

Curriculum, de nós a laços: cenas cotidianas y las posibilidades de una perspectiva inclusiva
Currículo, de nós a laços: cenas do cotidiano e as possibilidades de uma perspectiva inclusiva
Curriculum, us from ties: everyday scenes and the possibilities of an inclusive perspective

Patricia Baroni¹

Raquel Falcão²

André Luis de Abreu Oliveira³

Resumen

Este artículo está dedicado a tejer una reflexión sobre los procesos de inclusión que tienen lugar en el ámbito de la creación curricular cotidiana, a partir de la interlocución con algunas escenas vivenciadas en una escuela del Municipio de Nova Iguaçu. Este municipio forma parte de la Baixada Fluminense, territorio periférico del Estado de Río de Janeiro/Brasil. A partir de las escenas se enumeran diálogos con los conceptos de diversidad, inclusión, creaciones curriculares, cotidianidad, racismo y antirracismo. Como camino metodológico, optamos por la investigación narrativa y las posibles interfaces con la metodología de las conversaciones. Al final del texto se busca reflexionar sobre las creaciones curriculares cotidianas como posibles maneras para el surgimiento de una escuela más justa, más inclusiva, más solidaria y más colectiva.

Palabras clave: Diversidad, Racismo, Inclusión, Currículo, Vida Cotidiana, Narrativas Docentes

Resumo

O presente artigo se dedica a tecer uma reflexão acerca dos processos de inclusão que se dão no âmbito da criação curricular cotidiana, a partir da interlocução com algumas cenas experienciadas numa escola do município de Nova Iguaçu. O referido município faz parte da Baixada Fluminense, território periférico do Estado do Rio de Janeiro/Brasil. A partir das cenas são elencados os diálogos com os conceitos de diversidade, inclusão, criações curriculares, cotidianos, racismo e antirracismo. Como caminho metodológico, optamos pela pesquisa narrativa e as interfaces possíveis com a metodologia de conversas. Busca-se assim, ao final do texto, a reflexão acerca das criações curriculares cotidianas enquanto possíveis caminhos para a emergência de uma escola mais justa, mais inclusiva, mais solidária e mais coletiva.

Palavras-chave: Diversidade, Racismo, Inclusão, Currículo, Cotidiano, Narrativas Docentes

Abstract

This article is dedicated to weaving a reflection on the processes of inclusion that take place within the scope of daily curriculum creation, based on the interlocution with some scenes experienced in a school in the Municipality of Nova Iguaçu. This municipality is part of Baixada Fluminense, peripheral territory of the State of Rio de Janeiro/Brazil. From the scenes, dialogues with the concepts of diversity, inclusion, curricular creations, everyday life, racism and anti-racism are listed. As a methodological path, we opted for narrative research and the possible interfaces with the methodology of conversations. At the end of the text, reflection is sought on everyday curricular creations as possible paths for the emergence of a fairer, more inclusive, more solidary and more collective school.

Keywords: Diversity, Racism, Inclusion, Curriculum, Daily Life, Teacher Narratives

Introdução - A força daquilo que não se vê no primeiro olhar

Este presente trabalho personifica parte das vozes que se entrelaçam cotidianamente em coro, ora harmoniosas, ora não, dentro de uma escola de educação básica brasileira. Ele ambiciona perceber, refletir e proliferar que caminhos curriculares são possíveis frente a rotina escolar e seus constantes desdobramentos. Num abraço a Certeau (2008, p.35) quando diz:

Os relatos de que se compõe essa obra pretendem narrar práticas comuns. Introduzi-las com as experiências particulares, as frequentações, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço onde essas narrações vão abrindo um caminho, significará delimitar um campo. Com isso, será preciso igualmente uma “maneira de caminhar”, que pertence, aliás, às “maneiras de fazer” de que aqui se trata. Para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante de seu objeto.

Esse passeio entre as cenas cotidianas, seus dilemas e dissabores toma corpo nesse registro exibindo o quão potente é a escola no que se refere a sua prática. O quanto de suas ações estão pautadas em suas experiências e necessidades. Esse compromisso ético e estético, onde a descrição das falas, desabafos, reações, súplicas e agradecimentos materializam as execuções daquilo que efetivamente vem sendo produzido no contexto escolar.

Assim, de mãos dadas ao cotidiano, esse texto revela uma escola outra que se movimenta, sente e percebe as minúcias do todo dia. Se tornando um espaço para além daquilo que se espera enquanto templo de profusão de saber hegemônico, hierarquizado e colonizador. Esse modo outro de ser e fazer escola se transfigura concretamente num desenho lógico quando observadas as miudezas diárias, quando enxergadas as políticas presentes e do mesmo modo as ausências produzidas que na tensão bailam. Assim, tendo como base de análise, as falas, relatos e a composição de cenas do cotidiano, a ciência se (re)faz longe de um obscurantismo ditatorial que insiste em classificar *praticantespensantes*^d como meros objetos, indo de encontro ao proposto por Baroni e Santos (2021) que apontam as narrativas como uma potência externalizada que pode contribuir de maneira integral e significativa, para o ambiente acadêmico ao constituir uma pesquisa científica necessária e de qualidade.

