

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.014

COMO PROMOVER A DESCONSTRUÇÃO DA DICOTOMIA ENTRE ENSINO “ESPECIAL” E “REGULAR” A PARTIR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE VISEM O FAVORECIMENTO DO DIVERSO

Lisis Oliveira¹
Danielle Paiva²

RESUMO

Entende-se que a maioria das escolas da educação básica ainda pratica um currículo escolar de caráter monocultural (CANDAU, 2005), fato que desfavorece o reconhecimento do diverso e a promoção de uma educação que efetivamente incluía os diferentes sujeitos. O presente trabalho baseia-se em uma pesquisa, de caráter etnográfico, realizada em duas escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro que buscaram entender como o “novo currículo” do ensino médio, pautado na atual Base Nacional Comum Curricular, fragilizou a formação crítico- reflexiva dos jovens, desfavoreceu o processo ensino aprendizagem como recurso para a construção de uma identificação dos variados sujeitos com a escola e acentuou a precarização da profissão docente. Desta forma, mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva deve ser considerada uma cultura escolar que demonstre uma concepção de escola que aspire o desenvolvimento de respostas educativas que contemplem a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas, sócio afetivas ou experiências prévias de escolarização. O processo ensino- aprendizagem precisa reunir um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum necessita

1 Doutora pelo curso de Educação da UFF, lisisfernandes@id.uff.br

2 Graduada pelo Curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFF, daniellepaiva@id.uff.br

dispor para atender à diversidade de seu alunado. Pensar de forma dicotômica o ensino “especial” e o ensino “regular” reflete uma concepção estagnada de desenvolvimento educacional (GLAT,2002). Ademais, faz-se considerável ponderar que além das necessidades educacionais especiais, a diversidade escolar também é perpassada pelas questões de cor/raça, classe e gênero, aspectos esses muitas vezes negligenciados quando se pensa o currículo escolar, o projeto político pedagógico, a prática educativa cotidiana e o processo ensino- aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Processo ensino-aprendizagem, Currículo escolar, Etnografia, Sexualidades

INTRODUÇÃO

A reforma do Novo Ensino Médio, prevista na lei 13.415/2017, trouxe mudanças que mexeram nas estruturas formativas e curriculares desse ciclo da educação básica. Conseqüentemente, essas mudanças suscitaram dúvidas, expectativas, receios, não só para os discentes, mas também para os docentes, já que algumas matérias perderam sua obrigatoriedade, e mais ainda, perderam conteúdo, fragilizando a identidade profissional de muitos.

Não obstante, algumas palavras se fizeram chave para reforçar a propaganda do Governo passado sobre a necessidade e a utilidade do Novo Ensino Médio. Foram elas: protagonismo juvenil, possibilidade de escolha, projeto de vida, ensino técnico profissionalizante, grade flexível e itinerários formativos.

A maioria das mudanças previstas pela reforma já estão em vigor, e mesmo em pouco tempo, já é possível observar o impacto na aprendizagem dos estudantes, e na rotina dos docentes e corpo escolar.

Dessa forma, o projeto: “O ensino de sociologia frente à nova estrutura curricular do ensino médio: desafios e possibilidades” procurou investigar as estratégias de sobrevivência e resistência da sociologia no ensino básico, como os desafios estão sendo vivenciados por alunos e professores, além de analisar as possíveis ações de enfrentamento.

É necessário relatar que, em outubro de 2023, enquanto esse projeto estava sendo desenvolvido, após manifestações populares e pedidos para a revogação do NEM, o Ministério da Educação (MEC) resolveu apresentar uma proposta com importantes mudanças, dentre elas, a volta da Sociologia como disciplina regular e obrigatória.

Ainda assim, esse novo projeto de lei terá um caminho a ser seguido, e se aceito, serão pelos menos três anos para ocorrer a sua total implantação, até lá, professores e alunos terão que conviver com os problemas já causados pela reforma.

Além de impactar a carga horária da disciplina de sociologia e aligeirar o seu conteúdo crítico reflexivo, o novo currículo também desfavorece o processo de inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais quando se cogita o protagonismo necessário a realização da nova grade curricular, mesmo quando se sabe que a “escolha” pelos itinerários formativos não pertence ao educando, mas sim a escola.

