

## NARRATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNEROS NO CURRÍCULO: UMA ANÁLISE À LUZ DOS ESTUDOS *QUEER*

*John Jamerson da Silva Brito<sup>1\*</sup> & Jónata Ferreira de Moura<sup>1</sup>*

---

### RESUMO

BRITO, J. J. S.; MOURA, J. F. Narrativas de crianças sobre as relações de gêneros no currículo: uma análise à luz dos estudos *QUEER*. **Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, v.10, n.28, p.25 -38, 2020.

O presente artigo tem como objetivo compreender como as crianças percebem as relações de gêneros no currículo. Utiliza-se da metodologia de rodas de conversas, por meio de narrativas orais de crianças com idade entre 9 e 11 anos que estudam no 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Imperatriz/MA. A análise se deu a partir da

perspectiva *Queer*. Pelas narrativas das crianças percebe-se a precariedade do currículo no que tange às questões relativas aos gêneros. A escola torna-se, junto com o currículo, um espaço de reprodução das normativas sociais estabelecidas, sendo necessário uma desconstrução desse currículo.

**Palavras-chave:** Gêneros; Currículo; Narrativas; Crianças; *Queer*.

---

---

**CHILDREN'S NARRATIVES ABOUT RELATIONSHIPS OF GENDER ON THE CURRICULUM: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF QUEER STUDIES**

---

**ABSTRACT**

The present article aims to understand how children perceive genders relations in the curriculum. It uses the methodology of conversation circles, through oral narratives of children aged between 9 and 11 years old who study in the 5th year of elementary school of a municipal school in Imperatriz/MA. And the analysis took

place from *Queer*. Through the children's narratives, the precariousness of the curriculum in terms of gender issues is perceived. The school becomes, together with the curriculum, a space for reproducing the established social norms, requiring a deconstruction of this curriculum.

**Keywords:** Genders; Curriculum; Narratives; Children; *Queer*.

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia – CCSST, Curso de Pedagogia - R. Urbano Santos, s/n - Centro, Imperatriz - MA, 65900-410, Brasil.

(\*) e-mail: [jamersonbritobr@gmail.com](mailto:jamersonbritobr@gmail.com)

Data de recebimento: 26/04/2020. Aceito para publicação: 28/05/2020. Data da publicação: 23/06/2020

## 1. INTRODUÇÃO

As relações de gêneros estão presentes em todos os espaços sociais que estamos inseridas, uma vez que fazem parte de nossa constituição enquanto sujeitos sociais. Neste contexto há a ocorrência da hierarquização social, colocando o homem como superior à mulher (SCOTT, 1995). A escola possui um papel essencial ao lidar com essas questões, pois reproduz normativas sociais, que definem o papel do ser homem e ser mulher (BENTO, 2011), e o currículo, no entender de Sacristán (2013), legitima essas normativas por meio do controle e da reprodução. Percebendo as diferenças e diversidades existentes entre xs sujeitos sociais no que tange aos gêneros, utilizamos dos estudos *Queer* para compreender como essas relações se dão socialmente e culturalmente, a partir dos textos de Louro (2001) e Miskolci (2017).

O presente artigo tem como objetivo compreender como as crianças percebem as relações de gêneros no currículo. Para isto, optamos pelo uso das narrativas orais produzidas em rodas de conversas, como metodologia para valorização das falas e compreensões das crianças. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental no município de Imperatriz/MA, com uma turma de 5º ano.

Apresentamos, a seguir, a metodologia da pesquisa, discutimos os conceitos de gêneros, currículo e perspectiva *Queer*, e apresentamos os resultados, dialogando sobre a perspectiva *Queer*, e finalizamos com as conclusões.

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa se deu pela escuta de crianças em rodas de conversas, em que narravam suas percepções sobre as relações de gêneros, em seguida realizamos a transcrição das narrativas, e por fim a análise se deu pautada nos estudos *Queer* (LOURO, 2001) e (MISKOLCI, 2017), que permeiam e valorizam as diferenças, possibilitando-nos uma compreensão dessas relações percebidas pelas crianças em suas narrativas. Realizada em uma turma do 5º ano do ensino fundamental da zona urbana da rede municipal de Imperatriz/MA. A escolha desta turma está relacionada à atuação do primeiro autor deste artigo no Programa Residência Pedagógica, no ano de 2018 e 2019.

