

ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE RECONHEÇAM E RESPEITEM A DIVERSIDADE

Nilma Lino Gomes¹

Seria desnecessário dizer que todos nós vivemos no contexto da diversidade. Os sujeitos sociais, diversos em classe, gênero, orientação sexual, raça, etnia, idade, entre outros, fazem-se presentes nos mais diferentes espaços da sociedade, tais como a mídia, as artes, a política, a música, o cinema, as ruas, as ações coletivas e os movimentos sociais. Surge a questão: a escola, os currículos, os docentes, o material didático conseguem ignorar, ficar fechados a essa rica diversidade que tanto dinamiza as pesquisas, as ciências, as letras e as artes?

Mais concretamente: o ensino médio, etapa da educação básica na qual se enfatiza o ensino-aprendizagem de conhecimentos mais sistematizados e aprofundados, estaria se abrindo à diversidade? Ou o lugar do trato pedagógico da diversidade encontra mais espaço na educação infantil e no ensino fundamental, nos quais se trabalha mais diretamente com os ciclos da infância e da adolescência?

Nos últimos anos, temos visto que algumas escolas e coletivos de docentes do ensino médio tentam abrir suas práticas, as disciplinas e as áreas nas quais atuam. Tentam dialogar com os sujeitos da escola. Tentam realizar ações que rompam com a dureza da organização e da estrutura escolar que, de tão rígidas, acabam inviabilizando a construção de novas práticas pedagógicas, baseadas em uma visão mais ampla de conhecimento, de ciência, de sujeito da educação.

Ao adotarem essa postura, os docentes indagam se os livros didáticos, a organização das áreas, os projetos de trabalho se abrem para o reconhecimento da diversidade que se faz cada vez mais presente na escola. Quanto mais a escola, e, neste caso, a escola pública, se democratiza e se universaliza, quanto mais construímos práticas e políticas democráticas que rompam com a lógica da repetência e da exclusão, mais teremos o aumento da diversidade entre nós, corporificada nos sujeitos da escola. Ou seja, se a instituição escolar hoje se torna mais diversa, é sinal de que estamos avançando na construção da democracia e da escola como um direito. A questão é: como lidamos com essa nova realidade? Nesse sentido, as tensões, as negociações, as regras, a gestão, a organização do conhecimento, o currículo, a sala de aula, a relação pedagógica deverão ser outras. Terão de ser construídas levando em consideração os sujeitos reais da escola, e não o estudante universal e genérico sobre o qual muitas vezes discursamos.

Como trabalhar pedagogicamente essa diversidade? Um primeiro passo poderá ser fazer do reconhecimento da diversidade um trabalho pedagógico, sem deixar de compreender que essa questão vai além da escola. Ela se desenvolve em um contexto histórico, político, social, cultural mais amplo que também se faz presente dentro da instituição escolar. Essa compreensão deverá nos levar a garantir aos estudantes o direito de se reconhecerem diversos e de reconhecer a positividade da diversidade na condição humana. Oficinas, jogos, projetos de trabalho, debates, diálogos com pessoas da

¹ Doutora em Antropologia/USP. Professora do Departamento de Administração Escolar da FaE/UFMG. Coordenadora-geral do Programa Ações Afirmativas na UFMG.

comunidade, com lideranças juvenis, visitas a espaços culturais e políticos dentro e fora do bairro, filmes, documentários poderão ser atividades pedagógicas realizadas e reorientadas na perspectiva da diversidade. Indagar como a diversidade se manifesta ao longo do nosso processo histórico na mídia, nas notícias, na propaganda, no cinema, na música, nas artes, na poesia também poderá ser um caminho a trilhar.

Reconhecer ou ocultar a diversidade?

Todavia, o fato de sermos sujeitos diversos, vivermos em diferentes contextos sociais e participarmos de uma variedade de práticas culturais não significa que a presença da diversidade em nossa vida seja sempre reconhecida ou valorizada. Muitas vezes nós a naturalizamos ou a enxergamos por meio dos estereótipos dominantes no contexto das relações sociais e de poder.

Outras vezes, a diversidade é olhada com desconfiança, sobretudo quando a sua demanda vem associada às questões políticas, à luta pelos direitos. A histórica luta da categoria dos(as) educadores(as) pela construção da igualdade social para todos nos faz desconfiar dos discursos e das demandas que colocam em relevo a diversidade, reivindicando tratamento diferenciado para grupos sociais considerados (e que se consideram) diferentes. Nessa perspectiva, existe um receio de que, ao falarmos em diversidade, poderemos nos distanciar da demanda política de garantia da igualdade para todos, entendida como um ideal democrático e um direito social.

Essas representações e concepções podem ser encontradas entre os mais diversos setores e instituições sociais, e a escola é um deles. Não é raro encontramos entre os educadores e as educadoras opiniões como: “Somos todos iguais perante Deus”; “somos todos seres humanos, por isso todos são iguais”; “somos todos iguais perante a lei”; “temos que lutar pela igualdade social e não enfatizar tanto as diferenças”.