A falta de infraestrutura, capital humano e formação técnica para a feitura do novo currículo, segundo descrição dos próprios profissionais da escola, foi verificada durante o campo realizado.

Sobre o nome ensino médio teve-se os seguintes de relatos de professores:

Se a gente tivesse uma equipe trabalhando em conjunto, professores, psicopedagogos, assistentes sociais, talvez a gente pudesse fazer um trabalho interessante, mas teria que ser algo muito maior e muito mais estruturado. Os problemas dos alunos são muito mais complexos. Nossa realidade é muito complexa. O Brasil está em uma situação muito difícil, a perspectiva desses jovens é muito ruim. Qual é a perspectiva de vida deles? Eles detestam a escola, eles acham que a escola não vai dar nada para eles, que a vida não vai mudar, que eles não vão conquistar nada, que eles não vão passar para a universidade. E nesse sentido o novo ensino médio veio enterrar mais ainda os sonhos deles.” – (Professor de Projeto De Vida de um colégio estadual da cidade de Niterói)

A reforma do ensino médio cria um “apartheid” social entre as parcelas da sociedade que tem acesso à educação privada e a que está inserida na educação pública, com brutal prejuízo para esses. É a imposição da subalternidade aos filhos da classe trabalhadora pela educação, pela formação do ser”. (Professor do colégio estadual)

“Se os professores não utilizarem da ferramenta do bom senso e da empatia, realmente essa matriz curricular é uma tragédia. O novo ensino médio é uma tragédia.” (Coordenadora pedagógica e professora do colégio estadual)

Percebe-se, nos relatos acima a acentuada crítica e desesperança apresentadas pelos professores das duas escolas estaduais que foram lócus do projeto. Segundo os educadores o novo currículo potencializa a desigualdade social, econômica e cultural já existente entre os filhos da classe burguesa e os filhos da classe trabalhadora.

O novo currículo demanda ainda mais esforços individuais do docente para a promoção e sustentação de uma discussão e análises mais críticas e desnaturalizadas, já que o material didático fornecido não viabiliza possibilidades mais contundentes de reflexões.

SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A PNEEPEI (Brasil, 2008) define a educação especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Entretanto, cabe salientar que tanto o atendimento educacional especializado, quanto os recursos, serviços e orientações precisas para se obter o rendimento escolar adequado dos alunos atípicos ainda não estão disponíveis nas escolas por falta de efetivação das políticas públicas que garantem os direitos dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Quando se pensa as questões da sexualidade também se observa a grande fragilidade do currículo realizado por grande parte das escolas de educação básica.

A QUESTÃO DA SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam a abordagem de alguns aspectos relativos a prática sexual, as DSTs, a gravidez precoce. Porém, a preocupação com a diversidade sexual e de gênero ainda não aparecem presentes na prática educativa cotidiana, no currículo escolar ao partirem do pressuposto de que os educandos se percebem heterossexuais.

Não há, de forma sistematizada, a promoção de formações docentes voltadas para as temáticas da sexualidade, com isto, a promoção de discussões e debates sobre as questões das diferentes orientações sexuais, dos gêneros, da afetividade se mantem encobertas.

As escolas, em sua maioria, caracterizam-se por ocultar as discussões sobre sexualidade ou orientação sexual no processo ensino-aprendizagem. Segundo Louro (2007), a escola, ao negligenciar os temas da sexualidade, corrobora com o preconceito e o não reconhecimento das diversidades.

A ocultação da discussão tem como objetivo a manutenção da heteronormatividade.

