

CURRÍCULO E DIVERSIDADE: SEXUALIDADE E A EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS NA ESCOLA

CURRICULUM AND DIVERSITY: SEXUALITY AND EDUCATION IN VISUAL ARTS AT SCHOOL

Alexandre Adalberto Pereira

Antonio Mateus Pontes Costa

Resumo: O estudo trata-se de uma investigação de campo realizado com professores gestores do Programa Ensino Médio Inovador no âmbito da Secretaria de Educação do Estado do Amapá no município de Macapá. O foco teórico do estudo se constitui na perspectiva do multiculturalismo, da teoria educacional crítica e da teoria *queer*. Lidamos com a diferença e a diversidade, de modo a compreendê-las como processos construtivos que são vistos como vantagem pedagógica em relação à homogeneização cultural. Usamos as perspectivas da teoria educacional *queer* para compreender outras possibilidades para a Educação em Artes Visuais, que fogem dos tradicionais processos disciplinadores e normalizadores.

Palavras-chave: Diversidade. Arte-Educação. Sexualidade.

Abstract: The study is an field research with local managers of a federal program named “Programa Ensino Médio Inovador”. The theoretical basis of this research make attentions on multiculturalism perspective, the critical educational theory and queer theory. This study seeks to dealing with differences and diversity in order to understand them as a constructive process who are seen as a pedagogical advantage compared to cultural homogenization. We use the perspectives of queer theory to understand other possibilities for visual arts education. The queer theory denotes pedagogical strategies that escape of the disciplinary and standardizing process of education.

Keywords: Diversity. Art-Education. Sexuality.

Introdução

Percebemos que ocorre certo alinhamento dos processos educacionais em uma conjuntura conservadora, com tendência a ratificar e, muitas vezes, até amplificar as desigualdades sociais, raciais, de classe e de gênero. Quando se promove o debate no âmbito escolar, dificilmente é possível pensar nas diferenças dissociadas de processos de dominação e exploração. Para a visão hegemônica, o indivíduo em escolarização ideal é aquele destituído de qualquer aspecto de identidade social. As instituições escolares são lugares que historicamente têm se eximido da árdua tarefa de promover a interação multicultural, de modo a estabelecer uma profícua articulação entre sujeitos e identidades diferentes.

Dewey (2010) já alertava sobre a difícil tarefa de se pensar a educação a partir de uma perspectiva democrática, socialmente engajada e pedagogicamente progressista onde o professor, a escola, a pedagogia e o currículo conheçam e reconheçam as realidades – seu aspecto físico, social, cultural, econômico e histórico – da comunidade em que estão inseridos. De acordo com o autor, a educação tradicional, nesse sentido, não se ateve ao problema da democracia, pois um quadro, o giz, os livros, os textos, a carteira escolar e a transmissão do conhecimento já eram suficientes para o processo educativo.

Desse modo, de acordo com Apple (2003), prevalece, nos processos educacionais, a continuidade de uma perspectiva tradicional que, em essência, marginaliza os saberes, culturas e grupos sociais em favor de um conhecimento de base normativo, elitista e conservador que é, na maioria dos casos, extremamente discriminatório para com a diferença. O autor afirma que “sistemas mercantilizados da educação têm muitas vezes sua *raison d'être* expressamente consciente e inconsciente no medo do outro” (APPLE, 2003, p. 90). Sobre esse aspecto, o que se instaura nas sociedades é uma inclusão formal, baseada em processos e mecanismos legais e institucionais que coíbem as discriminações, mas que, na maioria das vezes, não se aprofundam no problema geral da opressão, onde esse outro é apenas uma frágil citação de sua existência.

Na perspectiva institucional, sobretudo as diferenças, mas também as desigualdades são reiteradamente produzidas, delimitadas, controladas, demarcadas e têm seus contornos, regras e fronteiras estabelecidas pelas práticas escolares, pois de acordo com Louro (1997) desde muito cedo a educação se encarregou de produzir/construir as diferenças.