Para aquele que as profere, cada uma dessas afirmações tem a sua “verdade”. Todavia, é sempre bom lembrar que as afirmações totalizantes e que se pretendem “verdadeiras” são sempre um risco e uma armadilha. Na tentativa de dar uma única resposta a problemas tão complexos do nosso processo de formação humana, elas podem facilmente se transformar em formas autoritárias de ver a si mesmo, ao Outro e as diferentes realidades nas quais estamos inseridos. Principalmente no campo educacional, faz-se importante compreender que a presença de um espírito crítico, indagador, problematizador é imprescindível na formação dos sujeitos. Portanto, usar, entre outros, o discurso da igualdade social, política, do gênero humano, divina, como forma de desacreditar ou minimizar a complexidade da diversidade existente na sociedade e no mundo pode dar margem a práticas sociais, políticas e pedagógicas uniformizadoras e excludentes. Os sujeitos sociais e sua realidade não são um bloco homogêneo.

Ao construir a igualdade social, ao enfatizar a igualdade do gênero humano e até mesmo ao proferir e acreditar em versões religiosas que veem os sujeitos como iguais, não se pode desconsiderar que a vida humana e social se realiza no reino da diversidade. E que nem sempre a diversidade tem recebido um tratamento igualitário e justo ao longo da história da humanidade e na nossa história pessoal e social.

Nesse aspecto, é importante compreender a relação entre igualdade social e equidade. Essa tem sido uma das formas de articular a igualdade social como um direito e, ao mesmo tempo, ponderar que esse direito para ser completo deverá contemplar a diversidade. Quanto mais desigual for uma sociedade, maior será a tendência a tratar os

diferentes grupos sociais, culturais, étnicos, raciais, geracionais, de gênero, de pessoas com deficiência de forma desigual, discriminatória, preconceituosa e injusta.

Por isso, para Sposati, a equidade deve ser compreendida como:

O reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc. (SPOSATI, 2002, p. 5).

Nessa perspectiva, a inclusão do respeito, do reconhecimento e do trato democrático da diversidade qualifica ainda mais nossa luta pela igualdade social, problematizando o trato desigual dado à diversidade, o qual foi construído historicamente nas relações de poder desde o processo da colonização, reeditado e transformado ao longo dos séculos e no contexto das mudanças sociais, econômicas e políticas da nossa sociedade.

É preciso ficar claro que uma coisa é lutar politicamente para que a garantia dos direitos sociais e a igualdade social se realizem para todos. Essa é uma luta de todos que acreditam na democracia. Outra coisa, porém, é proferir um discurso esvaziado e pouco crítico sobre a igualdade, que nega o fato de que esse “todos” que compõe a nossa sociedade se diferencia em gênero, raça, etnia, idade, diversidade sexual, classe, localização regional, entre outros. Lamentavelmente, é esse discurso vazio, acompanhado de práticas estereotipadas e, muitas vezes, discriminatórias e preconceituosas, que encontramos na escola brasileira, seja ela pública, seja ela privada. Essa situação precisa ser superada.

As questões da igualdade, equidade e justiça social fazem parte do cotidiano de docentes e estudantes. No momento atual, convivemos com políticas públicas e práticas sociais — algumas das quais mais bem sucedidas do que outras — que tentam articular essas dimensões. Convivemos com estudantes e famílias que participam de políticas de inclusão e distribuição de renda, políticas de atendimento às crianças, aos adolescentes e aos jovens em situação de vulnerabilidade social.

Já são, hoje, uma realidade as políticas de democratização da universidade pública que visam ao direito de acesso e permanência de jovens oriundos de escola pública, negros, quilombolas, indígenas e do campo, assim como de estudantes com perfil semelhante, nas universidades privadas. Não são apenas políticas deste ou daquele governo. Elas fazem parte da tensa relação entre Estado e movimentos sociais e, nesse contexto, são respostas políticas com as quais podemos concordar ou não. Mas o fato é que esse movimento tem proporcionado mudanças na sociedade e na escola. Sujeitos que antes não chegavam ou não permaneciam na instituição escolar agora se fazem presentes e trazem consigo sua história, seus costumes, seus saberes, seus valores, sua identidade. E devem ser respeitados e conviver em situação de igualdade com os demais.

Esse outro momento na construção e realização de políticas públicas em nosso país afeta a política educacional e o *chão* da escola. Essas políticas mexem com a cultura política e com o campo dos direitos. Mexem com o imaginário social e pedagógico. Como essas discussões entram na escola? Discutimos com os estudantes, debatemos com eles essas questões? Apresentamos as diferentes perspectivas existentes sobre o tema ou nos limitamos a reproduzir frases feitas do senso comum sobre essas políticas e práticas e seus

sujeitos? Na qualidade de profissionais da educação, lemos e nos informamos para que possamos enriquecer pedagogicamente o debate sobre tais questões em sala de aula? Esse seria um bom caminho para a construção de currículos e práticas que dialoguem com a diversidade nas escolas públicas e privadas.