Um passo de cada vez

No seu artigo 205 a constituição brasileira de 1988 estabelece a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim como no primeiro inciso do artigo 206, onde declara que para tanto, se faz necessária a

igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, deste modo. se concretiza um movimento em favor do acesso a educação como direito, onde cabe ao poder público regulamentar, oferecer vagas e as condições de permanência.

Dito isso, conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 cabe às administrações municipais dispor de vagas na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental (fase compreendida entre quatro e dez anos de idade). Logo, existe a necessidade da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu - SEMED, ampliar exponencialmente e de forma rápida o número de vagas a fim de permitir que todas as crianças entrem no processo escolar de educação formal. É importante destacar que tal localidade é periferizada no estado do Rio de Janeiro, cujas potências docentes e estudantis muitas das vezes são esquecidas frente às questões ligadas a sua estruturação. Ao observar o recorte de uma escola, essa necessidade se revela urgente e infelizmente percebemos que este carência de vagas se reflete também em outras escolas, numa comunidade onde o atendimento não atende a demanda, mas se reduz a um registro simples e perverso, denominado lista de espera. O responsável da criança que procura se matricular perambula pelas escolas que geralmente são distantes uma das outras, perguntando se e onde é possível encontrar uma vaga. Nessa escola, ele deixa seu contato na esperança que outras crianças por motivo particulares, peçam transferência para que surjam vagas e a matrícula requerida seja efetivada. Esta realidade nos leva a refletir: A educação é de fato um direito garantido ou se tornou um espaço de disputa ao acesso? Ampliar esse número de vagas⁵ exige a criação de novas escolas o que sugere uma política de Estado de longo prazo e alto investimento que acreditamos não ser a prioridade dada a escassez de vagas oferecidas e a superlotação das salas. Porém numa tentativa de equilibrar essa balança injusta face à necessidade real de uma lista de espera de apenas uma das escolas com mais de 180 crianças não matriculadas, a solução política do governo municipal foi aderir a um terceiro turno em plena metade do ano letivo de 2022.

Tal empreendimento da administração pública responsável pela educação cria este dispositivo, que não se performa como solução mais equilibrada, porém corrige de forma mais rápida às disparidades, trazendo essas crianças para a escola e suas possibilidades que antes eram negadas. Contudo diante dos detalhes, ainda nos perguntamos se mesmo ofertando o acesso o direito a uma educação de qualidade é de fato preservado, dado as circunstâncias, uma vez que a escola que antes funcionava em dois turnos, com quatro horas de aula diárias em cada um deles (manhã das sete às onze e tarde das treze às dezessete) passa a ter seu funcionamento em três turnos sem intervalos, nem mesmo para processo de limpeza predial (manhã das sete às onze, tarde, das onze às quinze e intermediário das quinze às dezenove).

A projeção inicial do intento seria utilizar o mesmo espaço para abrir mais cinco turmas nesse novo horário. Porém, frente à enorme procura, foram abertas de fato oito turmas. Três turmas a mais do que o inicialmente pensado, em maio de 2022. No primeiro dia da implementação do novo turno, enquanto ocorria a movimentação e a nova dinâmica para todos, fomos atravessados por uma imagem que jamais nos será permitido esquecer. Chega Elyas, um aluno cadeirante trazido por sua mãe, para o primeiro dia de aula, ele foi matriculado no quarto ano de escolaridade, conforme declaração e o detalhe perverso do destino é que o espaço de funcionamento da turma é no segundo piso, tendo apenas escadas como forma de acesso. Nesse momento, um dos gestores da escola se volta pra mãe e lhe pergunta: *“por que no ato da matrícula a senhora não me contou que ele era cadeirante?”* Firme, ela olha bem dentro dos olhos do gestor e lhe responde: *“se eu falasse isso pro senhor, duvido que me deixaria matriculá-lo”*. Essa situação nos fez sentir o açoite de toda política pública malfadada que os excluía (mãe e filho) a todo momento e tangenciados a reflexão de Gomes (2016, p. 92) esta cena nos mobiliza a emergência do reeducar:

Como todos já sabem, porque adoro falar e afirmar isso, sou uma educadora. E tenho muito orgulho de ser uma educadora. Se tem uma coisa que é comum em todos os caminhos por onde passei é que eu sempre entro – seja na docência ou na gestão – imbuída de um processo de reeducar a sociedade, ou reeducar aquelas estruturas, para pensar as questões raciais, para pensar, agora, a igualdade racial.