Seguindo a esteira do pensamento de Louro (1997), percebemos que houve um tempo em que existiram escolas de meninos, que eram diferentes das escolas de meninas, assim como os horários das aulas foram desde muito cedo muito bem divididos em turnos diferentes, onde os mais novos estudam de manhã, os adolescentes à tarde e os adultos trabalhadores em sua maioria à noite. A seriação das disciplinas hierarquicamente organizadas de acordo com prioridades econômicas e sociais, assim como a clássica divisão das turmas ditas “mais comportadas” e as ditas “mais agitadas”, são exemplos evidentes desse processo de regulação e produção institucional das diferenças.

Também podemos observar que, além dessas fórmulas reguladoras institucionais, outras diferenciações, tais como as que incidem sobre os corpos, as identidades, os gêneros, as classes sociais e as sexualidades, também provêm de discursos e práticas muitas vezes despercebidos, obscuros e diluídos, mas que fazem parte do processo de construção das diferenças presentes nas instituições escolares. Por exemplo, a forma com a qual os sujeitos

educacionais tratam de modo diferente os meninos ditos “mais competitivos e bons nas áreas exatas e nos esportes” das meninas que são ditas como “mais sensíveis”, assim como aqueles que são classificados como mais abastados, que são nitidamente tratados de forma diferente dos que possuem menos recursos financeiros e que não são capazes de comprar as mochilas da moda – inclusive com a existência de escolas próprias para os mais ricos – bem como a clara desigualdade e discriminação experimentadas por sujeitos cujo desejo, gênero e sexualidade escapam das normas sociais estabelecidas. Esses exemplos não são tão evidentes, mas quando estudados atentamente, podem demonstrar como a escola está preocupada em produzir, classificar e hierarquizar as diferenças.

Para Louro (Op. Cit.), a escola foi concebida para acolher algumas pessoas, mas não todo mundo. No entanto, a instituição escolar foi lentamente sendo procurada por sujeitos cujos processos educacionais foram sendo negados e, quando isso ocorre, os novos sujeitos educacionais trazem consigo novas demandas que passaram a transformar os espaços, as práticas e os saberes escolares, exigindo que a escola se transfigurasse em um espaço de pluralidade e de diversidade. Assim a escola “precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir as diferenças entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 57).

Ao refletir sobre a perspectiva apontada pela autora, percebemos que a escola, de modo paradoxal, ao mesmo tempo em que se torna um espaço de acolhimento da diversidade, por outro lado, também se encarrega do papel de marcar, controlar e, mais especificamente, fabricar as diferenças. Sob esse prisma, admitimos que as instituições e as pessoas que nela circulam estão, ativamente, sublinhando, circunscrevendo, crivando e marcando as diferenças. Nesse sentido, devemos estar atentos às formas e fórmulas cotidianas de marcação das diferenças e, sobretudo, compreender de que modo saberes e práticas escolares atuam na produção das diferenças, pois, de acordo com Silva:

A diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguístico de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada como “não diferente” (SILVA, 2004, p. 87).

Sendo assim, podemos afirmar que os sujeitos são construídos como fundamentos móveis, a partir de um processo de criação de identidades, e devemos compreender que as identidades não podem ser pensadas como algum tipo de dom ou de herança genética, mas

são efetivamente construções estabelecidas pelos discursos, incluindo aqueles institucionais escolares.

Aportes teóricos da pesquisa

A primeira fase do estudo buscou investigar os sentidos de currículo, numa perspectiva crítica suas bases conceituais e históricas. Na segunda fase da construção teórica enveredamos para os estudos que relacionam a sexualidade e a educação com um forte interesse em compreender os sentidos e as contribuições da teoria *queer*. Aqui propomos pensar a teoria *queer* como uma estratégia para propor outras possibilidades educacionais que fujam das normatividades características das instituições escolares.