O Programa Residência Pedagógica, instituído pela portaria n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018, é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (BRASIL, 2018). Foi neste programa que o primeiro autor do texto realizou a referida pesquisa.

A escolha pelo uso das narrativas orais está relacionada à capacidade das crianças expressarem-se melhor durante as aulas de maneira oral, sempre pontuando coisas interessantes, além do que, consideramos a forma vívida de perceber o que elas querem transmitir e quais percepções têm do mundo e de si.

Durante a construção desta pesquisa, entendemos como as rodas de conversa facilitam o diálogo e a liberdade das crianças, de forma que elas possam falar e partilhar suas experiências de maneira rica, pois a roda de conversa é uma maneira de gerar dados nos quais o pesquisador pode se inserir como sujeito da investigação pela participação na conversa e, ao

mesmo tempo, discutir com os estudantes. Ela é, no entender de Moura e Lima (2014, p. 99), “um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo”.

A organização das rodas de conversa se deu da seguinte maneira: no primeiro dia planejado, organizamos na escola uma sala de aula com as cadeiras em formato de círculo. Conversamos com as crianças explicando, previamente, como tudo iria ocorrer e perguntamos quem gostaria de participar da pesquisa. Todas aceitaram de imediato, dessa forma, entregamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos responsáveis para que elas levassem para casa e trouxessem no dia seguinte assinados. Depois convidamos as crianças para participarem da roda na sala preparada. A escolha das crianças seguiu uma sugestão da professora da sala de aula: selecionamos as crianças por meio das filas que já estavam organizadas em fileiras.

Para apresentar os assuntos e estimular que as crianças falassem, selecionamos algumas temáticas que foram recorrentes ao longo do contato que o primeiro autor deste artigo teve com elas, e criamos algumas plaquinhas com o nome do tema, para que as crianças pudessem manusear. As temáticas foram apresentadas às crianças na seguinte ordem: Preconceito e Discriminação; Meninas e Meninos; Meninas e Meninos na sala de aula, Brincadeiras.

As discussões eram iniciadas a partir de uma pequena fala que o pesquisador fazia sobre o assunto, junto com a plaquinha, que ele entregava para a criança do seu lado, perguntando sobre o que elas achavam daquilo, na tentativa de instigá-las a falar. Em algumas temáticas elas falavam bastante, em outras, eram mais tímidas.

É preciso lembrar da importância do uso das gravações, como ferramenta para captar as informações, e dessa forma poder compreender os sentidos do mundo que as crianças percebem e narram, além de entender melhor suas concepções sobre as relações de gêneros. Este é um conselho que Silveira (2020, p. 6) nos faz:

[...] é necessário conduzir a busca para as informações múltiplas através do uso de técnicas que permitirão avaliar a dinâmica atual, na qual operam intercódigos, como gravações, fotografias, vídeos, desenhos e croquis. Através destas técnicas, capazes de captar instantes, a informação é retida, de modo a superar o mundo independente dos sentidos e estimular a analogia que permite apreender o ambiente ao redor, ensinando a ver mais e melhor.

Realizamos quatro rodas de conversas. Nas três primeiras estavam oito crianças e na última somente cinco. Como a escolha se deu por meio das filas de cadeiras, a diversidade de gêneros ficou prejudicada, pois uma das rodas possuía mais meninas e em outra mais meninos, devido à proximidade em sala de aula; mas em outras duas rodas houve uma equiparação maior.

Depois de finalizada as rodas de conversas e com os TCLE assinados pelas crianças e as respectivas responsáveis, iniciamos o trabalho de transcrição. Foi uma etapa emocionante e primordial, pois ao escutar e colocar no papel as narrativas orais das crianças, as emoções vivenciadas naqueles dias vinham à tona; a inquietação que as narrativas provocaram em relação à indignação por negligências dos diversos espaços sociais, as atitudes racistas e preconceituosas para com elas, foi um reviver de sentimentos fortes e marcantes.

Após realizada as transcrições e fazer uma análise prévia do que as crianças narraram, optamos, por uma das quatro rodas para a devida análise. A primeira roda de conversa possuía narrativas que mais se aproximavam com o objetivo deste texto, por isso ela foi selecionada.

