

6

Nem só de mapas se faz a Geografia: os diferentes nas aulas de Geografia

*Rúbia Aparecida Cidade Borges;
Ivaine Maria Tonini*

Resumo

Esse artigo visa publicizar algumas discussões que dizem respeito às práticas homogeneizadoras de identidades na escola, de modo a, através das aulas de Geografia, desnaturalizar discursos sobre as minorias e/ou grupos socialmente desfavorecidos (nessa escrita chamados de *diferentes*: mulheres, público LGBT, negros e refugiados), contribuindo para superar a subjetividade contrária à promoção dos Direitos Humanos e oportunizando a desconstrução de estereótipos presentes no senso comum. Para tal, os ditos dos alunos de 9º Ano de escola pública municipal foram coletados, no ano letivo de 2016, e foram analisados com o apoio da bibliografia selecionada, a partir dos pressupostos dos Estudos Culturais e do ensino contemporâneo de Geografia Escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Estudos Culturais. Direitos Humanos. Minorias.

Abstract

This article aims at publicizing some discussions regarding alternatives to the homogenizing practices of identities in the school, in order to denaturalize discourses about minorities and/or socially disadvantaged groups through geography classes (women, LGBT people, blacks and refugees), contributing to overcome subjectivity contrary to the promotion of Human Rights and opportunizing the deconstruction of stereotypes present in “common sense”. To that end, the students of the 9th year of municipal public school

were collected in the academic year of 2016 and analyzed with the support of the selected bibliography, based on the assumptions of Cultural Studies and contemporary teaching of School Geography.

Keywords: Geography Teaching. Cultural Studies. Human Rights. Minorities.

Problematizando os Direitos Humanos e os *diferentes* nas aulas de Geografia¹

Este artigo trata sobre Direitos Humanos e demandas de minorias/grupos socialmente desfavorecidos, como temas pertinentes para serem refletidos nas aulas de Geografia. O objetivo deste estudo foi levar os alunos a se mobilizarem, questionarem e (re)construírem ideias, pensamentos e opiniões sobre essas minorias e grupos sociais, a partir da articulação entre o tema dos Direitos Humanos e os pressupostos curriculares e metodológicos da Geografia.

Nessa escrita, se assume Direitos Humanos como o direito à vida, condição primeira sem a qual deixam de existir os outros direitos, e o reconhecimento da dignidade intrínseca do ser humano, sendo que a opção religiosa, a origem étnica, a orientação sexual, o gênero, o local de nascimento, dentre outros, não podem ser considerados como dados pertinentes na construção da cidadania e na qualificação do sujeito de direitos. Sendo a dignidade a base dos Direitos Humanos, Benevides define o termo como sendo:

[...] aquele valor (sem preço!) que está encarnado em todo ser humano. Direito que lhe confere o direito e à segurança, contra a opressão, o medo e a necessidade, com todas as exigências que, atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização (BENEVIDES, 2015, p. 12).

A opção por trabalhar esse tema nas aulas de Geografia veio da percepção de que, associado ao fato dos alunos habitarem áreas marcadas pela vulnerabilidade social e econômica, muitos deles têm seus direitos negligenciados e violados sistematicamente. Estão em permanente risco de violação de suas integridades físicas, não têm acesso à saúde digna, educação de qualidade, infraestrutura e moradias adequadas. Concomitantemente, no entanto, também são agentes de violações de direitos ao fazerem *bullying* com colegas e ao compartilharem em redes sociais postagens racistas, machistas e homofóbicas, por exemplo. Pensar essas questões, em aula, aproxima a Geografia da vida dos estudantes, melhora a interação entre eles e os professores e, prin-

1 Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Linha de Ensino em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

principalmente, cumpre na escola o papel de incentivar a cidadania, a busca por melhores condições de vida e a criticidade.

Uma educação com e para os Direitos Humanos deve direcionar os/as estudantes ao entendimento de como as várias relações entre preconceito, falta de perspectiva e suas condições de vida são construídas pelas estruturas políticas, econômicas e culturais da sociedade em que estão inseridos.