Diversidade: construção histórica, social e cultural das diferenças

Em suma, todos nós somos diversos e vivemos no reino da diversidade, mas nem sempre as diferentes expressões da diversidade são tratadas de forma igualitária e democrática. Ao longo da História da humanidade e no contexto das relações de poder, certos grupos elegeram a própria diferença como a legítima, a melhor, a superior, em detrimento da diferença de outros. Nesse caso, as diferenças que marcam a vida do Outro passaram a ser vistas e consideradas como ilegítimas, piores, selvagens e inferiores. Trata-se, como já assinalamos, de uma forma de dominação adotada nos vários processos coloniais dos séculos passados, reeditada e reconstruída no contexto da dominação econômica, globalizada e neoliberal dos dias atuais.

Para falar de exemplos de proporções transnacionais, basta lembrarmos o que significou o colonialismo, o tráfico negreiro, a escravidão, o nazismo, o massacre na Bósnia, a perseguição aos muçulmanos após o ataque às “torres gêmeas” (World Trade Center) no dia 11 de setembro de 2001, em Nova York (EUA), entre outros. São processos históricos, sociais, econômicos e políticos nos quais o desejo de dominação, as divergências políticas, o poder econômico, as lutas étnicas transformam o Outro em inimigo e, por conseguinte, em uma ameaça que precisa ser dominada e, no limite, destruída. O que caracteriza esse Outro será sempre algo considerado socialmente como um elemento diferenciador do grupo no poder ou até mesmo a construção intencional da sua diferença para minimizá-lo e desvalorizá-lo.

Mas não será preciso ir muito longe para compreender que a diversidade e suas múltiplas expressões podem receber tratamentos discriminatórios, excludentes e estereotipados e podem transformar o Outro em uma ameaça ou até mesmo em um inimigo. Basta olharmos para a própria sociedade brasileira e para dentro da nossa escola. Qual é o lugar que a diversidade ocupa em nosso imaginário pedagógico? Como a diversidade tem sido tratada pela escola? Qual é o lugar da diversidade no currículo? Qual é o seu lugar na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas várias modalidades da educação básica? E na educação superior?

Essas primeiras reflexões e ponderações têm como intenção apresentar a complexidade que envolve a questão da diversidade, alertando para o fato de que seu trato pedagógico é bem complexo. Ele vai além da inserção de novos conteúdos curriculares e novas disciplinas, da participação da comunidade em oficinas culturais no contraturno da escola, da inserção do estudante com deficiência na educação básica, do reconhecimento da cultura negra, indígena, cigana na escola, etc.

Gomes (2007, p. 17) destaca que a diversidade pode ser entendida como:

A construção histórica, cultural e social das diferenças. Uma construção que ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. Nesse sentido, as diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação dos seres humanos ao meio social e no contexto das relações de poder. Dessa forma, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos

dessa maneira, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos.

A autora ainda alerta para a diversidade como produção cultural. Vejamos:

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial) (GOMES, 2007, p. 17).

[...] Entendida enquanto processo de construção das diferenças, a diversidade varia de contexto para contexto. Ou seja, o modo de ser e interpretar o mundo também é variado e diverso. Por isso, a diversidade precisa ser entendida numa perspectiva relacional (GOMES, 2007, p. 22).

A essa reflexão Sacristán (2001, p. 123) também acrescenta:

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno.

Nesse sentido, é importante que a escola, seu currículo, seus docentes e suas práticas compreendam e considerem como as diferenças foram construídas e transformadas em desigualdade e inferioridade nas relações políticas, nos padrões de poder, de trabalho, na apropriação da terra, do espaço urbano, do conhecimento, da linguagem, da ciência, da tecnologia e da vida coletiva. Essa reflexão poderá nos ajudar a compreender como as desigualdades de classe, de poder, de trabalho, de salários, de acesso ao conhecimento, de acesso à terra e à moradia refletem a diversidade de gênero, raça, etnia, geração. As relações políticas, sociais e de poder na sociedade são capazes de transformar os sujeitos diversos em desiguais (ARROYO, 2008).

Diante de tratos tão desiguais dados à diversidade, os sujeitos sociais reagem. Organizam-se em coletivos, grupos, associações, movimentos sociais, ONGs, sindicatos... Outros desenvolvem lutas e reações mais individuais no seu cotidiano. São essas ações de resistência, de questionamento, de indagação que impulsionam as mudanças sociais. Graças a elas é que hoje podemos discutir um pouco mais a questão da diversidade na escola, na formação de professores e na própria política educacional do país.

Trabalhar pedagogicamente com a diversidade implica, portanto, lidar com um campo político. Creio que seria possível organizar, na escola, dias de estudo sobre esses processos tão marcantes na nossa história política. Insisto que a diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, não pode ser vista somente como mais um tema a “transversalizar” o currículo ou como mais uma disciplina específica. A própria história e trajetória de vida, o trabalho, a condição social, racial, geracional e de gênero dos(as) professores(as) e dos estudantes poderão ser um material pedagogicamente rico para estudo, reflexão e discussão. A sensibilidade e o

reconhecimento do peso dessas questões em nossa vida poderão também reorientar posturas pedagógicas, tornando a relação entre docentes e estudantes mais democráticas. Esse é um processo a ser construído coletivamente ao longo do ano letivo e durante todo o percurso escolar, e não somente em uma semana ou um mês.

