a pele queimada pelo sol, numa casa muito pobre cercada de muitos filhos e sem a presença masculina adulta. E uma quarta fotografia de família africana, com vestimentas muito coloridas típicas de comunidades africanas, em que estavam presentes um casal adulto com várias crianças.

Ao final da apresentação do plano - que ocorreu no âmbito do currículo praticado na formação inicial docente - dos suportes e do detalhamento de como seria a aula, o professor abriu para a intervenção dos e das demais estudantes querendo saber se alguém sentiu falta de alguma família. Diante do silêncio, o professor provocou ainda mais, perguntando sobre qual é a discussão atual em torno das configurações familiares e que justificaria a escolha desse tema em uma projeção histórica. Após um período de silêncio e dos olhares trocados entre os membros do trio com os demais alunos e alunas da turma, uma aluna do trio responsável pela aula respondeu: “*Falta a família homoparental*”¹². Depois de um novo questionamento sobre os motivos dessa ausência ou deste silenciamento, visto essa ser uma discussão atual e que justifica o tema da aula, a mesma aluna acrescentou: “*nós ficamos com medo da reação dos pais se colocássemos uma fotografia da família homoparental. Nós ficamos com medo da reação das crianças*”. Nos relatórios finais de Estágio, foi possível localizar com mais detalhe a forma como o medo foi se instalando e limitando a ação dos futuros professores e professoras:

O medo era dessa questão da doutrinação, deste discurso e tal... de que a gente estaria fazendo a cabeça das crianças, que alguma criança poderia levar para casa e falar para os pais, enfim... e como a gente era só estagiário a gente ficou com mais medo ainda. De... sei lá... alguma criança falar “ah, a gente viu

família homoafetiva”... e alguns pais ficarem “pô, estão doutrinando minha criança e tal”. Acho que o medo que a gente teve foi esse. (Diego)

A gente ficou com medo de levar essa questão da família homoparental já no primeiro...na primeira aula, porque... primeiro porque estava toda... no auge daquela coisa de escola sem partido, de doutrinação, mamadeira de piroca, um monte de caso que tinha filmado professor, que tinha denunciado, enfim, estava bem tenso e a gente ficou com esse medo mesmo (Paula).

No primeiro momento a gente ficou meio preocupado. (...) Quando a gente estava escolhendo as imagens a gente teve até essa questão assim “vamos levar, não vamos levar?” Se a gente ficou com medo a gente também ficou meio assim... essa é uma pauta que vai surgir de qualquer forma, sabe? Que vai acabar surgindo. Então vamos deixar que eles trazem e não a gente (Luiza).

São nítidos os efeitos do medo instaurados pelo discurso antigênero no currículo praticado na formação inicial docente pelos alunos e alunas da disciplina em questão. A exclusão da família homoparental do plano de aula não se dá por esquecimento, mas por escolha. Que o currículo, seja ele qual for, é constituído por escolhas, sempre resultado de relações de poder, nós já sabemos. No entanto, a escolha na situação analisada acontece sob efeitos discursivos específicos. Ela é regulada, controlada, instituída, prescrita, estabelecida pelo discurso antigênero. É uma escolha feita *com* e *por* medo. Há o medo dos pais, das crianças, da “*questão da doutrinação, deste discurso*”, da “*escola sem partido*”. Um medo que, por se constituir em relações de poder, torna-se produtivo. Inicialmente, ele produz um currículo com uma característica proeminente: silenciamento da diferença. O que é autorizado, mesmo quando o objetivo é mostrar “as diferentes configurações familiares ao longo da História”, são modelos de famílias que não ameacem aquele modelo considerado “correto”, “aceito” e validado pelo discurso antigênero.

Partindo do entendimento de que “os medos não são uma reação a uma qualidade inerente, mas funcionam como um processo que intenta produzir coerência e adesão, mediado por uma repetição de significados contingentes” (RANNIERY, 2016, p. 321), o medo instaurado pelo discurso antigênero nessa prática curricular pretende assegurar que haja repetição do mesmo. A reiteração de algo traz consigo efeitos de verdades. A verdade que se pretende constituir com esse medo é a atribuição da família heterossexual como correta e normal; aquela que tem lugar nas escolas e que, portanto, deve ser ensinada. Por isso, ensinar, discutir, problematizar outros modelos de família que tensionam essa verdade não pode ser algo do currículo.

Na narrativa dos alunos e alunas sobre o currículo praticado na formação inicial docente, é possível encontrar ditos com algumas referências às estratégias de poder do discurso antigênero. Tais estratégias podem ser entendidas como “arte de explorar condições favoráveis para alcançar objetivos específicos” (PARAÍSO, 2007, p. 70), podendo ser mobilizadas para o “governo das pessoas, para a normalização dos indivíduos

e controle da vida” (PARAÍSO, 2007, p. 70). As referências que podemos localizar nesses ditos são quando os alunos afirmam ter medo da “*questão da doutrinação*”, do assunto da “*mamadeira de piroca*” por estar no auge do “*Escola Sem Partido*”, e pela possibilidade de serem “*filmados*” como alguns outros professores e professoras estavam sendo.

Chamamos essas referências de estratégias porque elas foram mobilizadas para explorar condições favoráveis em um cenário de tensão e medo; são estratégias de poder porque se constituem no cenário de disputa para alcançar um efeito específico. Há, pois, aqui, um cálculo, visto não haver “poder que se exerça sem uma série de miras ou objetivos” (FOUCAULT, 1988, p. 89). No que se refere à “*questão da doutrinação*”, essa estratégia se constitui como uma daquelas investidas do polemista, que não aceita qualquer discussão e problematização das suas verdades. Desse modo, contestar às aparentes verdades sobre gênero, sexualidade e a família aceita como correta e normal se torna, no discurso antigênero, questão de “*doutrinação*”. Fez-se, então, estrategicamente necessário nomear de doutrinação não somente o conhecimento dos conceitos de gêneros e sexualidades, como também as tentativas de discussão desses temas nas escolas e nos currículos. Nos ditos dos estagiários e das estagiárias, a “*questão da doutrinação*” aparece associada ao “*Escola sem Partido*”, porque o “*Escola sem Partido*, que teve seu início a partir de um discurso de enfrentamento de uma ‘doutrinação comunista’ nas escolas, ganha espaço na sociedade quando se liga a setores religiosos e encampa a cruzada contra a ‘ideologia de gênero’” (LEITE, 2019, p. 131).