Vale enfatizar, no entanto, que ao trabalhar questões referentes à igualdade, liberdade e cidadania, que são de importância social inquestionável, é preciso manter-se atento às conexões com pressupostos teóricos, curriculares e metodológicos dos componentes curriculares presentes na escola.

Assim, não é necessário abrir mão das habilidades e competências que podem ser desenvolvidas pelos alunos, através da Geografia Escolar. É preciso conciliar a discussão das questões sociais com o uso da Cartografia, com a análise da espacialização de fenômenos, com o estudo da distribuição das desigualdades socioeconômicas no espaço, com a consideração da interferência das questões culturais e religiosas no modo de vida das populações, entre outros temas previstos pela disciplina. Porque privar esse aluno daquilo que a Geografia (ou de qualquer outro componente curricular) pode acrescentar em seu desenvolvimento, é contribuir para a permanência dele em uma situação de carência e desigualdade, em relação a outros jovens estudantes que terão melhores oportunidades. Diante disso, a escola deve ter o papel de acolhimento, de desenvolvimento da cidadania e da reflexão social, mesmo que tenha como objetivo inicial, sobretudo, a aprendizagem formal dos/as alunos/as. Não se apropriar dessa função é contribuir para que se perpetuem condições de desvantagem da maioria da população em relação a uma minoria privilegiada.

Ao propiciar novas possibilidades de ver e perceber indivíduos e grupos, até então sob o jugo dos estereótipos e dos preconceitos, a desmistificação de representações que daí resultam, torna-se fundamental para a desconstrução de mecanismos de percepção e de sistemas de crenças por meio dos quais se produz esse duplo engano e se legitimam relações de força extremamente assimétricas. Assim, Zitkoski e Genro (2014), destacam que os espaços educativos devem ter a capacidade de trabalhar com segmentos socioculturais que ainda não foi capaz de reconhecer, como o religioso, o cultural e o socioeconômico. Entre outros assuntos, os autores destacam o direito de ir e vir, o acesso à moradia, à segurança alimentar, o enfrentamento à discriminação, como temas básicos para se educar e promover Direitos Humanos.

A educação em Direitos Humanos visa contribuir para que o espaço escolar seja um ambiente de respeito a essas diferenças, de igualdade de oportunidades e de forte disposição para o embate de quaisquer formas de violência. A educação é um espaço privilegiado para a promoção dos Direitos Humanos e, contribui para a difusão de práticas e condutas através do tra-

balho sistemático e intencional nas escolas. É papel dessa instituição, dentre outros, oportunizar a cidadania através de práticas educacionais que socializem sistematicamente com os conhecimentos acumulados pela sociedade, permitindo que os estudantes se apropriem dos bens culturais historicamente produzidos. As escolhas pedagógicas para essa pesquisa buscaram, portanto, problematizar as questões envolvendo diferença x igualdade e aproximar os/as alunos/as da temática dos Direitos Humanos, fazendo-os cientes de que são como nós todos, sujeitos de direitos.

Pensando nesse alunado, é preciso lembrar que os Direitos Humanos são a luta pelo reconhecimento da dignidade humana, apesar das diferenças que constituem os indivíduos. É a legitimação de direitos e garantias pelo simples fato de, apesar de tudo e de qualquer coisa, sermos todos e todas, seres humanos. Essa ideia apresenta-se como um grande arcabouço, onde infinitos temas e assuntos poderiam ser considerados. Essa pesquisa se propõe a tratar dessa temática com base na garantia/violação dos direitos de grupos que fazem parte do convívio dos alunos, sendo que muitos deles estão inseridos, inclusive, nesses segmentos sociais: mulheres, homossexuais e negros. Os refugiados também serão abordados, por se fazerem presentes na comunidade escolar e despertarem nos alunos questionamentos, preconceitos e até medo, em muitos dos casos.