Realizamos a análise pautada nos estudos *Queer* que sugerem uma reflexão acerca das normativas sociais que são construídas e estabelecidas socialmente. A partir das narrativas das crianças, utilizamos as ideias de Louro (2001) e Miskolci (2017) para analisar e pontuar acerca das concepções que as crianças possuem para as relações de gêneros estabelecidas nos espaços sociais, principalmente na escola como lócus de reprodução de um *status quo* normatizador. Partindo dessas análises, pontuamos possíveis desconstruções necessárias para uma sugestão de possibilidades pedagógicas para trabalhar na escola, a partir de desconstruções que os estudos *Queer* nos possibilitam.

Na seção seguinte realizamos uma discussão sobre as relações de gêneros, o currículo e as perspectivas *Queer*, para depois analisarmos as narrativas das crianças.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1. As relações de gêneros, currículo e perspectiva *Queer*

O gênero é uma forma primeira de hierarquizar e definir certas posições socialmente estabelecidas. Segundo Scott (1995, p. 21): “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.” Por este prisma, podemos dizer que a partir dos gêneros constroem-se socialmente as hierarquizações e diferenças entre os homens e as mulheres. Partindo dele podemos decodificar como se dão esses processos e essas relações de poder fundadas socialmente. Para nós, a assertiva de que “[...] o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo” (BUTLER, 2013, p. 24), é válida e foi objeto de nossas considerações.

Em muitas situações podemos perceber a manifestação da ideia de gêneros de que tratam Butler (2013) e Scott (1995), como por exemplo a inserção das mulheres no mundo do trabalho, em profissões, socialmente tidas como masculinas, assim como as discussões sobre masculinidade na contemporaneidade, na educação. Neste último caso, podemos visualizar várias pesquisas nacionais e internacionais. Destacamos duas, em particular, que reverberam um coletivo-singular da atuação de homens como profissionais da educação.

A primeira pesquisa é de Sousa (2015), que estudou em sua dissertação de mestrado, como se deu o ingresso e a trajetória de homens professores em duas instituições de educação infantil no estado do Ceará. Entre seus achados, alertamos para a representação do trabalho docente na educação infantil como uma profissão feminina, partilhada por uma significativa parcela das pessoas, que entendem ser mais adequado que mulheres exerçam a função por terem mais jeito, cuidado e carinho com crianças e que consideram os homens inadequados por causa dos altos índices de casos de pedofilia que a mídia noticia (SOUSA, 2015).

A segunda investigação foi realizada pelo segundo autor deste artigo em sua dissertação, com o intuito de saber quais elementos favoreciam a feminização da docência na educação infantil da rede pública de Imperatriz/MA. Ao receber os questionários de 417 professoras da referida rede de ensino, o pesquisador vê que, para elas, professores homens na educação infantil causam um estranhamento e que, mesmo se a escola (gestoras) e as professoras disserem aceitar homens em sala de aula da educação infantil, a prática que

perdura é a rejeição por conta das construções sociais e culturais envoltas na figura masculina na educação e na sociedade de forma geral (MOURA, 2016).

Nesse contexto, a perspectiva *Queer* apresenta-se como uma alternativa para desconstruir, refletir e propor outras percepções acerca destas questões de gêneros que listamos acima e tantas outras que podemos imaginar. Uma outra maneira de pensar as relações de gêneros surge com a perspectiva *Queer*, que, tanto em termos teóricos como políticos, “[...] surgiu como um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea, possivelmente associado à contracultura e às demandas daqueles que, na década de 1960, eram chamados de novos movimentos sociais” (MISKOLCI, 2017, p. 21).

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

A abordagem *Queer*, portanto, nos faz refletir sobre os regimes político-sociais aos quais estamos imersas e de que forma regulam nossas vidas. Dentro dessa perspectiva, as pessoas rotuladas socialmente como subalternizadas, são aquelas que fogem e entram em desacordo com as normas e padrões sociais, aquelas que transgridem os gêneros postos como normais.

