

**FAZER FENDAS EM MORADAS SEGURAS: DESAFIOS
CURRICULARES COM AS DIFERENÇAS NO PRESENTE**

**MAKE CRACKS IN SAFE ADDRESS: CURRICULAR CHALLENGES
WITH DIFFERENCES IN THE PRESENT**

**HACER GRIETAS EN DIRECCIÓN SEGURA: DESAFÍOS
CURRICULARES CON DIFERENCIAS EN LA PRESENCIA**

Danilo Araujo de Oliveira¹

Resumo

Este artigo parte da questão central do campo curricular - "O que deve ser ensinado?" - para problematizar como, no presente, os desafios às respostas a essa pergunta têm se complexificado devido, principalmente, às disputas que um modelo de família tem travado em torno da produção do conhecimento nos currículos. Mobilizo uma narrativa docente centrada na temática de uma mudança de plano curricular por medo da reação familiar ao modo como ela iria abordar o tema das múltiplas formas de constituição familiar. Discuto como alguns lares têm se constituído como moradas seguras e reivindicado que os currículos sejam suas extensões, impedindo, assim, que as escolas públicas efetivem suas ações como seu adjetivo as caracteriza. Assim, as problematizações direcionam-se em defesa da criação de fendas como desestabilização, abertura de possibilidades e resistência às mesmidades.

Palavras-chave: Currículo; Diferença; Famílias.

Abstract

This article departs from the central question of the curriculum field - "What should be taught?" - to problematize how, at present, the challenges to the answers to this question have become more complex due, mainly, to the disputes that a family model has waged around the production of knowledge in the curricula. I mobilize a teaching narrative centered on the theme of a change in the curriculum for fear of the family's reaction to the way it would approach the theme of multiple forms of family formation. I discuss how some homes have constituted themselves as safe abodes and claimed that curricula are their extensions, thus preventing public schools from carrying out their actions as their adjective characterizes them. Thus, the problematizations are directed in defense of the creation of cracks such as destabilization, opening of possibilities and resistance to sameness.

Keywords: Curriculum; Difference; families.

Resumen

Este artículo parte de la pregunta central del campo curricular: "¿Qué se debe enseñar?" - problematizar cómo, en la actualidad, los desafíos a las respuestas a esta pregunta se han vuelto más complejos debido, principalmente, a las disputas que ha librado un modelo familiar en torno a la producción de saberes en los currículos. Movilizo una narrativa didáctica centrada en el tema de un cambio en el currículo por temor a la reacción de la familia por la forma en que abordaría el tema de las múltiples formas de constitución familiar.

¹Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC). Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3222-3172> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0463409625851892>
E-mail: oliveira.danilo@ufma.br

Analizo cómo algunos hogares se han constituido en moradas seguras y afirman que los currículos son sus extensiones, impidiendo así que las escuelas públicas realicen sus acciones como las caracteriza su adjetivo. Así, las problematizaciones se dirigen en defensa de la creación de grietas como desestabilización, apertura de posibilidades y resistencia a la mismidad.

Palabras clave: Currículum escolar; Diferencia; familias

Introdução

A *professora* é o segundo episódio da série *Rita*, disponível na *Netflix*. Nesse episódio, é possível acompanhar a história de um novo aluno - Viktor - que é rejeitado pelos/as colegas depois que seus pais exigem que a escola pare de servir alimentos com açúcar. O episódio começa com a apresentação do novo aluno à turma. Então, uma das alunas informa que é seu aniversário e ela trouxe profiteroles. A professora autoriza a distribuição da massa açucarada recheada com cremes, sorvetes e caldas aos/as colegas, que comemoram animados/as. Viktor, por sua vez, reage de forma diferente ao receber o doce: “açúcar vicia mais que heroína”. A professora fica surpresa e curiosa. A aniversariante pergunta: “É verdade?”. E a resposta ouvida da professora é: “Não, é claro que não!”. Outra aluna entra no diálogo: “O que é heroína?”. “É um tipo de veneno”, diz Rita. Viktor interfere: “É uma droga. Você fica viciado e depois morre!”. A professora tenta encerrar o debate: “Profiteroles não são tão assim perigosos, né?”. Viktor reitera sua opinião: “São! Minha mãe que disse”.

No dia seguinte, quando Rita chega à sala de aula, encontra o pai do Viktor junto com as outras crianças. Ela pergunta como pode ajudá-lo. O pai do Viktor menciona a questão do doce, sendo informado de que seu filho não consumira nenhum. Todavia, o pai se diz preocupado também com as demais crianças. Questiona, em seguida, sobre a política da escola em relação a doces e açúcares. Rita diz que a escola não vende doces e refrigerantes e que os/as alunos/as trazem de casa apenas no dia do aniversário. O pai responde à professora que a escola está ensinando que o açúcar é uma coisa divertida quando, na verdade, as crianças podem se divertir com os vegetais. A professora argumenta: “É certo que os vegetais não são assim tão divertidos”. O pai continua questionando o funcionamento curricular da escola na presença atenta dos/as demais alunos/as. Ele oferece um panfleto com mais informações que é recusado pela docente. Ele leva um doce de chocolate feito com tofu em vez de chocolate e distribui para as crianças.

A aula encerra. Ficam Viktor e a professora sozinhos na sala. Viktor fica triste porque nenhum dos seus/suas amigos/as come o doce que o pai trouxera. A professora tenta comer para não o decepcionar ainda mais. Mas, quando Viktor sai, ela o cospe.

No dia seguinte, uma das funcionárias da escola faz a seguinte pergunta à Rita: - Por que você se tornou professora? Rita responde: “Pelo dinheiro e pelos[as] colegas de trabalho fantásticos”. A colega repete a pergunta e pede que seja respondida sem sarcasmo. Mas Rita não responde. Bate a sirene para a aula. No intervalo, a colega volta a interpelar Rita, mas ela mantém seu posicionamento de não responder.

Passados alguns dias, em uma cena com o diretor da escola, Rita o convida para fazer algo, mas ele não pode porque tem uma reunião com o “Comitê do Açúcar”. O pai e a mãe do Viktor haviam pedido para a escola reverem a política de açúcar. O diretor, que já tinha incorporado a fala dos pais do Viktor, repete o argumento de o açúcar ser tão viciante quanto a heroína. O diretor faz uma reunião com Rita e uma das coordenadoras para trazer discussões do comitê. A coordenadora se diz surpresa com a existência desse órgão. O diretor informa que o pai do Viktor afirmou que tivera uma ótima conversa com Rita e que a professora teria concordado com a proibição geral do açúcar na escola, o que é negado por ela. A coordenadora apoia o pai do aluno acrescentando alguns motivos. O diretor menciona a decisão de criar uma aula verde experimental na qual os/as alunos/as vão trazer frutas ou, em vez de bolo, iogurte. A aula seria da Rita. Os pais do Viktor forneceram informações e folhetos do site. Rita ouve calada e apenas concorda com um “tá!”.