Com surgimento datado em 2004 (MACEDO, 2017), o Escola sem Partido se define como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”¹³. Desse modo, suas principais ações voltaram-se para a “judicialização da relação entre professores[as] e alunos[as], tendo, em seguida, passado a pressionar as assembleias estaduais e municipais por projetos de leis que legitimassem suas ideias, processo que vem se intensificando” (MACEDO, 2017, p. 2017). O Escola sem Partido atua diretamente para retirar os temas de gênero e sexualidade dos currículos, sua atuação conservadora “é bastante pontual e aponta menos para o que deve fazer parte do currículo do que deve ser excluído” (MACEDO, 2017, p. 517). Buscando garantir seus desejos para o currículo, demanda-se que alunos e alunas filmem as aulas de professores e professoras, com o intuito de produzir intimidação e medo, como ocorreu com os alunos e alunas da disciplina de Estágio.

Por último, outra estratégia de poder do discurso antigênero é a produção de *fake news*. As *fake news* são notícias amplamente divulgadas e reiteradas com o intuito de constitui-las como verdades e de provocar efeitos específicos nos sujeitos. Uma das *fake news* nos ditos destacados acima é quando os alunos fazem referência à “*mamadeira de piroca*”. Como mostram Barzotto e Seffner (2020, p. 156), a questão da “*mamadeira de piroca*”¹⁴ é uma “*fake news* produzida em 2018, que afirmava que o então candidato à presidência, Fernando Haddad (PT), era o responsável pela distribuição de mamadeiras com bicos em formatos fálicos em creches, e que tudo isso tinha como objetivo “destruir a família”. Uma

fake news, pois, produzida em defesa de um modelo de família sancionado como correto pelo discurso antigênero.

Como nos convida a pensar Anna Paula Uziel (2007, p. 73-4), “as famílias homoparentais interpelam os cientistas sociais a respeito de estruturas de parentesco; os juristas sobre a filiação; os psicólogos no que concerne ao desenvolvimento de crianças em famílias diferentes das tradicionais”. Essa afirmação demonstra que a preocupação com a família não está intimamente relacionada aos limites da escola, mas faz parte de uma regulação inscrita no dispositivo de sexualidade, sendo mobilizada para funcionamento do estado liberal moderno e de seus sistemas de poder normativos e heterossexista. Toda discussão dos saberes os quais estão na ordem do verdadeiro sobre o que é uma família deve ser banida, silenciada, desqualificada, ainda que para isso seja preciso instaurar o medo em relação a toda desordem daquilo que está instituído possa causar. Assim, sentidos de medo são amplamente associados às “condutas homossexuais”, pois “o que se teme é uma suposta ameaça à ordem social ou a uma concepção idealizada de parte dela, ou seja, instituições históricas e variáveis, mas que detêm um *status* valorizado como a família ou o casamento” (MISKOLCI, 2007, p. 110). Percebe-se como “o pessimismo e o medo são ferramentas de opressão perpetradas pelo poder para manter o *status quo*” (MORRIS, PAASONEN, 2019, p. 167).

O foco nos arranjos familiares heteronormativos ganha mais notoriedade e proeminência nesse discurso, em que as diferentes estratégias discursivas incluem “renaturalização das concepções de família, discussão naturalizada da maternidade, concepção pré-social e transcendente da sexualidade”, funcionando, assim, como uma “imposição da heterossexualidade, demarcação da diferença sexual e defesa da noção de que a mulher é complementar ao homem” (PARAÍSO, 2016, p. 391). Não devemos esquecer que um importante “ponto de inflexão e disparador do pânico moral sobre ‘ideologia de gênero’ no subcontinente foi o reconhecimento legal das uniões entre pessoas do mesmo sexo na Argentina, em 2010, e no Brasil, em 2011” (MISKOLCI, 2018, p. 5); reconhecimento que tensiona o modelo de família até então considerado pelos regimes normativos de visibilidade. Após esse reconhecimento, a mobilização no Brasil contra a suposta “ideologia de gênero” ganhou mais força. Conforme mostra Miskolci (2018, p. 6), “laicos, evangélicos (neopentecostais ou não) e católicos uniram-se disseminando o espectro da ‘ideologia de gênero’ como suposta ameaça às crianças e à família brasileira em 2015”. Entre os diagnósticos diversos sobre o que gênero representa, está uma noção de que ele “ameaça concepções de família e seu papel social” (MISKOLCI, 2018, p. 7).

Nesse sentido, o discurso antigênero é ancorado em um entendimento de família que está restrito à heterossexualidade. Contra toda política de reconhecimento, esse discurso recusa qualquer outro modelo de família que se distancie da heterossexualidade. Ele atua de modo a conduzir a conduta de muita gente, de muitos professores e professoras, de muitos estagiários e estagiárias, como podemos ver nos relatos analisados. Esse discurso incita a perseguição, o ódio (MISKOLCI, 2018), a vigilância e o controle (PARAÍSO, 2016) da conduta docente e da constituição dos currículos. Conforme mostra Paraíso (2016, p. 390),

“o currículo é escolhido por grupos reacionários para se fazer coibição, o impedimento, a proibição e o controle dos temas gênero e sexualidade”. É sob essas tensões que amedrontam que emerge o currículo praticado pelos alunos e alunas da disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de História. Esse discurso atua, portanto, tentando “destituir do/a docente a autoridade de educar e decidir como exerce[r] sua profissão” (PARAÍSO, 2016, p. 394).

Desse modo, “a defesa da primazia da família na educação moral dos filhos se faz acompanhar de ataques aos currículos e à liberdade docente, em nome do ‘direito a uma escola não ideológica’ ou a uma ‘escola sem gênero’” (JUNQUEIRA, 2018, p. 453). Algo explicitado no dito da Paula quando faz referência ao medo que teve do “Escola sem Partido”: a escolha das famílias que irão aparecer nesse currículo é regulada pelo medo que o discurso antigênero provoca. Os alunos e alunas, futuros e futuras docentes, não se sentem autorizados, enquanto autoridade, para escolher o que ensinar, quais reflexões propor, quais problematizações levantar. Algo que parece se acentuar pela condição de ser um professor e uma professora ainda em formação: “... e como a gente era só estagiário a gente ficou com mais medo ainda”, como podemos constatar na fala do Diego. O medo “funciona como uma ambivalente tecnologia de poder, um modo de regulação de corpos; produzindo subjetividades docentes e como e até onde podem ser engajadas com as políticas de reconhecimento” (RANNIERY, 2016, p. 328).

A produção da subjetividade docente em funcionamento por meio do currículo praticado aqui em análise é, inicialmente, regulada pelo medo. Os alunos e alunas até compreendem a importância de discussão histórica das famílias, mas à política de reconhecimento dessas famílias é posto um limite, uma fronteira, que estabelece um lugar nesse currículo para a família homoparental. O currículo converte-se, desse modo, em um lugar inóspito para a família homoparental. Em outras palavras, pode-se afirmar que a família homoparental é capturada como abjeta. No entanto, não é “a simples presença da abjeção que provoca o medo, mas antes como a normatividade engendra uma sentimentalidade como constitutiva do que não pode ser reconhecido” (RANNIERY, 2016, p. 327).