Sem tempo, aos berros, o gestor chama a professora da turma que, sem entender o porquê de uma convocação tão violenta, aparece na varanda de uma das salas de aula e pergunta o que está acontecendo. Atônita, convoca toda a turma do quarto ano para descer. Por alguma força da imanência ou por coincidência do destino, havia uma sala vaga no primeiro pavimento do prédio escolar. Era necessário trabalhar lá, pois havia uma criança cadeirante na sua nova turma.

Eu senti o peso de todos os não que aquela mãe recebeu de um sistema a vida toda, a ponto de criar tamanha estratégia furtiva. O que deveria proteger o menino o expõe, o exclui. Me envergonhei. Da minha parte, abracei da forma que pude. Elyas segue estudando. (Gestor da Escola)⁶

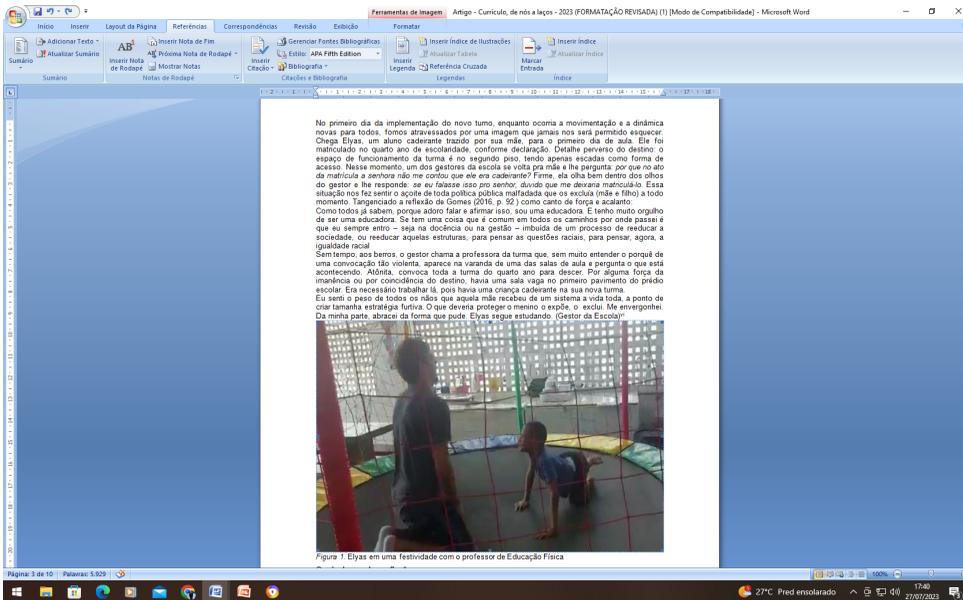


Figura 1. Elyas em uma festividade com o professor de Educação Física
Currículo escolar, reflexões em cena

O presente artigo tem como objetivo tecer una reflexión acerca dos procesos de inclusión que se dão no âmbito da creación curricular cotidiana, a partir da interlocución com algumas cenas experienciadas numa escola do Município de Nova Iguaçu. Compreendemos que a experiencia de creación nos cotidianos das escolas a partir de situações complexas e desafiadoras, podem condizer potencialmente a una resposta inclusiva e emancipatória. Tal como já apresentado no início deste artigo, a sensibilidade do gestor da escola municipal, bem como a dor sentida por ele nesse “nós” compartilhado (Baroni & Santos, 2021), foram disparadoras de ações curriculares. Sobre o caráter emancipatório dessas criaçãoes, Oliveira (2012, p. 103) explica que:

O processo de desinvisibilización e reconhecemento das criaçãoes curriculares cotidianas e de avaliação de seu possível caráter emancipatório se inscreve na comprensión da emancipación social como un proceso político e epistemológico, por meio do qual conhecimentos e culturas, bem como temporalidades, escalas e modos de produção hoje subalternizados, e mesmo tornados inexistentes, (re)aparecem como possibilidades válidas de comprender o mundo de nele estar e sobre ele agir.

Discutir o currículo é fazer com que a escola se olhe no espelho e pense: *quem*

sou eu?, e também *para onde pretendo ir?* Assim, numa perspectiva na qual este potente espaço se organize num viés democrático/libertador, essa reflexão se dá no sentido de que o currículo não é um elenco de conteúdos prontos a serem passados aos alunos, engessados por um caráter epistemológico científico dominante, tomado como verdade absoluta. Cabe a ele, ser uma interlocução de saberes dados e não-dados, expressos e não-expressos, experienciados no já vivido e projetados para o porvir, inscritos em diferentes dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas, orientados pela necessidade da arteficialidade docente em ser espaço de abraço para a diversidade de ideias e assim estabelecer acenos de uma melhor constituição de sociedade.

Para tal, optamos pela pesquisa narrativa que aqui se inscreve enquanto percurso necessário à sensibilidade de uma pesquisa com o vivido de todos os dias.

