

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
NÚCLEO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA LGBT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

**GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM OLHAR
REFLEXIVO SOBRE AS AULAS DE GEOGRAFIA EM UMA TURMA DE EJA
JUVENIL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELO HORIZONTE**

JOSÉ ÁLVARO PEREIRA DA SILVA

Belo Horizonte, 29 de junho de 2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
NÚCLEO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA LGBT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

**GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM OLHAR
REFLEXIVO SOBRE AS AULAS DE GEOGRAFIA EM UMA TURMA DE EJA
JUVENIL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELO HORIZONTE**

Monografia apresentada no curso de Especialização Em Gênero e Diversidade na Escola, da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da professora Dra. Adla Betsaida M. Teixeira.

JOSÉ ÁLVARO PEREIRA DA SILVA

Belo Horizonte, 09 de fevereiro de 2016

“Temos o direito de ser iguais
quando a diferença nos inferioriza.

Temos o direito de ser diferentes
quando a igualdade nos descaracteriza.

[...] Daí a necessidade de uma igualdade
que reconheça as diferenças.

E de uma diferença que não produza,
alimento e reproduza as desigualdades.

Que educação e diversidade queremos?”

Boaventura Souza Santos

“A educação não tem como objetivo real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades; sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida.”
(SANTOS, 1987:126)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que de alguma maneira contribuíram na trajetória de construção desta monografia.

Agradeço à minha mãe e à minha esposa porque acreditarem em meu potencial e apoiaram as minhas decisões. Com elas aprendi a sonhar e a lutar por um mundo mais justo, no qual todas as pessoas tenham os seus direitos garantidos.

Agradeço ao meu irmão e à minha irmã pelo exemplo constante de força e de coragem.

Agradeço aos professores e professoras do curso com quem aprendi a não aceitar as explicações simplistas mantenedoras das desigualdades relacionadas aos sujeitos da Diversidade LGBTQ+. Também com elas e eles aprendi a entender melhor e a apreciar a diversidade de formas de ser e de viver a existência.

Agradeço à minha orientadora prof. Dra. Adla Betsaida M. Teixeira pela enriquecedora contribuição através das leituras dos textos, pela amplitude de suas observações e, enfim, pela postura democrática diante das divergências;

Agradeço as tutoras e tutores desse curso de especialização pelas ricas reflexões sobre a elaboração do projeto de pesquisa e mais especificamente pelo modo gentil como fizeram suas intervenções, pois mesmo em momentos de dissenso sabiam fazer suas críticas com elevada fineza;

Agradeço em especial a todos os amigos e amigas do curso pelas belas oportunidades de diálogo e reflexão durante as aulas presenciais. Foi um processo de aprendizagem muito especial!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1. (RE)PENSANDO O PROBLEMA E CONSTRUINDO O REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
1.1 O currículo como território em disputa e a (in)visibilidade dos sujeitos da Educação.....	12
1.2 O Planejamento das aulas de geografia como objeto de reflexão.....	17
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	19
3. CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-CULTURAL DA ESCOLA PESQUISADA.....	21
3.1 Caracterização da escola pesquisada.....	21
3.2 Caracterização da professora pesquisada.....	22
3.3 Caracterização dos estudantes.....	23
4. UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O PLANEJAMENTO DAS AULAS DE GEOGRAFIA: GÊNERO E DIVERSIDADE ESTÃO PRESENTES ?	24
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35
Anexo 1: PORTARIA SMED N° 0181/2015	37

Resumo

Este estudo teve como objetivo investigar a importância dada aos conceitos sobre gênero e diversidade sexual no currículo escolar a partir da análise do planejamento das aulas de Geografia, de uma turma de EJA Juvenil, de uma escola pública de Belo Horizonte.

Com esta pesquisa, pretende-se contribuir com a construção de conhecimentos que provoquem reflexões críticas acerca do planejamento das aulas de Geografia, em especial, em relação às abordagens realizadas com as temáticas identidades de gênero, orientação sexual e sujeitos da diversidade sexual, sejam eles gays, lésbicas, travestis, bissexuais, transexuais e transgêneros.

Para tanto, foi realizada pesquisa qualitativa, que partiu da concepção de que os processos identitários correspondem a construções sociais e culturais, em oposição às visões biologizantes e essencialistas. A pesquisa durou 3 meses e a fase de observação na escola durou apenas 1 mês. Foram realizadas observações em sala de aula e entrevistas com a coordenação, direção e uma professora. Para analisar os resultados foram utilizados os registros de observação, o levantamento bibliográfico e o planejamento da disciplina Geografia. Os resultados indicaram a necessidade de se introduzir gênero e diversidade sexual no currículo escolar e, em especial, no planejamento das aulas de Geografia, disciplina que constituiu objeto de investigação neste trabalho. As leituras realizadas nesta pesquisa apontam para a necessidade de que estas temáticas sejam trabalhadas na formação inicial e continuada das educadoras e educadores e que todas as disciplinas escolares trabalhem os conceitos de gênero e orientação sexual, pois eles são fundamentais para compreensão e superação das desigualdades de gênero.

Palavras-chave: gênero, diversidade sexual, currículo, formação de professores.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PBH – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTT – Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais

MEC – Ministério da Educação

Nuh/UFMG – Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania da UFMG

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

USP - Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca investigar a importância dada aos conceitos sobre gênero e diversidade sexual no currículo escolar a partir da análise do planejamento das aulas de Geografia, de uma turma de EJA Juvenil, de uma escola pública de Belo Horizonte.

Pensar o currículo escolar implica em olhar cuidadosamente para um campo de conhecimento no qual se estabelecem diferentes relações de poder. O currículo perpassa questões tão importantes quanto imprescindíveis para uma análise das relações de poder que são tecidas cotidianamente no espaço escolar.

Anunciar este pressuposto do currículo enquanto campo de disputa por relações de poder é importante porque expressa uma concepção política e nos ajuda a entender porque determinados conhecimentos são legitimados no currículo e outros não.

O currículo pode ser visto como uma prática de significação na medida em que cria e recria significados para ajudar na compreensão do mundo e para torná-lo inteligível. Assim ele está envolvido na produção de formas de inteligibilidade.

Portanto o currículo tem uma dimensão ampla e não pode ser reduzido a uma listagem de conteúdos que vai sendo repassada aos estudantes como se eles fossem desprovidos de diferença. O currículo precisa reconhecer quem são os diversos sujeitos com os quais irá dialogar, caso contrário corre-se o risco de ainda hoje reproduzir uma educação denunciada pelo grande educador Paulo Freire (1970) como *educação bancária*, que apenas repassa os conteúdos de forma alienadora na medida em que o professor deposita os conteúdos aos estudantes independentemente das necessidades de cada sujeito dessa relação educativa. Nessa relação em que aparentemente não há conflitos e que o currículo parece ser entendido como algo neutro, não se vislumbra o educando como sujeito do conhecimento, com possibilidades criativas, mas apenas como receptor de conteúdos, muitas vezes desconexos com a realidade social em que está inserido.