Não se pode negar que, atualmente, nas diferentes partes do mundo, em contextos muito diferentes e de maneiras muito diversas, as pessoas, os movimentos sociais, os coletivos sociais encontram-se mais afirmativos e atentos à forma como se dá a construção social e cultural das diferenças, ou seja, estão atentos à diversidade. Essa atenção recai também sobre a maneira como a diversidade vem sendo tratada nos contextos e relações de poder. São muitas e múltiplas as formas por meio das quais a diversidade social e cultural do mundo se expressa.

Sendo assim, exige-se cada vez mais que a igualdade social atenda à diversidade e, para isso, é preciso construir políticas e práticas que visem à justiça social. O reconhecimento de que somos portadores de pertencas culturais diferentes nos alerta cada vez mais para o fato de que vivemos em uma sociedade cultural e socialmente diversificada, e não em um mundo marcado por um único padrão de classe, gênero, orientação sexual, raça, etnia, idade, estética, hábitos, costumes e valores.

Reconhecimento e respeito à diversidade e à identidade: um campo político

Ao falarmos em diversidade e nas suas mais variadas formas de expressão, tocamos, inevitavelmente, na questão da identidade. Esta também deve ser entendida como processo, construção social e pessoal, e não como algo inato e fixo. Portanto, a identidade também é produzida em contextos históricos, sociais, culturais e políticos. Os sujeitos sociais constroem múltiplas identidades ao longo do processo de formação humana (GOMES, 2007).

É sempre oportuno lembrar o que nos diz d'Adesky (2001): a identidade é negociada durante toda a vida dos sujeitos e por isso depende de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Isso não impede as tensões e os conflitos. Trata-se de um diálogo parcialmente interior e parcialmente exterior. Em contextos permeados por relações assimétricas e de poder, a construção dos processos identitários pode gerar conflitos e confrontos. Esse é um dos motivos pelos quais a diversidade e a identidade são processos que exigem cada vez mais postura ética e horizontal nas relações entre sujeitos e grupos.

É fato que alguns aspectos da nossa construção identitária podem apresentar certo grau de fixidez em razão da maneira como foram enraizados na dinâmica social e da nossa opção política, mas nem por isso podemos pensar que a identidade é imutável. Algumas mudanças identitárias são mais lentas, e outras, mais ágeis e versáteis. Algumas identidades possuem mais apelo político, e outras, menos. Tudo isso se dá na dinâmica social e, portanto, não está isento de conflitos.

Quando mais uma sociedade diversa cultural, histórica e socialmente trata de forma desigual as diferentes expressões e grupos sociais existentes no seu interior, maior será a possibilidade de as identidades serem construídas e fortalecidas politicamente e se tornarem um elemento a mais na luta por direitos. É ao que temos assistido na trajetória da população indígena, negra, quilombola, LGBT, do campo, das pessoas com deficiência, das crianças, dos adolescentes, dos jovens, entre outros.

Essas lutas e reivindicações se voltam não somente para os fóruns políticos mais amplos, para a esfera do Estado, do direito, mas também para a pressão sobre os governos.

À medida que se transformam em uma forte demanda social, as lutas pelo reconhecimento da diversidade, pelo respeito e direito à vivência das identidades e das diferenças têm chegado à política educacional, à gestão dos sistemas de ensino e da escola, ao currículo e às práticas escolares. E têm exigido respostas. A questão é: como a escola tem respondido a essas questões?

Nos últimos anos, o debate em torno da diversidade tem sido cada vez mais colocado publicamente na arena política, na esfera jurídica, na mídia e na educação, extrapolando os fóruns acadêmicos e o campo dos movimentos sociais. No Brasil, sobretudo a partir do início do terceiro milênio, começa a ser mais delineada uma política da diferença, desafiando o ordenamento jurídico-político que secularmente interpretou o papel do Estado brasileiro como universalista. São políticas da diferença, ações afirmativas em prol da igualdade dos direitos, que contemplem todos na sua diversidade e respeitem a sua identidade. Assistimos hoje, mais do que antes, à luta pelo reconhecimento e pelo direito à diversidade.

É importante destacar que essa demanda não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, quando as questões da diversidade são colocadas à tona, desvela-se um processo de dominação e exclusão a que nem sempre estivemos atentos: a forma desigual como as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola, nas políticas educacionais e no currículo. Ou seja, os grupos socialmente considerados diferentes (mulheres, negros, quilombolas, indígenas, população LGBT, povos do campo e da floresta, pessoas com deficiência) vivem um histórico de exclusão e dominação. Suas diferenças são transformadas em desigualdades. Em alguns momentos, isso se dá de forma intencional; em outros, não, tal é o estado de naturalização do trato desigual dado às diferenças ao longo da nossa história e no contexto da nossa escola.

Quanto mais uma sociedade é marcada pelas desigualdades sociais, maior é a possibilidade de o trato desigual das diferenças fazer parte da sua constituição. Quanto mais profundas são as desigualdades socioeconômicas em uma sociedade, mais elas tendem a encobrir a forma desigual e injusta como são tratadas as diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, entre outras. Nesse contexto, o trato desigual dado às diferenças passa a ser naturalizado, tornando-se invisível aos nossos olhos. Por isso, a luta por uma sociedade mais justa e democrática também deve ser acompanhada pela luta pelo reconhecimento, respeito e direito à diversidade, tornando a sua múltipla expressão visível e credível.