Rita faz a pergunta à sua auxiliar sobre por que ela escolhera ser professora. A auxiliar responde que houvera uma época em que ela era fascinada pela Grécia antiga. Nessa época, a maioria das pessoas não podia financiar a educação. Se quisessem, envolviam-se com um mentor mais velho que as treinava. Mas eles estavam certos em dizer que se aprende melhor quando se ama seu professor e acrescenta: “Eu quero ser é o tipo de professora que os alunos amam”. Ela, então, faz a mesma pergunta à Rita que diz não se lembrar. “Acho que você gosta de estar no comando”, responde a auxiliar.

Em uma outra cena, Rita percebe o Viktor isolado dos amigos no intervalo. No dia seguinte, ela leva vários bolos e doces para a sala dos professores, que os comem,

saboreando. A coordenadora chega e também pega um. Utilizando um dos seus argumentos contra os doces na escola, a professora diz para ela ter cuidado para não ficar agitada. Ela sorri. Rita direciona-se à sala com os doces e a coordenadora diz que a proibição de açúcar ainda está valendo. Rita responde: “a proibição de trazer doces para as crianças está valendo, mas professores são autoridades e podem trazer o que quiserem. Se lembra de quando você me perguntou por que eu me tornei professora?”. Todos/as a observam atentamente. Então, responde: “Para proteger as crianças dos pais”. Rita segue para a aula com os doces. Entrega a bandeja para Rick e pede que ele distribua para a classe. O menino sorri para a bandeja. Na cena final, Rick está interagindo com a turma, com dois colegas do lado dele e comendo doces. Rita sorri e segue caminhando.

São múltiplas as possibilidades de análise para as cenas descritas, mas quero utilizá-las, aproximando-me de algumas problematizações iniciais, vinculadas a uma questão central do campo curricular: “O que deve ser ensinado?” (Corazza & Tadeu, 2003).

Como um território em disputa, muitos/as são aqueles/as que tentam, de alguma forma, responder a essa pergunta, cujas respostas são direcionadas e engendradas por diversos contextos históricos e políticos. No episódio da série, há uma clara intervenção familiar no modo como a escola constitui o seu currículo. Há uma aproximação desse episódio com uma outra cena do cotidiano curricular que discuto neste artigo. A cena aqui analisada² é atravessada também por essa disputa: por medo da reação daquela que se convencionou chamar de família tradicional ao modo como ela pretendia discutir o tema da diversidade de famílias em uma aula de língua estrangeira, uma professora altera e adia um planejamento de aula. O contexto dessa cena é a pandemia de Covid-19³, no qual o ensino

² Tomo o relato de si de uma professora de escola pública, gentilmente disponibilizado por ela ao nosso grupo de pesquisas (GECC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas). Para preservar o anonimato da docente, não a nomeamos.

³ A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia em curso da doença por coronavírus 2019 (COVID-19), causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia.

remoto⁴ passa a acontecer por meio das tecnologias digitais e os/as alunos/as acompanham as aulas de suas casas, que aqui chamamos de *moradas seguras*.

Sim, foram seguras nos tempos de pandemia, porque se constituíram uma forma legítima, autorizada e científica de nos protegermos do vírus mortal. Mas também mobilizo aqui o sentido metafórico de moradas seguras. Isso porque as famílias e os lares têm se constituído como um lugar onde as crianças são protegidas de outras versões de verdade daquelas aí instituídas (como aquelas vinculadas à heterossexualidade como norma), e os pais têm lutado para que nesse espaço elas permaneçam. E mais do que isso: têm lutado para que os espaços públicos sejam, de alguma forma, uma extensão de suas casas onde também se reiterem essas verdades. Vejamos, por exemplo, como o campo científico dos estudos de gênero foi alçado ao signo de ideologia pelos movimentos antigênero através de um protagonismo que toma como base um conceito de “família tradicional” (Junqueira, 2018) a qual tem disputado a produção do conhecimento nos currículos.

De acordo com Junqueira (2018, p. 453), o “campo da Educação está entre os que recebem atenção prioritária desses movimentos”, em que eles têm encontrado mais facilidade para enfrentar as políticas públicas inclusivas, antidiscriminatórias, plurais e laicas. Essas políticas são descritas por esses movimentos como uma forma de ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência das famílias “cujos valores morais e religiosos seriam inconciliáveis com as normativas sobre direitos humanos”. Nesse contexto, “escolas e docentes sintonizados com a ‘ideologia de gênero’ visariam usurpar dos pais o protagonismo na educação moral e sexual” (Junqueira, 2018, p. 453). Como efeito desse embate o que temos acompanhado são “ataques aos currículos e à liberdade docente” (Junqueira, 2018, p. 453). Esses movimentos atuam “produzindo medo, desautorizando e desqualificando as discussões de gênero e sexualidade, buscando controlar os currículos praticados e regular a conduta docente” (Oliveira, Ferrari & Mathias, 2022, p. 1). Por isso, pode-se dizer que determinadas famílias têm investido em tornar os currículos escolares extensões de suas moradas seguras.

⁴ O ensino remoto emergencial, que começou a ser aplicado nas Instituições de Ensino em 2020, foi uma solução encontrada pelos órgãos responsáveis para evitar a suspensão total das atividades escolares em meio a necessidade de isolamento social.

As respostas à pergunta “o que ensinar?” são, pois, produzidas por relações de poder que adquirem, no presente, uma característica muito específica com esses atravessamentos de um tipo de família que se reconhece como autoridade para dizer o que pode e deve ser objeto de ensino no currículo. Será a resposta da professora Rita, da série da *Netflix*, uma aposta para reivindicar aquilo que Fernando Seffner (2016) chama de “função pedagógica da escola pública”? Esse é um questionamento que tomamos como inspiração para fazer fendas em moradas seguras e pensar os desafios curriculares com as diferenças no presente. As fendas são entendidas, neste texto, “como uma força de fissura, um certo modo desconstrutivo de pensar e de friccionar” (Veloso, 2019, p. 12) o pensamento para pensar de outros modos. Uma força porque, quando uma fenda aparece em uma estrutura, algo ali aconteceu para que esta não seja mais a mesma. Assim, as fendas “criam rupturas outras como saídas, para transbordamentos, para mais espaço, onde algo parece não caber mais” (Veloso, 2019, p. 19).

