



<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index>
ISSN: 2359-1870

Mateus Testoni Carvalho

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de
Geociências, Florianópolis, SC, Brasil
<testoni.carvalho@outlook.com>



<https://orcid.org/0000-0003-2994-8295>

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E
SEXUALIDADE: CRÍTICA E RESISTÊNCIA¹**

Mateus Testoni Carvalho²

Resumo

O currículo da Educação Básica brasileira vem sendo (re)construído a partir da BNCC, uma tentativa de criação de um caminho comum para os conteúdos escolares que possui um caráter normativo e homogeneizador. Com a Base, a educação sexual, a orientação sexual e gênero foram retirados do currículo tendo em vista a onda conservadora que vem tomando conta do debate público brasileiro nos últimos anos, fazendo com que falar de sexualidade continuasse sendo polêmico. Com isso, exerce-se um poder coercitivo da vida, enquadrando um modelo tido como único e normalizado. Assim, fazemos uma contraposição da educação maior, essa do Estado, e a educação menor, que é a que ocorre no cotidiano de cada profissional da educação, como uma forma de resistência. É neste contexto que se aposta na Geografia, ciência capaz de promover um emponderamento das pessoas ao possibilitar compreender melhor o mundo para transformá-lo e, mais eficazmente, nele lutar.

Palavras-chave: Currículo. Temas Transversais. Sexualidade. Educação Menor.

Recebido em: 28/09/2019

Aprovado em: 20/05/2020

¹ Artigo aprovado pela Comissão Científica e apresentado na seção *Espaços de Diálogos & Práticas*, do “Seminário de Licenciatura em Geografia: abordagens múltiplas – SELIGeo”, realizado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina, campus Florianópolis, SC, de 5 a 7 de nov. de 2019.

² Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina.

LA BASE CURRICULAR NACIONAL COMÚN Y LA SEXUALIDAD: CRÍTICA Y RESISTENCIA

Resumen

El plan de estudios brasileño de Educación Básica se ha (re)construido a partir del BNCC, un intento de crear una ruta común para el contenido escolar que tiene un carácter normativo y homogeneizador. Con la base, la educación sexual, la orientación sexual y el género fueron retirados del programa de estudios en vista de la ola conservadora que ha apoderado sobre el debate público brasileño en los últimos años, lo que hace que hablar de sexualidad sigue siendo controvertido. Con esto, se ejerce un poder coercitivo de la vida, enmarcando un modelo considerado como único y normalizado. Así, hacemos un contraste entre la educación más grande, la del Estado, y la educación menor, que es lo que ocurre en la vida cotidiana de cada profesional de la educación, como una forma de resistencia. Es en este contexto que se apuesta en la Geografía, una ciencia capaz de promover el empoderamiento de las personas al permitirles comprender mejor el mundo para transformarlo y luchar más eficazmente en él.

Palabras clave: Plan de Estudios. Temas Transversales. Sexualidad. Educación Menor.

THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE AND SEXUALITY: CRITICISM AND RESISTANCE

Abstract

The Brazilian Basic Education curriculum has been (re)built from the BNCC, an attempt to create a common path for school content that has a normative and homogenizing character. With Base, sex education, sexual orientation and gender were removed from the curriculum in view of the conservative wave that has been taking over the Brazilian public debate in recent years, making talking about sexuality still controversial. With this, a coercive power of life is exercised, framing a model considered as unique and normalized. Thus, we make a contrast between higher education, that of the State, and minor education, which is what occurs in the daily lives of each education professional, as a form of resistance. It is in this context that Geography is bet, a science capable of promoting people's empowerment by enabling them to better understand the world in order to transform it and more effectively fight it.

Keywords: Curriculum. Cross-cutting Themes. Sexuality. Minor Education.