Um dispositivo que teima em reproduzir os padrões sociais, indo de encontro com a abordagem *Queer*, é o currículo posto pelas redes de ensino e também aqueles construídos pelas escolas. Assim, percebemos que o currículo posto é igualmente um dispositivo de normatização e influência social na escola, pois “recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de classe (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classificam” (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

As diferentes perspectivas de currículo mostram como cada um encara o conhecimento, os indivíduos e a visão de mundo. Na visão tradicional os princípios da administração de Taylor, e organização e desenvolvimento de Ralph Tyler norteiam a funcionalidade do currículo, sendo assim, tudo deve ser preestabelecido para os professores aplicarem sem questionamento. Na visão crítica de currículo discute-se o *status quo*, o conteúdo escolar que não foi elegido, denunciando o currículo, dizendo que ele está baseado na cultura dominante. Na última maneira de ver o currículo surge a abordagem pós-crítica que concerbe-o como linguagem e discurso e uma reanálise das mesmas. Por isso, além de organizar em classes, por idade série a escola, ele também organiza da mesma forma os gêneros, normatizando, regulando e controlando os sujeitos, distinguindo e agrupando, gerando uma hierarquização classificadora (SILVA, 2005). Por que isso ocorre em um ambiente e um espaço tão plural quanto a escola? Por que nesse espaço plural, as diferenças não são respeitadas, mas reprimidas e oprimidas?

Usando as lentes da perspectiva pós-crítica elencamos as questões acima e analisamos o currículo. Na visão pós-crítica temos a abordagem *Queer* que não quer simplesmente dar informações “corretas” sobre gêneros e não estimula uma visão terapêutica sobre o sujeito e o mundo, mas dá ênfase na análise e compreensão do conhecimento e das identidades, questiona os processos institucionais e discursivos, e o conceito de normal e anormal pré-

estabelecido pela sociedade e reproduzido pelo currículo (SILVA, 2005).

Partindo dessa premissa, discutiremos, a seguir, as narrativas das crianças que revelam suas percepções sobre as relações de gêneros, no currículo, e como esse currículo pode ser desconstruindo, realizando uma análise a luz das perspectivas *Queer*.

### 3.2. As narrativas de crianças sobre gêneros no currículo

Apresentando as narradoras, Vinicius, Adélia, Ana, Cecília, Cora, Mário, Carolina e Clarice, podemos dizer que suas narrativas revelam indícios de seus desejos e sentimentos. Os nomes das crianças são fictícios para garantir o anonimato e salvaguardar a identidade delas, com isso estamos seguindo as normas da ética em pesquisa, mesmo sabendo que suas narrativas não as põem em situação de risco.

As crianças possuem entre 9 e 11 anos de idade, residem em bairros próximos da escola. Em sua maioria vivem com os pais e mães, apenas duas moram com avô e avó. Em relação às suas condições sociais e econômicas é possível notar que são crianças, na sua maioria, negras, inseridas em uma realidade econômica de baixa renda. Vivem em espaços sociais desfavorecidos. Os bairros onde moram carecem da assistência do poder público. Outras crianças vivem em um bairro próximo do centro da cidade, inseridas em um contexto social e geográfico mais favorecido. Devido a esses espaços, diferenças e pluralidades, que elas vivem, suas falas apresentam múltiplas percepções do mundo e de si.

As características acima são percepções bem semelhantes da infância representada por Froede et al. (2014, p. 24), “crianças que vivem em espaços diversos, contextos sociais e culturais diferentes, com impactos distintos do poder público influenciando na maneira como elas percebem o mundo e a si”. Para nós, uma dessas percepções pode ser vista no entendimento que Clarice tem sobre ser mulher: A receita cultural da boa mulher, é aquela que deve ficar em casa e, unicamente, cuidar da sua família, fazendo todas as tarefas domésticas é legitimada em diversos espaços, contudo Clarice entende isso como um equívoco.

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

Sua narrativa nos sugere certa indignação quanto à separação dos gêneros nas atividades domésticas, por isso Clarice chama isso de injustiça, sugerindo a derrubada deste muro que separa meninos e meninas no espaço doméstico, trazendo a ideia de mistura dos gêneros, igualando-os. E justifica que todas as pessoas, independente do sexo, deveriam fazer tarefas domésticas, mas Clarice ainda não tem total ideia da arbitrariedade que é a relação de gêneros em nossa sociedade, o quanto as divisões pautadas no gênero são objetivadas e inseridas em um sistema de oposições homólogas, como nos alerta Bourdieu (2012, p. 16):

Arbitrária em estado isolado, a divisão das coisas e das atividades (sexuais e outras) segundo a oposição entre o masculino e o feminino recebe sua necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em um sistema de oposições homólogas, alto/baixo, em

cima/embaixo, na frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo (e falso), seco/úmido, duro/mole, temperado/insosso, claro/escuro, fora (público)/dentro (privado) etc., que, para alguns, correspondem a movimentos do corpo (alto/baixo//subir/descer, fora/dentro//sair/entrar).