Inspirado em Foucault, entendo diferença aqui como um acontecimento. Isso significa pensá-la como um movimento ou processo que deriva da disputa de forças. Assim, há um modo de compreender o que pode ser chamado de realidade, instituída, dada, forjada que em algum momento passa por um rompimento que possibilita pensarmos e concebermos os corpos, as vidas, os conceitos de outros modos. Nesse sentido, se “um acontecimento é sempre uma dispersão; uma multiplicidade. É o que passa aqui e ali; é policéfalo [...] que se dispersa entre instituições, leis, vitórias e derrotas políticas, reivindicações, comportamentos, revoltas, reações” (Foucault, 2014, p. 175), quero entender diferença aqui como acontecimento considerando as possibilidades de efeito que a própria diferença pode fazer emergir. Isso porque as “diferenças insubmissas e repetições sem origem que sacodem nosso velho vulcão extinto [...]”, podem ser elas mesmas uma “possibilidade finalmente oferecida de pensar as diferenças de hoje, de pensar o hoje como diferença das diferenças” (Foucault, 2005, p. 144). A diferença como acontecimento é, portanto, ferramenta para mostrar a produção daquilo que foi instituído como normal, correto, verdadeiro, evidenciando como foi sendo forjado, fabricado, a partir de relações de poder, que se veem tensionadas pela emergência da diferença em contextos específicos, como vemos no relato aqui analisado.

Aproximamo-me, 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, 2001a). Essas proposições guiaram também a metodologia aqui utilizada, pois parto 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), pode-se 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 as práticas docentes 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, tomo, 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”. 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 apresenta 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). No tópico seguinte, mobilizo alguns conceitos centrais para as análises empreendidas as quais são apresentadas na sequência.

Quatro questões centrais para os currículos

No âmbito das teorias pós-críticas, pode-se encontrar, basicamente, propostas de discussões em torno de quatro questões centrais para os currículos investigados: “a questão do conhecimento e da verdade; a questão do sujeito e da subjetividade; a questão do poder; a questão dos valores” (Corazza & Tadeu, 2003, p. 37). Para compreender minuciosamente essas quatro questões das investigações curriculares, primeiramente, tomemos a questão da verdade. De acordo com Sandra Corazza e Tomaz Tadeu (2003, p. 37), “o componente mais óbvio de uma teoria do currículo tem a ver com a questão do conhecimento e da verdade”, pois se considera que a questão central no campo curricular é “o que deve ser ensinado?”, o que, por sua vez, remete à questão mais ampla: “o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro?” (Corazza & Tadeu, 2003, p. 37). A verdade é, pois, uma questão do currículo e produzida nele.

A verdade é um “conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (Foucault, 2017a, p. 53). Nesse entendimento, não há verdade a ser desvendada ou descoberta e, sim, aquele discurso que é aceito e autorizado, em determinado tempo histórico, pela sociedade, circulando como verdadeiro. A verdade é constituída, inventada a partir das correlações de forças, de uma política do verdadeiro. Por isso, é possível dizer que é no discurso que se produzem as verdades e os sujeitos. Se estamos no campo da verdade, estamos no campo da subjetividade, no sentido de que a verdade tem um poder subjetivante. Para isso, é necessário que nós nos identifiquemos com ela. Se a verdade confere sentido, se ela confere inteligibilidade, se ela dá acesso a nós mesmos/as, ela produz subjetivação. Por meio do processo de subjetivação, o sujeito é produzido “como uma montagem, como uma verdadeira invenção” (Corazza & Tadeu, 2003, p. 53).

De forma mais ampla, articulada às questões da verdade, sujeito e subjetividade, há a questão dos valores que podem constituir um currículo. Assim, algumas reflexões tornam-se importantes em um currículo, por exemplo: “Por que julgamos certos ideais de conhecimento e sujeito como desejáveis e outros como indesejáveis?” (Corazza & Tadeu, 2003, p. 39). Do mesmo modo, perguntas como essa servem de reflexão para problematizar sobre as forças “do processo valorativo” (Corazza & Tadeu, 2003, p. 39) em

um currículo. Ou seja, quais critérios são utilizados para decidir o que “é bom e o que é mau, o que é desejável e o que é indesejável” (Corazza & Tadeu, 2003, p. 44), critérios esses atrelados à formação da moral para condução da conduta humana, a qual torna o valor “um campo antecipadamente fechado, interditado” (Corazza & Tadeu, 2003, p. 45). Buscamos, então, ao analisar um currículo, perguntar pela “valoração do valor”, lançando mão da invenção do valor.

Como podemos perceber, para compreender as questões da verdade, da subjetividade e dos valores em um currículo, é imprescindível entender que eles se constituem e funcionam por meio das relações de poder. O poder não é entendido aqui como aquele que emana de um centro ou como algo unilateral, uma vez que o poder se manifesta por meio das relações – o poder é uma correlação de forças. Ele é muito mais que uma instância negativa, é uma rede que “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 2017a, p. 45). Por não ter apenas caráter repressivo, é possível àquele/a sobre o qual o poder se exerce ter capacidade de ação e de reação. Nesse sentido, todas as prescrições curriculares serão sempre negociadas, contestadas, vividas de diferentes formas, de modo que é “possível se deslocar, de uma maneira ou de outra, algumas vezes contra os efeitos de dominação que podem estar ligados às estruturas de verdade ou às instituições encarregadas de verdade” (Foucault, 2017b, p. 274). Considerando essas quatro questões – verdade, subjetividade, valores e poder –, podemos direcionar nosso olhar para analisar os modos de funcionamento de um currículo específico na atualidade e discutir os modos de cerceamento do pensamento do fora para fazer do currículo uma morada segura da mesmidade.

A questão central do campo curricular – *o que deve ser ensinado?* – e as variáveis a ela vinculadas, que mostramos anteriormente, aproximam-se de uma outra pergunta: *o que é o ato de pensar, em educação, na contemporaneidade?* Essa pergunta foi utilizada como mote em um texto da autora Cintya Regina Ribeiro (2011).

Para ela, há uma “correlação virtuosa entre educação e conhecimento” (Ribeiro, 2011, p. 615), que é uma herança cultural da modernidade, marcada pela idade da razão. Há, assim, um investimento no conhecimento, via ação curricular, como condição precípua para o processo de emancipação de sujeitos e produção de outras condições de existência

social. De acordo com a autora, “a libertação ou emancipação pelo conhecimento ancora-se numa aposta incondicional na possibilidade de encontro do homem com a verdade, tendo a razão como bússola” (Ribeiro, 2011, p. 217).