Introdução

O movimento de construção e reconstrução dos caminhos da educação brasileira vem sendo um aspecto bastante analisado por diferentes figuras no âmbito nacional, tanto dentro da academia, como por governantes, ou, ainda, por jornalistas. Desta forma, cabe verificar o que são as mudanças recentes que estão ocorrendo neste âmbito, ao passo que entendê-las em seu funcionamento e a que(m) servem.

No presente texto, construído sob a forma de ensaio e ao mesmo tempo um manifesto, é feita uma introdução à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo para a educação do país, utilizando-se de um viés crítico para analisá-la. Tal verificação analítica é pautada, sobretudo, nos temas transversais e, especificamente, na sexualidade, haja vista a importância de tais objetos que vão além das disciplinas curriculares e, no caso da referida especificidade, olhar-se-á para ela com o intuito de entender a sua não aparição na Base, tendo em conta que o Brasil é um dos países que mais mata LGBTs no mundo (BRASIL DE FATO, 2019).

Ao fim, discute-se a “educação menor”, nos termos de Sílvio Gallo (2002), baseado em Deleuze e Guatarri, como um ato de revolta às políticas impostas e de militância dentro dos ambientes educacionais, de modo a buscar respostas às discordâncias com os mecanismos de uma “educação geográfica menor”.

1 Entre parâmetros e currículos: o que os documentos dizem?

Currículo, do latim *curriculum*, *currere*, remete ao ato de correr, percurso, pista de corrida. Assim sendo, currículo é o trajeto para se chegar em algum lugar, no caso da escola, à formação do sujeito. Nele se define o que as e os estudantes devem saber, o que elas e eles devem se tornar e para qual sociedade. Constitui-se, dessa forma, numa questão de conhecimento, mas, da mesma forma, em uma questão de identidade, pois é para alguém e para ser alguém. É, acima de tudo, um discurso ideológico, de poder e seleção de algumas coisas em vez de outras, baseando-se em alguns pressupostos (SILVA, 2007).

Cada sistema de ensino e unidade escolar deve ter o seu currículo, cabendo às instituições construí-lo. O artigo 26 da lei 9.394, de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Sendo assim, há de se verificar, em primeiro lugar, qual é esta “base nacional comum”. Desde 1997, no âmbito das políticas públicas para referência de currículos escolares, utilizava-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Sua função era de orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e

recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. São de natureza aberta, configurando uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não se configuram, portanto, como um modelo curricular homogêneo e impositivo, sobrepondo a competência dos Estados e municípios, a diversidade sociocultural das diferentes regiões do país ou a autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997).

Neste documento constam temas como a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente, o que podem ser chamados de Temas Transversais e que cada esfera de ensino ou escola deveria articular conforme suas demandas e capacidade de oferta (BRASIL, 1997).

Atualmente em vigor, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o que define este currículo comum, com implantação entre 2019 e 2020 (BRASIL, 2019), é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Essas competências são definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

No Brasil, em que há acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, constituindo, assim, a parte diversificada que formará o currículo junto da parte comum (BRASIL, 2018).

2 Entre parâmetros e currículos: qual o problema de uma base nacional comum?

“As escolas são ambientes sociais complexos em que interagem, de várias maneiras, grupos de pessoas que têm suas histórias pessoais, identidades, personalidades, crenças, valores, interesses e experiências” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 11). Neste sentido, destaca-se a importância do entendimento dos ambientes educacionais como espaços constituídos a partir de uma série de influências, que se verificam a partir dos sujeitos que atuam diretamente nestes espaços, como os discentes, os docentes e a coordenação, assim como da sociedade geral e do território em que se insere cada Unidade Escolar e, ainda, com o Estado e os diversos teóricos da educação. Estes ambientes sociais complexos se relacionam,

outrossim, com os direcionamentos que o sistema capitalista, a moderna civilização, as classes sociais, a ciência e a tecnologia têm, o que implica num variado entendimento do que é e qual o objetivo da escola, e do sistema educacional (FERNANDES, 1966). Escolas são, assim, acima de tudo, ambientes diversos, socialmente e geograficamente inseridos.