Esses grupos sociais são nomeados como *diferentes* pela sociedade, por várias ordens, desde desqualificação profissional ou desfavorecimento econômico. São marginalizados por terem suas identidades distintas daquilo que se julga como norma e por terem inferiorizadas suas diferenças (nessa escrita: mulheres, público LGBT, negros/as e refugiados/as).

Os diferentes como possibilidade de experimentação na Geografia Escolar

Realizaram-se distintas práticas pedagógicas (aula expositiva, discussões a partir de vídeos, textos, charges, etc.), para mobilizar entendimentos dos alunos sobre Direitos Humanos e os *diferentes*. As aulas foram organizadas inicialmente, de modo a mobilizar as ideias trazidas pelos alunos sobre cada tema para, posteriormente, promover a discussão dos assuntos frente as novas reflexões, proporcionadas pelos textos, charges, vídeos, mapas e pelas propostas didáticas trazidas por mim, para as turmas. As manifestações dos alunos, em aula e por escrito, foram a base de análise da pesquisa aqui discutida.

Vale salientar que esse estudo não teve como objetivo, ou melhor, não buscou uma relação de causa-efeito, do tipo: hoje o discurso do meu aluno é “x”, após a aula de Geografia será “y”. Antes foi uma tentativa de mobilizar

pensamentos, problematizá-los, questionar com meus alunos o senso comum. Problematizar os discursos, no caso desse trabalho, implicou não em acreditar nos enunciados ou tentar encontrar verdades, mas sim mapear os discursos, examinar, mostrar suas relações, perceber suas condições de existência, enfim, colocar o que é dito em movimento.

Embora, em vários discursos institucionais, se diz que intenciona a valorização da diferença, percebe-se, fortemente, a presença das culturas hegemônicas nas propostas curriculares das escolas. A maneira de viver e conviver dentro de padrões (heteronormativos, androcêntricos e racistas) rejeitam, em geral, os desacordos, como possibilidades legítimas de convivência. Dessa forma, as práticas escolares através do currículo contribuem para o silenciamento, o que gera a subestimação do papel dos grupos minoritários em quantidade e/ou situações normais. Com isto, mesmo o acesso dos alunos e de suas diferenças seja universalizado pelas leis vigentes, as práticas, os currículos, os métodos e os materiais didáticos são pensados para só um público, para o normal: heterossexual, branco, cristão e sem distorção idade-série, por exemplo.

Esses significados dominantes, transformados em enunciados, constituem os discursos que frequentemente tentam normalizar práticas textuais e repertórios de imagens consideradas realidades e úteis, definindo formas regulares de ver o mundo, de encontro com aquilo que é senso comum. É necessário dar-se conta dos discursos veiculados nas práticas escolares, ou, como Fischer (2011, p. 239) destaca, ao tratar das contribuições de Foucault para a Educação, é preciso “pensar as relações de poder nos espaços mínimos, nas menores práticas, ali onde efetivamente se disseminam verdades sobre como existir na condição de homem, criança, pobre (...), homossexual, negro, oriental, ocidental, indígena”. É preciso desnaturalizar as escolhas curriculares e metodológicas que fazem com que nós, professores, sejamos cooptados pelo sistema para trabalhar a favor do modo hegemônico e dominante. Ou, ao contrário, para que possamos permitir e incentivar a problematização das ditas verdades na procura de construir conhecimento com o aluno.

A rotina escolar, com todos os seus constituintes, está determinada pela distribuição diferencial de conhecimento e recompensas simbólicas entre diferentes grupos de pessoas, de forma que as desigualdades sociais são mantidas através da participação ou não desses membros. Além disso, as escolas produzem discursos, presas que estão na relação inseparável entre cultura, regimes de verdade e poder. Por tudo isso, a escola é, embora *locus* do cuidado, também lugar da violação de direitos, da manutenção de desigualdades sociais, da reprodução de preconceitos e intolerâncias por parte dos alunos, docentes, gestores e políticas públicas.