A investigação narrativa faz um trânsito contínuo entre o singular e o social que o funda, não recusa a mobilidade e nem exclui os outros horizontes de compreensão: convive com o múltiplo em diálogo. Não trata de construir exclusões, mas mostrar incompatibilidades de compreensões e até mesmo as razões de desvios das compreensões. Não se trata de dizer “a verdade” como se esta somente fosse aquela que se repete sempre igual a si mesma. (Geraldi & Geraldi, 2021, p. 14)

Neste sentido, Gomes (2007) ao questionar como poderia a escola manter-se distante da diversidade, estando ela cercada de diferenças por todos os lados, aponta para o cotidiano e a reflexão deste como de premissa para viabilização de alternativas curriculares que procuram atender as demandas e tensionamentos dos envolvidos, sejam alunos, responsáveis, professores. Para a autora, Gomes (2007, p.25):

A inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade.

Por isso, refletir com os currículos, especialmente a partir de posicionamentos que desinvisibilizem a diversidade e desnaturalizem as padronizações se constitui num compromisso contra colonial. E, é nesse ponto que os descaminhos curriculares e o currículo vivo das unidades escolares precisam estar calcados, haja vista a

necessidade de (re)invenção dos modos do fazer docente.

É importante destacar aqui, que o pensar e o fazer curricular solidificado sobre a diversidade, precisa estar esteticamente fincado no que este conceito preconiza. Isto quer dizer que a questão da diversidade, composta por um prisma analítico multifacetado, plural, fomenta uma forma de concepção de coexistências mais do que possíveis, e sim necessárias. Por isso, conceber a diversidade curricular, não se trata de dizer qual conhecimento é mais importante ou legítimo. É de fato, pensar nas diferentes possibilidades de caminhos subjetivos para uma mesma jornada, questionando o ideário hegemônico, trazendo ao debate que outros fazeres nos atravessam formando epistemologias outras, antes silenciadas.

Este trabalho busca trazer cenas de um cotidiano nesse movimento. Narrando o chão da escola para perceber onde o currículo tende a falar sobre as questões raciais, as ações anti capacitistas, os embates sobre gênero, e sobretudo, as vivências de infâncias periféricas, buscando o protagonismo desses grupos na construção dos caminhos curriculares.

Ao trazer a primeira cena, logo no início deste texto, destacamos que o currículo vivido está para além do tensionamento normativo legal, o qual gera acesso da criança periférica em diversos aspectos, mas ao mesmo tempo nega esse mesmo acesso quando não considera diferentes formas de existir, sobretudo as necessidades locais, onde de forma resumida, gera esse acesso exclusivamente num campo filosófico, negando seu exercício de fato.

O lado branco da força

Ainda em diálogo com as perspectivas que consideram a diversidade, sentimos a necessidade de abordar os diferentes processos que a negam. Sobre isso, e a partir de Almeida (2019) tornar-se imperativo nomear e refletir acerca do racismo estrutural. Sobre isso o autor propõe que:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratam de maneira ativa irão reproduzir as práticas racistas já tidas como 'normais' em toda sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões - piadas, silenciamento, isolamento, etc. (...). Em resumo: o racismo é decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo

institucional". (Almeida, 2019, pp. 48-50)

Um movimento discriminatório fundido às estruturas sociais que não se permite questionar. Eis o racismo e suas projeções multifacetadas. Essa força robusta e violenta, tal como explicitado pelas leis da física, recebe resistência, igualmente volumosa, haja vista que não se estabelece alienadamente. Ao contrário, tamanha opressão forja uma luta tenaz do povo negro por respeito a sua matriz de construção identitária que não se permite apagar.

Nesse sentido, numa espiral crescente onde opressão, luta e conquista se convocam alternadamente ao embate, nasce no Brasil oriunda do imenso esforço e da luta antirracista do Movimento negro, em 09 de janeiro de 2003 a Lei 10/369, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Uma forma de combater o racismo e promover a igualdade racial, avançando numa perspectiva inclusiva onde outras formas de ser e pensar são possíveis para além daquele modelo hegemônico opressor.

Em atendimento ao disposto legal, se multiplicam diversos modelos de práticas antirracistas alardeadas em variados formatos. Cursos, palestras, mostras, feiras, datas marcadas.

Do outro lado da ponte, observam-se também as atividades exercidas no cotidiano. Estas sim revelam o compromisso político que a escola assume ou nega nesse sentido.