A variedade de perspectivas que perpassam os ambientes escolares acabam por levar a uma gama variada de concepções sobre a escola, que não seguem, necessariamente, a mesma linha: o senso comum entende a escola como um meio de ascensão social, de sucesso do indivíduo e da coletividade, faltando uma percepção mais aprofundada da realidade e das deficiências elementares; os educadores, que se manifestam sob os professores, que se frustram com um sistema educacional que não permite a plenitude de sua profissão e os teóricos da educação, que importam ideias de fora para o Brasil, o que, na grande maioria das vezes, não conta com a diferente realidade do país; o Estado, que modela o sistema educacional através de leis e políticas que não raramente são impositivas (FERNANDES, 1966). Além, é claro, dos discentes, que não costumam ter ressonância em seus pensamentos.

O que se pode perceber, portanto, é que há vários fluxos de ideias e ideais em relação às realidades educacionais que se cruzam e se chocam constantemente. As problemáticas geradas são variadas e a ineficácia do ensino e da aprendizagem cada vez mais comentada. Assim, ressoa, sobretudo, o poder do último ator comentado: o Estado. Com políticas públicas e normas impositivas “messiânicas” acaba por dizer o que deverá ser aprendido em todo o Brasil para superar os desafios da educação básica, numa tentativa forçada de unir todos os atores mencionados. É neste contexto em que se está inserida a Base Nacional Comum Curricular.

Ao passo que as avaliações em larga escala e testes globais padronizados, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA (organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que não é uma instituição de educação), ganharam na organização da educação nacional uma centralidade, é possível indicar, preliminarmente, que a elaboração de uma “base comum nacional curricular” no Brasil tem a função de ajustar o funcionamento da educação aos parâmetros dessas avaliações, o que implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico (SAVIANI, 2016). É interessante notar, entretanto, que as baixas notas no PISA são tangentes aos países mais desiguais (MORAES, 2017), o que reforçaria a necessidade de mudanças mais nas relações econômicas e sociais existentes, com amplo investimento em educação, do que, em si, na estrutura curricular.

Além disso, retomemos a Silva (2007) que dá indicativos de que currículo, sobretudo, é o exercício de poder, pois se seleciona determinados assuntos a outros. Sendo assim, destaca-se: é impossível haver unidade essencial para o currículo, pois há complexos jogos de poder que se relacionam neste âmbito. A posição tomada por uma base nacional comum é a escolha da eficiência para o capital privado, subestimando a interação social e a diferença, ignorando a multiplicidade de demandas, pois se desloca toda a “parte diferenciada” para a margem ao pôr um currículo central e dar às escolas e sistemas e redes de ensino, conforme

sua articulação, a possibilidade (ou a impossibilidade) de tratar de temas diversos (MACEDO, 2009). “Definir um ‘comum nacional’ é uma forma de regulação e de controle da diferença” (RIBEIRO e CRAVEIRO, 2017, p. 60). Não colocar a diferença como questão central é negar que a escola é um ambiente socialmente diverso.

3 Entre parâmetros e currículos: a sexualidade como tema transversal ao currículo

A Base Nacional Comum Curricular indica que os sistemas e redes de ensino e as unidades escolares devem se organizar para a equidade, tendo em vista o reconhecimento das diferenças das e dos estudantes. Neste ínterim, é necessário um compromisso de reverter situações de exclusão historicamente construídas, em relação aos povos indígenas, comunidades quilombolas e demais afrodescendentes, e dar condições às pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria, além de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com deficiência. Além disso, cabe, também, aos sistemas e redes de ensino e as unidades escolares “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2018).

Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito, educação ambiental; educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; bem como saúde, vida familiar e social; educação para o consumo; educação financeira e fiscal; trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural. Na Base, essas temáticas deverão estar contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos referidos atores, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2018). Todos os assuntos levantados são correlatos a leis e orientações para a educação básica estabelecidas em âmbito federal.