Como afirma Louro (2007):

A ignorância (chamada por alguns de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos bons e confiáveis. A negação dos homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e

dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes indesejados ou ridículos. (LOURO, 2007, p. 68)

A ênfase na orientação heterossexual é uma das maneiras de silenciar as discussões sobre homossexualidade, além de expressar uma forma autoritária de garantir uma “identificação sexual” concebida nos moldes heteronormativos. A homossexualidade deveria ser percebida como fenômeno social, assim como a heterossexualidade, criado no seio da sociedade, em seu cotidiano, durante os processos políticos e culturais de um determinado contexto histórico. Conforme menciona Stuart Hall:

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p. 38-9)

Assim, pode-se inferir que a escola ainda não favorece a convivência plena entre as diversas “identificações sexuais”. Uma jovem que se autodenomina homossexual, por exemplo, não se percebe “normal” e, conseqüentemente, evita interações interpessoais, sente-se culpada por desejar pessoas do mesmo sexo, se recusa a vivenciar seus desejos homoeróticos em uma sociedade, mais especificadamente em um espaço de sociabilidade, a escola, no qual ela aprendeu a ocultar outras formas de interação afetivo-sexual que não seja a heterossexual.

Pensa-se que uma das maneiras de possibilitar as discussões acerca das orientações sexuais é inserir a temática, efetivamente, no planejamento pedagógico integrado, realizado pelos educadores, objetivando, assim, desconstruir a noção de “disciplinarização” dos conhecimentos e apostando na proposta

de que eles são tecidos em redes que correspondem a contextos cotidianos diversificados.

É fundamental a discussão desse conhecimento tecido nas esferas cotidianas da sociedade que marca os trabalhos ligados à noção de conhecimento em rede e currículo. A incorporação das ideias de redes de conhecimentos e de tessitura de conhecimentos em rede torna-se fundamental em face da multiplicidade e da complexidade de relações nas quais estamos permanentemente envolvidos e nas quais criamos conhecimentos e os tecemos com os conhecimentos de outros seres humanos. Nesse sentido, a tessitura de uma compreensão teórica do currículo envolve considerar os espaços cotidianos em que esses currículos acontecem, valorizando o fazer curricular como uma produção de sentido (LOPES, MACEDO, 2005, p. 36-7).

Segundo Lopes & Macedo (2005), a preocupação com o currículo não deve apenas ser de ordem científica, de maneira a redefinir os saberes que devem ser valorizados, mas deve também priorizar a forma como se realiza a organização social do conhecimento.

As discussões sobre a temática da sexualidade, oficializadas no currículo escolar pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), se fazem imprescindíveis no cotidiano da prática escolar. Para Figueiró, “falar de sexualidade é trabalhar o relacionamento humano e, por conseguinte, aprimorar as relações interpessoais” (2009, p. 142).

A abordagem da temática — sexualidade — abrange vários outros assuntos de grande relevância para um respeitoso convívio social dentro e fora do ambiente da escola.

[...] o ensino da sexualidade deve sempre abranger o respeito à diversidade, isto é, o respeito às pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), às prostitutas e às pessoas portadoras do vírus da AIDS. Assim, o trabalho em Educação Sexual abre-nos para repensar nossas atitudes em relação às pessoas que fazem parte das minorias, entre elas, a composta também por portadores de necessidades especiais (FIGUEIRÓ, 2009, p. 143).

Segundo Figueiró,

[...] quando se propõem educar sexualmente os alunos, há de se pensar, concomitantemente, em oportunizar aos professores o reeducar-se sexualmente, participando de estudos que os auxiliem a

preparar-se para atuar como educadores sexuais, tanto de crianças do ensino regular, quanto de crianças e de adolescentes considerados pessoas com necessidades especiais. (FIGUEIRO, 2009, p. 142)

Ao trabalhar com as temáticas da educação sexual, o educador, ou melhor, o educador sexual, deverá ter a preocupação de não influenciar os educandos com seus valores, suas experiências vividas no âmbito da trajetória afetivo-sexual. Ele deverá substituir o discurso valorativo por um discurso reelaborado por meio de estudos e informações atualizados.

[...] cabe a eles criar oportunidades várias, de reflexão, para que os alunos pensem e discutam com os colegas, a fim de que formem sua própria opinião sobre sexo pré-matrimonial, masturbação, homossexualidade e aborto, entre outros. Cabe também ao professor fazer com que os alunos tenham acesso a informações claras, objetivas e científicas sobre a sexualidade (FIGUEIRÓ, 2009, p. 143).