A proposta curricular dos alunos e alunas é bem atual se pensarmos que “famílias *queers* e travestis adotam outras formas de convívio íntimo, afinidade e apoio. Mães solteiras têm laços de afinidade diferentes” (BUTLER, 2017, s/p.). Algo que também acontece “com famílias mistas, nas quais as pessoas se casam novamente ou se juntam com famílias, criando amálgamas muito diferentes daqueles vistos sem estruturas familiares tradicionais” (BUTLER, 2017, s/p.). Pontos que aparecem na articulação feita no currículo praticado pelos alunos e alunas, se pensarmos na família indígena da segunda fotografia e na família monoparental da terceira fotografia. Desse modo, esse currículo parece coadunar com a proposição de que “encontramos apoio e afeto através de muitas formas sociais, incluindo a família, mas a família é também uma formação histórica: sua estrutura e seu significado mudam ao longo do tempo e do espaço”. (BUTLER, 2017, s/p.). Nesse currículo, portanto, ensina-se sobre configurações familiares não tradicionais, como as famílias poligâmicas com a segunda fotografia, em que aparecia uma família indígena, e como as

famílias matriarcais representadas na terceira fotografia, com uma mulher branca cercada de muitos filhos e filhas sem a presença masculina. No entanto, nesse mesmo currículo, a proposição da historicidade das famílias tem um limite, instituído pelo medo, o qual incide na exclusão da família homoparental. Trata-se do medo das possíveis sanções do discurso antigênero. Parece que é possível mostrar a historicidade da família, mostrar outros modelos de família, desde que não incorra no risco de desestabilizar as verdades instituídas por este discurso de deslegitimação da família homoparental enquanto uma constituição possível de família. Por isso foi necessário silenciar e apagar a família homoparental do currículo.

Assim como no poema de Drummond, em que o medo pode ser considerado como promotor de desenlaces, de rupturas e de separações, o medo opera aqui com promoções similares. Os desenlaces, rupturas e separações ocorrem entre a família heteronormativa e a família homoparental. Esta última é aquela que não é alçada ao signo da vida, da existência, sendo, portanto, invivível. O regime de visibilidade da família heteronormativa se constitui como oposição à família homoparental. Assim, no discurso antigênero, define-se “a família como indissociável da heterossexualidade e do controle dos homens em relação às mulheres e aos filhos defendendo, portanto, a autoridade absoluta do pai e a família como verdadeiro estado de exceção” (MISKOLCI, 2018, p. 10). Se, como na leitura do poema, o medo “esteriliza os abraços”, de modo que, sob efeito desse sentimento, as demonstrações de afeto, as fusões e os encontros tornam-se improdutivos, é o encontro do currículo com a família homoparental que é tornado improdutivo pelo discurso antigênero.

Conforme destaca Ranniery (2016, p. 321. O grifo é nosso), “o medo, o terror, a vergonha e o pânico são produzidos pelas *fantasias* de segurança da máquina de purificação pedagógica que tramam os corpos”. Todos eles aspectos localizados no currículo ora investigado, visto o intento de se assegurar, por meio do medo, a reiteração das normas de gênero e sexualidade nos currículos. Algo fantasioso, já que a sequência prescrita nessa norma “não é natural nem segura, muito menos indiscutível. A ordem pode ser negada, desviada. A sequência desliza, escapa. Ela é desviada, subvertida” (LOURO, 2004, p. 81). Em vista disso, se “zonas fronteiriças também são produzidas em termos de terror, medo, pânicos e ansiedades” (RANNIERY, 2016, p. 274), apostamos nessas frestas para explorar o brotar de uma flor, de uma *bruta-flor*, no currículo investigado para mostrar *criações possíveis em tempos de medo*.

Fazer-se *Bruta-Flor* e Criar Possíveis no Currículo

Pensar no currículo praticado significa dar lugar à criação de possíveis e apostar no seu caráter incontrolável, como afirma Luiza: “*se a gente ficou com medo a gente também ficou meio assim... essa é uma pauta que vai surgir de qualquer forma, sabe? Que vai acabar surgindo. Então vamos deixar que eles trazem e não a gente*”. Ou seja, reconhece-se que em “um currículo sempre há espaço para os encontros que escapam ao controle, que

resistem e extrapolam ao planejado, que se abrem para a novidade” (PARAÍSO, 2016, p. 390). Um “escape”, um “extrapolar do que foi planejado” que, neste caso, em específico, foi entendido como uma forma de afastar o medo do trabalho com a família homoparental tirando deles e delas a responsabilização de ter trazido tal discussão para o espaço da sala de aula, afastando o medo de serem acusados de “doutrinação”. Trabalhar com o currículo que parte dos alunos e alunas é um discurso valorizado na educação. Conforme já havia defendido Paulo Freire, “epistemologicamente, é possível, ouvindo os[as] alunos[as] falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar junto com eles[as] no sentido de uma compreensão crítica e científica dele” (FREIRE, 1986, p. 69). Isso porque as construções curriculares “envolvem também a produção de conhecimentos relevantes por parte de alunos[as]” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 154), pois as decisões curriculares “devem ampliar as possibilidades de vida dos alunos[as]” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 154). Assim, a participação de alunos e alunas na definição daquilo que será ensinado e discutido em sala de aula adquire força na prática docente de tal maneira que foi acionada no currículo praticado na formação inicial docente pelos alunos e alunas aqui investigados e investigadas, sendo utilizada nesse momento de necessidade de conforto, segurança e justificativa para trazer um assunto que está em disputa.

Outro ponto que parece servir como justificativa para o trabalho com a família homoparental diz da sua atualidade e da sua presença como debate nas mídias, nos meios sociais em que circulamos. Isso mostra que um currículo não funciona isolado, mas constituído por relações de poder para a fabricação de verdades, as quais buscam um efeito específico. Dessa forma, “na contemporaneidade têm ocorrido novas configurações culturais que estão concorrendo com a escola e com as universidades na tarefa de educar as pessoas” (PARAÍSO, 2010, p. 38), produzindo conflitos no currículo. Conflitos esses importantes, pois não estagnam os currículos praticados e oficiais, mas podem trazer mobilizações para a emergência de temas não programados ou previsíveis, como a família homoparental, por exemplo. Nesse sentido, aqueles temas, que surgem em outros artefatos culturais que não o currículo escolar, “não podem ser desconhecidos pela educação” (PARAÍSO, 2004, p. 60), pois podem trazer “outras perguntas, outras respostas, outros significados” (PARAÍSO, 2010, p. 39) importantes para a criação de possíveis no currículo.

Um dos investimentos culturais que tem trazido outras perguntas, respostas e significados para o currículo e que podemos citar são aqueles trazidos pelo movimento LGBT¹⁵. Esse movimento foi responsável por divulgar suas pautas políticas e sociais, mas, mais do que isso, transformou o debate que antes se fazia no seu interior, entre os seus membros, em algo do conhecimento geral, envolvendo outras pessoas em sua defesa e outros espaços, como a escola.