Em nossa cultura, partindo das nossas construções sociais, ocorrem essas divisões de tarefas como sendo de menino/homem e de menina/mulher, pois dessa forma é perpetuado um sistema de hierarquização que mantém e coloca a menina/mulher abaixo do menino/homem, e ainda legítima esse ato, inferiorizando a imagem daquele menino/homem que faz tarefas ditas femininas, adjetivando-o de homossexual, como se pelo simples fato de estar realizando uma atividade fosse alterar sua sexualidade e dessa maneira “sem perceber, vamos nos enquadrando desde cedo, meninos e meninas em grupos específicos de comportamento e tradições. Na verdade, manifestações opressora limitam nossa criatividade e nosso arbítrio também” (NETO, 2015, p. 28) impedem que façamos aquilo que desejamos, que temos vontade, limitando-nos e reprimindo-nos, pelo simples medo dos julgamentos sociais que serão feitos para conosco.

Para Silva (2018, p. 19), algo semelhante acontece no currículo escolar, pois no seu entendimento “o currículo escolar pode ser compreendido como central para o governo das infâncias que nele são produzidas e para a constituição de corpos infantis heterossexuais e adequados às normas regulatórias de gênero”, ou seja, a escola perpetua essas mesmas construções e hierarquizações por meio do currículo, definindo as identidades e as infâncias pelos corpos tidos como heterossexuais, embora o currículo seja considerado de base heteronormativa.

Isso é notado também na narrativa de Carolina, quando ela cita o uso das cores: “*várias pessoas dizem que a menina tem que usar só rosa e não pode usar azul porque é de menino, e menino tem que usar só azul, não pode usar rosa porque já é gay. Isso é muito feio [...]*” e continua narrando “*homem não pode fazer isso, homem não pode lavar louça, e eu acho isso muito feio.*” Essas declarações de Carolina nos fazem pensar nas convenções sociais do uso da cor rosa e da cor azul que nos limitam e nos padronizam, ou seja, nas convenções culturais em que estamos inseridos. Neto (2015, p. 28, *destaques do original*) nos ajuda a pensar melhor:

E com regras fixas como “de menino”, “só de menina”, vamos nos organizando através de padrões limitadores. Acreditamos que sejam regras universais que nos definem como homens ou mulheres. Rosa para meninas, azul para meninos. Bonecas, carrinhos.... Apenas em um olhar rápido já percebemos que tais regras são, na verdade, convenções elaboradas, na maioria, pelas sociedades ocidentais – Europa e mais tarde Estados Unidos – levadas às suas colônias ao longo dos séculos passados.

Isto está claro, a universalização destes padrões ficou marcadamente nas sociedades ocidentais, nas sociedades orientais os padrões são outros quando se fala em relações de gêneros, pois há “muitas sociedades em que meninos usam rosa, ou até vermelho. Sociedades em que as pessoas se casam de vermelho, que meninos furam o rosto e assim por diante e os esportes de meninos em alguns países se transformam em práticas femininas em outros” (NETO, 2015, p. 28).

Carolina, então, apresenta uma percepção errada e feia, como ela mesma diz. Na mesma linha de pensamento Ana, Mário e Adélia concordam com a ideia de que essa separação social de cores e brincadeiras é errado, como podemos constatar nos excertos abaixo:

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

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

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

Relendo as narrativas de Ana e Adélia, percebemos que as duas trazem consigo marcas de suas histórias, do que até o momento elas foram impactadas, o que é bastante importante, pois as experiências delas expressam-se, no nosso entendimento, como saber da experiência, pois “articula-se, numa relação dialética, entre o conhecimento e a vida humana. É um saber singular, subjetivo, pessoal, finito e particular ao indivíduo ou ao coletivo em seus acontecimentos” (SOUZA, 2006, p. 93). É um tipo de saber encarnado, um saber que não há como ser transmitido para outras pessoas, mas sentido e anunciado, porque a transição do acontecimento em experiência refere-se ao sentido e ao contexto vivido por cada pessoa.