Alguns autores como ARROYO (2011), GOMES (2007), SANTOMÉ (2005), SILVA (1995 e 2000) nos convidam a entender o currículo numa outra lógica, como um

território em disputa, como um campo de conflitos, tensões e resistências e isso traz para a instituição escolar uma grande responsabilidade, qual seja a de reconhecer os sujeitos diversos que chegam à escola e que trazem diferentes demandas de conhecimento a partir de suas diferentes diferenças. Entretanto, a instituição escolar historicamente tem apresentado dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença, tendendo para a homogeneização e padronização dos conhecimentos o que historicamente tem contribuído para invisibilizar os sujeitos que se distanciam dos padrões hegemônicos reproduzidos e ou construídos no espaço escolar.

Este trabalho de pesquisa com base na leitura desses autores, parte do entendimento de que o currículo é uma importante ferramenta de conhecimento no âmbito da diversidade dos sujeitos e a partir dele é possível identificar silenciamentos e negação de modos de ser e estar no mundo. Portanto, ao investigar a importância dada aos conceitos sobre gênero e diversidade sexual no currículo escolar a partir da análise do planejamento das aulas de Geografia, assumimos aqui que o currículo tem influência sobre a construção dos corpos e das identidades dos sujeitos da educação.

Sabemos que a diversidade de sujeitos no espaço escolar não constitui um fenômeno novo, pois as diferenças são inerentes ao ser humano, todos nós somos diferentes e portanto, falar de diversidade é falar daquilo que nos dá identidade, seja individual ou coletiva.

Entretanto o currículo escolar pode reconhecer ou negar essas diferenças e é partindo desses pressupostos que pretendo pensar a importância dada aos conceitos relacionados a gênero e diversidade sexual no currículo escolar, em especial no planejamento das aulas de Geografia.

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste trabalho é investigar a importância dada aos conceitos sobre gênero e diversidade sexual no currículo escolar a partir da análise do planejamento das aulas de Geografia, de uma turma de EJA Juvenil, de uma escola pública de Belo Horizonte.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analisar o planejamento das aulas de Geografia de uma turma de EJA Juvenil que funciona sobre o regime de unidocência em uma escola pública de Belo Horizonte e refletir sobre a importância dada aos conceitos sobre gênero e diversidade sexual no currículo escolar.
2. Refletir sobre que representações culturais são significativas neste planejamento.
3. Refletir sobre que referências aparecem nos planejamentos de Geografia que possibilitam refletir sobre as identidades de gênero e sobre os sujeitos da diversidade sexual, sejam eles gays, lésbicas, travestis, bissexuais, transexuais e transgêneros.

JUSTIFICATIVA

Este estudo surge a partir de preocupações que venho construindo em minha experiência profissional como professor de Geografia. Como a discussão sobre Gênero e Diversidade não fizeram parte do currículo no curso de graduação em Geografia, e nos cursos de curta duração, de formação continuada da Rede de Educação em que trabalho, essas temáticas apareceram apenas de maneira superficial, considere relevante buscar uma formação complementar através do curso Especialização sobre Gênero e Diversidade na Escola.

A ausência dessas temáticas em minha formação inicial e a observação nos locais de trabalho de estudantes não-heterossexuais sofrendo discriminação e exclusão em sua trajetória escolar por transgredirem as expectativas de comportamento de gênero

demarcada no currículo e nas práticas escolares, fizeram com que tivesse mais interesse ainda em estudar essa temática.

Além disso, a compreensão da Geografia como uma disciplina escolar que pode contribuir para o debate com os temas gênero e diversidades no ambiente escolar, estimularam-me a desenvolver este estudo, procurando contribuir com uma discussão que tem ganhado espaço no campo da Geografia.

Ao observar o cotidiano escolar tão entrecortado por diferentes relações de poder, e o embate entre as demandas que os sujeitos da diversidade trazem à cultura escolar e ao currículo, penso que este trabalho de pesquisa poderá ajudar a entender melhor as questões que a diversidade traz ao cotidiano escolar e a nos prepararmos melhor para propor projetos escolares comprometidos com o desafio de ajudar a superar as várias formas de violência física e simbólica (agressões físicas e verbais, discriminação, isolamento, negligência, assédio) que acontecem dentro do espaço escolar e a intervir nos processos de construção de uma política de educação e diversidade que se expresse como a quitação de uma dívida social histórica para com os sujeitos que até então foram invisibilizados pelo Estado e pela escola.

1. (RE)PENSANDO O PROBLEMA E CONSTRUINDO O REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar a importância dada aos temas Gênero e Diversidade Sexual na escola, em especial nas aulas de Geografia, significa construir um diálogo sobre como as identidades se constituem e isso é algo muito novo para nós educadores, pois o paradigma ainda muito presente nas instituições escolares é o de trabalhar com os sujeitos como se eles fossem iguais. Nesta lógica, esquecemos que os sujeitos são diferentes e, ao assumirmos o estereótipo de normalidade invisibilizamos os sujeitos e seus pertencimentos socioculturais. Essas questões vem produzindo inquietações no espaço escolar, pois a diversidade interroga a docência e nos desafia a conhecer os processos históricos que transformam a diferença em desigualdade. Algumas das questões que hoje se colocam para pensarmos a diversidade na escola são: O que a escola faz para conhecer os sujeitos que dela fazem parte? Como esses sujeitos aprendem? Que metodologias utilizamos para trabalhar com a diversidade? O que fazemos para superar os processos que inferiorizam os sujeitos da diversidade na escola?

O pressuposto de que a escola ainda hoje tem dificuldade de se relacionar com a diversidade e ainda apresenta fortes manifestações racistas, sexistas, homofóbicas, discriminatórias, preconceituosas, em que nossas opiniões e comportamentos, na maioria das vezes, são moldados pelos padrões de normalidade que nos são impostos, já constituiria, acredito, motivo suficiente para querer estudar as temáticas gênero e sexualidade na Escola.

Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. Então, como essa instituição poderia omitir esse importante

debate sobre a diversidade de Gênero e Sexualidade ? E como os currículos poderiam deixar de discuti-la?

1.1 O currículo como território em disputa e a (in)visibilidade dos sujeitos da Educação

Ao longo da História da Educação foram construídas diferentes concepções sobre o currículo. Essas diversas concepções trazem subjacentes diferentes teorias de justiça social, bem como incorporam contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas, e os avanços da própria área educacional. A riqueza dos estudos neste campo decorre das disputas entre as diversas concepções de currículo e as formulações políticas que elas apresentam. Ao entender o currículo enquanto campo de disputas em diferentes concepções evitamos o risco de adesão à propostas aparentemente neutras e consensuais.

Enquanto território em disputa, o currículo escolar é um poderoso instrumento na constituição de realidades educacionais e identidades sociais e culturais. Sobre isso, Macedo (2007) em sua obra “Currículo, campo, conceito e pesquisa” nos diz que:

“[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimento, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação (MACEDO, 2007, p. 24).

A reflexão de Macedo (2007) coaduna com as ideias de MOREIRA(2008) e CANDAU(2008) , quando afirmam o currículo escolar “como as experiências escolares que se desdobram, em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes” (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 18).