Não por acaso, Luísa espera que a discussão surja dos alunos e alunas, ou seja, dos atravessamentos culturais que também constituem esses alunos e alunas para além das pedagogias escolares e institucionalizadas: “*essa é uma pauta que vai surgir de qualquer forma, sabe? Que vai acabar surgindo*”. Considerar essa possibilidade na organização da aula é, de alguma forma, saber que o currículo também “acontece na cultura, no cotidiano e também na mídia” (PARAÍSO, 2010b, p. 11); saber que, por isso mesmo, os currículos

praticados nas escolas e também nas universidades estão sujeitos a uma série de intervenções para além daquelas previamente programadas, e até mesmo reguladas, pelo discurso antigênero, como podemos ver na experiência aqui investigada.

No âmbito das relações entre currículos e culturas, estão também as decisões políticas. Em maio de 2011, o Superior Tribunal Federal (STF) reconheceu, em decisão histórica, a constitucionalidade das uniões homoparentais. Se essa decisão pôde ser comemorada como uma conquista para os grupos e para as pessoas que já viviam suas uniões, ela também renovou a discussão a partir do inconformismo dos grupos conservadores, que atacaram a decisão com os argumentos de que ela representaria o fim das famílias, a destruição dos valores tradicionais e a desestruturação da instituição. O que queremos mostrar é que o debate é acalorado, está em aberto, ocorre no confronto entre os discursos de autoridade, instituições e sujeitos, enfim, que entrar neste debate exige preparação e disposição para o enfrentamento. Esse debate também está nas escolas, está nos currículos, porque as diversas constituições familiares também estão na escola e reconhecem nela e nos seus currículos lugares de fortalecimento de suas constituições, de saberes e de transformação dos sujeitos para aquilo de defendem.

Ainda que na constituição dos currículos praticados escolha-se não manter a família homoparental, ela pode aparecer, pois, apesar de todo o planejamento, o imprevisível é próprio do currículo e o currículo é composto de vidas. Vidas que nem sempre se adequam às normas, aos enquadramentos. Vidas que insistem em existir apesar de toda a política do medo. Vidas que estão criando possíveis, suscitando acontecimentos, mesmo que pequenos, ao escaparem do controle; ao insistirem em resistir, sempre, tal qual a metáfora de Drummond no poema “A flor e a náusea¹⁶”. Metáfora essa que somamos a uma outra, a flor de Caetano Veloso em “O quereres¹⁷”. Ambas encontram caminhos de escapar do controle, seja furando seus agentes (“o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio”), seja driblando os quereres normativos (“onde queres o sim e o não, talvez”). É nessa perspectiva que ousamos renomear a flor-resistência no poema de Drummond ao citar os versos abaixo:

Uma [bruta-]flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma [bruta-]flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralise os negócios,
garanto que uma [bruta-]flor nasceu.
(...)
É feia. Mas é uma [bruta-]flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.
(DRUMMOND, 1974, pp. 78-79)

A flor de Caetano, apesar dos quereres a ela demandados, insiste em ser outra, em ser diferente, em ir na contramão das prescrições. A flor de Drummond, apesar do perigo (“bondes, ônibus, rio de aço do tráfego”), dos interesses (“os negócios”), da coerção (“a polícia”) e do inóspito (“na rua”, “o asfalto”), insiste em nascer, em furar, em ser. Eis a

bruta-flor: avessa aos quereres de controles instituídos; insistente e resistente em nascer e viver. O território curricular é também cheio de bruta-flor, persistente em existir, apesar de todo controle; em furar a paisagem chapada, “asfaltada”; insistente também em tensionar o nojo do excêntrico, do abjeto, e o ódio da diferença, pelo medo instaurados.

Ao fazer uma intervenção no currículo praticado na formação inicial docente pelos alunos e alunas, o professor da disciplina faz provocações, perguntas, possibilitando pensar que, apesar de todo controle, é preciso traçar saídas. É nas problematizações que nos parece estar aquele suspiro de vida em meio a toda tentativa de sufocamento, de captura e de enquadramento ao qual o currículo tem sido submetido. Nesse sentido, consideramos importante uma ação a ser pensada por professores e professoras, assim como demais pessoas envolvidas nas práticas curriculares: a necessidade de “tomar para si a responsabilidade como ser vivo e lutar pela reapropriação das potências de criação e cooperação e pela construção do comum que dela depende” (ROLNIK, 2019, p. 89).

Segundo Suely Rolnik (2019, p. 89), “na contracorrente da tendência de sucumbir ao medo e às habituais reações que [ele] provoca”, é importante buscar estratégias. Desse modo, “não basta um combate pelo poder macropolítico e contra aqueles que o detêm”; é preciso “se levar igualmente um combate pela potência afirmativa de uma micropolítica ativa, a ser investida em cada uma de nossas ações cotidianas inclusive naquelas que implicam nossa relação com o Estado, quer estejamos dentro ou fora dele” (ROLNIK, 2019, p. 89). Talvez possamos nos inspirar na Clarice Lispector¹⁸ (1999) para pensar os currículos praticados nesses tempos de medo. Em uma de suas crônicas ela afirma:

Quando eu descobrir o que me assusta, saberei também o que eu amo aqui. O medo sempre me guiou para o que eu quero. E porque eu quero, temo. Muitas vezes foi o medo que me tomou pela mão e me levou. O medo me leva ao perigo. E tudo o que amo é arriscado. (LISPECTOR, 1999, on-line).

Essa proposição da Clarice Lispector parece um tanto desafiadora quando endereçada a professores e professoras, se pensarmos como Louro (2010), o qual afirma que nós “educadores e educadoras geralmente nos sentimos pouco à vontade quando somos confrontados com as ideias de provisoriidade, precariedade, incerteza”, pois “preferimos contar com referências seguras, direções claras, metas sólidas e inequívocas” (LOURO, 2010, p. 41). No entanto, aqueles e aquelas que experimentam a proliferação dos gêneros e das sexualidades “interrompe[m] a comodidade, abala[m] a segurança, sugere[m] o desconhecido, aponta[m] para o estranho, o estrangeiro. Seus modos talvez sejam irreconhecíveis, transgressivos, distintos do padrão que se conhece” (LOURO, 2004, p. 24). Nesse sentido, assim como Clarice, para trabalhar com currículos discutindo gênero e sexualidades é preciso amar o que é arriscado. Talvez a opção seja, diante dos medos instaurados pelo discurso antigênero, “assumir os riscos e a precariedade, admitir os paradoxos, as dúvidas, as contradições e, sem pretender lhes dar uma solução definitiva, ensaiar, em vez disso, respostas provisórias, múltiplas, localizadas” (LOURO, 2010, p. 42). É desse modo que queremos olhar como os alunos e alunas da disciplina de Estágio

Supervisionado de Ensino de História criaram possíveis fazendo-se bruta-flor no currículo por eles e elas praticados.