O educador deverá substituir o discurso impregnado de juízo de valor por um discurso atualizado de caráter educativo. Precisarão compreender com clareza o significado mais amplo das categorias que irá abordar ao tratar das várias questões da sexualidade com os educandos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

[...] propõem que se ensine sobre sexualidade nas escolas, para, em seguida, tratarmos de vários modelos de estratégias. Conforme já é sabido pelos professores, segundo os PCN, a Educação Sexual deve ser inserida como um tema transversal, ou seja, como um assunto ministrado no interior das várias áreas de conhecimento, perpassando cada uma delas. Assim, ela pode ser ensinada nas aulas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Importante relembrar todo o conjunto dos temas transversais que envolvem: ética, educação ambiental, “orientação sexual”, pluralidade cultural, saúde e trabalho e consumo (FIGUEIRÓ, 2009, p. 144-5).

Para a abordagem do tema transversal — sexualidade —, os PCN propõem a seguinte organização:

- Corpo, matriz da sexualidade.
- Relações de gênero.

- Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis – AIDS, por exemplo (BRASIL, 1998, 2000).

Pode-se perceber, a partir da estruturação acima, que a temática afetividade não está inserida de forma explícita na proposta de discussão sobre o tema, fato que fragiliza a discussão. No entanto, outros assuntos se fazem presente e são de suma importância para a abordagem dos elementos referentes à sexualidade humana.

Discutir a relação com o corpo, a desigualdade de gênero em sociedades de caráter machista e patriarcal e a questão da prevenção e dos cuidados com a saúde sexual e reprodutiva favorecem, a priori, os debates que deveriam ocorrer em um ambiente propício à construção do conhecimento, como é o espaço escolar.

Os PCN propõem duas formas de “ensinar” sobre sexualidade. Uma delas é a educação sexual pautada na programação dos próprios PCN, no planejamento prévio da abordagem.

A outra se dá de forma “extraoficial”. Segundo Figueiró, “a educação sexual informal equivale à extraprogramação, isto é, aproveitar, de forma espontânea, um fato, uma pergunta, uma situação ocorrida, e ensinar a partir daí” (2009, p. 146-7).

O ensino da educação sexual formal deve ter como direcionamento os seguintes pressupostos:

Educar sexualmente é muito mais que ensinar os conteúdos de biologia e fisiologia da sexualidade; Educar sexualmente é criar oportunidades para o aluno expressar seus sentimentos, angústias e dúvidas, refletir sobre suas atitudes e rever preconceitos; Para educar sexualmente é preciso saber ouvir; O aluno deve ser visto como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem e deve ter muito espaço para falar e ouvir seus colegas; O professor deve ser a pessoa que cria as condições para o aluno aprender, ao invés de ser um simples transmissor de conhecimentos (FIGUEIRÓ, 2009, p.150-1).

A postura profissional do educador no processo de condução à (re)educação sexual de educandos é um dos elementos mais significativos e importantes para a construção de uma perspectiva, desprovida de preconceitos, sobre as questões da sexualidade.

[...] o que deve ficar claro é que todos educamos sexualmente nossos alunos, mesmo que não tenhamos consciência, através da forma como lidamos com as situações do dia a dia. Com a nossa postura, contribuímos para que o aluno forme uma imagem positiva ou negativa do corpo, da sexualidade e do relacionamento sexual. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 150)

No entanto, não se pode ocultar o fato de que esse educador precisa de um embasamento teórico-didático, que pode ser alcançado por meio da participação em cursos de formação continuada, que visem atualizá-lo quanto às questões contemporâneas da sexualidade, e pela iniciativa própria de buscar mais subsídio teórico para a abordagem da temática.

Verifica-se, assim, que o educador precisa rever o que sabe, o que pensa e o que sente sobre as sexualidades, os corpos e as diferentes orientações sexuais. Esta atitude é fator fundamental para que essa discussão possa ser favorável às transformações no que se refere à percepção sobre as diferenças, o outro, as diversas orientações, as práticas sexuais e, principalmente, a própria sexualidade.