A Geografia, como componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental, tem sua parcela de contribuição no processo de normatização e desconsideração das identidades, que fogem da dita normalidade, na medida em que atribui significados ao lidar diretamente com aspectos peculiares das sociedades, como elas se organizam, o que plantam, como tratam suas mulheres e suas crianças, como transformam o meio natural, etc. Esses significados dados as coisas e as pessoas, podem estar à serviço da celebração da diferença e da desconstrução de discursos homogeneizantes ou, do contrário, podem ajudar a hierarquizar identidades e naturalizar silenciamentos.

De forma simplificada, a Geografia cumpre, na escola, o objetivo de propiciar o pensar e o refletir o espaço geográfico nas suas diversas escalas, relacionando natureza e sociedades humanas, compreendendo relações regionais, locais e globais com a ajuda de imagens, leituras, fotos, vídeos e pesquisas. Ou ainda, pode-se dizer que cabe à Geografia desenvolver um olhar crítico e questionador a respeito do espaço geográfico, permitindo que o aluno perceba que seu bairro, seu país, sua comunidade, etc., constituem-se na inter-relação entre o meio físico e as atividades humanas (com suas intencionalidades, especificidades e características econômicas, sociais e culturais) e que se modificam ao longo do tempo.

Doren Massey (2011), que discute a Geografia frente à contemporaneidade, ao avanço da Globalização e à evolução do Capitalismo, justifica a abordagem dos temas trazidos pelos Estudos Culturais aos estudos em Geografia e (por que não, embora não seja objeto de estudo da autora) aos currículos e livros didáticos dessa disciplina nas escolas. Em primeira (ou última) análise, a Geografia é a ciência do espaço. E esse espaço está constituído, e constitui também, identidades e diferenças, consolidações e violações de direitos, conforme podemos estabelecer através da abordagem da autora.

Para ela o espaço é, primeiro, feito de “inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão global até o intimamente pequeno”. Em segundo, o espaço é “possibilidade de existência do multicultural” e, finalmente, o espaço seria algo sempre “em construção” (MASSEY, 2011, p. 29). A combinação desses pressupostos justifica (ainda que não se faça necessário) a preocupação que deveria ter a Geografia com a questão dos Direitos Humanos e das chamadas minorias, ainda mais quando aplicados à educação.

Pois, conforme defende Massey (2011), se o espaço é de inter-relações, inclusive de identidades e diferenças, estas não são prontas, não estão dadas, mas antes se constroem no interior dessas mesmas relações, compreendidas como práticas encaixadas, num entendimento relacional do tempo. Dessa forma, as nossas identidades e também as de nossos alunos, juntamente com as diferenças que nos constituem estão em constante (in)definição também

com e através da nossa relação/entendimento/interação com o espaço. E, é nessa possibilidade de perceber o entorno, o local *vs.* global, e tantas outras demandas da Geografia Escolar, que se pode pautar o exercício de pensar os Direitos Humanos, os Estudos Culturais e as temáticas dele convergentes nas aulas de Geografia. Afinal, segundo a própria autora, a “espacialidade pode ser também, desde o princípio, integrante da constituição dessas próprias identidades” (MASSEY, 2011, p. 30).

Já o entendimento do espaço, segundo essa autora, como possibilidade de existência da multiplicidade, vem da ideia de que o reconhecimento da diferença e da heterogeneidade decorre desse mesmo reconhecimento em relação à espacialidade. É um distanciamento daquele entendimento do espaço como algo liso, uma superfície contínua, sendo antes uma esfera de coexistência de multiplicidades. Ou seja, a Geografia do mundo não pode ser elaborada a partir de um único protagonista (homem, branco, ocidental, etc.), mas sim através da coexistência de múltiplos protagonistas. Se, “não é a natureza a específica das heterogeneidades, mas a realidade delas, que é intrínseca ao espaço” (MASSEY, 2011, p. 33). Então não cabe discutir se as diferenças constituem espaço: isto está posto e dado. O que cabe é perceber como essas diferenças se apropriam desse espaço, quais diferenças/identidades prevalecem sua cultura e seu regime de verdade na constituição daquilo que é normal nesse espaço.