O medo que Paula, Luiza e Diego apresentaram para a turma pareceu ser compartilhado pelos demais alunos e alunas. Todos naquela sala de aula pareciam saber do que se tratava, o que ameaçava, o que se poderia esperar e o que estavam evitando e recusando. O medo incorporado instaurou a censura prévia, fez com que vivessem algo que sequer tinham a garantia de que iria acontecer. Trazer esse medo para as discussões – nos termos de Drummond, cantá-lo – foi importante para debaterem sobre o perigo dessa censura prévia, desse medo incorporado e dos resultados disso para o ensino de História, para o currículo e para a construção dos sujeitos, sejam alunos e alunas, professores e professoras. Um debate, pois, importante para o campo do currículo e de sua relação com a formação docente. Desse modo, o debate e a socialização do medo foram importantes para combatê-lo coletivamente, buscando forças nas trocas, no diálogo, nas brechas e nas fugas possíveis e que somos capazes de construir juntos e juntas.

Foi o que ocorreu em seguida, resultando no fortalecimento do trio e na consequente incorporação de uma quinta fotografia – não na primeira aula, mas na terceira –, em que propuseram uma atividade em que os alunos e alunas deveriam reconhecer a historicidade que marca as configurações familiares. A nova fotografia, incorporada na sequência das aulas, apresenta duas mulheres numa relação homoparental e uma criança. Mesmo não sendo possível acrescentar essa imagem na primeira aula, mesmo que ainda não se sentissem suficientemente seguros para isso, eles conseguiram se fortalecer no debate coletivo para buscar em que momento da aula estariam confortáveis para propor tal discussão:

[...] Mas a gente queria esbarrar nisso também, tanto que na segunda aula ou na terceira... nós levamos uma foto de duas mulheres e uma criança. (...) Não lembro da gente ter tido problemas com os alunos... sabe, sei lá, de alguém ter denunciado a gente, ou de falar “ah, vocês estão doutrinando”. Não lembro disso, acho que foi só o medo que a gente teve no início, mas depois foi tranquilo. (Paula)

[...] a gente levou uma foto que era uma foto de duas mulheres e uma criança. (...) A gente levou a imagem de um casal de duas mulheres quando a gente fez uma atividade em que a gente pediu para que os alunos também levassem fotos das famílias deles. Passou meio batido assim, não virou nenhuma questão polêmica não. (...) Não virou uma grande polêmica não. Mas de fato a gente tinha uma preocupação sim. A gente ficou com medo... (Luiza).

A turma de 7º ano, que muitos professores consideravam “bagunceira e desinteressada”, participou ativamente do debate. Os relatos sobre as diferentes configurações familiares que os estudantes faziam parte ou conheciam foram aparecendo e isso me fez perceber que determinados assuntos não são apenas interessantes, são necessários e urgentes. Ver alunos e alunas que quase não

falavam em sala de aula levantando as mãos para relatarem que as famílias deles também não se encaixavam no modelo tradicional foi fundamental para consolidar minha escolha por uma construção do conhecimento histórico que preza pelas pluralidades. Apesar do medo e da inexperiência, acredito que conseguimos refletir sobre que achávamos mais importante e ao mesmo tempo mais difícil: família pode, sim, ser composta por avós e netos, dois homens, duas mulheres, mãe solo... (Paula)

É interessante o termo utilizado por Paula ao falar da vontade de trabalhar com a temática e de assumir o enfrentamento: *“a gente queria esbarrar nisso também”*. Esbarrar ainda traz o medo, mas um medo menor, mais controlado e que não evita o encontro. Esbarrar é algo do imperceptível, que passa despercebido, mas que pode ser intencional para aquele ou aquela que esbarra. A análise posterior da aula e do que viveram trouxe uma avaliação do medo a partir do que viveram e não do que estavam com receio de acontecer, de forma que o medo foi minimizado. Se Paula não lembra de *“ter tido problemas com os alunos... (...)”*, reconhecendo que *“foi só o medo que teve no início, mas que depois foi tranquilo”*, Luíza afirma que *“passou meio batido assim, não virou nenhuma questão polêmica não”*. Dizer dessa tranquilidade e da falta de polêmica não diminui e nem tira a importância do trabalho, mas se coloca como uma comparação entre o que aconteceu e o que tinham medo que acontecesse. O medo cria um “monstro” maior do que ele é de fato. Ao final, mais forte que o medo foi o reconhecimento que esses temas são necessários e urgentes: *“Os relatos sobre as diferentes configurações familiares que os estudantes faziam parte ou conheciam foram aparecendo e isso me fez perceber que determinados assuntos não são apenas interessantes, são necessários e urgentes”*.

Esse reconhecimento de Paula só foi possível diante da participação e interesse dos alunos e alunas e, principalmente, da recepção que não ficou na polêmica, mas no campo da problematização. A polêmica adquire um outro sentido na perspectiva foucaultiana, se contrapondo às problematizações. Como afirma Michel Foucault ao responder porque se mantém afastado da polêmica: *“gosto de discutir e trato de responder às perguntas que me fazem. Não gosto, é verdade, de participar de polêmicas”* (FOUCAULT, 2006, p. 223). Explorando um pouco mais essa relação de oposição entre a polêmica e a problematização, o autor argumenta que a diferença entre elas diz de *“toda uma moral, aquela que se refere à busca da verdade e à relação com o outro”*. (FOUCAULT, 2006, p. 223). O polemista encerra o debate, busca anular o interlocutor de qualquer diálogo possível.

Pois foi exatamente a realização desse diálogo a partir da proposta da aula que fez Paula se encontrar com um modelo de aula e de ação docente que tomou para si: *“Ver alunos e alunas que quase não falavam em sala de aula levantando as mãos para relatarem que as famílias deles também não se encaixavam no modelo tradicional foi fundamental para consolidar minha escolha por uma construção do conhecimento histórico que preza pelas pluralidades”*. Uma escolha importante para pensar e selecionar o que fará parte do currículo ou para interrogar as funções de um currículo. Paula destaca dois aspectos importantes para o ensino de História e para a ação dos currículos sobre os