Currículo: críticas e possibilidades

De acordo com Berticelli (2003), o currículo possui uma dimensão que é documental e prescritivo; nesse aspecto, descreve os documentos escritos e orientam as perspectivas educacionais. No entanto, o currículo também deve ser entendido como uma produção cultural. Nessa dimensão, ele assume diferentes formas que são resultantes de temporalidades históricas, econômicas, políticas e espaços específicos. Assim, os estudos curriculares estão preocupados em compreender aquilo que se ensina, de que forma é ensinado, para quem se ensina e qual relação os sujeitos educativos estabelecem com o conhecimento e as representações simbólicas, os atos discursivos, as superfícies culturais, as estruturas sociais, as tramas políticas e os jogos de poder que circulam e, ativamente, produzem o conhecimento.

Conforme aponta Berticelli (2003), o currículo se trata de uma construção pautada por uma diversidade de sentidos que se desdobram desde sua compreensão institucional, normativa e prescritiva, até, mais recentemente, às discussões sobre as relações entre o currículo e o poder, pois as “inclusões e exclusões estão sempre presentes no currículo” (BERTICELLI, 2003, p. 165). Desse modo, depreende-se que, no currículo sempre existe uma carga de intencionalidade, uma vez que é sempre pensado e feito de alguém para outra pessoa ou grupo de pessoas. Portanto, autor e destinatário do currículo devem participar ativamente na convenção do que é de fato importante em termos de conhecimento (BERTICELLI, 2003), pois:

O professor se afigura personagem importante desse cenário, juntamente com seus alunos e não com alunos hipotéticos. O conceber um currículo demanda experiência (vivência) e reflexão teórica. Disto é que se podem

resultar projetos curriculares comprometidos com realidades concretas (BERTICELLI, 2003, p. 167).

Assim, o que interessa conceber em um currículo é: a inter-relação direta entre as experiências teóricas e práticas de alunos e professores; uma profunda reflexão teórica sobre o que se faz e o que se pensa ou se propõe em termos de conhecimento; além de reflexões de cunho social, cultural, econômico e identitário. Deve-se dar um enfoque às preocupações com os conteúdos, *mas* sem deixar de avaliar a relação que o sujeito constrói com os conhecimentos e permitir que as vozes e as imagens da diferença sejam ouvidas e vistas e não apenas superficialmente citadas ou toleradas.

Dessa forma, o currículo, conforme Macedo (2013), é um processo que pode ser denominado de sociopoiésis, onde o currículo é determinado como possuindo uma relação cultural. Nas palavras do autor e “entendemos que a escola faz a sua prática curricular pela sociopoiésis de suas práxis cotidianas. Há, portanto, uma cultura curricular (in)tensa instituída por ela ao eleger conhecimentos que formam. Isto é currículo como cultura e ação política” (MACEDO 2013, p. 71). Noutro texto o mesmo autor afirma que atos humanos são sempre atos plenos de intenções, pois “não há neutralidade no mundo dos humanos, somos movidos por intenções, interesses, dos mais diversos. Em sendo assim, nossas implicações estão sempre aí, sejam elas profissionais, culturais, políticas, éticas, estéticas, libidinais” (MACEDO, 2013, p. 432).

Na perspectiva hegemônica os conteúdos são entendidos como transmissão de conhecimentos neutros, os currículos seguem o modelo industrial de organização de tempo, de espaço e, principalmente, exclui as variações provenientes das experiências cognitivas e práticas dos professores e dos alunos, tratando, assim, a educação como algo invariável e imutável, dispensando as adaptações de alunos e professores a qualquer fato histórico que possa influenciar na educação. (SILVA, 2004, p. 24).

Excluindo possíveis variações vindas do meio social, das experiências culturais, das experiências sociais e identitárias de alunos e professores, de acordo com a perspectiva curricular tradicional, seria possível desenvolver currículos rigidamente mapeados e hierarquicamente organizados que, em tese, possibilitassem uma “eficácia” em termos de aprendizagem. Pois:

se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento. Entende-se conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, seja

em literatura, seja em química; não pode nunca ser definido por resultados, habilidades ou avaliações (YOUNG, 2014, p. 195).