É desta forma que o Estado se imiscui da responsabilidade de tratar desses temas, colocando para esferas menores nos currículos, pondo à periferia as diferenças e condicionando-as às habilidades dos componentes curriculares. Não obstante, é importante notar: não há educação sexual, orientação sexual ou gênero como temas destacados e legalmente sustentados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, conforme mencionado, traziam pontos comuns do fenômeno educativo em todas as regiões do país, sendo categorizados pelas áreas tradicionais do conhecimento, que seriam as disciplinas, e os temas transversais que continham ética, saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo, orientação sexual e meio ambiente, os quais foram selecionados por serem problemáticas sociais da atualidade e urgentes, com abrangência nacional e até mundial (BRASIL, 1998). Os conteúdos transversais deveriam ser inseridos pelos profissionais da escola, articulando-se com as disciplinas (NASCIMENTO e CHIARADIA, 2017).

O parâmetro relativo à orientação sexual era direcionado para os anos finais do Ensino Fundamental e, conforme o documento,

[...] busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1998, p. 287).

Nascimento e Chiaradia (2017) trazem para o debate dois possíveis problemas relativos à proposta, uma em relação ao conteúdo e outro em relação à execução. A utilização do termo orientação acaba supondo direcionamento, condução, encaminhamento para, e este direcionamento caminha para aquilo que pode ser considerado como moralmente aceito pela sociedade, para estabelecimento de uma boa saúde sexual, que seria de uma sexualidade branca, de classe média e heterossexual (BRAGA, 2006). No que se referente à implementação da PCN, é que ela estava muito ligada à biologia, sendo colocado a cargo dos professores e das professoras da área o debate, apesar de dever estar incluída em todas as diferentes áreas do conhecimento. Isso deve-se ao fato de que era escolha pessoal de cada profissional trazer a temática ao mesmo tempo em que as escolas deveriam imbuir seu Projeto Político Pedagógico e currículo com este assunto – além de os demais PCNs (*op. cit.*). Aqui já é possível verificar o problema de colocar em um plano secundário os temas transversais e não institucionalizar sua ocorrência no mesmo âmbito das outras disciplinas.

Apesar das problemáticas apontadas, o tema Orientação Sexual, o que estava categorizado, conforme mencionado, como sendo da atualidade e urgentes, com abrangência nacional e até mundial (BRASIL, 1998), tinha sua relevância destacada.

Introduziu-se, com o PCN, a necessidade de formação dos professores para que o tema se tornasse realmente transversal e pudesse ser abordado por qualquer professor. Diversos materiais didáticos e paradidáticos foram produzidos para auxiliar os profissionais a abordarem o tema. Estimulou-se, assim, a se educarem sobre sexualidade e gênero para poderem educar sobre a temática, sendo correntes cursos fornecidos pelas escolas e outras instituições públicas. Orientação sexual foi se tornando, progressivamente, parte dos assuntos e dos discursos presentes nas práticas educativas brasileiras (NASCIMENTO e CHIARADIA, 2017).

O discurso leigo trocou de lugar com um discurso mais articulado e conseqüentemente com práticas que respeitem mais a diversidade das escolhas sexuais. Com isto, mais do que propostas formais, com carga horária definida, começamos a ter um cotidiano com um outro olhar sobre as sexualidades, um olhar mais plural e com um maior respeito à diversidade. Um olhar que questionou as verdades até então instituídas sobre a sexualidade (NASCIMENTO e CHIARADIA, 2017, p. 112).

Durante o período em que orientação sexual esteve presente nas escolas como tema transversal houve, destarte, quebras de silenciamentos e de tabus decorrentes da cultura e de crenças. Isso levou a fortes reações, e eis que a temática não consta na Base Nacional Comum Curricular.