Faz-se oportuna a preocupação de incentivar o educador a refletir sobre o processo de desconstrução de alguns valores pessoais para a abordagem desses pontos que envolvem muitos tabus, preconceitos, valores socioculturais, religiosos e, até mesmo, intolerâncias.

[...] educar sexualmente os alunos implica também ensinar atitudes de respeito para com todos os alunos, ou colegas professores, que vivem sua sexualidade de maneira diferente da maioria, e aqui se inclui, por exemplo, as pessoas LGBT — lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 167).

Destaca-se o fato de que o educador que se mantém em silêncio com relação à abordagem do tema durante o processo ensinar-aprender, no decorrer da prática educativa cotidiana, de certa forma também está ensinando algo sobre sexualidade. Seu silêncio ensina que falar sobre o assunto ainda é uma atitude “pervertida”, um constrangimento a ser evitado.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a temática da sexualidade pode ser inserida da primeira a oitava séries, das seguintes maneiras:

A) Dentro da programação: o conteúdo de sexualidade proposto é organizado, planejado e dividido entre os professores de cada série. Pode ser que, numa série, sejam os professores de Português, História e Ciências que se considerem capazes e queiram ensinar sobre sexualidade e, assim, ensinarão o conteúdo dentro de suas próprias aulas. Em outra série, pode ser a professora de Matemática e a de Educação Física, por exemplo. Quando a professora é a única da sala, como acontece nas séries iniciais, necessita organizar-se para ensinar os conteúdos estipulados dentro de algumas áreas de conhecimento, nas quais houver condições de inserir. B) Como “extraprogramação”: todo e qualquer professor, sem planejamento prévio, aproveita uma situação, um fato que acontece espontaneamente, para, a partir daí, ensinar sobre sexualidade, ou transmitir uma mensagem positiva sobre a mesma; aproveita para educar sexualmente (BRASIL, 1998, 2000).

Com a reformulação da Base Nacional Comum Curricular (2017), as categorias orientação sexual e identidade de gênero são retiradas pelo Ministério da Educação, e o novo documento restringe a discussão ao conceito de sexualidade previsto apenas no ensino de ciências do oitavo ano do Ensino Fundamental.

O documento reformulado refere-se ao Ensino Infantil e ao Ensino Fundamental. A reformulação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio também tem previsão de ocorrer este ano.

O tema sexualidade é um objetivo de conhecimento encontrado apenas no oitavo ano do Ensino Fundamental, de forma pontual, na unidade temática — vida e evolução.

Segundo a nova base, o conteúdo deve desenvolver as seguintes habilidades:

- (EF08CI08) analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais.
- (EF08CI09) comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).
- (EF08CI10) identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DSTs (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.
- (EF08CI11) selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural,

afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero. (Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.3_BNCC-Final_CN.pdf)

Percebe-se que as habilidades a serem desenvolvidas no novo documento centram-se na preocupação com a prevenção às DSTs e à gravidez precoce, referindo-se ao respeito à diversidade de indivíduos, sem destaque para as questões da orientação sexual, fato que desfavorece a discussão sobre sexualidades e a circunscreve a patologias e “equivocos” como, segundo o próprio documento, a gravidez indesejada.

A “preocupação” da “nova” base centra-se nos resultados de práticas sexuais inseguras e inconsequentes, esquecendo-se da discussão sobre afetividade e identificações de gênero e sexual.

Verificou-se que as competências gerais do ensino de ciências não mencionam as categorias gênero, sexualidade, identidades de gênero e orientação sexual, fazendo menção apenas, e uma única vez, ao conceito de diversidade de indivíduos.

As competências específicas de ciências da natureza para o Ensino Fundamental, segundo o novo documento, curricular são:

1. Compreender as ciências como empreendimento humano, reconhecendo que o conhecimento científico é provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas e socioambientais e do mundo do trabalho.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, tecnológico e social, como também às relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas e buscar respostas.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e da tecnologia e propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito a

si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.

6. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza.

7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico- tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.3_BNCC-Final_CN.pdf).