Existe, nessa educação moderna, um conceito de sujeito, aquele dado *a priori*, e uma verdade como possibilidade que é alcançada por meio do trabalho de esclarecimento. É, desse modo, que “o pensamento reflexivo, suposto manifesto de uma suposta razão, produz o conhecer – celebrado encontro do sujeito com a verdade” (Ribeiro, 2011, p. 217). O que deixa de ser considerado nessa correlação, no entanto, são as relações de poder e os processos de valoração de determinados valores que lhes são constitutivos, como destaquei anteriormente. Nesse sentido, a pergunta “o que deve ser ensinado?” carrega consigo as malhas de poder que a constituem. Isso porque o que deve ser ensinado e, portanto, pensável em um currículo é um efeito contingencial de relações de força que estão em luta para tornar determinado conhecimento como verdadeiro. Por isso mesmo, os conhecimentos instituídos como verdade tornam-se “objetos privilegiados de problematizações por parte de sujeito, em sua atualidade” (Ribeiro, 2011, p. 217).

A torção que se pretende ao trazer essa problematização das relações de poder que constituem o próprio conhecimento se faz ao mobilizar algumas questões, por exemplo: “que é preciso eu ser, eu que penso e que sou meu pensamento, para que eu seja o que não penso, para que meu pensamento seja o que não sou?” (Foucault, 1999, p. 448). Ou seja, o sujeito toma a si mesmo como objeto do pensamento. Assim, seu próprio processo de subjetivação pode e deve ser pensado com os conhecimentos sendo tomados como verdades, ocorrendo, pois, aqui, uma possível “ocasião de abertura às interrogações do pensamento, forçando-o a mover-se em direção ao seu fora” (Ribeiro, 2011, p. 620).

Aqui, o trabalho de pensamento não se reduz a um pensar reflexivo, mas abre-se para a criação. Assim, pode-se constituir aquilo que Foucault chamou de experiência-limite que pode ser traduzida como uma curiosidade, “não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo” (Foucault, 1998, p. 13). Um currículo, pois, que quer possibilitar formas de experiência-limite não se contenta mais apenas com aquisição dos conhecimentos, mas com descaminhos daquele que conhece.

Esse afastar-se de si mesmo, problematizar-se, aproxima-nos daquilo que Foucault chamou de pensamento do fora. Para entender o pensamento do fora, é preciso considerar que o pensamento reflexivo, aquele tomado como fundamento seguro, é resultado de tecnologia de poder. Assim, a emergência desse pensamento se dá devido à “existência de um espaço imponderável do pensamento como articulador das próprias condições do pensar” (Ribeiro, 2011, p. 619). Em outras palavras, Foucault (1999b) questiona exatamente se não fora a partir do erro, da ilusão, do sonho e da loucura e de todas as experiências do pensamento não-fundado que Descartes descobrira a impossibilidade de elas não serem pensamento. Percebemos, desse modo, as relações entre o “cogito” cartesiano e aquilo que Foucault tomará como impensado.

Considerando, pois, as condições de emergência e possibilidade da produção do pensamento, e, portanto, do impensado, eles não estariam localizados numa interioridade. “O impensado, o impensável do pensamento, seria, antes, uma força advinda da exterioridade, o lado de fora do homem” (Ribeiro, 2011, p. 619). Nesse processo, aparece aquilo que Foucault irá chamar de pensamento do fora, aquele, pois, que emerge “em relação à interioridade de nossa reflexão filosófica e à positividade de nosso saber” (Foucault, 2001, p. 222). Abre-se aqui todo um campo de tensionamento das certezas, fazendo pulular interrogações e movendo o pensamento para o fora. O impensável, o pensamento do fora, torna-se, assim, um ato de criação e resistência, pois não é conformativo, não é da ordem da assimilação, mas combativo, transgressivo, perguntando, sempre: é possível pensar de outra forma que não essa? Com isso, recusam-se as formas instituídas do pensamento e do conhecimento, investindo-se na problematização. Desse modo, o pensamento do fora é uma atitude de estranhamento do conhecimento e de si também, dos modos como nos tornamos esses sujeitos que somos a partir dos conhecimentos que tomamos como verdade.

Retomando a afirmação de Sandra Corazza e Tomaz Tadeu (2003) sobre o componente mais óbvio de uma teoria de currículo ter a ver com questão do conhecimento e da verdade, que se traduz na pergunta “o que deve ser ensinado?”, queremos perguntar: o que pode o pensamento do fora em um currículo?

Desafios curriculares com a diferença em tempos pandêmicos

Há muito tempo um céu de tormenta tem ameaçado o território curricular. Muitas conquistas, duramente alcançadas, têm sido atacadas. Estou falando aqui das reformas curriculares e da deslegitimação dos debates de gênero e sexualidade (Paraíso, 2019), protagonizados pela defesa de um único tipo de família, conforme discorremos na introdução. São diversos os efeitos no funcionamento curricular, nos/as docentes e alunos/as. Nesse contexto, a resposta à pergunta “o que deve ser ensinado em um currículo?” demonstra fixação, controle e produção de certos tipos de conhecimento e do pensamento, impedindo, pois, que o pensamento do fora seja possível nos currículos escolares. Mobilizo, neste artigo, o relato de uma docente para problematizar o funcionamento curricular no tempo presente, que aqui recebe ainda um outro que realça o controle: a pandemia de Covid-19.

Sou professora de língua estrangeira e iria dar estrutura familiar. Aí eu queria ver se encontrava um material bacaninha pra ilustrar a árvore genealógica, que iria construir uma árvore genealógica com todos. Por acaso, encontrei um material muito bacana, a qualidade da imagem era boa, mostrando é... vários desenhos de família, aí estava lá na língua que ministro. Família x, y, z... um material muito bacana e tinham famílias homoafetivas. Aí falei: “caraca, isso dá uma aula bacaníssima”, inclusive não só para trabalhar árvore genealógica, como para ampliar vocabulário. Tanto temático (de conteúdo), quanto de estrutura, que tinha o adjetivo. Família heteronormativa – estava desse jeito mesmo –, família homoafetiva. Tinha família só constituída por uma mãe, família só do pai, que a mãe morreu, que o pai morreu, família de pais separados, tinham várias estruturas assim. Então, eu tinha, além das possibilidades iniciais, tinha a amplitude vocabular e ainda tinha classe de palavras. Que eu poderia trabalhar heteronormativo, homoafetivo - adjetivo, de pai solteiro, de mãe solteira, de pai viúvo, de mãe viúva, construções de adjuntos adnominais, que eu poderia mostrar essa estrutura de preposição na língua. Uma qualidade belíssima, aí falei: “cara, isso daria uma puta aula”. E comecei a montar a aula, cheguei a montar o esqueleto e comecei depois a aprofundar. E eu sempre trabalhava o que levava e depois discutia aquilo. Eu pensei em perguntar: quem tem esse tipo de família? Quem não tem? Se conhece... para eles poderem falar deles, trazer o repertório deles... quando cheguei na ficha da homoafetiva, comecei a montar. E, de repente, pensei: puts, está no ensino remoto. Eu não estarei na sala de aula para mediar. Porque, na sala de aula, eu posso mediar qualquer coisa que possa vir a acontecer problemática, mediar e promover uma discussão daquilo. Eu não vou estar lá. E essa aula nem vai ser dada *on-line*, é uma aula que deveria colocar na plataforma, com toda orientação do que os alunos vão fazer. Eu não sei como eles vão abrir isso, que circunstância dentro da casa vão abrir, se vai ter pai e mãe vendo. Porque os pais, sobretudo as mães, na pandemia, elas não estavam acompanhando seus filhos, eles estavam vigiando o material que os professores estavam postando para seus filhos, preocupação pedagógica não existia. Então, era mais essa concepção problemática de