Nesta pesquisa partimos do pressuposto de que o currículo escolar conhece muito pouco sobre os sujeitos da diversidade presentes na escola e, em geral, a instituição escolar trabalha com esses sujeitos de uma maneira muito igual, sem reconhecer que eles apresentam diferentes pertencimentos étnico-raciais, distintas matrizes religiosas, diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, distintas faixas etárias, diversos saberes, dentre outros aspectos e dimensões que trazem muitos questionamentos ao tratamento recebido no cotidiano escolar.

Na escola esses sujeitos são pensados como se fossem problemas, pois eles se distanciam do padrão de normalidade instituído e são vistos como anormais e, segundo a lógica de hierarquização no campo da identidade e da diferença, merecem ser invisibilizados. Sobre isso, SILVA (2000, p. 4) nos diz que

“Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.”

Ainda SILVA (2000), nos ajuda a compreender o quanto a concepção de normalidade presente na escola contribui para invisibilizar os sujeitos da diferença e ocultar os processos históricos de transformação dessa diferença em desigualdade.

Quando a escola através do currículo naturaliza as identidades de gênero a partir do binarismo ela está negando a possibilidade de ser diferente. Por exemplo, geralmente os currículos escolares não fazem menção aos gays, lésbicas, travestis, transexuais e transgênero. Ao negar a existência da diversidade de gênero pelo silenciamento, a instituição escola ensina que esses sujeitos são desviantes. LORO (1997) nos ajuda a entender esse processo quando afirma que:

“Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da "norma".” (1997: p. 67-68)

O silenciamento produzido no currículo é reproduzido na arquitetura escolar e costuma ecoar nos diferentes espaços da escola, em especial na hora do recreio, momento em que se é possível ouvir piadinhas que inferiorizavam e ridicularizavam os desviantes da norma padrão.

Na escola, os sujeitos que se distanciam do padrão de normalidade instituído são vistos como anormais, como um problema. Assim, as alunas e alunos aprendem a reproduzir esta mecânica como modelos de comportamento, sem refletir sobre suas origens ou sobre as relações de dominação que trazem implícitos.

Dentro dessa lógica é difícil visibilizar e compreender as especificidades que constituem, caracterizam e nominam os diferentes sujeitos na escola porque eles são enquadrados dentro de um parâmetro de normalidade e portanto passam a ser vistos como categorias desprovidas de diferença.

Miguel Arroyo (2008), nos ajuda a compreender esse processo quando nos diz que

“ Durante o percurso escolar, desde o primário, todos sem diferenças, terão de aprender a ser alunos e a se adaptar ao mesmo protótipo de aluno. Sabemos como esse aprendizado e essa adaptação leva aqueles que não o aprendem ou não se enquadram ao fracasso, à reprovação e ao abandono. Processos excludentes em que está em jogo o olhar escolar da diversidade ou a ignorância das diferenças.” (2008, p. 23)

Perceber o processo em que as diferenças são ignoradas ou transformadas em desigualdade nos ajuda a compreender que a Escola ainda materializa hábitos e valores que colaboram com a lógica da igualdade formal. Isto faz com que os educadores não percebam o conflito que se instaura cotidianamente ao tratarmos os sujeitos diferentes como desiguais.

A lógica dominante neste processo ignora os saberes culturais e institui um saber oficial utilizado nas avaliações para medir o que os estudantes supostamente aprenderam. Esse processo reforça a prática da meritocracia, que se funda na lógica liberal da igualdade e faz com que alguns educadores acreditem que as práticas pedagógicas e os currículos devem ser os mesmos, pois isso garantiria a igualdade de condições a partir das quais os sujeitos competiriam e seriam selecionados os melhores.

Neste processo os diferentes são invisibilizados no currículo escolar e ainda são responsabilizados pelas dificuldades que apresentam em seus percursos escolares. Em muitos casos, esses estudantes são reprovados por se distanciarem do percurso normal e são colocados em turmas para correção de fluxo, ou seja, para recuperar o tempo que supostamente teriam perdido ao serem reprovados. Essas turmas em geral são chamadas

de turmas projeto que absorvem aqueles alunos que têm trajetórias truncadas e que contribuem para diminuir os índices de qualidade da escola. Esses rituais de enturmação ao mesmo tempo que inferiorizam esses sujeitos da diversidade, ainda os responsabilizam pela queda nos índices de qualidade escolar.

Sobre isso Arroyo (2011) nos diz que:

“Os desiguais em qualidade social, racial, cultural são destacados como os responsáveis pela desigual qualidade das escolas. Por aí se reforça a velha cultura política: os desiguais desqualificam todos os espaços onde entram – favelas, ruas, parques, até escolas.” (2011, p. 4)

Reforçando a caracterização da escola como um ambiente em que evidenciam currículos e práticas pedagógicas que inferiorizam os sujeitos através do sexismo, da misoginia e da discriminação contra todos aqueles que se distanciam dos padrões heteronormativos, apresentamos a seguir alguns dados evidenciados em uma pesquisa produzida pela USP em parceria com o MEC (MAZZON, 2009).

A referida pesquisa trabalha com o recorte de gênero e orientação sexual e produz dados de discriminação, preconceito e distanciamento social em escolas brasileiras. Aplicada em 501 escolas nos 26 Estados e no DF, com um público de 18.599 (estudantes, responsáveis, professores e professoras, diretores e diretoras e outros profissionais) indicou que 93,5% dos e das entrevistadas apresentavam algum nível de preconceito em relação a gênero e 87,3% em relação a orientação sexual.

É importante destacar que os dados dessa pesquisa revelam ainda que o preconceito e a discriminação não acontecem de forma isolada e também não afetam apenas alguns grupos sociais, o que aponta para a necessidade de estratégias articuladas para o enfrentamento às ações de discriminação de gênero e orientação sexual.

O referido estudo mostrou também que há uma forte correlação entre as situações de discriminação e um menor rendimento escolar.

Tal constatação reforça a necessidade de se trabalhar os conceitos de gênero e orientação e orientação sexual através do currículo escolar no intuito de ensinar aos sujeitos educandos estratégias para garantia dos seus direitos e enfrentamento às diferentes formas de violência que possam ocorrer no espaço escolar.

1.2 O Planejamento das aulas de geografia como objeto de reflexão

Analisar o planejamento das aulas de geografia e refletir sobre a importância dada aos conceitos sobre gênero e diversidade sexual no currículo escolar, como intenta este trabalho, pressupõe revelar algumas particularidades da geografia escolar no sentido de ajudar a refletir sobre as identidades de gênero e sobre a construção de estratégias para o enfrentamento às diferentes formas de violência que ocorrem no espaço escolar contra todos aqueles que se distanciam dos padrões heteronormativos presentes na escola, em especial contra gays, lésbicas, travestis, bissexuais, transexuais e transgêneros.

A seguir, a citação de RESENDE (1986), parece-nos bem elucidativa com relação às possibilidades que podem ser colocadas para o ensino de geografia na abordagem desses temas na perspectiva da construção de sujeitos conscientes de seus direitos em relação ao enfrentamento das situações de discriminação de gênero e orientação sexual.