As crianças narram suas frustrações em terem escutado tais falas, mostrando que aqueles julgamentos estavam de acordo com o que elas desejavam e queriam. Este mundo heteronormativo não é o desejo de boa parte das crianças, e suas queixas podem nos dar indícios disso.

Ana foi reprimida ao brincar de bola, disseram-lhe que ela não pode brincar de bola porque é uma brincadeira tida como de menino, não a deixaram expressar-se e fazer o que ela gosta. Adélia não sofreu diretamente isso, mas viu seu irmão passar por um momento constrangedor, apenas por usar uma roupa rosa. Esses fatos narrados por elas nos faz pensar que na cabeça delas deve ficar uma grande dúvida: Por que isso acontece? Por qual razão te jugam e falam de ti, quando queres fazer algo que gosta de fazer? A escola como espaço que deveria ser educativo, em muitos casos, não trata desses assuntos e pior, reforça-o, ao passo que mantém esses mesmos ideais em seu espaço-tempo. Mas como resitir a isto? Como subverter e encontrar caminhos alternativos?

Antes de mais nada é necessário saber que essas crianças desenvolvem, segundo Silva (2008) uma infância que luta e resiste. Essa infância busca contrariar essas normativas sociais que são impostas em todos os espaços, sejam eles educacionais ou familiares. Entretanto, as escolas e os currículos não conseguem avançar e colaborar com a resistência, não sabem lidar com essas diferenças, com questões que fogem dos padrões, que são tidas como estranhas por muitos profissionais das instituições de ensino e por parentes das crianças. Mas entendemos que há saída, inicialmente no âmbito escolar, podendo contribuir para as relações familiares.

Acreditamos que um currículo pautado na perspectiva pós-estruturalista seria plausível para que essas crianças pudessem sentir-se contempladas e realmente pudessem construir conhecimentos contextualizados com suas realidades, partindo da premissa de desconstrução de discursos legitimados e perpetuados por anos, conforme a ideia que Silva (2006, p. 05) tem anunciado:

Os estudos de currículo dentro desta perspectiva [pós-estruturalista] têm como objetivo o processo de construção e desenvolvimento de identidades mediante práticas sociais, privilegiando a análise de discurso. Ao denunciarem questões de interesse e poder na condução da instituição escolar, colocam sob suspeita toda a

tradição filosófica e científica moderna, questionando as idéias de razão, de progresso e de ciência, e, por decorrência, a razão de ser da instituição escolar e de suas finalidades.

O currículo baseado na perspectiva pós-estruturalista poderia lidar com questões que as crianças narraram acima e que Cora apresentou na sua narrativa: “*Eu acho que é porque talvez as pessoas que têm na mente isso... Como na escola, quando vê um menino usando sapato rosa e fala que é um bando de viado, não têm sentimento, não têm coração*”. Mesmo tendo consciência que fatos como esses devam ser corriqueiros no espaço escolar, eles não deveriam acontecer, ou pelo menos, não deveriam ser camuflados pelos profissionais da educação, por isso nossos questionamentos: Como nós, educadores, deveríamos lidar com isso? Como deveríamos agir naquele momento em que as crianças falam isso para outra criança? Primeiro precisamos compreender o porquê dessas normas sociais existirem e assim nos conscientizarmos de que tudo isso é ensinado, construído por outrem e por nós também, mesmo que indiretamente, pois como nos alerta Bento (2011, p. 552)

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

Essas convenções sociais vão nos moldando e nos constituindo, impedindo que vislumbremos outras alternativas; tornando-se nossa pele. Isso a todo momento é reforçado, a partir das repressões, das conduções do que o menino deve ou não fazer, do que é ou não o papel de menina, e assim vão se moldando as pessoas de forma generalizada, não abrindo espaço para alternativas, para maneiras pós-estruturalistas de ser e ver o mundo.