Essas tensões políticas do reconhecimento e respeito à diversidade mereceriam ser objeto de estudo nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, uma vez que elas se manifestam na sociedade e nas escolas e trazem novas indagações ao currículo, ao conhecimento e às práticas pedagógicas.

A diversidade interroga a educação escolar

Dependendo da concepção de educação que orienta as práticas pedagógicas, a diversidade pode ou não encontrar um lugar democrático. Volto a insistir: problematizar o trato pedagógico e político da diversidade nesse contexto não significa abandonar a luta por uma educação que se realize como um direito de todos. As crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os velhos, de toda e qualquer raça e etnia, classe social, gênero e

orientação sexual, seja do campo, seja da cidade, são sujeitos de direitos. Portanto, devem usufruir da garantia dos direitos sociais e, entre estes, do direito à diferença.

A problematização da diversidade exige dos educadores(as) uma mudança na forma de ver a escola e seus sujeitos, as práticas pedagógicas e, portanto, a construção de outra relação com os sujeitos da educação e com o conhecimento. Entendida como um processo que se dá no reino da diversidade, a educação e seus currículos não podem ser pensados apenas de forma conteudista. Será necessário indagar quem e como os conteúdos são selecionados, a quem eles atendem, quem são os sujeitos da escola (professores(as), estudantes, funcionários e comunidade) e como as diferenças que esses expressam e vivenciam têm sido tratadas.

Essa reflexão e postura pedagógica deverão permear todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, assim como a educação superior. Um caminho para a construção dessa nova postura é a abertura para o diálogo com os movimentos sociais, a comunidade e os próprios educadores(as) e educandos(as), bem como a compreensão e o reconhecimento da suas trajetórias de luta pelo respeito à diferença.

Os movimentos sociais e culturais desempenham papel importante nas demandas em prol do respeito à diversidade e podem contribuir em um processo de (re)educação da própria escola. Para tal, é preciso conhecê-los e não temê-los, como acontece em muitas instituições educacionais e políticas. Os movimentos sociais têm um jeito próprio de fazer política e o lugar que ocupam na sociedade exige deles uma posição de luta, de construção de demandas, de transformação de demandas sociais em direitos e de exigência do seu cumprimento pelo Estado, pela escola e pela sociedade.

Os movimentos negro, feminista, indígena, juvenil, dos trabalhadores do campo, das pessoas com deficiência, LGBT, dos povos da floresta, entre outros, são atores políticos centrais nesse debate. Eles colocam em xeque a escola uniformizadora, que, apesar dos avanços dos últimos anos, ainda persiste em nosso sistema de ensino. Questionam os currículos, imprimem mudanças nos projetos pedagógicos, interferem na política educacional, na elaboração de leis e das diretrizes curriculares nacionais. Os movimentos sociais politizam as diferenças e as colocam no cerne das lutas pela afirmação dos direitos, questionam a maneira como as escolas, o Estado e as políticas públicas lidam com a diversidade e cobram respostas públicas e democráticas. As iniciativas das políticas educacionais de *inclusão da diversidade*, desencadeadas nos últimos anos, expressam um processo que se dá na inter-relação e na negociação entre as demandas dos movimentos sociais (principalmente os identitários), a escola e o Estado (GOMES, 2007).

Os currículos e as práticas escolares que já compreenderam a riqueza e a complexidade da diversidade e a trouxeram para o centro das suas ações tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social. São escolas, educadores(as) e currículos que caminham em uma perspectiva emancipatória e se abrem à diversidade de sujeitos, realidades e práticas.

Diante da riqueza de indagações que vêm da diversidade e dos sujeitos que as expressam, a escola tem sido cada vez mais pressionada a escutar, a sistematizar e a responder ao desafio de trabalhar a diversidade de forma articulada ao conhecimento sistematizado, sem desconectá-la da vida dos sujeitos.

O ensino médio, seus sujeitos e suas culturas

Educação, Currículo e Diversidade nos colocam diante de práticas e de conflitos culturais que se manifestam com muita intensidade e de maneira tensa. Colocam-nos no cerne das relações políticas e de poder, uma vez que revelam que a dominação política, econômica e cultural tem efetivado processos de negação de diversas culturas, sua história e seus sujeitos.

É importante considerar que os processos de negação, ocultamento, invisibilidade e silenciamento dos coletivos diversos não se dão somente de maneira interna, ou seja, dentro da escola e do seu currículo. Sabemos que sempre há uma relação profunda entre o que acontece no interior da escola e as esferas mais amplas. Isso também ocorre quando tratamos da questão da diversidade. Portanto, reconhecer a ausência e a dificuldade do trato pedagógico e curricular das diversas expressões da diversidade (raça, etnia, gênero, orientação sexual, idade, classe, deficiência, campo, entre outros) na política educacional, no currículo e no Projeto Político Pedagógico da escola significa ampliar e qualificar a luta pela construção de uma sociedade democrática.