Essa ideia “insiste na afirmação de que os objetivos devem ser claramente definidos e estabelecidos” (SILVA, 2004, p. 25). Esse projeto curricular se mostrou precário na medida em que não dialogava com as reais necessidades da comunidade escolar e não considerava a produção do conhecimento como uma atividade política que é, ao mesmo tempo, crítica, reflexiva e prática, pois os processos educativos pressupõem, de modo geral, um projeto que se estabelece por meio de um permanente diálogo entre professores e estudantes na busca do conhecimento.

A crítica que se faz dessa posição teórica sobre o currículo se dá na medida em que ocorre uma disposição dele a uma concepção bem mercantilista e utilitarista da educação, onde seu papel era o de formar homens bem sucedidos – os homens a que o currículo tradicional se refere são, precisamente, os machos da espécie humana, cisgêneros e brancos, com destinos previamente traçados e já estabelecidos desde o começo de sua educação, que deveriam atender aos interesses do mercado. Caberia à escola formar “homens” para o mercado e que a vida adulta iria formá-los para a comunidade. Desse modo, “não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta” (SILVA, 2004, p. 23).

Assim, o currículo tradicional se encarregava do papel de apenas formar sujeitos aptos para a competição do mundo mercadológico (APPLE, 2003). Mundo identificado, pelo autor, como sendo marcado por relações capitalistas e competitivas, local onde a diversidade de identidades que compõem uma democracia é alijada de sua complexidade, de modo que, muitas vezes, o discurso de inclusão tende a não questionar a profundidade das desigualdades sociais, culturais e econômicas que marcam as sociedades, uma vez que os sujeitos dos processos educativos são transformados em meros consumidores. Não competia à escola refletir sobre os processos de exclusão, nem discutir suas bases históricas e políticas.

Nesse ponto de vista, a escola formava cidadãos para um modelo de democracia que foi paulatinamente sendo transformada em práticas de consumo. Nesses planos o ideal do cidadão é o ideal de consumidor, ativo comprador de bens, produtos e símbolos.

As consequências ideológicas dessa perspectiva são graves, pois, em vez de democracia ser um conceito político, é transformado num conceito meramente econômico. A melhor forma de denominar a mensagem dessas políticas curriculares é o que poderia ser

chamado de “particularismo aritmético”, onde o indivíduo isolado – enquanto consumidor – é destituído de raça, de classe e de gênero (APPLE, 2003, p. 46).

Na perspectiva apontada por Apple (2003) a educação passa a cumprir um status de subordinação ao sistema de mercado e deliberadamente responde aos interesses de grupos dominantes. Grupos que se apropriam dos marcos normativos da educação para implementar suas perspectivas tradicionais, hierarquizantes e hegemônicas de classe, gênero, raça e sexualidade.

Desse modo, depreende-se que a função da educação transcende o que é esperado pela economia, pois, sua preocupação deveria ser, “antes de mais nada, em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola ou à universidade” (YOUNG, 2014, p. 196).

Ao despolitizar as potências dos processos educativos, os grupos hegemônicos, propositadamente, acabam por sugerir mapas (bem roteirizados) para os sujeitos da educação, que os guiam para os padrões considerados moralmente adequados ao sistema de mercado, balizando, ou melhor, efetivamente construindo identidades genéricas, destituídas de cor, de sexo, de gênero, ou seja, identidades prescritivas e funcionais apenas aos mercados consumidores: trabalhadores, consumidores, gestores e proprietários, dentre outros.

Nesse sentido, as perspectivas conservadoras pecam por (deliberadamente) não perceber a escola, os sujeitos, os saberes e fazeres educativos como um terreno social, um campo cultural, uma zona de batalha na qual, cotidianamente, se enfrentam grupos sociais, sujeitos e visões de mundo que permanentemente estão lutando para que suas vozes sejam ouvidas, suas ideias sejam implementadas e seus corpos e identidades sejam legitimadas.