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

A educação se distancia destas discussões porque não consegue lidar com isso. Em grande medida o currículo escolar, aí posto, serve como dispositivo de reforço de uma sociedade heteronormativa, feminicida e discriminatória. Mudar o que já está posto torna-se torturante e, na maioria das vezes, essas mudanças que são desconstruções necessárias, são clamores das crianças. Mas é difícil fazer isso porque os modelos, antes certos, revelam-se inúteis e as certezas viram incertas, como nos alerta Louro (2001, p. 542):

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

Propor um currículo Queer, não necessariamente implica em falar de *Queer*, mas falar dos assuntos “proibidos”, dos assuntos “tabus”, questionar o motivo de uma das meninas

sentir vergonha ao brincar com carrinho e porque muitos meninos não usam rosa, dentre outras temáticas tidas como espinhosas por muitos professorxs, mães e pais.

A escola precisa começar a lidar com questões antes renegadas e invisibilizadas. Precisa criar maneiras e mecanismos que possam valorizar a entrada dessas temáticas, para que assim possa iniciar a desconstrução dessa constante reprodução heteronormativa e do *status quo* que vem ocorrendo nas escolas e em todos os espaços sociais.

Para Louro (2001), a perspectiva *Queer*, além de propor o debate sobre as questões de gêneros, ela vai além problematizando-as, partindo de ideias de desconstrução e decomposição de discursos hegemônicos e normalizadores que são estabelecidos e reforçados socialmente, como ocorre nos espaços educacionais.

A sociedade teima em nos impor normativas para seguirmos de forma rígida, impedindo que possamos transgredí-las. Como proposta para criar fissuras, a perspectiva *Queer* parte da premissa de questionar essas normativas, os papéis pré-definidos, como por exemplo as funções sociais que homens e mulheres são postos para exercer socialmente.

A binaridade (masculino/feminino) presente nas escolas é fortemente observada nas fileiras, e na organização que as escolas elaboram para o seu cotidiano. Na roda de conversa com as crianças levantamos o tema das filas e no entendimento das crianças fazer filas de meninas e de meninos é uma boa ideia, usando o argumento da bagunça para justificar a existência da separação de gêneros nas filas. Todas as crianças concordam com isso, exceto Vinícius que nos diz: “*eu acho que deveria ser do menor para o maior*”. Entretanto, Clarice logo trata de apresentar uma problemática sobre a proposta de Vinícius: “*algumas pessoas não querem aceitar que tem que ficar lá atrás e aí, o que fazer?*” Contudo, a maioria das crianças pensa que é certo manter a divisão de filas pelo gênero, pois não veem outra alternativa.

Para nós, a fila é mais um mecanismo de legitimação dos conceitos e das construções sociais que estão contidas nas narrativas de algumas crianças, que irão também justificar o trabalho pedagógico e a divisão de gêneros, que mesmo implícita em sala de aula é presente e reforçada a partir de muitas práticas, inclusive as filas, como outras maneiras bastante marcantes da divisão de gêneros na escola. Pensar o contrário a isso seria um desequilíbrio normativo, pois no entender de Louro (2001, p. 548):

A desconstrução das oposições binárias tornaria manifesta a interdependência e a fragmentação de cada um dos pólos. Trabalhando para mostrar que cada pólo contém o outro, de forma desviada ou negada, a desconstrução indica que cada pólo carrega vestígios do outro e depende desse outro para adquirir sentido.

Mas a desconstrução dessa binaridade é necessária, entretanto como alerta Louro (2001), necessita-se compreender que as duas relações estão imbricadas socialmente e portanto para as compreendermos é necessário analisar e desconstruir as construções definidas como do “ser homem” e “ser mulher”. A partir dessas edificações poderemos dar mais um passo adiante nas discussões dos gêneros, e assim adentrar nos debates dos múltiplos gêneros existentes, para além dessa dicotomia masculino/feminino.

Pensar em um currículo que possa partir da perspectiva *Queer*, é “pensar a ambigüidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero mas, além disso, também sugerir novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a

educação” (LOURO, 2001, p. 550). É rever as posições hierárquicas de domínio, da cultura, dos conhecimentos que legitimam e continuam a propagar e reproduzir as construções sociais.

Analisar o currículo a partir de uma perspectiva *Queer* é abarcar as multiplicidades existentes e problematizá-las, através de diálogos que possam nos fazer rever conceitos imutáveis, realizando uma mundaça epistêmica na forma de conceber as construções normativas, pois “a dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas” (LOURO, 2001, p. 552).