Mas eu acho linda a história das bonecas abayomi. Porque, que não pode? Agora não pode nada. (Professora 1 do Ensino Fundamental)

Duas linhas escritas e tantas marcas de uma herança escravizada cingidas no desabafo de uma professora do ensino fundamental durante o debate sobre o desenvolvimento de um projeto afrocentrado. Somente esse relato já seria uma cena para um artigo inteiro. A perspectiva de romantizar a diáspora africana revela o forte cunho de uma epistemologia eurocêntrica na qual a verdade absoluta contada pelos colonizadores defende um ideário romantizado no qual as mães pretas cuidavam de suas filhas em navios negreiros. Contudo, ao analisar a entrada dos negros escravizados nos portos brasileiros, vemos que separadas de seus filhos, as mulheres eram vendidas enquanto mercadoria. As crianças, caso fossem também embarcadas, eram descartadas no mar, por conta do seu baixo valor de mercado. Pensar sobre isso, com os corpos negros que habitamos, gera tamanha dor e revolta e torna a diáspora ainda mais perversa capaz de encerrar qualquer debate sobre esse cenário.

É válido ressaltar que enquanto exercício reflexivo, se faz necessário tecer formas de ressignificar a dor e a revolta gravadas na trajetória da população negra. É nesse

ponto que desejamos refletir acerca das ações para a inclusão obrigatória da Lei do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira. Remetendo ao ponto anterior, essa é uma alternativa de (re)inventar-se/ (re)existir com os currículos, destacando que a matriz africana constituinte da identidade brasileira nos remete a uma África de povos originários e não relegadas a um continente escravizado.

A gente não se entende enquanto preto, pardo, amarelo, a cor que mais se chegar. Nos falta referência de como somos. Se isso não é alienação, não sei mais o que é. Só sei que eu estou de saco cheio de alguém tentar me dizer o que eu sou, sem me perguntar. (Professora 2 do Ensino Fundamental)

Ao anunciar sua exaustão acerca dos silenciamentos impostos ao longo da vida, essa outra professora reforça o quanto o pensamento hegemônico se agarra às estruturas de poder que permitem sua manutenção e, por conseguinte, a resistência de um currículo orientado na escola enquanto aparelho reprodutor de ideologias dominantes. Reforça o quanto ainda hoje essas amarras epistêmicas colocam vendas e mordidas em professores, que sequer puderam tecer suas identidades e compreender a intencionalidade política das artimanhas que estão dadas.

O acesso inacessível?

Quando pensamos num modelo de educação inclusiva, geralmente uma das primeiras necessidades apontadas é como a criança com deficiência deve ser atendida. Dentro e fora da escola ou em um ambiente especializado? Mas qual é a educação que realmente inclui a criança com deficiência? A redução dos esforços voltados apenas para o atendimento mostra o quanto o interlocutor está interessado apenas em atender uma demanda sua e não de fato em ajudar ao outro. Dessa forma, pensar em como o currículo escolar se atenta a essa especificidade educacional é fundamental, uma vez que revela o real compromisso com o atendimento de múltiplas subjetividades dos indivíduos.

Nesse sentido, as experiências quando contadas, mostram que para cada subjetividade a escola constitui um lugar de diferença quando se assim politicamente se posiciona. Nela, potencialidades e rótulos dançam frequentemente juntos na construção de memórias e saberes, por conta disso, pensar educação e inclusão é pensar no acesso e permanência da diversidade em um processo.

Observar, sentir, conviver. São atos que permitem uma (re)dimensionalização daquilo que realmente importa: como pode a escola ser inclusiva, se não estiver voltada às subjetividades, num movimento de abraço a diferença? Não enquanto lugar que apoia, mas enquanto berço de uma convivência harmônica. Isso porque como denotado por Goffredo (1999) a inclusão vem quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados.

Assim, ainda que por um viés muito mais político filosófico, pensar numa educação

inclusiva, seus currículos e caminhos de mãos dadas com Paulo Freire nos parece de extrema valia. Pois ao apontar a participação ativa do educando como itinerário para uma educação libertária, Freire sugere pilares como o diálogo, o respeito, a consciência crítica e a autonomia que conjugados tornam a ação docente inclusiva e, portanto, promotora de uma sociedade mais justa.

Resta-nos então, exemplificar como se desenha esse currículo dentro das escolas, a fim de que não sejam desperdiçadas tais experiências, ao contrário se polinizem em múltiplos fazeres, que tecidos em rede deem força para um salto no que se refere à superação de uma lógica classista cisheteropatriarcal, que não reflete a necessidade de toda nossa gente.

No caso em questão, observando a realidade de uma escola da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro as adaptações são registradas por meio de um Plano Educacional Individualizado (PEI), construído em parceria com a professora da sala de Recursos⁷. Nele, ficam registrados os objetivos planejados, consideradas as especificidades de cada aluno público alvo da educação inclusiva à luz daquilo que fora selecionado para aquele grupo de determinado ano de escolaridade. Sobre isso, a professora (professora 6 do Ensino Fundamental) da escola afirma:

É um trabalho de pensar a mais, para cada um, mas é o pensar um por todos. A gente quando para e projeta o PEI com a necessidade de cada criança, também traz para os outros a necessidade de participar. A gente estimula o aluno desde cedo na educação infantil a ver o outro e isso sim é exercício democrático.