Pensando por essa perspectiva o sentido de hegemonia não pode ser visto somente como sendo imposição, pois todos os grupos sociais estão de fato em um permanente jogo de negociação, ou melhor, numa verdadeira disputa de territórios, saberes e práticas educativas. A melhor forma de compreender esse fenômeno é pensá-lo como rede de relações de poder a partir da perspectiva foucaultiana de poder, como aquele que não é mais centrado em um único indivíduo ou instituição e, por isso mesmo, encontra-se difuso. Visto sob esse prisma conceitual, poder não é algo que se obtém ou se distribui; todavia, ativamente se exerce.

Teoria *Queer*: proposta de estranhamento do familiar

O modo tradicional de ver o currículo, na maioria das vezes desempenha um papel que é prescritivo com relação às práticas escolares, definindo horários e seriação, e classificando

disciplinas e conteúdo, mas também é normativo, na medida em que, ao estreitar seu foco no aspecto prescritivo, as dimensões culturais, sociais e identitárias ou são deliberadamente negadas, silenciadas, dispensadas e repelidas ou são tratadas como processos simplificados e estereotipados. Nesse tipo de análise, de acordo com SILVA (2004), os estereótipos, além de serem extensivamente propagados, fazem parte da formação das próprias instituições escolares.

Um importante deslocamento de foco ocorre na medida em que pesquisas recentes estão tentando perceber, através de estratégias metodológicas de estranhamento, que outras formas de entender a pedagogia, o conhecimento, a escola e, no nosso caso, a educação em arte, podem ser vistos por meio de lentes que, ao se deslocar da normatividade e da prescrição, buscam estranhar aquilo que muitas vezes é tido como natural e familiar nos processos educativos.

Seguindo um lampejo metodológico foucaultiano, buscamos apresentar as ideias da teoria *queer*, não para pensar a sexualidade, mas para enxergar as práticas pedagógicas dos professores de Artes Visuais sob um foco menos difuso, fluorescente (e portanto frio), para enxergar essas práticas à luz das velas (ALVES, 2002), luzes estranhas, perturbadoras, disformes, mas que, exatamente por isso, necessitam de um olhar mais atento pois, conforme Foucault (1984), temos que mudar a maneira de ver as coisas para que também possamos modificar o horizonte daquilo que conhecemos.

Uma pedagogia do estranhamento que se apoie na teoria *queer* deve buscar a fuga dos processos regulatórios, prescritivos e normatizantes que caracterizam a educação tradicional e o currículo. Ao problematizar a identidade sexual tida como normal (em detrimento de uma provável identidade sexual anormal) e questionar os binarismos de gênero e sexualidade a teoria *queer* demonstra que são todos processos inter-relacionados que constroem os sujeitos do desejo, seja ele homossexual ou heterossexual, e afirma, de acordo com Silva (2004), que:

a identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que eu não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente lhe seja atribuído um significado. Como um ato social essa atribuição de significado está, fundamentalmente, sujeita ao poder. Alguns grupos sociais estão em posição de impor seus significados aos outros (SILVA, 2004, p. 106).

Desse modo, a teoria *queer* não apenas reformula o debate sobre a sexualidade, mas, sobretudo, apresenta outras formas de olhar para a sexualidade ao questionar os processos

institucionais e discursivos que constroem os sujeitos da sexualidade. De modo análogo, podemos pensar também numa pedagogia *queer* como uma estratégia pedagógica que coloca em questionamento os conhecimentos que circulam nos espaços escolares e as normas históricas, culturais e institucionais que os tornam objetos do saber.

Assim a busca do estranhamento no currículo não diz respeito apenas à sexualidade, como trata a teoria *queer* de forma ampla como uma construção social. Para Louro (2008), o que interessa para a teoria *queer* não é apenas compreender “como se constituíram essas posições-de-sujeito, mas analisar como a posição binária subjacente a esse regime se inscreve na produção do saber, na organização social, nas práticas cotidianas, no exercício do poder” (LOURO, 2008, p. 57). O que a autora discute sobre a relação binária na produção do saber está precisamente em perceber os conhecimentos como algo que se arrasta ao contrapelo e está sendo necessário operar um deslocamento constante para compreendê-lo como sendo um produto da cultura; assim, o “foco sai das identidades para a cultura” (LOURO, 2008, p. 60).