ideologia, que as pessoas deturparam o conceito, tudo é ideologia. Claro que tudo é ideologia, mas eles entendem que tudo que é com ideologia deles, eles chamam isso de ideologia. Eles não entendem que eles têm uma ideologia. A professora não poderia mediar nada e como isso iria chegar para os pais e aí falei assim: não vou ter coragem de trabalhar isso. Porque isso pode gerar uma deturpação absurda e vai gerar pra ela mesma um tanto de problemas. Eu vou estar estressada com aquela vida toda. Pensei: eu vou ter que fazer reunião para justificar seleção de material e estratégia e falei “não”. Eu fiquei com medo do que poderia acontecer, caso uma dessas mães ou desses pais aí com essas concepções viesse questionar. Aí falei “vou deixar a aula, que a aula está quase toda pronta”, vou deixar para quando voltar para o presencial porque aí eu, dentro da sala de aula, posso mediar e ver como seria a reação dos alunos, dar a aula, porque aí, se vier uma mãe, eu poderia falar o que aconteceu dentro da sala e não o que poderia ter acontecido na casa deles.

Como parte do seu professorar, a pesquisa emerge na narrativa da docente como uma importante etapa que antecede a aula. Gostaríamos de começar com essa reflexão porque essa narrativa amplia uma concepção de pesquisa muitas vezes circunscrita ao ambiente acadêmico no ensino superior. No entanto, a pesquisa é amalgamada com o fazer docente. Isso porque nossos olhares questionadores são constantemente acionados para o ambiente em que atuamos de diferentes maneiras. Provavelmente, a temática estrutura familiar já fazia parte dos conhecimentos prescritos no currículo, mas, ao pensar/fazer esse currículo, a docente parece mobilizada por algum desejo que possibilite o encontro com o aprender. Ela não se satisfaz, porventura, com algo que já tinha e, por isso, pesquisa. Faz-se, nesse processo, um outro traçado, diferente daqueles instituídos. Desse modo, o processo de pesquisa para ampliar o conhecimento e fazer diferente é uma forma de “resistir aos estratos, ao já feito, ao já construído, ao é” (Paraíso, 2010, p. 596).

Nesse processo, ela encontra um material que parece se aproximar do desejo que a mobilizara para a pesquisa. O material indicava ser produtivo, cheio de detalhes, com uma notável qualidade. Isso vai empolgando a professora, seu desejo se expande, de alguma forma a imaginação e a criação começam a constituir seu processo de pesquisa. Há uma projeção dos usos curriculares nesse material e uma forte aposta dos encontros com o aprender que ele possibilitaria. É, pois, da colisão do seu desejo de construir a aula com a pesquisa que emergem os *bons encontros* que seriam proporcionados nesse fazer curricular. Conforme defende Paraíso (2010, p. 596), os *bons encontros* são “aqueles que aumentam nossa potência de agir”. Então, a professora faz projeções sobre o que pode uma

aula que aposta no encontro com o aprender. Por um momento, ela se vê envolvida com todas essas possibilidades que até mesmo haviam superado suas expectativas de pesquisa. Ela vai pontuando e desenhando a aula, fazendo composições, ensaios, mas ela também vai se alegrando, ela se abre a esse sentimento. Há uma conexão de uma professora que está bordando, burilando, constituindo um currículo com os possíveis conhecimentos que esse currículo poderia fazer emergir. O que pode acontecer quando há encontros como esse no professorar e no fazer curricular? Responde-nos Paraíso (2008, p. 120): “Quando há um bom encontro e nos abrimos a novas explorações o que passamos a fazer, com tudo o que encontramos, inclusive com todas as imagens e culturas de um currículo, é ‘a experimentação-vida’”. Essa pode ser traduzida como uma espécie de “tentativa de lançar o pensamento para além do constituído” (Paraíso, 2008, p. 120).

Todo o brilho desse *bom encontro*, no entanto, vai se esvanecendo. A potência de agir da docente e de seu fazer curricular parece ser atingida e interrompida, como uma colisão de um corpo celeste que atravessa a imensidão do universo se chocasse com uma atmosfera entristecida e um território de horror. Nesse choque, o encantamento inicial perde sua força, seu corpo se deteriora e o impacto traz preocupação. E, por que não dizer, tristeza? O contexto de produção curricular ao qual a professora faz referência – “puts, está no ensino remoto” – é esse espaço-tempo recente pelo qual passamos no período mais acentuado da pandemia, quando ficamos isolados em nossas casas e os/as docentes precisaram se reinventar em meio ao caos para construir currículos e proporcionar o encontro com o aprender com todos os desafios que a pandemia trouxe.

De acordo com a docente, o fazer curricular passou, de algum modo, a ser controlado pelas famílias, pois os pais passaram a acompanhar as formas de construção dos conhecimentos que a escola proporcionava. Isso é visto como uma troca de forças, um embate, uma tradução explícita das relações de poder, pois nem sempre os interesses familiares são equivalentes ao compromisso que a escola precisa ter com o acolhimento, a afirmação e a hospedagem das diferenças.