Apontado nesse discurso como possibilidade de construção de uma sociedade melhor, a preocupação com o atendimento à diversidade, quando escrita num documento curricular individualizado, nos remete à riqueza que a convivência na diversidade favorece. Esse movimento mais sensível das escolas apontado por Gomes (2007) constitui um sistema educativo diverso, inclusivo e portanto, de caráter democrático e emancipatório.

A discussão está posta à mesa. Podemos falar sobre gênero na Educação Básica?

Pensar um currículo para a diversidade onde não se trabalhe sobre as questões de gênero é algo aparentemente impensável uma vez que surgem dentro deste arcabouço discussões sobre o machismo e a homofobia, que dançam freneticamente sobre o chão da escola diariamente.

Por isso, a perspectiva curricular que pretende tangenciar tamanhas urgências não se permite desconsiderar esse traço diverso, ainda que forças tradicionalistas cristãs insistam que esse debate não pode acontecer, especialmente se no primeiro segmento.

Pamella chegou na escola e pediu pra falar comigo. Eu sentei logo, pois vi que ela estava agitada, logo ela sempre muito carinhosa. ela com vergonha me confidenciou baixo e rapidamente, que pela segunda vez o padrasto havia insistido pra tocar em suas partes íntimas. contou que aquela não era a primeira vez.

Que já havia falado com a mãe e que na ocasião, a mãe pediu que ela o perdoasse.

A menina contou que achava errado ficar perdoando e ele insistindo. “Pediu que eu falasse com *ela* (Professora 5 do Ensino Fundamental).

Rememorar esse relato de abuso só mostra o quanto o currículo precisa ser orientado no sentido de proteger a infância. Discutindo direitos e deveres, mostrando o que pode ou não ser feito, reforçando o inquestionável respeito ao NÃO enquanto limite.

Se a gente vai trabalhando com a criança, qual banheiro ela tem de usar, os ícones, o ser menino e o ser menina, como é que não vai falar dessas diferenças? Como é que vai falar dessas diferenças longe de falar dos limites de corpo? Quem ganha quando a criança não se defende? Pois muito do *que essas crianças aprendem é a escola que ensina* (Professora 6 do Ensino Fundamental).

Sempre nos perguntamos quais os interesses escondidos em bandeiras de programas que julgam e criminalizam o ensino de educação sexual, em favor de uma vertente machista patriarcal de cunho fanático religioso. Nessa proposta onde o currículo plural da educação básica procura justamente alertar as crianças sobre as possíveis situações de abuso. Como pode incomodar alguém que crianças reflitam sobre as relações interpessoais e consentimento. Entender a formação de relacionamentos saudáveis e a comunicação eficaz, prevendo comportamentos prejudiciais, em especial o assédio sexual e o abuso.

Pamella foi encaminhada ao atendimento no Conselho Tutelar⁸. Sua mãe abraçada pelas instituições conseguiu sair do julgo do abusador, que lhes subalternizava por conta da questão financeira. Hoje, as duas estão em sua própria residência, sem depender de mais ninguém.

Da mesma forma, que interesses são preservados ao manter longe do currículo questões de gênero referentes à identidade? A desculpa da precocidade, não faria sentido. Quem vive o dia a dia dentro de uma escola, esbarra com bilhetes como o que segue:

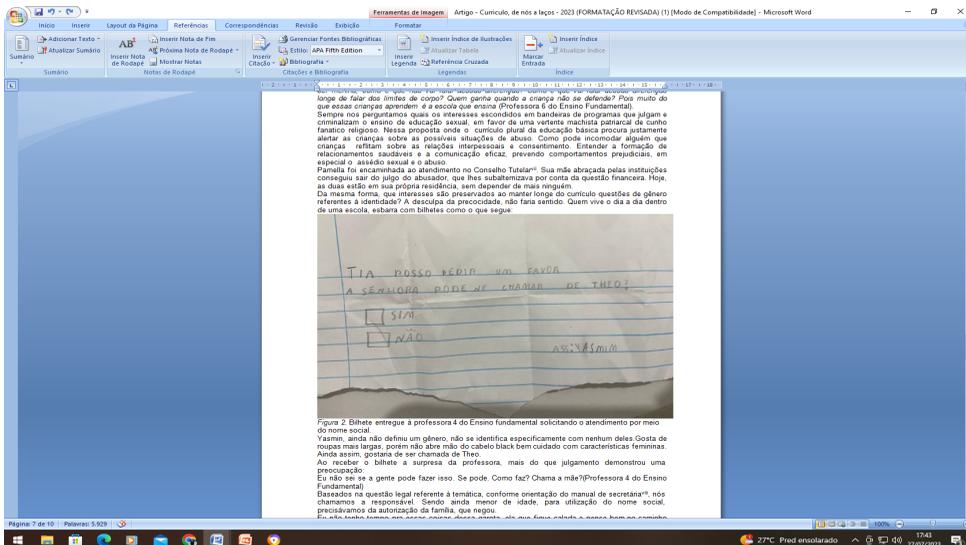


Figura 2. Bilhete entregue à professora 4 do Ensino Fundamental solicitando o atendimento por meio do nome social.