Ampliando essa discussão ancoramos novamente em Silva (2004), na medida em que nos ajuda a compreender o currículo como uma produção cultural. Ele afirma que, visto por meio das lentes da cultura, o currículo é uma construção social e, dessa forma, não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder. Dessa forma, ao pensar a educação em arte usando uma estratégia *queer*, o que propomos é fugir dos ditos “padrões” normativos que podem incidir nesse componente curricular. A questão central seria propor para a arte na escola uma estratégia experimental de algo que não é conhecido, fugindo do normal, o que é bastante relacionado com uma proposta artística que busca a experimentação na educação e nos processos artísticos e de aprendizagem.

Depreende-se que todos os fundamentos, disposições e processos educativos, assim como os saberes por eles implementados, sistematizados e, sobretudo, construídos, são saturados de uma pluralidade de pontos de vista e significações múltiplas e diversas, por serem, os conhecimentos, produtos sociais e culturais que dialogam com aspectos relativos à diversidade. Assim, a educação escolar, de modo geral, e o Ensino de Arte, em específico, não podem ser testemunhos de empreendimentos descomprometidos, uma vez que estão em permanente diálogo com as vozes, os corpos, os desejos, as estéticas, as identidades e as orientações sexuais que circulam no meio social.

Nosso papel, enquanto professores, pesquisadores e estudantes, está em, permanentemente, avaliar os saberes e práticas educativas e, sobretudo, compreender a pretensão de construção de sujeitos iguais, uma vez que não é mais possível pensar em um ser humano único e universal, pois as diferenças, além de serem constitutivas da sociedade, são

intrínsecas às práticas educativas e estão presentes nas escolas. Cabe, aos envolvidos nos processos educacionais, reconhecer que as diferenças são frutos de relações históricas e construções sociais demarcadas por relações de poder que, ativamente, estão produzindo sujeitos e grupos sociais. Desse modo, partimos do pressuposto que a arte pode ser uma forma de proporcionar conhecimentos que promovam o reconhecimento da desigualdade e da diferença, posicionando estudantes, professores e comunidade para chamar a atenção das iniquidades existentes, desmascarando e revelando seu caráter construtivo. A isso se propõe o processo de estranhamento do familiar que defendemos, na medida em que não buscamos uma Educação Artística que dialogue única e exclusivamente em termos de estética – como reflexão mental do saber e fazer a arte, mas também que busque as potências políticas, próprias da matéria da arte como forma de reflexão do meio social.

Fazemos uma defesa do caráter multidisciplinar da diversidade sexual e compreendemos que a Arte na escola (por meio de discussões de uma pedagogia cultural que envolva a mídia, o cinema, as artes visuais, performances e happenings, por exemplo) pode realizar um importante papel na construção de saberes e práticas críticas e inclusivas sobre a diversidade.

Temos que justificar a importância do debate e revelar as instâncias reguladoras que demarcam a permanência de processos de silenciamento. Professores críticos e comprometidos são atentos ao esforço em mostrar que o silenciamento da diferença contribui para a manutenção das hierarquias que, por sua vez, legitimam os processos discriminatórios.

Portanto, ao se pensar em diversidade sexual na escola, é importante que se construa um olhar mais abrangente e que se busque um movimento interdisciplinar, para não incidir em um deslize metodológico, qual seja: o de reduzir os discursos de inclusão da diversidade e sexualidade às disciplinas “consideradas afins”, como a Sociologia, a Biologia e Ciências.

Destarte, compreendermos que é possível desenvolver projetos educacionais na disciplina Artes Visuais, nas escolas, que abordem de modo crítico, interdisciplinar e inclusivo as questões relativas à diversidade e à sexualidade. Compreendemos que as discussões curriculares atuais se estendem para a incorporação de saberes provenientes dos movimentos sociais, fato que tem provocado uma relativa mudança nas escolas, tornando-as espaços de multiplicidade e diversidade.