“Creio que é preciso ensinar uma geografia que considere o homem como sujeito e não como objeto do processo histórico. Que não separe, enfim, a sociedade da natureza, e que, se eventualmente a separar (numa etapa específica da investigação), não fragmente esse saber, perdendo a sua dimensão de totalidade. Que possamos transmitir aos nossos alunos uma geografia que sirva aos interesses deles e não dos detentores de poder.” (1986, p.41)

Ainda nesta perspectiva, o Geógrafo Milton Santos, ao discutir os objetivos da educação, apresenta algumas considerações que podem colaborar com essa pesquisa na medida em que alarga a compreensão de quais poderiam ser os objetivos maiores da educação:

“A educação não tem como objetivo real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades; sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida.” (SANTOS, 1987, p. 126)

Ao considerar que a educação deve superar a mera transmissão de informação e preparar as pessoas para se posicionarem criticamente no mundo, com capacidade de absorver as informações e criticá-las, estamos pensando na possibilidade de uma educação que rompa com a lógica heteronormativa que serve para inculcar no indivíduo os comportamentos normatizados e normalizados como os únicos naturais, racionais e decentes. Assim, a geografia poderia contribuir na perspectiva incluir as dimensões de gênero e orientação sexual no currículo escolar e ajudar a superar os preconceitos e discriminações e violências que, como dissemos anteriormente, afetam o rendimento escolar dos estudantes e afetam também, de modo distinto, o acesso e a permanência desses sujeitos na escola.

2. Percurso metodológico

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, buscamos construir procedimentos que ajudassem a esclarecer as dúvidas que se constituíam a cada momento. Realizamos uma pesquisa qualitativa, a partir da análise da pesquisa bibliográfica e análise do planejamento das aulas de Geografia de uma turma de EJA Juvenil de uma escola público da PBH.

A opção por esse tipo de pesquisa foi por reconhecer que

“ (...) a mesma oferece maior concretude às argumentações, por mais tênue que possa ser a base fatural. O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática.” (DEMO, 1994, p. 37)

O primeiro procedimento constituiu-se de uma revisão bibliográfica, o que possibilitou uma maior compreensão do percurso que esta pesquisa poderia seguir. À medida em que novas dúvidas apareciam, novas leituras foram sendo realizadas.

O segundo procedimento foi a procura de uma escola que aceitasse participar da pesquisa e que fornecesse os documentos necessários, com o planejamento de curso e o Projeto Político Pedagógico da Escola. O primeiro contato foi com a coordenação de uma Escola da PBH localizada na regional Pampulha, que aceitou prontamente a realização da pesquisa e permitiu uma primeira conversa com a professora regente da turma para que pudesse fazer a apresentação do projeto de pesquisa. O referido projeto foi apresentado para as diretoras, coordenadores, orientadores e professores, para dar conhecimento e esclarecer as dúvidas.

Como o tempo necessário para realização da pesquisa era de apenas 3 meses, fizemos a opção de trabalhar apenas com uma turma da escola e com o planejamento de uma disciplina específica.

A escolha da turma de EJA Juvenil também ocorreu em função da indicação da própria escola, por se tratar de uma turma de correção de fluxo escolar com uma professora que trabalha no regime de unidocência, ou seja, apenas uma professora por turma . Embora

tenha o nome de EJA Juvenil, a referida turma é composta apenas por estudantes de idades entre 15 e 17 anos. São estudantes que estavam em situação de distorção idade série.

A decisão de realizar a pesquisa em uma escola da regional Pampulha foi tomada devido ao conhecimento que tenho desta área (onde tenho morado praticamente há 15 anos). Além disto, a localização das escolas possibilitou-me um deslocamento mais rápido de minha casa até as mesmas durante a fase de busca da escola e de diálogo com a direção, coordenação e professores para que tivesse a anuência para a realização da pesquisa. Considerei esses aspectos importantes, já que durante o mês de dezembro, período em que realizei a visita à escola, estava trabalhando pela manhã e à noite e por isso precisei concentrar as atividades relacionadas à pesquisa no horário da tarde, o que exigia rapidez nos deslocamentos de uma escola à outra, sob pena de eu não poder realizar a fase de negociação na escola para desenvolver a pesquisa ainda no último mês do segundo semestre de 2015.

Considerando o respeito e a ética que a pesquisa deve ter para com as pessoas pesquisadas, não farei referência neste trabalho ao nome oficial da instituição pesquisada, nem ao nome da professora, coordenadora ou diretora que autorizaram a pesquisa. As referências serão a partir das expressões “a escola pesquisada” ou a “professora” ou algum pseudônimo quando necessário, para garantir a privacidade e a identidade de cada um.

3. Contextualização sociocultural da Escola Pesquisada

3.1 Caracterização da Escola Pesquisada

A Escola Pesquisada localiza-se na região da Pampulha, no bairro São Luiz. Fundada em 23 de março de 1971. Foi construída pela PBH em terreno cedido pelos Padres Orionitas - ordem religiosa liderada pelos padres Dino Barbiero e Geraldo Magela. Iniciou funcionando com 4 salas de aula. Em 28 de novembro de 1986 houve a implantação do 2º grau profissionalizante (Técnico em Contabilidade). No período de realização da pesquisa a referida escola contava com 19 turmas, sendo 15 de terceiro ciclo, 1 de um projeto especial chamado entrelaçando e 3 turmas de EJA Juvenil.

Esta escola oferece apenas o ensino fundamental e a modalidade EJA, sendo o turno da manhã para alunos de 1º. ao 6º. Ano, o turno da tarde para alunos do 7º. Ao 9º.ano e turmas da EJA Juvenil e à noite para estudantes da EJA Múltiplas Idades.

O corpo de funcionários desta escola é composto da seguinte maneira: diretor, vice-diretor, supervisores, professores, secretários, bibliotecários, auxiliares de serviço, auxiliares de secretaria e auxiliares de biblioteca.

A escola possui um laboratório de informática com cerca de vinte cinco computadores. A utilização deste laboratório fica restrita principalmente às atividades da escola integrada, o que constitui motivo de reclamações dos alunos, que tem pouco acesso ao mesmo.

O tempo escolar é organizado em ciclos. Alguns professores e alunos ainda utilizam a expressão série.

Esta mudança de série para ciclo foi possibilitada a partir da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), lei 9394/96. O artigo 32 introduz a possibilidade de desdobramento do ensino fundamental em ciclos. No entanto, não houve uma imposição quanto à aplicação da LDB, já que ela apresenta a possibilidade das próprias escolas organizarem o seu tempo escolar de outra maneira.

Ao conversar com os professores sobre como aconteceu a mudança da organização seriada para a organização em ciclos, eles responderam que foram realizadas muitas reuniões durante o ano de 1998, para pensar nas propostas de organização do tempo escolar. Durante esse período a escola recebeu material da Secretaria Municipal de Educação, contendo relatos de experiências de outras escolas da rede municipal que haviam adotado a organização em ciclos. A partir da leitura desses materiais e das discussões realizadas os professores optaram, em 1999, pela organização do tempo escolar em ciclos.