Entende-se, assim, que há uma explícita ocultação da discussão das questões relacionadas aos gêneros e a orientação sexual, o que reforça os estereótipos de gênero e sexual e os processos de discriminação a sujeitos que não se percebem heterossexuais no espaço escolar, além de reafirmar um currículo escolar que negligencia o fato de que nem todos os indivíduos são heterossexuais.

A discussão da sexualidade está reduzida ao ensino de ciências o que revela a inclinação do currículo à perspectiva biologizante e à patologização das questões relativas ao sexo.

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. (CANDAU; MOREIRA, 2007, p.28).

Desta forma, compreende-se que a prática educativa cotidiana é ancorada em um currículo monocultural, em uma lógica homogeneizante e padronizadora, com práticas pedagógicas que pretendem a não identificação das diferenças.

Candau observa que: [...] os diferentes atores do processo educacional vivenciam diferentes universos culturais. No entanto, em geral, a cultura escolar ignora esta realidade plural e apresenta um caráter monocultural.” (CANDAU, 2008, p.64).

Portanto, é preciso que se reflita sobre o caráter monocultural do currículo escolar, ao propor uma pretensa igualdade entre os sujeitos, subalterniza-se o diferente. Já, pelo contrário, um currículo multicultural abriga as diversidades e diferenças, enxergando-as como legítimas. Para Candau (2008), é necessário

se deslocar do binômio igualdade/diferença, para a possibilidade de uma “igualdade na diferença”. Assim, será possível “superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais” (Candau, 2008, p. 49).

Desta forma, entende-se que a prática educativa cotidiana ainda é ancorada em um currículo monocultura, fato que desfavorece a justiça curricular. (CONNELL, 1993) O currículo que pretende a realização da justiça deve expressar: (a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade.

Entende-se que a prática pedagógica deve buscar diminuir a já instalada desigualdade existente em outros espaços de sociabilidade. Essas devem favorecer o questionamento às relações de poder que servem para criar e preservar as desigualdades. O objetivo deve ser diminuir atos de opressão, preconceito e discriminação.

Insistimos na realização de um currículo multicultural crítico por acreditar que este baseia-se no reconhecimento da diversidade e do direito à diferença.

Busca-se desconstruir uma visão monocultural de educação baseada nos saberes dos povos originários, dos rappers, dos funkeiros etc com o fim de fragilizar o saber hegemônico, qual seja: o saber eurocêntrico.

Tanto o currículo, como a escola devem ser espaços de cruzamento de culturas. A escola carece ser um espaço de mediação crítico-reflexiva. Os saberes são apenas diferentes, não há saber melhor, absoluto.

A perspectiva de currículo multicultural que defendemos é: (Stoer & Cortesão, 1999), correspondente a uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações nas quais as culturas distintas coexistem no mesmo espaço.

Compreender que os conteúdos são selecionados para favorecer a lógica socioeconômica e cultural vigente e que eles são atravessados por múltiplas questões dentre elas categorias como cor-raca, gêneros, sexualidades, classe social dentre outras.

O professor mediador do processo ensino-aprendizagem necessita favorecer a reflexão crítica dos conteúdos do currículo. Expressões socioculturais diversas reclamam estar dentro das salas de aulas assim como as que refletem a cultura da classe dominante. O exercício docente solicita ser constantemente o de interrogar-se sobre:

Qual é o conhecimento hegemônico no currículo, que representações estão nele incluídas, que identidades se deseja que eles reflitam e construam, assim como explorar formas de desestabilizar e desafiar todas essas hierarquias, escolhas, inclusões, imagens e pontos de vista; contextualizar o conteúdo. (CANDAUI)

O caráter monocultural do currículo tende a pensar os sujeitos como iguais, coisa que não são. Sendo assim, entende-se como fundamental a promoção de uma educação multicultural e antidiscriminadora que:

1. Reconheça a existência dessa problemática e não a silencie;
2. a partir do reconhecimento, torne o trabalho coletivo;
3. favoreça o desenvolvimento da autoestima, do respeito e da valorização dos diferente sujeitos.