Yasmin, ainda não definiu um gênero, não se identifica especificamente com nenhum deles. Gosta de roupas mais largas, porém não abre mão do cabelo black bem cuidado com características femininas. Ainda assim, gostaria de ser chamada de Theo.

Ao receber o bilhete a surpresa da professora, mais do que julgamento demonstrou uma preocupação:

Eu não sei se a gente pode fazer isso. Se pode. Como faz? Chama a mãe?(Professora 4 do Ensino Fundamental)

Baseados na questão legal referente à temática, conforme orientação do manual de secretária⁹, nós chamamos a responsável. Sendo ainda menor de idade, para utilização do nome social, precisávamos da autorização da família, que negou.

Eu não tenho tempo pra essas coisas dessa garota. ela que fique calada e pense bem no caminho que vai seguir.(Narrativa da mãe da aluna Yasmin, autora do bilhete)

A negação da família, após inúmeras tentativas de contato revela o quão violenta é a pessoa transgênero dentro daquilo que a lei lhe garante enquanto direito. Assim, como pode o currículo escolar, não se pautar na diferença? Não falamos apenas da questão do respeito. Até a forma da construção da língua e consequentemente o ensino de sua gramática, que colonial, não considera essas existências nas suas

flexões. Todex merecem respeito, SIM!

Considerações para proliferar diferentes ideais!

Dos olhares sobre as cenas apresentadas, surge a evidência de quanto precisamos pluralizar os caminhos curriculares enquanto forma de construção de autonomia e criticidade se o que desejamos é a constituição da escola enquanto espaço formador voltado para ação cidadã.

Sem observar as subjetividades, sem contradizer e questionar as trilhas impostas, por meio das táticas orquestradas cotidianamente a ação docente tende a se perder, ou melhor, a se alienar politicamente. Caminhando exclusivamente para a reprodução de um saber hegemônico que atende a sustentação do poder onde ele sempre esteve e que está nos trazendo enquanto sociedade a uma barbárie. Conforme Baroni (2009, p 14) provoca, temos uma possibilidade clara de ação nesse sentido:

É o conceito de tática que me faz compreender que para além dos conteúdos descritos pelo livro didático de geografia na sala de aula, havia espaço para a troca e leitura de cantigas regionais levadas pelos alunos; para além da rotulação de um aluno enquanto possível paciente da neuropsiquiatria, a professora buscava outros modos para contribuir com a aprendizagem da criança; para além do que se define enquanto o espaço escolar hoje, há uma história de reivindicação por este espaço pela comunidade.

Essas táticas sugerem um posicionamento político, de caráter libertador, centrado na procura, nas necessidades dos grupos. Quando alimentado pelo diálogo nas redes de autoformação, a tática se consolida como prática curricular, ganha operacionalidades múltiplas. Nelas os *praticantes pensantes* sugerem ações, delineiam caminhos curriculares observando suas construções, suas historicidades, as marcas que carregam frente às expectativas das futuras andanças, justamente para evitar esse afamado fim do mundo. Indo ao encontro do que tal apontam Ribeiro e Godoy ao anunciarem que ouvindo a ancestralidade seremos hábeis construtores de novos futuros.

Tais andarilhanças plurais por essencialidade sugerem diferentes trajetos, que se encontram em diversas esquinas. Seja garantindo o acesso a todos, abraçando aqueles que sofrem violência e encorajando suas denúncias ou respeitando a forma como os sujeitos pretendem ser, valorizando suas origens e enaltecendo seus aprendizados, como nas alguns dos relatos nos trouxeram. Não se tratando de somar identidades como sustenta Baroni (2022) mas sim compreendendo as encruzilhadas identitárias, lendo as condições estruturais que atravessam os corpos desenhados com e ao longo dessas experiências estabilizadas pela matriz de opressão.

As práticas curriculares cotidianas da escola, quando costuradas no sentido da

ampla diversidade, procuram transformar a escola num espaço que democrático de direitos. Ali se acolhe, compreende e desenvolve as diferenças, conforme as potencialidades. Longe dos rótulos, de uma legislatura ditatorial, a escola se organiza como um lugar que dinamiza subjetividades percebendo os caminhos interseccionais que se estabelecem no processo identitário individual dos que por ali transitam.

Qual a importância deste movimento? É nesse espaço de construção curricular diversa, galgada nessa encruzilhada de saberes e fazeres que a escola se (re) faz emancipadora. Olhando para dentro, em oposição aos documentos impostos, recheados de ideologias dominantes distante das necessidades dos grupos atendidos.