Durante a pesquisa, a escola contava com aproximadamente 1500 alunos, distribuídos pelos turnos da manhã, tarde e noite. Ao conversar com funcionários da secretaria sobre a existência de evasão, fui informado de que não havia esse problema. Uma funcionária da secretaria disse-me que esta escola apresenta baixos índices de evasão e que, por isto, todos os anos, há uma grande demanda por matrículas.

A escola possui um ginásio e uma quadra de esportes, uma sala de vídeo, um pátio adequado às atividades de recreação e auditório com data-show e DVD.

3.2 Caracterização da professora pesquisada

A professora pesquisada habilitou-se em licenciatura em Arte em 2006, na Escola de Belas Artes da UFMG.

Esta professora leciona atualmente em dois turnos, manhã e tarde, e em mais de uma escola, somando um total de 7 turmas. Com essa quantidade de turmas a professora leciona em média 30 aulas por semana, o que para ela é muito cansativo e representa “uma imposição do sistema educacional que desvaloriza a profissão docente com baixos salários e precárias condições de trabalho.

A referida professora trabalha na educação há 9 anos e quando questionada sobre por que escolheu lecionar na turma da EJA Juvenil, respondeu que foi não teve alternativa, pois caso não lecionasse para essa turma, ficaria excedente na escola e precisaria ir para outra escola.

Para esta professora são grandes as dificuldades encontradas ao lecionar na EJA Juvenil. Ao falar sobre as dificuldades ela afirma que “os professores deveriam receber mais apoio e dispor de melhores condições para poder se atualizar e poder melhorar o desempenho.” Ela também menciona que trabalhar com a EJA Juvenil é muito difícil, pois os estudantes são adolescentes e muitos deles não colaboram com a disciplina e prejudicam o ambiente da aula. Disse também que “com um número de alunos elevado se torna inviável os momentos de reflexão sobre as aulas e por isso muitas vezes acaba sendo um improviso”.

3.3 Caracterização dos estudantes

Durante o período de realização da, pude verificar uma frequência média de trinta 15 estudantes, num total de 25 registrados na listagem que a professora utilizava para controle de presença.

A maioria dos alunos mora em bairros próximos à escola, de modo que os trajetos que eles percorrem de suas casas até a escola são, principalmente, interbairro e intrabairro. A maioria se desloca de transporte particular contratado para esta finalidade.

A turma pesquisada não apresenta adequação da faixa etária dos alunos ao ano do ciclo que deveriam estar. Assim, a turma contém alunos com idades entre 15 e 17 anos.

Ao perguntar aos alunos se eles gostavam da disciplina Geografia, a maioria dos alunos respondeu que sim. E justificam que gostam desta disciplina porque:

"A professora dá mais liberdade para aprender"

"Por causa da dedicação da professora"

"Por que a explicação da professora é muito boa"

"Por que a professora explica de um jeito interessante"

"Por que eu admiro muito a professora"

"A professora é muito atenciosa"

4. Um olhar reflexivo sobre o planejamento das aulas de geografia: gênero e diversidade estão presentes ?

O planejamento de Geografia da professora pesquisada propõe abordar o espaço geográfico brasileiro e suas desigualdades sociais e conflitos de vários grupos sociais que lutam por um espaço na sociedade, seja por acesso à moradia, educação, saúde, reconhecimento de gênero, raça, cultura, dentre outros.

Os tópicos apontados no planejamento apontam na perspectiva de compreensão das desigualdades sociais e propõe a Geografia como uma disciplina escolar capaz de contribuir para o discurso de gênero e diversidade dentro de uma sociedade heteronormativa que exclui e discrimina determinados grupos sociais.

No referido planejamento aparece como objetivos:

- Promover discussões sobre gênero e cultura machista;
- Analisar processos históricos, sociais e culturais na formação das relações de gênero;
- Entender os diferentes fatores e as várias formas de violência de gênero;
- Compreender as mobilizações políticas dos movimentos feministas no combate à violência de gênero e na conscientização da construção de novos valores e regras sociais.

O planejamento informa que está de acordo com a Lei Diretrizes e Bases (LDB) sancionada em 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e propõe que a educação tem por finalidade formar cidadãos comprometidos a lutar por uma sociedade mais justa e solidária, superando algumas formas de exploração e discriminação.

O planejamento propõe trabalhar com as manifestações afetivas dos estudantes.

O reconhecimento das manifestações afetivas dos estudantes no processo educativo, parecem apontar para uma perspectiva de aprendizagem significativa que reconhece os

sujeitos educandos como sujeitos de conhecimento em suas diferentes dimensões do processo educativo.

Como assinala ARROYO

“o ser humano como sujeito sócio-cultural em cada idade de formação ou ciclo cultural deve desenvolver as dimensões afetivas, as simbólicas, a memória, a emoção e o prazer; quando essas dimensões são reprimidas, os alunos não aprendem.”
(1991, p.29)

O planejamento não indica momentos de reconhecimento do saber prévio do estudante, o que parece indicar o que BOURDIEU (1975, p. 58) chamou de “violência simbólica”

Neste sentido, ao discutir um tema na sala de aula, o planejamento parece indicar que não havia uma maior preocupação em levantar previamente os significados que aquele conteúdo poderia ter para a vida do aluno.

Assim, ao discutir os conteúdos, considerados por esta professora como sendo favoráveis à construção de um aluno consciente e crítico frente às transformações da sociedade, ela valoriza, de acordo com planejamento, principalmente o conhecimento concebido, considerado como conhecimento científico, como uma verdade geral.

Desconsiderar o conhecimento prévio do estudante pode comprometer o trabalho com os temas relacionados à diversidade de gênero e sexualidade, pois eles estão diretamente relacionados à dimensão da construção da autonomia dos estudantes e isso requer um diálogo mais fecundo entre conhecimento científico e saber do estudante. Não foi possível identificar uma aproximação positiva dessas dimensões no planejamento escolar e nem no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Sobre essa dimensão, SAVIANI nos lembra que o professor deve favorecer “o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura historicamente acumulada” (1984, p.72). A respeito desta discussão é importante, ainda, superarmos os pré-conceitos com relação ao saber do aluno, pois estes nos remetem a uma relação de dominação e, também, por que, como nos diz HELLER

“todo preconceito impede a autonomia do homem, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativa do indivíduo.”(1992:59).

O planejamento de Geografia apresenta importantes conceitos de gênero e orientação sexual como categoria de análise histórica. Entretanto o PPP da Escola não apresenta nenhuma referência às discussões sobre gênero e orientação sexual. Isso parece significar que há um acúmulo desse conhecimento trabalhado na disciplina Geografia que precisa ganhar reconhecimento ao ser incorporado ao currículo escolar.

Essa perspectiva aponta para a necessidade de o currículo não ser prescrito, mas construído em diálogo com os sujeitos educandos. Isto possibilita o reconhecimento dos estudantes como sujeitos socioculturais e a ruptura do currículo imposto por um determinado grupo, por uma determinada ideologia, uma vez que essa lógica, impossibilita que outros conteúdos assimilados fora do ambiente escolar sejam introduzidos na sala de aula. O que pretendemos com isso é superar a lógica heteronormativa que coloniza os currículos escolares e menospreza a cultura e os saberes dos educandos que se distanciam desses padrões heteronormativos.