Um tipo de família (aquele tomado como norma: a heterossexual) aparece como preocupação. Não a preocupação inicial, mas aquela que foi capaz de fazer a professora repensar a aula. Pode-se dizer que a professora circula entre duas preocupações,

minimamente. A primeira é aquela ligada à sua função como professora de escola pública, uma servidora pública que “opera uma política pública, no caso, a partir do conjunto de regramentos da educação pública que não é a mesma educação que se dá em casa”. (Seffner, 2016, p. 49). A outra preocupação é aquela ligada ao seu compromisso com o ensinar, em despertar a curiosidade nos/as alunos/as e em trazer temáticas instigantes que lhes possibilitem problematizar o que estamos chamando de realidade como uma construção. Ou seja, uma preocupação em fazer emergir um pensamento do fora. Ela não está preocupada somente com a estrutura familiar como conteúdo e, tampouco, com a ampliação do vocabulário. Ela quer saber o que os/as alunos/as trazem de informação para o debate que está propondo. Ela quer ampliar suas formas de entender as constituições familiares e o mundo, abrindo as possibilidades de sociabilidade na escola, a partir da escola. Ela coloca em ação um entendimento do ser professora próximo ao que Fernando Seffner defende: “professor é aquela que tem *expertise* em uma área do conhecimento [...]” (Seffner, 2016, p. 49).

Essa é a preocupação inicial, ou seja, com o ensinar. Esse movimento permite a ela classificar a aula como “bacaníssima” ou uma “puta aula”: “Por acaso, encontrei um material muito bacana, a qualidade da imagem era boa, mostrando é... vários desenhos de família, aí estava lá na língua que ministro. Família x, y, z... um material muito bacana e tinham famílias homoafetivas. Aí falei: “caraca, isso dá uma aula bacaníssima”, inclusive não só para trabalhar árvore genealógica, como para ampliar vocabulário”. Ela parece satisfeita com a aula planejada, com a pesquisa realizada e com os efeitos nos alunos e nas alunas. No entanto, não é essa sua única preocupação. Logo ela se lembra do espaço escolar atual. “E, de repente, pensei: “puts, está no ensino remoto. Eu não estarei na sala de aula para mediar”. A nova preocupação é instalada: o que os pais e mães vão pensar dessa aula. O problema não parece ser a aula como um todo, mas o fato de discutir as diferentes composições familiares e, sobretudo, trazer para o debate as famílias homoparentais.

Podemos supor que as famílias sempre estiveram presentes nas escolas, sempre se mostraram preocupadas com o ensino dos seus filhos. Senão todas as famílias, uma boa parte delas, uma vez que a escola é o local, por excelência, de conhecimento, de aprendizagem e de preparação para o mundo e para o futuro. Mais recentemente, temos

assistido a um movimento caracterizado pelo avanço do conservadorismo, sobretudo de matriz religiosa e pela crescente expansão do pensamento neoliberal (Katz & Mutz, 2017) que tem estabelecido outro tipo de preocupação em torno da escola. A escola passa a ser acusada de ter sido aparelhada pelo Estado, o que levaria os pais a exercerem certa vigilância sob acusação de que ela estaria divulgando ideologias esquerdistas. Os pais e as mães são convocados a combater essa suposta “doutrinação ideológica” na educação, especialmente na escola pública (Junqueira, 2018). A professora parece ter incorporado esse temor e, pior do que isso, ele parece ser suficiente para que ela abandonasse uma aula “bacaníssima”, pelo menos momentaneamente. “Porque os pais, sobretudo as mães, na pandemia, elas não estavam acompanhando seus filhos, eles estavam vigiando o material que os professores estavam postando para seus filhos, preocupação pedagógica não existia”. O compromisso parece ser maior com as famílias, com aquilo que a professora supõe que irá causar problema do que com os/as alunos/as, com a aprendizagem.

A força da escola e sua legitimidade estão no seu reconhecimento como espaço de conhecimento e de aprendizagem. Ela não pode se distanciar dessa função sob o risco de perder legitimidade. A professora não abandona a aula totalmente, ela suspende sua proposta naquele momento de pandemia em que ela não poderia estar presente na sala de aula para mediar o debate. Com isso, podemos dizer que ela afirma sua importância como professora, como o adulto de referência (Seffner, 2016), aquele que entende a função da escola e a sua própria como diretamente ligadas a um projeto de nação. Se a aula “bacaníssima” não foi possível naquele momento, ela poderá ser em outro. Ela apenas foi suspensa por conta do surgimento de outras instâncias de poder que também carregam consigo um tipo de conhecimento.

A família é essa força que entra na escola disputando, pois, as respostas possíveis à pergunta de constituição dos currículos: *o que deve ser ensinado?* No caso das transformações advindas da pandemia e a necessidade de aulas remotas, é a escola que vai para dentro das casas, sem a necessidade de os pais perguntarem aos filhos o que foi dado na aula, já que eles podem participar da aula diretamente. A vigilância e o controle se refinaram.

Podemos afirmar, no contexto presente, que a escola sofreu a influência de outras instituições de poder portadoras de conhecimento. Um exemplo disso são as igrejas que também produzem conhecimentos que muitas vezes se chocam com a escola. O cinema, a televisão, as redes sociais são algumas agências que também produzem conhecimento e que chegam à escola. Conhecimentos que se fortalecem como senso comum, que expressam opiniões muito particulares e que são entendidas como de opinião pública. No entanto, a escola não é o local do senso comum. Embora ele invada as escolas trazido pelos/as alunos/as, não cabe à instituição acolhê-lo e, sim, combatê-lo. O investimento na escola é outro, é no conhecimento que necessita ser diferenciado desses produzidos nesses outros espaços. A escola está comprometida com a história do pensamento, o que é fundamental para colocar sob suspeita nossas formas de pensar e agir. A professora estava imbuída nesse entendimento da escola como aquela que problematiza a realidade, que toma o atual como construção de outros pensamentos daqueles até então instituídos, até que se lembrou do tipo de família que ameaça a liberdade do pensamento hoje e que ameaça a escola pública como espaço de construção do conhecimento.

A escola pública não tem que ter compromisso com um único tipo de família que alça a si mesmo como norma, como única verdade, como parâmetro. Isso é impossível em se tratando da escola pública que, nos últimos anos, ampliou sua ação a partir da democratização do ensino e expansão das matrículas. O que marca a escola pública é a sua diversidade. Uma diversidade de alunos/as que anuncia uma diversidade de famílias, o que nos diz da impossibilidade de a escola atender aos valores de todas elas. O compromisso da escola é com as políticas públicas ligadas aos direitos humanos. Como defende Fernando Seffner (2016, p. 49), “vale enfatizar que a escola lida com o conhecimento de modo diverso em comparação à família, pois que, na escola, estão crianças oriundas de muitas e diferentes famílias habitando um espaço público”. A professora parte dessa diversidade. Não por acaso, ela busca conhecer seus/suas alunos/as nessa diversidade de famílias. “Eu pensei em perguntar: quem tem esse tipo de família? Quem não tem? Se conhece... para eles poderem falar deles, trazer o repertório deles...” Ela coloca com uma das suas ações importantes esse conhecimento desse espaço público marcado pela diversidade. Na continuidade de seus argumentos sobre a importância da escola pública na relação com as

famílias, Seffner (2016, p. 49) afirma que uma “das marcas do espaço público é promover a negociação e o respeito entre diferentes pontos de vista e modos de ser, submetendo, em especial, os conhecimentos marcados por pertencimentos morais tradicionais aos questionamentos do pensamento científico”. E termina: “A escola não é a continuação da família, como muitas vezes se afirma. Ela é a decidida entrada da criança no espaço público” (Seffner, 2016, p. 49).