Para terminar este trabalho, continuando o exercício de pensamento, vale ressaltar um importante destaque deixado por Gomes (2007, p 38) acerca de toda essa movimentação:

A diversidade indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal. No entanto, é importante destacar que as indagações aqui apresentadas e discutidas não são produtos de uma discussão interna à escola. São frutos da inter-relação entre escola, sociedade e cultura e, mais precisamente, da relação entre escola e movimentos sociais. Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político.

Referências:

- Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo : Sueli Carneiro; Pólen.
- Alves, N. (2008). Decifrando o Pergaminho - Os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas (pp. 13-38, 3º Ed). In N. Alves & I. B. Oliveira (Orgs.). *Pesquisa NOS/DOS/COM os cotidianos das escolas sobre redes de saberes* (3º Ed). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Baroni, P. (2009). Saberes cotidianos: Tecendo trilhas para novos modos de produção de conhecimento. *Revista de Educação - Linguagem e Literatura*, 1(2), 7-16. <https://core.ac.uk/display/230333149>
- Baroni, P. & Santos, R. B. (2021). Dignidade e cidadania tecidas no “nós compartilhado”: aprendizagens com mulheres pretas. *Revista Teias*, 22(Especial), 48-60. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.61930>
- Baroni, P. (2022). Narrativas Interseccionais (pp.283-288). In G. Reis, I. B. Oliveira & Baroni, P. (Orgs.) *Dicionário de pesquisa narrativa*. Rio de Janeiro, RJ: Ayyu.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

- Certeau, M. (2008). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Geraldi, C. & Geraldi, J. W. Prefácio (pp. 11-16). In G. Reis, I. B. Oliveira & Baroni, P. (Orgs.). *Dicionário de pesquisa narrativa*. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2022.
- Goffredo, V. L. F. S. (2022). A escola como espaço inclusivo (pp. 07-42). In Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o futuro: Educação Especial: tendências atuais*. Brasília: Ministério da Educação.
- Gomes, N. L. (2007). Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Gomes, N. L. (2016). A gestão democrática é mais trabalhosa, é mais difícil, mas não devemos temê-la (pp. 92-99). In K. R. C. Santos e E. P. Souza (Orgs). *SEPPIR – PROMOVENDO A IGUALDADE RACIAL: para um Brasil sem racismo* (1. Ed). Brasília: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
- Oliveira, I. B. (2012). *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alli.
- RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- Ribeiro, T. & Godoy, R. L. (2021). Chuva de estrelas: entre metáforas e narrativas para sentir/pensar caminhos investigativos desde nossas ancestralidades. *Revista Educação Unisinos*, 25(1). <https://doi.org/10.4013/edu.2021.251.33>

Notas

- ¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro <https://orcid.org/0000-0003-1570-9816> Professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do grupo de pesquisa e extensão Ecologias do Narrar.
- ² Universidade Federal do Rio de Janeiro <https://orcid.org/0009-0009-2555-963X> Mestranda em educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Orientadora educacional na rede privada de ensino do Rio de Janeiro. Integrante do grupo de pesquisa e extensão Ecologias do Narrar.
- ³ Universidade Federal do Rio de Janeiro <https://orcid.org/0000-0003-2657-4400> Mestrando em educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor da Educação Básica rede municipal de Nova Iguaçu.
- ⁴ Junção dos termos por acreditarmos que a aglutinação representa o conceito agregado e fluido onde as ações se complementam conforme pensamento da professora emérita da UERJ Nilda Alves.
- ⁵ Ainda em 2022 de acordo com os dados do Educacenso foram ofertados 6.234 vagas na pré-escola. em contraste com o censo do IBGE que aponta uma população de 13.626 crianças em idade escolar nessa faixa etária.

⁶ Como compromisso ético e estético, optamos por não divulgar as identidades dos participantes e da mesma forma, proteger os alunos, trocando seus nomes reais, por fictícios.

⁷ Uma professora de sala de recursos é conforme legislação do município de Nova Iguaçu, uma profissional da educação que trabalha em escolas com o objetivo de fornecer apoio adicional e atendimento educacional especializado a alunos com necessidades educacionais especiais ou dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades podem estar relacionadas a deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou emocionais.

A sala de recursos é um ambiente educacional projetado para atender às necessidades específicas dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiências. Nesse espaço, a professora de sala de recursos desenvolve atividades e estratégias pedagógicas adaptadas para ajudar os alunos a superar obstáculos e avançar em seu aprendizado.

⁸ O Conselho Tutelar é um órgão responsável pela proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes, com atuação no âmbito municipal. Criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8069/1990, o Conselho Tutelar tem como objetivo zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, agindo em situações em que esses direitos estejam sendo violados ou ameaçados.

⁹ O Manual de Secretaria é um documento que estabelece as orientações, procedimentos e informações relevantes sobre o funcionamento das escolas municipais de Nova Iguaçu conforme a resolução SEMED N°005 de 09/12/2010, publicada em diário oficial da mesma data.