Um currículo que incorpore a diversidade em uma concepção emancipatória deverá avançar em relação às noções românticas e conservadoras, considerar a complexidade dessa questão e questionar se (e como) a distribuição e a prática do conhecimento na escola contribui para fazê-la avançar entre os docentes e os estudantes.

É certo que já estão em curso propostas curriculares que reconhecem e valorizam a diversidade e as diferenças. Currículos que considerem a alteridade (o reconhecimento do Outro) como um dos elementos da dinâmica pedagógica. No entanto, tais experiências ainda são localizadas, realizadas por algumas escolas e seus educadores(as) e estimuladas por alguns gestores(as) de sistemas de ensino e da escola. Os currículos que consideram a diversidade, sobretudo no ensino médio, ainda são conceituados e tratados como práticas alternativas e paralelas.

Quando pensamos o ensino médio, o currículo e a diversidade, um primeiro aspecto a analisar é: afinal, quem são os estudantes do ensino médio? A primeira resposta que vem à nossa mente é: são adolescentes e jovens, com a predominância destes últimos.

Nesse sentido, ao pensar em políticas educacionais, currículos e práticas pedagógicas voltadas para o ensino médio, é importante considerarmos quem são os sujeitos que participam dessa etapa da educação básica, suas características comuns, seus principais dilemas e conflitos, seus interesses, seu jeito de ser e estar na escola e no mundo.

Segundo Novaes (2006), uma resposta rápida sobre quem são os jovens poderia ser: aqueles nascidos há 14 ou 24 anos. A autora, porém, reconhece que esse limite de idade não é fixo. Para aqueles que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. E, no outro extremo, com o aumento da expectativa de vida e as mudanças no mercado de trabalho, uma parte desses sujeitos acaba alargando o chamado “tempo da juventude” até a idade dos 30 anos. E a autora afirma: “Com efeito, qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais” (p. 105).

Essa é uma ponderação importante a ser feita pela escola. A autora acima citada nos apresenta mais algumas reflexões importantes, principalmente para os docentes. Segundo ela, entre os jovens brasileiros, hoje, a desigualdade mais evidente remete à classe social. Esse recorte se explicita de maneira muito forte quando consideramos que, a partir das

condições econômicas dos pais, a vivência e o acesso dos jovens à escola/trabalho são diferenciados.

Novaes (2006) ainda cita Pochmann (2004), para o qual no centro da atual *questão juvenil* está a ausência de mobilidade social. Diferentemente das décadas anteriores, em que, mesmo com o aprofundamento das desigualdades ainda era possível alguma mobilidade social, atualmente, os filhos dos pobres estão ficando mais pobres que os pais, e, por sua vez, os filhos dos ricos estão menos ricos que os pais. Não é por acaso que vivemos uma onda de pessimismo e ausência de expectativa em relação ao futuro, que afeta os jovens de maneira particular. A diminuição das possibilidades de mobilidade social atinge de forma profunda todos, principalmente, os mais pobres.

Pochmann (2004) ainda relata que, embora atualmente os jovens estejam mais escolarizados quando comparados com a geração anterior, isso não quer dizer que existam empregos disponíveis para todos que concluíram a educação básica. Muitos deles, mesmo com o diploma, estão submetidos ao trabalho doméstico, informal, às atividades de serviços gerais. Disputam lugar com aqueles que não concluíram o ensino médio devido ao processo excludente da repetência e passaram a somar as fileiras dos alunos evadidos ou daqueles que retornaram a duras penas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Gênero e raça são também outros dois recortes importantes para se compreender a juventude brasileira. Segundo Novaes (2006, p. 104):

As moças pobres podem até se 'beneficiar' do crescimento do emprego doméstico, mas ganham menos que os rapazes quando ocupam os mesmos postos de trabalho. Por outro lado, a 'boa aparência' exigida para os empregos exclui os jovens e as jovens mais pobres, e este 'requisito' atinge particularmente jovens negros e negras. Ser pobre, mulher e negra ou pobre, homem e branco faz diferença nas possibilidades de 'viver a juventude'.

Além das questões apontadas pela autora, sabemos que, lamentavelmente, os(as) jovens negros(as), quer pobres, quer de classe média, convivem com as mais diferentes formas de racismo, discriminação e preconceito racial, no Brasil, as quais podem ser atenuadas ou não graças a sua pertença de classe. O que deve ser combatido é a existência desses fenômenos na sociedade e na escola, já que eles ferem o direito à dignidade humana, os direitos sociais, o direito à diferença e a vivência da identidade étnico-racial. Além disso, é sempre bom lembrarmos que o racismo é crime inafiançável e imprescritível, de acordo com a Constituição Federal de 1988 (CF, art. 5º, XLII). Será que a escola reforça esse tratamento discriminatório? Ou as práticas pedagógicas têm sido capazes de superar essa situação, transformando-a em vivência emancipadora?