Os conteúdos do currículo escolar demandam influenciar e serem influenciados pelo projeto político-pedagógico da escola adotando o caráter democrático e plural que deveria caracterizá-lo.

METODOLOGIA

A etnografia escolar, foi uma ferramenta eficaz para se observar como foram construídas as relações entre os sujeitos professor/aluno durante esse processo da reforma, além das estratégias criadas pelo corpo escolar para minimizar os danos já causados por aquela.

De acordo com André (1996), o fazer etnográfico permite “entender como se processam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (p. 41).

Assim, através dessa abordagem, foi possível observar a maior fragilização da identidade profissional do professor de Sociologia, que a partir da implementação da Reforma, se deparou com situações que colocavam à prova seu saber docente, como se verem obrigados a ministrar disciplinas esvaziadas em seus conteúdos, sem ancoragem social e que nada tem a ver com sua formação, como o Projeto de Vida e/ou algumas eletivas.

Fato é que alguns professores se sentem como reféns dessa “desmovimento”, muitos se viram compelidos a ministrar conteúdos que não estão/são aptos, ou que vão contra o que acreditam e estudaram.

Com a diminuição da carga horária de algumas disciplinas, o professor se vê ainda obrigado a escolher qual é o conteúdo mais relevante para a formação do aluno, uma tarefa nada fácil para a rotina já atribulada do educador.

Segundo um dos docentes entrevistados esse Novo Ensino Médio veio para enterrar de vez os sonhos desses jovens (periféricos, favelados, advindos de escolas públicas), de uma mudança de vida e de ingressar em uma universidade.

Em consequência, há a percepção de que o Novo Ensino Médio servirá para acelerar as desigualdades educacionais, observada tanto entre o corpo escolar, como entre os discentes.

A Reforma do Ensino Médio é ideológica e violenta. Os componentes curriculares “Projeto de Vida” e “Empreendedorismo” trazem consigo uma ideologia que pressupõe que todos têm as mesmas condições e partem do mesmo lugar, bastando apenas planejar suas vidas e empreender para ter sucesso. Essa ideologia é equivocada, perigosa e violenta, pois leva as pessoas em situação de precariedade estrutural e social a assumirem a culpa por suas condições (BODART, 2023, p.6).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entende-se que tanto a abordagem sistematizada das temáticas pertinentes à sexualidade quanto a promoção de um processo ensino-aprendizagem voltado para o público da educação escolar inclusiva não constam de forma regular na prática educativa cotidiana de grande parte das instituições escolares.

A ausência da discussão sobre as sexualidades, a falta de formação continuada no que tange ao ensino da educação sexual e a promoção da educação especial inclusiva, as condições precárias de infraestrutura e o número reduzido de profissionais na escola prejudicam a construção de um fazer pedagógico de caráter emancipador e reflexivo.

Ainda que as mudanças trazidas pela reforma estejam em vigor há pouco tempo, é possível notar um descontentamento por parte de professores e alunos, principalmente ao pensar nos resultados do ENEM, e a (im)possibilidade de cursar uma universidade federal. Consequentemente, devemos refletir sobre o aumento das desigualdades educacionais a partir dos resultados do ENEM de

novembro de 2023 e que serão primordiais para entender os impactos desses anos de implementação da reforma, já que foi o primeiro ENEM em que muitos estudantes participaram sem terem matérias como Sociologia, Filosofia, História, Química e Física, no terceiro ano do Ensino Médio.

Outra questão perceptível foi a maior precarização do trabalho do professor de Sociologia, já que este perdeu espaço dentro desse ciclo da educação básica, muitas vezes precisando buscar outra escola para complementar a carga horária ou se submeter a lecionar eletivas fora da sua formação.

Não obstante, ainda que haja um estereótipo sobre os jovens (que são taxados por serem irresponsáveis, inconscientes...), tentativa de construção de uma imagem infantilizada dos educandos, a maioria encontra-se ciente do aumento das desigualdades educacionais proporcionados pela reforma.