Sobre isso, Sacristán (1995, p. 86) diz que “o currículo tem que ser entendido como cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar”.

Dentro dessa lógica, o currículo é entendido como possuidor de um caráter histórico e político e portanto precisa ser construído coletivamente e cada sujeito envolvido e comprometido com o processo educativo deve se sentir responsável por sua implementação. Uma indagação que poderia nos ajudar a pensar a presença das discussões sobre gênero e orientação sexual no currículo poderia ser: os educandos tem voz e vez para opinarem a respeito das construções curriculares?

5. Considerações Finais

Ao término deste trabalho apresento algumas considerações sobre a importância de se introduzir gênero e diversidade sexual no currículo escolar e, em especial, no planejamento das aulas de Geografia, disciplina que constituiu objeto de investigação neste trabalho.

Antes de mais nada, é importante sublinhar que as leituras realizadas nesta pesquisa apontam para a necessidade de que todas as disciplinas escolares trabalhem os conceitos de gênero e orientação sexual, pois eles são fundamentais para compreensão das desigualdades históricas entre homens e mulheres. Além disso, possibilitam que os sujeitos, antes sujeitados através do currículo e dos hábitos e valores materializados na cultura escolar, tenham voz e vez e sejam protagonistas no processo de construção curricular.

Introduzir esses conceitos no currículo e vivenciá-los cotidianamente, entendendo que é o currículo é um território em disputa e refere-se a uma perspectiva de caminho sempre em construção, possibilita a construção de estratégias para o enfrentamento de diferentes formas de discriminação, como o machismo, o sexismo, a homofobia e a transfobia.

Nessa perspectiva O planejamento das aulas de Geografia deve levar em conta a possibilidade do educando conhecer a forma como a sociedade se reproduz, e conscientizar-se da necessidade de impor-se enquanto sujeito, superando as suas limitações e lutando contra qualquer forma de autoritarismo e discriminação.

Esse processo de conscientização deve ser entendido aqui na perspectiva de empoderamento, portanto não pode acontecer de forma autoritária, isto é, ele não pode estar pronto na cabeça do professor e ser simplesmente depositado na do aluno, mas deve ser construído levando-se em conta, especialmente, os interesses do aluno. Como afirma LURIA

“(...) a consciência é a forma mais elevada de reflexão da realidade: ela não é dada a priori, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los” (1990:23).

A pesquisa demonstrou que o planejamento das aulas de Geografia ao abordarem as temáticas gênero e orientação sexual, deve considerar que se trata de uma geografia que tem uma função social e, por isso, não pode resumir-se a um conjunto de conteúdos veiculados na sala de aula sem qualquer preocupação com o universo sociocultural do estudante. A geografia de que estamos falando deve estar comprometida com a desalienação dos escolares. Ela deve estar de acordo com a formulação de LACOSTE, para quem a geografia deve evidenciar a sua função social e

“fornecer os meios para uma melhor compreensão do mundo e para uma ação mais eficaz sobre ele (...). Cada vez é mais indispensável emprendermos a construção metódica do instrumental conceptual que nos possibilitará a apreensão do espaço, onde se entrelaçam as múltiplas contradições.”(1989, p.273).

Assim, as reflexões sobre gênero e orientação sexual a partir das aulas de geografia deve estar comprometido com a emancipação do ser humano, oportunizando a valorização da sua vida cotidiana, e possibilitar a superação de qualquer forma de instrumentalização que esteja a serviço dos interesses das classes dominantes. Por isto, defendo uma geografia da vida cotidiana, em que sejam valorizados todos os momentos da vida humana. Este ensino de geografia deve estar em consonância com a postura explicitada por OLIVEIRA:

“É nesses termos que a Geografia hoje se coloca. É nesses termos que seu ensino adquire dimensão fundamental no currículo: um ensino que busque incutir nos alunos uma postura crítica diante da realidade, comprometido com o homem e a sociedade; não com o homem abstrato mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes com conflitos e contradições. E contribua para a sua transformação.” (1990:143).

Não pretendo esgotar aqui a discussão sobre a importância de se discutir gênero e orientação sexual a partir da geografia, mas apenas levantar algumas questões que, a meu ver, precisam ser discutidas e, quem sabe, superadas. Espero que as questões aqui levantadas possam motivar os leitores a pensarem em uma geografia escolar que, de

fato, contribua para a superação dos problemas com os quais os alunos lidam no seu dia-a-dia.

Foi possível identificar através das leituras que os temas gênero e orientação sexual não fizeram parte da formação inicial dos professores de Geografia, o que reforça a necessidade de cursos de formação continuada capazes de preencher essa lacuna. Além disso, é preciso propor políticas públicas de formação inicial que rompam com o silêncio dessas temáticas, pois este silêncio acadêmico e escolar contribui para a reprodução de uma sociedade heteronormativa. Conforme Silva (2009):

“A razão de suas ausências no discurso geográfico deve ser entendida pela legitimação naturalizada dos discursos hegemônicos da geografia branca, masculina e heterossexual, que nega essas existências e também impede o questionamento da diversidade de saberes que compõem as sociedades e suas variadas espacialidades.” (SILVA, 2009, p.26).

Dentro desta perspectiva o planejamento das aulas de Geografia não podem priorizar a visão de acúmulos de conteúdos denunciados pelo grande educador Paulo Freire (1970) como educação bancária.

Portanto, o ensino de geografia deve esclarecer os alunos acerca das complexas implicações de poder contidas no espaço, contribuindo para uma análise espacial que contribua para que eles fiquem cientes de que é preciso “saber pensar o espaço para nele se organizar, para nele saber combater.”(LACOSTE, 1989:115). Só assim contribuiremos para a construção de uma sociedade empenhada em combater, a qualquer custo, os constrangimentos impostos pelas contradições, opressões e explorações de gênero e orientação sexual que o espaço materializa.

Assim, o planejamento das aulas de geografia na perspectiva de discussão das temáticas gênero e orientação sexual construirá para a construção de uma práxis comprometida com uma sociedade democrática, em que seja possível pensar na existência de verdadeiros cidadãos.

A pesquisa também nos convida a repensar os processos de discriminação¹ instituídos na escola e a superá-los com uma *práxis* comprometida com a interlocução entre educação e diversidade no âmbito do cotidiano escolar e, também, a ocupar os espaços necessários à reformulação das políticas públicas educacionais. Isso requer de nós o compromisso de desafiar a nossa prática a ouvir, compreender, reconhecer os diferentes sujeitos e seus processos culturais, marcados pelas desigualdades sociais e econômicas.

Sem dúvida, isso significa, além de (re)pensar o currículo escolar, ir além e desafiar o Estado, no seu dever e papel constitucional, a garantir processos de educação escolar a todos e todas, considerando suas identidades e pertencimentos, suas relações sociais e políticas, os lugares em que vivem e trabalham, seus modos de vida, suas expressões culturais, suas lutas, seus territórios identitários, seus projetos de vida individuais e coletivos, seus sonhos e suas aspirações.