sujeitos e para o seu fortalecimento diante dos medos que poderão surgir. Um que diz de uma reflexão crítica do presente, entendido como construção histórica, que nos permite colocar sob suspeita o que chamamos de “realidade”, não como algo dado, pronto, mas resultado de construção (JENKINS, 2011). Trazer questões do cotidiano, que fazem parte das vidas dos alunos e alunas, que fazem compreender a relação entre história e presente, desperta o interesse, incentiva a participação, estabelece diálogo. Outro aspecto que a aluna destaca diz da importância de pensar as pluralidades que nos constituem ancoradas no conhecimento histórico, se afastando da opinião e da polêmica e se aproximando do debate com argumentos históricos, do pensamento como vinculado à história do pensamento. O enfrentamento do medo só foi possível a partir da reorganização da aula, da reformulação dos objetivos, das escolhas didáticas, do diálogo, do “jogo sério das perguntas e respostas, no trabalho de elucidação recíproco” (FOUCAULT, 2006, p. 223). Mas também destacamos que o medo foi superado *no coletivo*, a partir do fortalecimento realizado na sala de aula do curso de formação docente, serviu para que os outros alunos e alunas participassem. Desse modo, destacamos que uma importante estratégia em tempos de medo pode ser o *aliançar*, isto é, reunir corporeidade heterogêneas em público “para serem vistas e ouvidas como uma presença política e como uma força plural” (BUTLER, 2018, loc. 459). Isso porque, “sem o *aliançar*, sem a mistura dos corpos, sem tecer redes de amizades potentes e criadoras” (CARNEIRO, 2020, p. 129), não é possível criar “espaços de aparecimento”, de “corporificação” e de “reconhecimento” (BUTLER, 2018) nos currículos.

O medo foi enfrentado no currículo praticado na formação inicial docente, com argumentos construídos pela história do conhecimento, numa postura de problematização que buscava conduzir os alunos e alunas, estagiários e estagiárias a conceber outras formas de ser, de pensar e agir a partir de um exercício de transformação sobre si mesmos. No entanto, esse enfrentamento se deu, sobretudo, inscrito na *política do aliançar*, que surge nesse currículo praticado “em nome do corpo, um corpo com direito a viver e a persistir, até mesmo de florescer” (BUTLER, 2018, p. 23). Florescer, pois, como uma bruta-flor que, apesar da paisagem chapada, desértica, infrutífera produzida pelo discurso antigênero, tem não somente “vontade de raiz” (COUTO, 2009, p. 30), mas de brotar trazendo esperança.

Nesse sentido, a política do *aliançar* acionada no currículo praticado pelos alunos e alunas da disciplina de Estágio se aproxima daquilo que Foucault chamou de *estética da existência*, “uma maneira de viver cujo valor moral não está em sua conformidade a um código de comportamento nem em um trabalho de purificação”, mas que “depende de certas formas, ou melhor, certos princípios formais gerais no uso dos prazeres, na distribuição que deles se faz, nos limites que se observa, na hierarquia que se respeita”(FOUCAULT, 1984, p. 81).

Desse modo, a *estética da existência* ressalta “não a vida vivida, mas o invivível da vida. Não a experiência possível, mas a experiência impossível”, afirmando “não a experiência trivial, mas aquela em que a vida atinge o máximo de intensidade, abolindo-se. Não a experiência cotidiana, mas a experiência limite (PELBART, 2013, pp. 207-208).

Pode ser, portanto, comparado à insistência da bruta-flor que, apesar de todos os quereres que pedem seu refúgio para “mais abaixo dos subterrâneos”, insiste em brotar, afirmando a vida. É o que propõe Drummond, no poema que trouxemos no início deste artigo, enquanto atitude afirmativa: diante da temível realidade constatada, não a neguemos (“cantaremos o medo”). O pessimismo poderia ser lido no fato de não sobrevivermos ao medo (“morreremos de medo”). Todavia, desse *agir afirmativo*, novas/outras formas de existência – por que não, de resistência – surgirão: “sobre nossos túmulos nascerão flores amareladas e medrosas”.

É interessante associar o lugar de onde nascerão essas flores (“sobre nossos túmulos”) e o lugar para onde o amor se refugiou (“mais abaixo dos subterrâneos”), o que nos permite ler as flores como um resultado possível da fusão entre o não temer cantar e o amor. O medo esteriliza (“que esteriliza os abraços”) e mata (“morreremos de medo”); mas o cantar o medo, aduba (“nascerão flores”), ainda que as primeiras vidas oriundas dessa fusão sejam “amarelas e medrosas”.

É isso que o poeta nos convida, a todos nós, (“cantaremos” e “morreremos”) a agir coletivamente, a não nos silenciarmos, pois só assim outras formas nascerão e esse tempo “amarelo” e amedrontado poderá, de fato, ser provisório (“provisoriamente não cantaremos o amor”). Cantemos, pois, juntos, em aliança. Cantemos o medo e tragamos, assim, de volta à superfície, o amor. Tragamos de volta à superfície dos currículos os temas de gêneros e sexualidades; tragamos de volta à superfície curricular a família homoparental e a afirmação da diferença.

Considerações finais

O tema do medo também aparece em uma obra de Paulo Freire em parceria com Ira Shor num título provocativo em que estabelece relações entre o medo e a ousadia:

[...] eu nunca entrevistei os grandes revolucionários deste século a respeito de seus medos! Nunca perguntei a Fidel Castro, por exemplo, sobre seus medos! Não poderia fazer essa pergunta a Amílcar Cabral, outro revolucionário fantástico. Ou a Che Guevara, por exemplo. Mas todos eles sentiram medo, na medida em que todos eram muito fiéis a seus sonhos (FREIRE¹⁹, 1986, p. 40).

Estratégica e politicamente, trazemos Paulo Freire para finalizar nossas discussões no tom de afirmação da possibilidade de enfrentamento às normas de gênero e sexualidade nesse cenário de medo instaurado pelo discurso antigênero nos currículos. Freire, como autor e professor que sempre afirmou a vida, defendeu a diferença e acreditou na educação como prática de liberdade, sofrendo recorrentes ataques²⁰ nos últimos anos; ataques esses que compõem as estratégias do discurso antigênero. É com ele, pois, que queremos tecer nossas considerações finais. O autor escreveu um livro, em diálogo com Ira Shor, que tem por título *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. Nesse livro, entre outros assuntos, os

autores discutem os temores de professores e professoras de transformarem-se e de mobilizar uma “política de oposição” em relação àquilo já instituído como norma nos currículos; isso por motivos diversos. Mas esses mesmos professores e professoras podem ser atraídos por uma pedagogia libertadora, pois “o currículo regular às vezes os desaponta, entediando-os e a seus[suas] estudantes” (SHOR, 1986, p. 38).

Desse modo, Freire defende que não somente diante de cenários ameaçadores e inseguros é comum sentirmos medo, mas que “sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos” (FREIRE, 1986, p. 39). No entanto, o que não podemos permitir é que o “medo seja injustificado” e nos “imobilize” (FREIRE, 1986, p. 39). É assim que ele aciona o sonho: “se estou seguro do meu sonho, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não imobilizar enquanto caminho para sua realização” (FREIRE, 1986, p. 39).