Tal fenômeno está contextualizado a partir de algumas polêmicas que ocorreram nos últimos anos, como o “kit anti-homofobia” de 2011, decorrente do programa do Governo Federal “Escola sem Homofobia”, que era constituído de material didático e orientações de como gestores, professores e profissionais de educação poderiam trabalhar com as questões LGBTs dentro do espaço educativo, o que acabou gerando tanta balbúrdia das bancadas religiosas, disseminando a ideia de que se fazia propaganda de orientação sexual (NASCIMENTO e CHIARADIA, 2017).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011-2020, que foi encaminhado para o Poder Legislativo em 2010 e foi aprovado apenas em 2014 pelo Executivo através da lei 13.005 de 2014, com mais de 3 mil emendas, trouxe mudanças substanciais nas questões referentes à sexualidade e gênero (ibid.), reduzindo-se à garantia de políticas de combate à violência na escola e detecção por parte dos educadores de sinais de violência doméstica e sexual (BRASIL, 2014).

Além disso, vem havendo um desmonte contínuo do tema no ambiente escolar, nos planos estaduais e municipais de educação, com retirada da orientação sexual dos textos, num movimento conservador apoiado por algumas famílias de escolares e por membros do Governo, no que se chama “Escola sem Partido”, fundado em 2004, e que se torna Projeto de Lei (nº 193) em 2016 (não aprovado, mas indicando o movimento conservador), retirando da escola a possibilidade e o papel de falar sobre sexualidade e orientação sexual, na medida em que isto seria uma “ideologia de gênero” (NASCIMENTO e CHIARADIA, 2017).

Ficou fácil, a partir do exposto, retirar a sexualidade da BNCC, pois além de polêmica, há anos o caráter do tema tinha saído do âmbito educativo e ido apenas para o controle da violência sexual.

Debates sobre a temática, assim, acabam por serem silenciados, e os responsáveis familiares se tornam os únicos que devem falar sobre o assunto. A sexualidade fica, desta forma, no território da moral e da normatização apregoado pelas famílias. A escola, que é o lugar da formação, continua com rígidos modelos de ensino e de aprendizagem. Atuam, neste sentido, os currículos, que traçam o percurso das atividades pedagógicas, mas que, também, atuam para normalizar a conduta, tendo em vista o objeto de poder que é o currículo.

“Retirar de seus percursos a orientação sexual, portanto, é uma prática de poder que se dá por meio de uma rede de vigilância e correção social, [...]” (ibid., p. 114), na qual a vida “enquadrada e tida como única, é também normalizada por temer a diferença” (ibid., p. 114).

4 Navegando contra a corrente: a sexualidade no âmbito da educação menor como forma de resistência

Ao passo que as políticas públicas vêm se fazendo valer para apenas determinados grupos, correspondendo a formas hegemônicas de assumir a realidade, excluindo as diferenças e as desigualdades, se vem, também, o questionamento: o que fazer quando a educação que se acredita não é aquela “sugerida” (ou imposta) pelo Estado e as instituições econômicas?

Sílvio Gallo (2002) nos dá pistas de um caminho ao fazer uma releitura do maior e do menor dos filósofos Deleuze e Guattari aplicando os conceitos à educação. A educação maior se manifesta nos planos e políticas públicas, nas diretrizes e parâmetros curriculares, na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a serviço do Estado, é a que institui e que se faz acontecer, de cima para baixo. A educação menor, por sua vez, é ato de revolta e de resistência contra as imposições, aparece nas salas de aula, no cotidiano de cada professora e professor, assim como das e dos estudantes.

No momento em que a educação maior quer controlar e produzir indivíduos em série (agora mais que nunca dentro da ideia de currículo único) a educação menor vem de encontro a este sistema. É uma insubordinação que se pauta na aprendizagem que não ocorre de modo homogêneo e muitas vezes nem é possível de se predizer: subverte-se os princípios, as normas (e os conteúdos) da educação maior “gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto” (GALLO, 2002, p. 175). Ainda que no rio, navegar contra a corrente.