Ao assumirmos esse desafio, devemos ter cuidado com os discursos e práticas anunciados pelas políticas públicas para o trato com a diversidade, pois alguns deles tiram o foco da luta contra os processos históricos que transformam a diferença em desigualdade. Um desses discursos é o da inclusão. Miguel Arroyo nos adverte que ao assumirmos o discurso da inclusão, abandonamos a radicalidade política da luta contra as desigualdades e passamos a nos contentar com a suposta inclusão daqueles que estão de fora. Isso evidencia a assunção de uma tarefa mais leve, portanto mais econômica numa perspectiva economicista. Isso coloca os sujeitos da diversidade em um lugar subalterno, pois retira deles a possibilidade de pensarem e construírem estratégias de luta contra os processos que os tornam desiguais e os reconhecem como sujeitos passivos que precisam ser atendidos pelos que estão dentro e controlam os programas de inclusão.

¹ Este conceito é entendido neste trabalho como “a manifestação comportamental do preconceito, ou seja, é a materialização da crença racista em atitudes que, efetivamente, limitam ou impedem o desenvolvimento humano pleno daqueles indivíduos que pertencem a grupo minoritário, auxiliando na manutenção dos privilégios do grupo maior. Assim, a discriminação impede a autonomia dos sujeitos, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de escolhas do indivíduo.” SILVA, J.A.P. Glossário da Disciplina "Igualdade e Diferença" do Curso de Gênero e Diversidade na Escola da UFMG. UFMG, 2014.

O conceito de exclusão social é outro sobre o qual devemos fazer uma análise cuidadosa, para não cairmos nas armadilhas conceituais que reduzem os “excluídos” em indivíduos, grupos ou populações esvaziadas de sua capacidade de protagonismo histórico, de organização e articulação política. Constitui-se, desta forma, um desafio a superação de expressões e rótulos comuns como: “marginalizados”, “coitados”, “indefesos”, “incapazes”, “ignorantes”, “judiados” e “pobres”, permeados por olhares, linguagens e sentimentos de penalização, culpa, caridade, diminuição e impotência.

Sobre isso, Arroyo propõe que os sujeitos feitos desiguais repensem esta lógica e lutem por políticas públicas que recuperem a radicalidade política da luta por direitos. É importante destacar que o referido autor não está propondo a luta por direitos abstratos, hoje tão comuns nas políticas educativas para inclusão, mas de uma luta por direito a políticas públicas para sujeitos históricos concretos e contextualizados, com seus pertencimentos culturais, suas deficiências, suas diferentes diferenças.

Ao mesmo tempo, apresenta-se como tarefa histórica, política e pedagógica converter esses estereótipos² em concepções, abordagens e num universo vocabular que provoque o reconhecimento e a autoafirmação identitária e emancipada dos e pelos diferentes e desiguais sujeitos.

Este convite é para não perdermos a radicalidade política da luta por direitos. É portanto para assumirmos uma prática pedagógica solidária à luta dos diferentes sujeitos que foram (e ainda são) social e historicamente invisibilizados, excluídos, oprimidos e despossuídos de diversos direitos.

² Este conceito “consiste em generalizar uma atribuição de valor (na maioria das vezes negativa) a algumas características de um grupo, reduzindo-o a essas características e definindo os “lugares de poder” a serem ocupados. Trata-se de um processo em que a diferença é transformada em desigualdade. É uma generalização de julgamentos subjetivos feitos em relação a um determinado grupo, impondo-lhes o lugar de inferior e o lugar de incapaz no caso dos estereótipos negativos. No cotidiano, temos expressões que reforçam os estereótipos: “só podia ser mulher”; “nordestino é preguiçoso”; “serviço de negro”; “mulher no volante, perigo constante”; e uma série de outras expressões e ditados populares específicos de cada região do país. O estereótipo funciona como um carimbo que alimenta os preconceitos ao definir a priori quem são e como são as pessoas.” SILVA, J.A.P. Glossário da Disciplina 'Igualdade e Diferença' do Curso de Gênero e Diversidade na Escola da UFMG. UFMG, 2014.

Muitas vezes na escola ainda prevalece uma lógica de currículo prescrito que ainda desconhece os diferentes percursos formativos dos sujeitos e também ignora seus diferentes pertencimentos culturais.

O reflexo desse processo pode ser percebido nos resultados obtidos que são baixos e mais uma vez os sujeitos da diversidade são responsabilizados. Sobre eles recai a culpa pelo baixo rendimento nas avaliações escolares. E como disse Arroyo, “ao condenar os alunos e seus coletivos de origem inocentamos o sistema, o Estado e suas instituições. Inocentamos a história de produção das desigualdades.” (2011, p. 3)

Esta análise reforça a necessidade de aprender mais sobre esses processos que transformam os diferentes em desiguais e de ser sujeito de uma ação transformativa dentro e fora do espaço escolar.

Segundo afirma Silva (1995)

“Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. Então, como essa instituição poderá omitir o debate sobre a diversidade? E como os currículos poderiam deixar de discuti-la?” (SILVA 1995, p.195):

Trabalhar com a diversidade na escola exige de nós o entendimento do currículo como território em disputa, pois as culturas e os conhecimentos selecionados e socializados no ambiente escolar, desta forma, são definidos a partir de intencionalidades, princípios e disputas de concepções.

Ao pensar o currículo como um campo de tensões, um território em disputa, evidenciamos algumas indagações históricas e presentes na relação entre escola, cultura

e currículo, tais como: qual conceito de cultura³ e de conhecimento possuem as instituições de ensino e os sujeitos educadores e dirigentes? Quais concepções de currículo? Quem elabora o currículo e para quais sujeitos? Quais compreensões temos sobre quem são nossos educandos e educadores e sobre suas diferenças? Qual a participação efetiva dos educandos na elaboração do currículo, uma vez que são sujeitos da diversidade?

Essas instigantes questões sobre o currículo apresentam para nós a tarefa epistemológica de denunciar e superar a existência de um conceito ainda significativamente homogeneizante e monocultural de educando e de conhecimento, fortemente marcado por influências europeizadas de pessoa branca, cristã, jovem, heterossexual, classe média e, muitas vezes, subalternizada. (CAPELO, 2008).

Refletir sobre as culturas negadas e invisibilizadas no currículo escolar, em especial aquelas ligadas às relações de gênero e sexualidade, nos instigam a pensar que importância e centralidade têm os sujeitos da diversidade no processo educativo, tanto na escola quanto fora dela, bem como as suas identidades e diferenças, pertencimentos, relações sociais, visões de mundo, expressões e manifestações culturais, expectativas e necessidades formativas. Acima de tudo, é fundamental reconhecê-los como sujeitos de conhecimento, sociais, políticos e culturais, portanto, sujeitos da escola e do currículo.

Conhecer quem são os sujeitos da diferença na escola e as representações que orientam as perversas e excludentes formas de negação do conhecimento sobre suas identidades através do currículo, e construir processos educativos que visem a afirmação das diferenças e a superação das desigualdades sociais e econômicas que as determinam, já sinaliza a possibilidade de uma perspectiva contra-hegemônica de sociedade.