Alguns desses nossos sonhos nos desafiam e, por serem grandes, causam mesmo medo, por isso, ele faz referência, na citação com a qual abrimos essa conclusão, a grandes revolucionários que também sentiram medo. Assim como esses sonhadores, Freire (1986, p. 39) nos desafia a acreditarmos nos nossos sonhos, afirmando que, “na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos [...], também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo”. Desse modo, conforme defende Ira Shor em resposta a Freire, “tornar concreto um sonho político obriga-o a experiências arriscadas, mas se você não passa por essas experiências, então não permite que seu sonho se tornou realidade” (SHOR, 1986, p. 39).

Foi, portanto, passar também por uma experiência arriscada que permitiu aos alunos e alunas de Estágio da Disciplina em Ensino de História acreditar no sonho político de afirmação da vida nos currículos. O sonho pode ser uma daquelas frestas que permitem brotar a bruta-flor mesmo em paisagens áridas, carentes de vida. A bruta-flor é sempre mesmo bruta, desobediente, errante, insistente, resistente, sonhadora. Inspirados e inspiradas na bruta-flor, talvez possamos dizer que, se “um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos” (PARAÍSO, 2009, p. 278), podemos fazê-lo desejar, tal qual a flor de Caetano (“onde queres descanso sou desejo”). Podemos fazê-lo criar “possibilidades ali onde o currículo-dominante nem cogita que seja possível” (PARAÍSO, 2009, p. 290). Possibilidades insuspeitadas fazendo-se bruta-flor que fura o medo e brota ousadia; bruta-flor do querer gênero e sexualidades no currículo, com família homoparental e todos os tipos de família que acolham a diferença, que permitam pensar de outras maneiras daquelas convencionais.

Notas

^{1.} Indicação de título em inglês: *WHERE THEY WANT FEAR, BECOME RUDE-FLOWER: CREATIONS OF POSSIBLE IN THE CURRICULAR TERRITORY WITH GENDER AND SEXUALITY IN TIMES THAT ARE AFRAID.*

2. O Estado Novo foi instaurado por Getúlio Vargas em 1937 e vigorou até 1946, sendo um regime caracterizado com ditatorial em função da centralidade do poder e do autoritarismo de Getúlio, além da sua política fortemente nacionalista e anticomunista.
3. Para quem desejar conhecer a já clássica leitura crítica de Afonso Romano de Sant'Anna, o livro *Drummond: o gauche no tempo*, publicado pela primeira vez em 1972, foi reeditado pela Record em 2008, com uma edição revista e ampliada pelo autor.
4. O grifo é nosso.
5. “*t.d.e pron.* tornar(-se) estéril, improdutivo (...) tornar-se infértil; (...) *fig.* tornar(-se) improficuo; estagnar(-se)” (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 1253).
6. “*fig.* demonstração de afeto, de amizade; (...) *p. metf.* junção ou união de coisas ou pessoas; aderência, fusão”.(Ibidem, p. 25).
7. No momento da escrita deste texto, estamos vivendo os efeitos de uma pandemia provocada pelo coronavírus (SARS COV 2). Este vírus, identificado na China no final do ano de 2019, tem “alto potencial de transmissão e contágio, o qual pertence à família do coronavírus conhecida pelos pesquisadores desde a década de 1960, que pode causar uma doença com infecções respiratórias e foi chamada de Covid-19” (CARVALHO, et. al., 2020). No começo do mês de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou que o surto de Covid-19 evoluiu para uma pandemia. Para conter seus avanços, foi necessário tomar uma série de medidas, entre elas o isolamento social e/ou o distanciamento físico. Essas medidas alteraram enormemente a vida cotidiana de todos, inclusive o funcionamento das escolas, cujas atividades passaram a ser de forma remota, incidindo também numa reorganização do calendário escolar. Tal cenário provocou emoções distintas em alunos e professores como “medo, tristeza e frustração” (REIS, et. al, 2020, 52). Apesar dos autores e autoras dessa última citação destacarem o medo especificamente de professores e alunos, a sensação de medo não é algo que se restrinja apenas a este grupo, sendo amplamente sentido pela população em geral, conforme pesquisa realizada por CARVALHO, et. al., 2020.
8. Esta narrativa em arquivo digitado foi disponibilizada pelo professor da referida disciplina com autorização dos alunos e alunas.
9. “O PNE determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira, no período de 2014 a 2024, foi aprovado pela Lei nº 13.005 e sancionado em 25 de julho de 2014” (GIOVANNETTI, SALES, 2020, p. 252).
10. Giovanneti e Sales (2020, p. 252) destacam que “o processo de elaboração da base foi bastante conturbado, permeado por acirradas disputas. Pelo menos três versões, em diferentes momentos, foram oficialmente apresentadas e discutidas”. As autoras ainda ressaltam, no que se refere à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, que “existem documentos oficiais” com “conteúdos diferentes” (GIOVANNETTI, SALES, 2020, p. 252). Assim, a palavra gênero, por exemplo, na edição navegável, é totalmente excluída, o que, para elas, é algo “grave” e, para nós, uma estratégia que visa confundir e minimizar a importância das discussões de gênero no currículo.
11. Todos os nomes são fictícios, preservando o anonimato dos participantes.
12. As citações de falas estão em itálico para diferenciá-las das citações de autor.
13. Definição apresentada por Macedo (2017), encontrada por ela no site do Escola Sem Partido.
14. Para mais detalhes, ver o texto: “Em defesa das crianças e da família”: refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos ‘conservadores’ em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade” (LEITE, 2019).
15. Para mais detalhes, ver “O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios” (VIANNA, 2015).
16. Poema que compõe o livro *A rosa do povo*, de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1945.
17. Canção que compõe o álbum *Velô*, de Caetano Veloso, lançado em 1984.
18. Tomamos a liberdade de usar o trecho citado deslocando-o do contexto da crônica ao qual se insere, com o intuito de salientar somente o aspecto motor que o sentimento de medo pode agenciar, tal qual pontuado por Clarice.
19. Apesar de o livro *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* ter sido escrito por Paulo Freire e Ira Shor, faremos as referências indicando ora FREIRE, 1986, ora SHOR, 1986. Tal escolha se deve ao fato do livro se estruturar em forma de diálogo entre os dois, de modo que preferimos demarcar a quem pertence cada uma das falas.
20. Para mais detalhes, ver <https://www.cartacapital.com.br/educacao/seis-pontos-que-reafirmam-o-lugar-de-paulo-freire-na-educacao/> e <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/18/quem-e-paulo-freire-educador-brasileiro-que-virou-alvo-de-bolsonaro.htm> Acesso em 15 nov. 2020