A escolha consciente por certas eletivas podem ser excelente estratégia para complementação de conteúdo, dessa forma, reuniões entre a equipe pedagógica e o corpo docente são fundamentais para buscar uma interdisciplinaridade e um não engessamento do currículo.

No entanto, as eletivas deveriam configurar um conteúdo extra, e não um paliativo que esconda o vazio do novo currículo. A disciplina “Projeto de Vida” foi considerada, por professores e educandos, uma disciplina sem proposta formativa, desvinculada de um campo do saber científico, gerando grande confusão entre educadores e educandos no que tange ao seu objetivo.

Ainda que pausada, a história dessa reforma continua sendo redigida, já que a maioria das mudanças que alteraram a estrutura do Ensino Médio já foram feitas. O que ocorreu é que depois de manifestações da sociedade civil, sua total implementação foi suspensa, mas não revogada. Em consequência, o Ministério da Educação já produziu novas propostas para serem inseridas na reforma, uma delas é a volta da Sociologia como disciplina regular e obrigatória, mas os novos termos ainda precisam entrar em votação e provavelmente, as mudanças serão efetivadas entre 2024/2025.

No entanto, é sabido que mesmo antes da reforma, o ensino médio já apresentava problemas em sua estrutura, e que necessitava de uma reformulação, e para que isso desse certo, era imperativo uma mudança que realmente contemplasse o interesse de alunos e professores, que os enxergasse como sujeitos, e para tal, se fizesse também inescusável uma reestruturação curricular real, aperfeiçoando as condições de ensino/aprendizado para todos.

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade. (FREIRE, 1996, p. 44).

Reformar é preciso? Sim! Mas, no entanto, “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.” (FREIRE, 1984, p. 89).

A escola, historicamente, com seu currículo monocultural, segue reproduzindo desigualdades, e a reforma acontece para que esse *status quo* seja mantido. Uma educação que abrace o diverso também forma sujeitos mais críticos, que não queiram apenas mais uma “renovação” curricular aligeirada, mas entendam que é mais urgente uma “revolução” contra o que está vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que há um modelo educacional monocultural ainda realizado pela maioria das instituições escolares, pautado no ideal de aluno típico e heterossexual, com isto, verifica-se um processo de exclusão a diversidade sexual e afetiva e aos educandos neurodivergentes. Formas de vivenciar desejos, afetos e o processo ensino- aprendizagem que discordem do padrão heterossexual e neurotípico são ainda vistas como patológicas em nosso contexto sociocultural.

As escolas observadas por este estudo, apesar de professores e alunos têm consciência da fragilidade do novo currículo, ainda reforçam práticas didático-pedagógicas que pretendem a homogeneização dos sujeitos.

Sabe-se que a falta de infraestrutura das escolas, a dificuldade de efetivação das políticas públicas e, principalmente, a ausência de formação continuada para os educadores são fatores que contribuem para o abismo entre a trajetória educacional do educando das classes trabalhadoras, que dependem do ensino laico e gratuito, e dos educandos que podem arcar com o ensino privado.

Entretanto, em ambas escolas se verificou que a iniciativa individual do educador é imprescindível para a vivência de uma experiência escolar mais acolhedora e prospera para os educandos atípicos e não heterossexuais.

Além disso, a participação da família e da sociedade no processo ensino-aprendizagem apoia este educador e favorece o êxito escolar desses sujeitos. Sendo assim, entende-se que o tripé família, escola e sociedade ainda se faz deficiente por ausência de interlocução, dentre outros fatores materiais de existência, para o desenvolvimento adequado dos educandos com necessidades educacionais especiais.

O fortalecimento das redes que apoiam esses sujeitos precisam estar evidencias quando se pensa a promoção da qualidade de vida e o desenvolvimento educacional, afetivo e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, v.10. 1997.

BODART, Cristiano das Neves. **Motivos para revogar a Reforma do Ensino Médio**. Blog Café com Sociologia. abr. 2023. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/10-motivos-pararevogar-a-reforma-do-ensino-medio/>

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008 p.45 a 56.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Universidade Estadual de Londrina, Ed. Londrina, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista**. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro (trad.). Rio de Janeiro: DP & A, 2003.