A autora cita outro recorte a que nem sempre estamos atentos, mas que se apresenta importante para compreendermos quem são os jovens estudantes com os quais lidamos no cotidiano da escola. Segundo Novaes (2006), o local de moradia é também um critério de diferenciação para a maioria da juventude brasileira que vive nas grandes cidades. O endereço faz a diferença para abonar, desabonar, ampliar ou restringir acessos. Atualmente, certos endereços trazem consigo mais do que um indicador de renda ou uma expressão de estratificação social. Eles são carregados de representações. Alguns locais de moradia trazem consigo o estigma das áreas urbanas subjugadas pela violência, pela corrupção dos traficantes e da polícia. São as chamadas "favelas", "periferias", "subúrbios",

“vilas”, “morros”, “conjuntos habitacionais”, “comunidades”. Assim, adiciona-se ao preconceito de classe, gênero e raça o preconceito e a “discriminação por endereço”.

O endereço também pode se tornar um critério de seleção no mercado de trabalho, alerta a mesma autora. No imaginário social (e podemos dizer também no imaginário pedagógico), o jovem que mora em determinado local com forte incidência de criminalidade é visto como um bandido em potencial. Imagina-se ainda que, em situações de conflito entre os traficantes e destes com a polícia, esse jovem ficará confinado em sua casa e região e não poderá deslocar-se para trabalhar. Antecipa-se de maneira preconceituosa a própria mobilidade desse jovem, e, nesse caso, o possível empregador prefere não incorporá-lo ao trabalho. Sabedores dessa situação, muitos jovens acabam ocultando o lugar onde moram, lançando mão do endereço dos patrões dos pais, de parentes e de outros endereços em bairros próximos.

Guardadas as devidas proporções, situação semelhante também acontece na escola. Muitas vezes os docentes, ao saberem que um estudante omite o endereço ou apresenta-se como morador de outra região diferente daquela na qual a escola se localiza, agem de forma punitiva ou expõem publicamente esse jovem, sem considerar os sérios motivos que o levam a agir assim. Por isso, nunca é demais dizer que precisamos conhecer a(s) juventude(s) com as quais convivemos na escola.

Também a relação entre campo e cidade e a diferença entre morar em grandes cidades e municípios pequenos devem ser consideradas ao pensarmos quem são os estudantes do ensino médio e como construir um currículo que os atenda na sua diversidade. São formas de nos aproximarmos e entendermos melhor a condição juvenil.

A inserção no mundo da cultura é também um lugar de centralidade para compreendermos a(s) juventude(s). Segundo Dayrell (2005), essa não é uma prerrogativa da sociedade contemporânea, como alguns costumam pensar. Em toda sociedade, os jovens sempre foram alvo de algum ritual, como os ritos de passagem, ou se integravam ativamente no conjunto de festas e cerimônias que constituem a dinâmica social. O autor nos lembra que a relação entre juventude e cultura é um velho tema que se reatualiza com o passar dos anos. Atualmente, a cultura juvenil tem sido fonte de discussão e estudo. Uma vez que a escola é um espaço vivido por uma parcela significativa de jovens, seria interessante indagar se as suas práticas e os seus currículos dialogam ou não com as *culturas juvenis*, entendidas como “modos de vida específicos e práticas cotidianas dos jovens, que expressam certos significados e valores não tanto no âmbito das instituições como na própria vida cotidiana” (PAIS, 1993, p. 20).

Nessa perspectiva, Dayrell (2005) afirma que é evidente que não podemos falar de uma cultura juvenil homogênea, tanto que estamos utilizando a expressão no plural. As *culturas juvenis* se manifestam em um conjunto de símbolos específicos, em uma linguagem com seus usos específicos, em rituais e eventos particulares que expressam a pertença a um determinado grupo, por meio dos quais a vida adquire sentido (p. 35).

O autor ainda nos alerta para o fato de que o processo de construção das *culturas juvenis* tem de ser entendido no contexto da origem social e das condições concretas de vida nas quais os jovens estão sendo socializados. Segundo o autor, uma das expressões mais visíveis da cultura juvenil desde os anos 50 tem sido a música, que pode ser considerada como um dos principais produtos culturais consumidos pelos jovens no Brasil e em outros países. Um diálogo das práticas escolares com as *culturas juvenis* e os diferentes

estilos musicais dos quais os jovens estudantes gostam e/ou participam poderá ser uma maneira interessante de articular diversidade e currículo no ensino médio.

Nesse sentido, é importante que estejamos atentos às culturas juvenis presentes no espaço da escola. Ao participarem dessas culturas, os(as) jovens criam grupos e sentimentos de pertença. Muitas vezes é com base nelas que estabelecem ou modificam as relações com a família, a escola, o trabalho, com os seus pares afetivos e de amizade. São espaços de socialização, formação, construção de identidade, de expressão da sexualidade. Compreendê-las poderá ser um caminho interessante para o trato pedagógico da diversidade com a juventude. Compreender se os jovens participam de forma mais sistemática ou não das diversas culturas juvenis presentes na sua comunidade ou fora dela poderá ser um passo a mais na construção de uma relação pedagógica que se pautem no reconhecimento e respeito à temporalidade humana.