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. A rosa do povo. In: _____. *Reunião: 10 livros de poesia*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974, p. 75-153.
- _____. Sentimento do mundo. In: _____. *Reunião: 10 livros de poesia*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974, p. 45-62.
- ARRUDA, Mario Alberto Pires de; FONSECA, Tania Mara Galli. Existência enquanto re-existência em tempos de medo”. *Mnemosine*. Rio de Janeiro, v.14, nº2, 2008, p. 206-218.
- BARZOTTO, Carlos Eduardo; SEFFNER, Fernando. Escola sem partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação. *Rev. FAEEBA*. Salvador, v. 29, n. 58, abr./jun. 2020, p. 150-167.
- BUTLER, Judith. *Corpos que importam*. Os limites discursivos do “sexo”. São Paulo: n-1 edições, 2019.
- _____. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006.
- _____. O Fantasma do Gênero. *Folha de S. Paulo*, 19 nov. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judithbutler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-nobrasil>. Acesso em 17 out. 2020.
- BRITZMAN, Deborah P. O que é essa coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan./jun. 1996, p.71-96.
- CARNEIRO, Glaucia Conceição. *Currículo das errâncias com a pedagogia da hesitação: corpo, cidade e ativismos*. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2020.
- CARVALHO, Leilanir de Sousa; SILVA, Marcus Vinícius de Sousa da; COSTA, Tatiane dos Santos; OLIVEIRA, Thais Emanuele Lopes de; Oliveira, Guilherme Antônio Lopes de. O impacto do isolamento social na vida das pessoas no período da pandemia COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, junho, 2020, p. 1-14.
- COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- DEAN, Tim. Foucault and Sex. In: L. Downing (Ed.), *After Foucault: Culture, Theory, and Criticism in the 21st Century* (pp. 141-154). Cambridge University Press. 2018.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2001
- _____. *Poder e saber*. In: Foucault, M. *Estratégia, Poder-Saber*. (p. 223-240). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2003.
- _____. *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006.
- _____. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2017.
- GOIS, João Bosco Hora; SOLIVA, Thiago. A rua e o medo: algumas considerações sobre a violência contra jovens homossexuais em espaços públicos. *Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, realizado em Caxambu- MG – Brasil*, de 29 de setembro a 03 de outubro de 2008.
- GIOVANNETTI, Carolina. *Documentos curriculares em contexto de avanço reacionário: os silêncios das histórias das mulheres e as relações de gênero no Ensino Médio brasileiro*. 2020. 209 f. Dissertação

- (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. Histórias das mulheres na BNCC do ensino médio: o silêncio que persiste. *Revista Eletrônica História em Reflexão*. Dourados, MS. v. 14. n. 27. p. 251-277. Jan. / Jun. 2020.
- HALPERING, David M. What do gay men want? An essay on sex, risk, and subjectivity. University of Michigan Press. 2007.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2011.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, 2018.
- JUNQUEIRA, Rogério. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. Disponível em <https://campanha.org.br/analises/rogerio-diniz-junqueira/a-ideologia-de-genero-existe-mas-nao-e-aquilo-que-voce-pensa-que-e/> Acesso em 16 nov. 2020.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (p. 35-86). Petrópolis, RJ: Vozes. 2002
- LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad*. Revista Latinoamericana. N. 32. Ago. 2019.
- LISPECTOR, Clarice. “Nos primeiros começos de Brasília”, in: *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco. 1999.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente”, e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade*. Um debate contemporâneo. Petrópolis, Vozes, 2010.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), (157), p. 486-507, 2015.
- MACEDO, Elisabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>>. Acesso em: 04set. 2020
- MACHADO, Lia Zanotta. O medo urbano e a violência de gênero. In: MACHADO, Lia Zanotta; BORGES, Antonádia Monteiro; MOURA, Cristina Patriota (orgs.). 2015. *A Cidade e o Medo*. Brasília: Verbena/Francis. 184pp.
- MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: Peters, M. A. & Besley, T. (Orgs.). *Por que Foucault?* Novas diretrizes para a pesquisa educacional (p. 25-39). Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012

- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012
- MISKOLCI Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. *Cadernos Pagu*. 2018; 53:e185302.
- MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, v. 28, p. 101-128, 2007.
- MORRIS, Paul, PAASONEN, Susanna. Strange optimism: queer rage as visceral ethics. In: VARGHESE, Ricky (Org.) *Raw: PrEP, Pedagogy, and the Politics of barebacking*. University of Regina Press, Regina, Saskatchewan, Canada, 2019.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. 6ª *Reunião Anual da ANPEd Novo Governo*. Novas Políticas?. 2003.
- PARAÍSO, Marlucy A. Contribuições dos estudos culturais para a educação. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 10, n. 55, p. 53-61, 2004.
- Paraíso, Marlucy. Currículo-movimento: experimentações e criações no território da prática curricular. *Cadernos de Educação*. V. 25. 2005.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). *Lazer em estudo: Currículo e Formação Profissional*. Campinas (SP), Papirus. 2010.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação. In: PARAÍSO, M.P. *Pesquisas sobre currículos e culturas*. Editora CRV. Curitiba. 2010.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 388-415, 2016.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (et al.). *Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação*. Rio Grande: Ed. FURG, 2018, p. 7-28.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018a.
- PARAÍSO, Marlucy; SANCHES, Sabrina. Currículo, gênero e sexualidade: pressão política, dissimulação e resistência nas escolas. *Anais do 8º SBECE: Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação*. 5º SIECE: Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. 2019. Disponível em: <file:///D:/Temp/Sbece.SabrinaMarlucy.pdf> Acesso em 22 nov. 2020
- PELBART, Peter Pal. *O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento*. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- RANNIERY, Thiago. *Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis*. Tese (Doutorado)–Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- Reis, Nelio; Oliveira, Cristina Corrêa de; Andrade, Alequexandre Galvez de. COVID-19 e o calendário escolar brasileiro: medo e frustração. *Revista Inovação Social*. Volume 2. N. 1. Jan-abr. 2020.
- ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição*. Notas para uma vida não cafetinada. N-1 Edições. 2018.
- SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. 2010. 230f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010.

- SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Drummond: o gaúcho no tempo*, Rio de Janeiro: Record, 2008.
- UZIEL, Anna Paula. *Homossexualidade e adoção*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007
- VEIGA-NETO, A.J. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M.V. *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre. UFRGS, 2000.
- VELHO, Gilberto. Medo, insegurança e violência. In: MACHADO, Lia Zanotta; BORGES, Antonádia Monteiro; MOURA, Cristina Patriota (orgs.). 2015. *A Cidade e o Medo*. Brasília: Verbena/Francis. 184pp.
- VELOSO, Caetano. O quereres. In: _____. *Velô*. Rio de Janeiro: Philips Records, 1984, estéreo.
- SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Correspondência

Danilo Araujo de Oliveira: É Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3222-3172>

E-mail: danilodinamarques@hotmail.com

Anderson Ferrari: Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, Brasil). Professor adjunto de Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, Brasil).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5681-0753>

E-mail: aferrari13@globocom

Érika Kelmer Mathias: Doutora em Letras, na área de Estudos Literários, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio, Brasil). Professora do Colégio de Aplicação (C. A. João XXIII) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, Brasil).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6092-776X>

E-mail: erika.kelmer@terra.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.