Os/as alunos/as estavam, portanto, em suas moradas seguras. As moradas seguras não apenas acolhem e oferecem abrigo ao corpo físico, protegendo-o de perigos diurnos e noturnos, da violência da cidade, de vírus mortais. As moradas seguras também são espaços de construção de determinados conhecimentos tomados como verdades absolutas, que precisam ser seguidas à risca, afirmadas e reiteradas. Essas mesmas moradas, muitas vezes, tomadas como seguras, no entanto, constituem-se como primeiro espaço de violação dos direitos humanos, podendo se constituir como calabouço, como cárcere, como um lugar frio e escuro, como um aposento de ideias e conhecimentos sombrios e tristes que pretendem capturar corpos dissidentes. Muitas moradas seguras são tão fechadas, seus muros de proteção e guaritas são vedados, trancados e oclusos que há muita dificuldade de feixes de luz outros ali penetrarem.

Mesmo a professora fazendo referência e dando centralidade ao ensino remoto, no seu relato, ela também menciona o que chama de “concepção problemática de ideologia”. Essa concepção pode fazer referência ao movimento de desqualificação e deslegitimação dos estudos de gênero (Oliveira, Ferrari & Mathias, 2022; Paraíso, 2019). Trata-se de um movimento que tem se constituído como um discurso, nomeado por Junqueira (2018) como discurso antigênero. Esse discurso já tem uma história, 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, pp. 1-2). Um dos principais efeitos desse discurso é a instauração do medo e a tentativa de controle dos currículos para que não se discutam as questões de gênero. Assim, como a professora relata o medo que interrompe sua alegria e desejo de ativar o aprender no currículo, o medo é uma constante em outros espaços, conforme discutimos em outro texto analisando esse sentimento em uma experiência de alunos/as em uma turma de Estágio Supervisionado em Ensino de História.

Lá o argumento foi justamente 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” (Oliveira, Ferrari & Mathias, 2022, p. 1).

No relato mobilizado neste artigo, a situação que encontramos no fazer curricular é o medo de discutir as famílias homoparentais, pois poderia haver um embate com a família. Podemos, então, perguntar: que tipo de conhecimento o saber familiar mobiliza para impedir a discussão que poderia ser proposta? Faz-se necessário aqui reiterar o entendimento dos estudos de gênero constituídos como um campo científico consolidado internacionalmente, com diversos grupos de pesquisas, eventos diversos, publicações etc. que está sendo continuamente ameaçado por grupos reacionários os quais, “nas suas oposições e reações às nossas conquistas, têm substituído o conhecimento científico por opiniões e pelo culto ao achismo” (Paraíso, 2019, p. 1416).

No entanto, isso não é feito sem conflitos. Quando esses grupos definem as teorias de gênero como ideologia, há, aqui, conforme defende Paraíso (2019), uma forma de atribuir ao conhecimento científico alguma importância. Isso porque o conhecimento é tido como verdade e ideologia sua oposição, sendo, portanto, falsa. Cunha-se, portanto, segundo a autora, o termo ideologia de gênero exatamente para argumentar que gênero não é conhecimento científico, mas também se lança mão de opiniões e achismos para espalhar suas considerações em muitos espaços. Essa ação incide no funcionamento curricular, tal qual vemos no relato da professora, quando ela menciona uma “problemática ideológica”. Há, portanto, uma tentativa de controle que é, por hora efetivada, já que a docente interrompe seu projeto inicial. É, pois, com as estratégias de medo e com essas formas de desqualificação das teorias de gênero que “os grupos reacionários vão ampliando seus espaços de atuação, destruindo liberdades, provocando medos, controlando os currículos escolares” (Paraíso, 2019, p. 1418).

Com isso, queremos argumentar que as condições de emergência responsáveis por constituir, fabricar as moradas seguras, seus muros, suas portas e suas famílias antecedem esse período pandêmico, no qual as escolas precisaram adentrar nessas moradas. O discurso antigênero foi produzindo subjetividades, mães-pais-reacionários também,

demandando-lhes que controlassem os currículos, os/as docentes, a produção do conhecimento. Nesse período pandêmico, há mais dificuldades de criar bifurcações, linhas de fuga, estratégias para burlar as tentativas de controle. Isso porque uma marca da subjetividade mães-pais-reacionário é o ódio às diferenças, ao pensamento do fora, daquele então instituído e tomado como verdade. Movidos por esse ódio, eles/as podem ser capazes de uma série de outras ações, incluindo perseguições aos/às docentes, como podemos ver as incitações a essas ações em outros cenários. Essas moradas seguras abrigam, portanto, a ideia de que os currículos escolares sejam territórios da mesmidade (Skliar, 2003). Mesmo que o ensino remoto tenha sido suspenso e as aulas tenham sido retomadas nas escolas, o desafio de criar fendas nessas moradas é um ato político que os currículos escolares ainda vão continuar enfrentando.

Criar fendas nas moradas seguras é criar possíveis para a educação e para o mundo. É resistir às formas de educação construídas com a modernidade. Isso porque essas formas “costumam ser, como folhas reproduzidas, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem” que ficam “obsessivas por classificar, por produzir mesmidades homogêneas, íntegras, textuais, sem fissuras a salvo de toda contaminação do outro” (Skliar, 2003, p. 198). Quando a produção curricular em tempos de pandemia é controlada pelo medo de retaliações em nome da norma, o que se fabrica aí é a mesmidade. E o que faz a mesmidade? Responde-nos Skliar (2003, p. 39): “a mesmidade das coisas proíbe, elimina a diferença”. Proíbe o *acontecimento*.

Nesse sentido, os currículos em tempos pandêmicos e em tempos de controle do discurso antigênero tornam-se lugares inóspitos para as diferenças, porque estão tomados e governados por verdades absolutas. Assim, “não existem porquês nem são enunciados, nem aí para enunciar-se” (Skliar, 2003, p. 201). Contra todo esse ordenamento e modos de funcionamento curricular baseados na mesmidade, Skliar (2003) propõe uma pedagogia da perplexidade.