Enquanto o Brasil se coloca na posição de um dos países que mais mata LGBTI+ no mundo, com 420 casos em 2018, sendo 76% homicídios e 24% suicídios, é questionável a ausência de comentários sobre essa barbárie nos documentos oficiais. Isso num momento de uma guinada conservadora que se manifesta tanto no executivo como no legislativo nacional, como em diversos estados brasileiros (BRASIL DE FATO, 2019). Havemos de falar sobre o omitido e, neste sentido, a Geografia tem o que contribuir.

Se “o mundo é ininteligível para quem não tem o mínimo de conhecimentos geográficos (LACOSTE, 2012, p. 230)”, cabe a nós, geógrafas e geógrafos no exercício da docência nos posicionarmos e tomarmos partido dentro de uma educação menor que promova uma compreensão maior da realidade e da espacialidade contemporânea, articulando-se saberes e falando sobre temas socialmente relevantes, por mais que omissos dos discursos governamentais, de modo a ultrapassar uma abordagem superficial, preconceituosa e espetacular (CAVALCANTI, 2010).

É reintroduzir a tensão dramática, que faz referência às ações, aos mecanismos, aos sistemas, no discurso geográfico, não seguindo a cartilha de uma educação maior, mas descaracterizando-a do seu discurso homogeneizador e impositivo, de modo a empoderar-se e empoderar as e os estudantes na medida em que possam melhor compreender o mundo para transformá-lo, de pensar o espaço para nele, mais eficazmente, lutar (LACOSTE, 2012).

Considerações Finais

Num período histórico que coaduna processos globalizantes, com presença cada vez maior de grandes órgãos econômicos dentro das políticas públicas e avanço do neoliberalismo, com uma guinada conservadora, saltam aos olhos problemas que se relacionam com a construção de um currículo único, ilustrado na Base Nacional Comum Curricular, e a ausência de temáticas importantes, como a tão cara questão do gênero e da sexualidade dentro do âmbito da educação. É neste sentido que se pode verificar o prevalecimento de uma agenda hegemônica e hegemonzadora das pessoas por parte daquelas que estão no âmbito “maior” da sociedade.

Assim, cabe construir uma sala de aula de resistência, dentro da ideia de educação menor e de uma docência militante, caminhos contra as políticas impositivas e que promovam formas de compreender o mundo para ele transformar. As experiências de outras professoras e professores servem para evocar essa possibilidade de resistir e para aqueles que ainda não estão contra a corrente, deixemos nosso apelo para fazer a melhor geografia possível: aquela que promove o conhecimento do espaço para nele lutar e transformar a realidade.

Referências Bibliográficas

BRAGA, Andréa Vieira. Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. **Revista Iberoamericana de Educación**, Araraquara, n. 40/2, p. 1-9, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28121333_Identidade_sexual_e_cultura_escolar_uma_critica_a_versao_de_sexualidade_contida_nos_PCN. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF. 1998. 175 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental**: versão final. 2018. 595p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. **Perguntas frequentes sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2019. 15p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/perguntas_frequentes_bncc.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL de Fato. **Editorial**. Ano após ano, Brasil segue na lista dos países que mais mata LGBT's. 2019. Disponível: <https://www.brasildefato.com.br/2019/06/28/editorial-or-ano-apos-ano-brasil-segue-na-lista-dos-paises-que-mais-mata-lgbts/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte, **Anais [...]**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação Básica (SEB), 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 12 jul. 2019.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>. Acesso em: 11 ago. 2019.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a05.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00405.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, Maria Lívia; CHIARADIA, Cristiana de França. A Retirada da Orientação Sexual do Currículo Escolar: Regulações da Vida. **Sisyphus**, Lisboa, v. 5, n. 1, p. 101-116, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/10453>. Acesso em: 10 jul. 2019.

RIBEIRO, Willian de Goes; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 50, p. 51–69, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193552559004.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54–84, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.