#### 4. CONCLUSÕES

Neste artigo nosso objetivo foi compreender como as crianças percebem as relações de gêneros no currículo. Utilizamos as narrativas orais das crianças produzidas em rodas de conversas para alcançarmos o presente objetivo. A partir disso, podemos dizer que o currículo ainda legitima diversas situações heteronormativas e hegemônicas, como o uso das filas na organização escolar e os discursos sociais sobre diferenças de meninas e meninos.

Pelas narrativas orais das crianças podemos dizer que a percepção delas sobre o currículo gira em torno do reproducionismo como também, em grande parte, da resistência. Sobre a resistência, as queixas das crianças sugerem aos professorxs caminhos para a reconstrução do currículo, através de pequenas vitórias (menina querer jogar bola, menino querer usar rosa, menina brincar com carro) que vão construindo e fazendo parte do currículo também, pois ele é vivo e reconstruído a cada ação nossa.

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

As crianças narram sobre gêneros, elas vivem isso, a escola não pode mais omitir-se. O currículo não pode mais ignorar isso e muito menos legitimar as formas de opressão, reprodução e controle por meio de normas e padrões. Somos seres plurais, possuímos cada um, nossas diferenças e o currículo poderia proporcionar situações didáticas-pedagógicas para empreender mudanças.

#### 5. REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n.º 2, p. 549-559, maio-agosto de 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016/19404>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Gab n.º 38, de 28 de Fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: SEI/CAPEs, [2018]. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria\\_n\\_38-Institui\\_RP.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf). Acesso em: 19 set. 2019.

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.
- DINIS, Nilson Fernandes. Por uma pedagogia queer. **Itinerarius Reflectionis**. UFG, Jataí, v. 2, n.º 2, p. 1-12, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v2i15.27710>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/27710/19279>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- FROEDE, Carolina *et al.* Percepções de infâncias e do brincar na contemporaneidade. **Humanas & Sociais Aplicadas**. v. 3, n. 8, p. 23-34, 8 abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.25242/887638201333>. Disponível em: [https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas\\_sociais\\_e\\_aplicadas/article/view/33/19](https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/33/19). Acesso em: 29 mar. 2020.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.** [online]. v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Cadernos da Diversidade n.º 6, 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. UFOP– Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.
- MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 95-103. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- MOURA, Jónata Ferreira. A feminização da docência na educação infantil da rede municipal de ensino de Imperatriz: uma discussão panorâmica. **InterEspaço**, Grajaú, MA, v. 2, n. 5, p. 490-513, jan./abr. 2016. DOI: 10.18766/2446-6549/interespaco.v2n5p490-513. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/5296>. Acesso em: 10 de nov. 2019.
- NETO, João Nemi. Questões de identidade(s) de gênero(s) e orientação sexual: uma abordagem através da Pedagogia Queer. **Revista Espaço Acadêmico**. v. 14, n. 168, p. 27-34, 11 abr. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27365>. Acessado em 15 nov. 2019.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n.º 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SILVA, João Paulo de. Lorena. **Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados**. 144f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B5THZ5/1/disserta\\_\\_o\\_\\_de\\_mestrado\\_joao\\_paulo\\_de\\_lorena\\_silva.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B5THZ5/1/disserta__o__de_mestrado_joao_paulo_de_lorena_silva.pdf). Acesso em: 23 nov. 2019.
- SILVA, Maria Aparecida da. Currículo para além da pós-modernidade. **Anais 29ª Reunião Anual da Anped**, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/curriculo-para-alem-da-pos-modernidade>. Acesso em: 03 dez. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Paolla Clayr de Arruda. Etnotopografia aplicada em praças: algumas ferramentas para ler a cidade em arquitetura e urbanismo. **Humanas & Sociais Aplicadas**, v. 10, n.º 27, p. 1-21, 20 fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.25242/8876102720201755>. Disponível em: [https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas\\_sociais\\_e\\_aplicadas/article/view/1755](https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/1755). Acesso em: 10 mar. 2020.

SOUSA, José Edilmar de. **Por acaso existem homens professores de educação?** Curitiba: CRV, 2015.

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