Discussões específicas: O Ensino Médio Inovador

No primeiro momento da pesquisa, realizamos o *estudo da arte* relacionado à teoria curricular crítica e teoria *queer*, buscando estabelecer diálogos com a Educação, em especial

nas artes. A segunda fase consistiu de numa investigação de campo com os gestores do Programa Ensino Médio Inovador junto à Secretaria de Educação do Estado do Amapá para verificar os projetos escolares que se realizaram em torno das artes visuais, com a intenção de verificar as relações destes com a diversidade.

Apesar de, a nosso ver, ter sido implementado tardiamente, o referido Programa está na esteira do Plano Nacional de Educação e, sobretudo, da Constituição Federal, que prescreve a universalização do Ensino Médio até o ano de 2020. Por se tratar de um desafio, a proposta inicial do Governo era pautar ações conjuntas com os Estados e os Municípios para criação de uma ambiência institucional favorável, que atenda à meta da universalização. Dentro dessas ações interessa-nos compreender a proposta de redesenho do currículo, que tem como objetivo a melhoria das condições de ensino para que se garanta a qualidade da educação.

No entanto, em nível local, várias questões de base política/econômica desencadearam a suspensão do referido Programa, no ano de 2016, dentre os quais citamos a) o argumento disseminado da crise financeira em nível federal, que influenciou diretamente na interrupção do Programa, já que 75% do orçamento do Estado do Amapá dependem de repasse de transferência do Governo Federal; b) questões trabalhistas e judiciais enfrentadas pela Secretaria de Educação, incluindo a necessidade de pagamento de encargos previdenciários, e c) inadimplência dos Caixas Escolares no tocante à prestação de contas, o que impede a Secretaria de receber recursos federais.

Enquanto política pública, o Programa propõe “disseminar uma cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos estudantes, atendendo suas necessidades e expectativas” (BRASIL, 2014, p. 3). Em termos de projetos educacionais, todos buscavam promover a articulação acima descrita. Essa estratégia objetiva a incorporação gradativa de uma mudança do pensamento curricular, presumivelmente mais dinâmico, interativo, interdisciplinar e que, sobretudo, esteja atento às realidades dos sujeitos escolares, suas comunidades e culturas, buscando uma educação integral e que haja uma diversidade de práticas pedagógicas.

Assim:

O Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá atender às reais necessidades das unidades escolares, promovendo melhorias significativas e garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares

implementadas pelas redes de ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 4).

Tais propostas ficam em processo de suspensão no Estado do Amapá com a paralização das atividades do Ensino Médio Inovador, na medida em que fica eliminada, ao menos provisoriamente, a figura dos denominados Professores Articuladores, que propunham atividades interdisciplinares e flexíveis, sobretudo com a determinação de que as escolas retomem a matriz curricular institucional vigente que, diga-se de passagem, é extremamente disciplinar e, no caso da educação artística, bastante linear e prescritivo. Assim, as ideias de ressignificação curricular podem sofrer um prejuízo, pela suspensão temporária do Programa, pois, dentro das propostas realizadas, localmente, o que se buscava era produzir uma relação prática e interdisciplinar dos conteúdos escolares por meio das atividades integradoras promovidas pela figura do “professor articulador”.

A seguir, apresentamos a síntese da Proposta de Redesenho Curricular:

a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa; b) Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM; c) Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras; d) Foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento; e) Atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento; f) Atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes; g) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes; h) Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes; i) Fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento; j) Oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas múltiplas ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento; k) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; l) Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; m) Participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); n) Todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais

para que as alterações sejam realizadas (Ministério da Educação, p. 5-6, destaques nossos).

Como vimos acima o programa prevê como ação precípua a promoção de uma articulação interdisciplinar com todas as áreas do conhecimento. Destacamos também a ação “C”, que busca promover uma articulação dos conhecimentos com as realidades vivenciadas pelos estudantes, para compreender suas expectativas e especificidades. Nesse ponto, buscamos compreender, por meio de entrevistas e análise dos projetos curriculares das escolas, como ocorriam as discussões relativas à inclusão da diversidade sexual que, apesar de não ser claramente nomeada no programa, fica subtendida na medida em que se insere dentro das chamadas “outras identidades”. Podemos perceber, por meio de entrevistas, que no Ensino Médio Inovador havia uma expectativa de que as atividades integradoras, além de promover articulação interdisciplinar e o conhecimento social dos estudantes, também promovessem processos de inclusão.