Assumir esta perspectiva é, portanto, um desafio para cada um de nós que busca construir a produção, reflexão e socialização de conhecimentos que possam

³ Cultura é entendida neste trabalho com “Produção simbólica da existência humana. A Cultura adquire diversas formas através do tempo e do espaço. Essa diversidade caracteriza os grupos sociais e é considerada patrimônio comum da humanidade pela UNESCO. (...)”. PACE, L. M. M. Glossário da Disciplina "Igualdade e Diferença" do Curso de Gênero e Diversidade na Escola da UFMG. UFMG, 2014.

descolonizar a própria escola e os processos educativos, conforme afirma Gomes (2007, p. 25):

“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.”

Tornar visível no currículo e nas práticas educativas a presença dos sujeitos da diversidade de gênero e orientação sexual, no ambiente e nas relações escolares e garantir-lhes o direito de pronunciar a história de suas lutas coletivas e de suas narrativas acerca do cotidiano e do preconceito por eles vivenciado, deve ser tomado como um princípio em nossos locais de trabalho.

Essa lógica requer pensar um currículo que leva em conta o oculto, quase sempre ignorado na formulação curricular, que encobre as experiências sociais, históricas, culturais, de classe, de gênero e sexualidade, de sociedade. Um currículo que trança histórias, e trança com elas saberes, conhecimentos, produzidos na vida cotidiana, formando *redes*, que passam a emergir na realidade da escola, como emergem na realidade da vida. Um currículo que se traduz como proposta curricular que exige uma construção plena nas diferentes realidades onde se fará prática, em cada escola, por meio do projeto político-pedagógico.

6. Referências Bibliográficas:

- APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, M. (2011). **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**. *RBPAE*, v. 27, n. 1, p. 83-94.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. SP: ed. Loyola, 1991.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A REPRODUÇÃO: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.
- Dayrell, J. (1996). **A escola como espaço sócio-cultural**. In J. Dayrell (Org.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (pp. 136-161). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- CAPELO, Maria Regina Clivati. **Quando a diversidade cultural se transforma em desigualdade social: primeiras aproximações**. Editora da UEL. Londrina, 2008.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- DINIZ-PEREIRA, J.E.; LEÃO, G. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: editora Autêntica, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GOMES, Nilma L.. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A. R.. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia – Isso Serve, em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra**. 2^a. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar da diferença. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, pp. 57-87.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo – seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: ed. Ícone, 1990.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAZZON, José A. **Ações Discriminatórias no âmbito escolar (relatório de pesquisa)**. São Paulo: MEC-INEP e FIPE-USP, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org.). **Para Onde Vai o Ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1990. (Coleção Repensando o Ensino).

PACE, L. M. M. **Glossário da Disciplina 'Igualdade e Diferença' do Curso de Gênero e Diversidade na Escola da UFMG**. UFMG, 2014.

POLI, Cristina Maria. **Feminino / Masculino**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2007. Pag. 7. Coleção Passo-a-passo, v. 76

RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: edição Loyola, 1986.

SACRISTÀN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo, Nobel, 1987.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e democracia**. SP: Cortez, 1984.

SILVA, Joseli Maria. **Geografias Subversivas: Discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa – PR: Toda Palavra, 2009.

SILVA, J.A.P. **Glossário da Disciplina 'Igualdade e Diferença' do Curso de Gênero e Diversidade na Escola da UFMG**. UFMG, 2014.

SILVA, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In: T. T. Silva, **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais** (p. 73-102). Petrópolis, RJ: Vozes. Este texto encontra-se disponível também no link: <http://ccs.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2011/07/a-producao-social-da-identidade-e-da-diferenca.pdf>

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANEXO 1
PORTARIA SMED N° 0181/2015ⁱ

Altera a Portaria n° 317, de 22 de novembro de 2014, que “ Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte-RME/BH, a partir do ano 2015.”

A Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte, no uso de suas atribuições legais e considerando o artigo 32 da Lei 9.394/96, com redação alterada pela Lei 11.274/2006; Resolução CNE/CEB n° 1, de 14/01/2010, que define as Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; a Resolução CNE/CEB n° 7, de 14/12/2010 que fixa diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Resolução CNE/CEB N° 03 de 15/07/2010; Resolução CME/BH n° 1, de 05/06/2003, que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte e as Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte,

RESOLVE:

Art. 1° - O Inciso II do Art. 3° da Portaria SMED 317/2014 passa a vigorar com a seguinte redação:

“II – EJA - Juvenil: atendimento com duração anual de 600 horas para estudantes alfabetizados da faixa etária dos 15 aos 18 anos, que tenham, no mínimo, trajetória escolar correspondente ao 5° ano e que não concluíram o Ensino Fundamental.”

Art. 2°- Ao art. 15 serão acrescentados os §§ 1° e 2°, nos seguintes termos:

“Art. 15 - [...]

§ 1° - Nas escolas em que a EJA Múltiplas Idades tem os seus processos de avaliação organizados por semestre, conforme o previsto em sua Proposta Político Pedagógica, a pontuação deverá ser assim distribuída:

a) 1° Semestre - 50 pontos;

b) 2° Semestre - 50 pontos.

§ 2º Na EJA Juvenil, o registro das avaliações se dará em três trimestres, conforme regulamentação específica .

Art. 3º - O art. 18 terá acrescido em seu §1º os incisos III e IV,

“Art. 18 - [...]

§ 1º - [...]

I - - [...]

II - - [...]

III - Por meio de avaliações específicas - Oportunidade Especial de Recuperação – OER – serão realizadas, correspondentes à pontuação total anual obedecendo aos seguintes critérios :

a)Estudantes do 3º ano do 1º ciclo que, mesmo após os estudos de recuperação contínua e/ou trimestral referentes ao 3º trimestre, permanecerem com pontuação inferior a 60% em Língua Portuguesa e/ou Matemática;

b)Estudantes do 3º ano do 2º ciclo que, mesmo após os estudos de recuperação contínua e/ou trimestral referentes ao 3º trimestre, permanecerem com pontuação inferior a 60% em mais de duas disciplinas;

c)Estudantes do 3º ano do 3º ciclo que, mesmo após os estudos de recuperação contínua e/ou trimestral referentes ao 3º trimestre, permanecerem com pontuação inferior a 60% em qualquer disciplina.

IV - Para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos que não apresentarem desempenho escolar satisfatório, serão dadas novas oportunidades de construção do conhecimento, com intervenção do professor, denominadas de Novas Oportunidades de Aprendizagem – NOA, conforme regulamentação específica.

Art. 4º - Ao art. 22 serão acrescidos o Parágrafo único e seu inciso I, nos seguintes termos:

“Art. 22 - [...]

§ 1º Na EJA - Múltiplas Idades a certificação poderá ser requisitada a qualquer época do ano, conforme regulamentação específica.

I- Quando a certificação se der antes do término do ano letivo, o registro do rendimento do estudante se dará por meio de avaliação para esse fim.

Art. 5º - Ficam inalterados os demais artigos da Portaria SMED 317/2014.

Art. 6º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos à publicação da Portaria SMED 317/2014.

Belo Horizonte, 12 de junho de 2015

Sueli Maria Baliza Dias

Secretária Municipal de Educação

ⁱ Extraído do Diário Oficial do Município. DOM número 4827 de 23 de junho de 2015.