Uma pedagogia da perplexidade que seja um assombro permanente e cujos resplendores nos impeçam de capturar a compreensão ordenada de tudo o que ocorre ao redor[...] uma pedagogia descontínua que provoque o pensamento, que retire do espaço e do tempo todo saber já disponível; que obrigue a recomeçar do zero, que faça da mesmidade um

pensamento insuficiente para dizer, sentir compreender o que aconteceu; que emudeça a mesmidade (Skliar, 2003, p. 200).

Parece-nos que todo esforço de criação curricular nesse tempo em que retornamos para os espaços das escolas direciona-se, pois, para essa *pedagogia da perplexidade*. Ela aqui se constitui como uma aposta para criação de fendas nas moradas seguras, construídas, alicerçadas e fundadas na mesmidade.

Nesse contexto de controle sobre a produção curricular, no qual a pergunta “o que deve ser ensinado?” pode ser respondida de modo limitado, já que a norma é o parâmetro e as possibilidades de criação estão a elas circunscritas, a mesmidade pode ser tomada como um correlato da familiaridade. O que nos é familiar é aquilo que, de certo modo, já conhecemos, onde encontramos alguma segurança para estar. De acordo com o dicionário, é aquilo que representa: 1) “excesso de conhecimento sobre alguma coisa e/ou assunto; intimidade”; 2) “maneira de se comportar que expressa intimidade”. Assim, o oposto da mesmidade é a desfamiliarização, já que essa última pode se constituir como uma ação de estranhamento, como uma problematização daquilo que se conhece para produzir diversos porquês. Produzir perplexidades. Se “as fendas são, então, imperfeições, mas também arestas e, como tais, propiciam-nos passagens” (Menezes, 2021, p. 17) que instituem instabilidades e salutar não correspondência, os currículos podem ser tomados como uma tecnologia para produção de fendas nas moradas seguras.

As fendas permitem, de algum modo, que corpos estranhos adentrem os ambientes, que algum feixe de luz encontre espaço para alcançar a escuridão, de modo que, de alguma forma, a estrutura até então constituída não seja mais a mesma. Produzir fendas nas moradas seguras é forçar algum estranhamento possível para que as coisas não sejam mais as mesmas, não nos sejam mais familiares, no sentido de dado, natural, constituído de uma vez por todas. Se pensarmos que, no exercício do pensamento, podemos “admitir a presença das arestas, das fendas” pois estas nos fazem “entrever estrelas”, sendo isso a “base de toda luta” que travamos agora nos territórios curriculares para afirmar as diferenças.

E se o outro não estivesse aí?

Revista Imagens da Educação, v. 13, n. 3, p. 68-91, jul./set. 2023. ISSN2179-8427
<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v13i3.65676>



Certamente, se o outro não estivesse aí, não haveria palavra, não haveria relação, não haveria vida humana: quem foi para nós o outro, o primeiro outro de nossas vidas? (Skliar, 2003, p. 14).

O título e a citação mobilizado para trazer as considerações finais deste texto são do Carlos Skliar que nos provoca com essa *pergunta-problematização*. Como seriam monótonos, circulares e redundantes os currículos sem o outro. Esse outro que nos tira de nossas moradas seguras ou, ao menos, provoca alguma rachadura, alguma fenda que já anuncia uma ameaça ao lar doce lar, lar das mesmidades.

Os investimentos das famílias tradicionais nos currículos em nome das mesmidades que alicerçam, estruturam e decoram seus lares mostram os fascismos presentes e cotidianos que tentam impedir a proliferação das diferenças. Assim, elas marcham em direção ao território curricular com tentativas de determinações, buscando normalizar os corpos e as vidas dissidentes. No entanto, contra essa forma de exercício do poder, há um levante também capaz de resistir, criar, recriar a vida, uma poética das fendas que pode sempre emergir. Trata-se de uma poética que emerge “como um modo de fissurar, abrir e desconstruir (Velo, 2019, p. 18). Fenda, rachadura, abertura, ruptura. Assim, a metáfora da fenda que mobilizamos aqui vira “uma ideia que ensina no seu modo de ser fenda que ela pode ser modo de pensar modo de agir, de criar, de desconstruir e reinventar para talvez, nessa abertura de possibilidades, ser outra coisa” (Velo, 2019, p. 9).

Referências

- Corazza, S.; Tadeu, T. (2003). Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: CORAZZA, Sandra; Tadeu, T. (Org.). *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica. pp. 35-58.
- Ribeiro, C. R. (2011). " Pensamento do fora", conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. *Educação e Pesquisa*, 37, 613-628.
- Foucault, M. (2017a) *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Foucault, M. (2017b). *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense.

- Foucault, M. (2014). *Aulas sobre a vontade de saber*. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (2001) *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Ditos & escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2001a). *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2003). *Poder e saber*. In: Foucault, M. *Estratégia, Poder-Saber*. (p. 223-240). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2005). Ariadne enforcou-se. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos vol. II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Tradução de Elisa Monteiro. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2006). *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1999). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1998b). *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Larrosa, J. (2002). Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (p. 35-86). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Marshall, James D. (2008) 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.
- Menezes, F. (2021) Diálogo. In: Menezes, F.; Safatle, V. *A potência das fendas*. São Paulo: N-1 edições.
- Meyer, D. E. (2012). Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: Meyer, D. E.; Paraíso, M. A. (Orgs.). *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Miskolci, R. (2018) Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. *Cadernos Pagu*.
- Katz, E. P.; Mutz, A. S. C. (2017) Escola sem partido – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. *ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP, 19* (n.esp), 184-205.
- Oliveira, D.A.; Ferrari, A.; Mathias, E. K (2022). Onde querem medo, fazer-se bruta-flor: criações de possíveis no território curricular com gênero e sexualidade em tempos que amedrontam1. *Currículo sem Fronteiras*, v. 22, p. e1801.
- Paraíso, M. A. (2019) O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. *Revista e-curriculum*, 17 (4), 1414-1435.

- Paraíso, M. A. (2010) Diferença no currículo. *Cadernos de pesquisa*, 40, 587-604.
- Paraíso, M. A. (2008) Composições curriculares: culturas e imagens que fazemos e que nos fazem. *ETD-Educação Temática Digital*, 9 (n. esp.), 108-125.
- Junqueira, R. D. (2018) A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, 18 (43), 449-502.
- Seffner, F. (2016) Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. *Educação Unisinos*, 20 (1), 48-57.
- Skliar, C. (2003) *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.
- Veloso, J. L. (2019) *Fendas: pensar corpo, gênero e sexualidade com arte e educação* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Recebido: 02/11/2022

Aceito: 13/01/2023

Publicado: 30/09/2023

NOTA:

O autor foi responsável pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.