Outro ponto de destaque se refere à ação “G”, que trata especificamente do fomento da produção artística. Assim, buscamos perceber quais são os apoios que foram dados pelo Programa para o fomento da produção artística. Interessou-nos saber os modos como os professores de Artes Visuais promoviam essa ação, quais as dificuldades que eles encontraram, e se é possível acontecer, por meio do Ensino de Arte, a inclusão da diversidade sexual. Nesse sentido, compreendemos que a produção artística ocorria na escola, também por meio da expansão da carga horária, mas, sobretudo, por meio das já referidas atividades integradoras. No entanto, o tema da diversidade era contemplado em poucos projetos (apenas três escolas do total de 32 escolas participantes do Programa) e, contrariando nossa expectativa, tal temática ainda era vista como citação transversal, geralmente debatida poucas vezes, mormente durante a semana da diversidade de gênero.

Como crítica ao Programa, destacamos que o mesmo se insere em uma realidade excludente, na medida em que não está universalizado para todas as escolas, uma vez que somente participam do programa aquelas cujo Projeto de Redesenho Curricular foi previamente aprovado pelo Ministério de Educação e, no âmbito estadual, pelas Secretarias de Educação. Ademais, os cortes orçamentários indicaram a descontinuidade das ações planejadas nas poucas escolas do Estado do Amapá contempladas pelo Programa.

Considerações

Pretendemos contribuir com saberes relativos à diversidade, vista como uma vantagem pedagógica em relação à homogeneização das diferenças, e, assim, apresentar uma discussão sobre a necessidade de inclusão de estudos sobre a diversidade sexual nas práticas de sala de aula e nos projetos pedagógicos das escolas. Buscamos fazer uma avaliação, por meio de entrevistas com os gestores do Programa Ensino Médio Inovador, com a intenção de verificar as possibilidades do projeto de redimensionamento das práticas pedagógicas, sobretudo na flexibilização curricular, bem como as falhas do referido Programa e os impactos de sua descontinuidade. Para esta última questão as respostas são apenas indicativos de sua importância para a formação escolar do estudante, com a desconstrução do tradicional modelo curricular pautado na disciplinaridade dos conteúdos. Por fim, compreendemos que, por meio de ações articuladas, os professores e os alunos das escolas participantes puderam experimentar certo estranhamento do currículo, por meio de diálogos flexíveis, mas que não foram capazes de, ao fim e ao cabo, promover uma mudança estrutural da cultura escolar no que tange a sua flexibilidade disciplinar.

Desse modo, mesmo que provisoriamente, passamos a questionar de que maneira a escola, a educação e o currículo são constituídos e como é possível estabelecer um ambiente escolar para a diversidade. Propomos pensar a diversidade não apenas de sexualidade, mas a diversidade de currículos que busca, em suas instâncias, a experimentação, o diferente, o curioso e o alternativo dentro da educação e da sociedade, o que faz o currículo e a pedagogia *queer* extremamente interessante para a educação, porque seu pressuposto é estabelecer laços com as diferenças nos processos educacionais. Assumimos que o *queer* causa estranhamento, como o próprio nome traduzido para o português significa: estranho. Porém, o estranho também causa curiosidade, e o desejo por aquele conhecimento que se torna mais conflitivo, porém mais intenso.

Referências

ALVES, Rubem. Livro sem fim. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

APPLE, Michael. Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: Tendências e filosofia. In. COSTA, Marisa Vorraber. O Currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa ensino médio inovador: Documento orientador, 2014. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15482-

documento-orientador-proemi-2014-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192>
Acesso em 08 de jun. de 2015.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. Experiência e Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 2: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de Currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. ATOS DE CURRÍCULOS: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. In: Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v13_n3.htm> acesso em 15 dez. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, Mar. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 jan. 2016.