A relação com o corpo é mais um aspecto das culturas juvenis. Segundo Ortega (2006), a modificação corporal constitui um caso especial e *sui generis* de tentativa de personalizar o corpo — mediante a impressão de marcas corporais — e de formação de “bioidentidade”. A modificação corporal se refere a um grande leque de práticas que incluem a tatuagem, o *piercing* (forma de modificar o corpo humano, normalmente furando-o a fim de introduzir peças de metal), o *body branding* (modificação do corpo, cortando e queimando a pele, o que deixa uma cicatriz permanente), o *cutting* (automutilação), os implantes subcutâneos, etc. Também seriam formas de modificação corporal o *bodybuilding* (fisiculturismo), as atividades de *fitness* (exercício físico) e de *wellness* (atividade física orientada e nutrição balanceada), a anorexia e o jejum, assim como todos os tipos de prótese interna e externa para potencializar ou substituir o funcionamento dos órgãos.

Restringir o trato dado pelos jovens ao seu corpo a um modismo ou sintoma de patologia social apresenta-se como uma postura equivocada e uma abordagem superficial de uma questão muito mais complexa. Seria interessante compreender as modificações corporais no contexto das práticas culturais como escolhas, como investimento no corpo, cujas razões podem ser as mais diversas. Segundo Ortega (2006, p. 54-55):

A passagem do simbólico ao real acontece pelo corpo e no corpo. Autenticidade e realidade são materializadas na marca corporal como uma forma de existir que dispensa as palavras e o olhar do outro, os quais não são confiáveis. A modificação corporal promete uma fundação autógena da identidade pessoal, uma produção autoengendrada do simbólico que dispensa o outro e o espaço público.

O corpo tem sido, ao mesmo tempo, um dos espaços de maior tensão e de avanços significativos na luta por direitos. A luta do movimento LGBT pelo direito à vivência da diversidade sexual, os avanços do movimento de mulheres em geral, e de mulheres negras nas questões de raça e gênero, o direito das pessoas com deficiência, dos idosos, dos movimentos juvenis dão outro estatuto ao corpo e à corporeidade. Todas essas lutas dizem respeito ao reconhecimento da diferença como um componente da diversidade cultural e humana.

A superação de imaginários negativos

Há um dado que exige toda a atenção no trato pedagógico da diversidade. A mídia e os noticiários passam à sociedade uma visão dos adolescentes e dos jovens pobres como indisciplinados, ameaçadores e violentos. A imagem que se passa é que, à medida que

chegam às escolas, os diferentes em classe, raça, gênero, diversidade sexual, etc., estariam levando para a sala de aula a falta de controle e de valores própria do seu lugar de origem. Todos os imaginários negativos e inferiorizantes dos sujeitos segregados em nossa história são retomados e atribuídos aos jovens e aos adolescentes e até às crianças das camadas populares, que a muito custo chegam às escolas (ARROYO, 2008).

De que forma as escolas, os gestores e os docentes trabalham essa visão preconceituosa que recai sobre os estudantes pobres e sua diferença? Eles assumem essa visão? Eles se contrapõem e partem de uma visão mais positiva em relação aos adolescentes e aos jovens com os quais convivem? Como trabalhar pedagogicamente com esses sujeitos que sofrem diversas situações de violência em sua trajetória de sobrevivência, no trabalho informal e na falta de horizonte?

Muitas escolas e muitos docentes se empenham em conhecer a violência social que precariza o viver dos estudantes e se propõem a rever as formas como a escola e os currículos os veem e os tratam. Não os condenam. Tentam entendê-los e contribuir para que eles próprios entendam a sociedade que os violenta. Sabem que, à medida que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos que trazem consigo vida tão violentada pela desigualdade chegam à escola, as condições de trabalho têm de ser outras, o tempo de estudo, de atividades e de trabalho coletivo tem de ser ampliado e garantido.

Retornamos ao centro das indagações e desafios colocados nas escolas: temos condições para trabalhar a diversidade? Articulamos em nosso trabalho pedagógico as questões da diversidade e da desigualdade?

Temos consciência de que muitos professores(as), gestores(as) e pedagogos(as) vêm construindo práticas que visam ao trato pedagógico da diversidade na educação básica. Entretanto, o trato igualitário, equânime e justo da diversidade e dos diversos exige a modificação do ordenamento curricular, do trabalho docente, da organização do tempo e do espaço, que nem sempre oferecem condições necessárias e adequadas para os profissionais que se propõem a trabalhar a diversidade. Exige, enfim, uma convivência mais justa dos profissionais e condições mais dignas das próprias escolas.

Referências

ARROYO, Miguel González. Quando os movimentos sociais e os coletivos diversos indagam a educação. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 10., 2008, Braga. *Anais...* Braga, 2008. p. 228-231. Disponível em: <<http://www.xconglab.ics.uminho.pt/>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

d'ADESKY, Jacques. *Racismos e anti-racismos no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena. O rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia do. (Orgs.). *Indagações sobre o currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105-120.

ORTEGA, Francisco. Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 42-58.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

POCHMANN, Márcio. Juventude em busca de novos caminhos para o Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). *Juventude e sociedade*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. *et al. Atenção à diversidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SPOSATI, Aldaíza. Mapa da exclusão/inclusão social. In: *Políticas públicas: proteção e emancipação*. 2002. Disponível em: <<http://www.comciencia.br>>. Acesso em: 28 mar. 2010.