Finalmente, entender o espaço como algo aberto, de futuro ainda não determinado, como defende Massey, possibilita superar a inexorabilidade das narrativas, admitindo haver campo para que se constituam os *diferentes* e as diferenças. “O espaço jamais poderá ser essa simultaneidade completa, na qual todas as interconexões já tenham sido estabelecidas e no qual todos os lugares já estão ligados a todos os outros” (MASSEY, 2001, p. 32). Assim, identidades, diferenças e espaço podem se (re)construir através das interações, das lutas, da interferência da mídia, da política, das leituras e, por que não, da Geografia Escolar.

A Geografia Escolar deve oportunizar aos alunos/as a tomada de consciência das suas práticas socioespaciais e dos variados agrupamentos humanos, bem como a maneira como se espacializam coisas e fenômenos. Se fenômenos são espacializados em Geografia, se são possíveis espacializar mudanças climáticas, distribuições de vegetações determinadas, atividades econômicas, não seria possível espacializar deslocamentos de refugiados, tratamento dado aos gays nos diferentes pontos do planeta, a violência contra a mulher no Brasil, por exemplo? Kaercher (2014), destaca que a Geografia precisa dialogar com o mundo real, extrapolar o objetivo ingênuo de abastecer mentes com informações para utilização futura. Enfatiza a necessidade de uma Geografia para a vida. O que seria mais real do que os estigmas, os preconceitos e as violações de Direitos Humanos que afetam esses alunos de escolas públicas?

As aulas de Geografia devem oportunizar aos alunos a tomada de consciência das práticas socioespaciais suas e dos variados agrupamentos humanos, bem como a maneira como se espacializam coisas e fenômenos (Esta parte está repetida no parágrafo anterior). Ou ainda como bem define Filizola, para quem a Geografia deve lidar com a espacialização, frisando aspectos como:

- Onde? / - Por que aqui e não em outro lugar? - Como é esse lugar? / -Por que esse lugar é assim? / -Por que os espaços geográficos se dispõem dessa maneira no espaço? / -Qual o significado e o sentido desse ordenamento espacial? / -Quais os impactos gerados pelas localizações e pelos ordenamentos espaciais na vida das pessoas e dos lugares? (FILIZOLA, 2009, p. 21).

Frente a uma consciência contraditória, a Geografia Escolar pode estar a serviço de uma pedagogia e de um currículo alternativo. Embora não vá mudar as estruturas que determinam a maneira como vivem os alunos, como constituem suas identidades, pode, modestamente, fazer alguma diferença na vida desses jovens, desestabilizando algumas de suas certezas e verdades, mobilizando novas considerações sobre si mesmos e seus pares, contribuindo para a desconstrução de hierarquias identitárias que desqualificam e silenciam pessoas.

Pontuschka, Paganelli e Cacete, ao discutirem o ensino de Geografia, destacam que é esse tratamento da informação, dado pelo professor, que o transforma em conhecimento. Nesse caso, a seleção do que será trabalhado e as formas como ocorrerão às aulas, estão pensadas de forma a dar “voz” aos alunos, fugindo da simples memorização e cópia, ainda presentes nas aulas de Geografia. Assim,

[...] O professor tem um papel importante nesse processo, como mediador entre o aluno e a informação recebida, promovendo o “pensar sobre” e desenvolvendo a capacidade do aluno de contextualizar, estabelecer relações e conferir significados às informações (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 262).

Frente a isso, explicita Kaercher:

[...] Devemos repensar nossas aulas: como se ensina; como se aprende? Os conteúdos continuarão os clássicos, os do livro didático? Isso não é defeito algum. Podemos, no entanto, adicionar um tempero a esses conteúdos: o que eu quero ensinar quando ensino, por exemplo, urbanização, “geografia agrária”, “aspectos da natureza”, “globalização”, etc.? Que valores éticos, estéticos e políticos eu adiciono aos conteúdos? (KAERCHER, 2014, p. 82).

Respondendo brevemente a essas questões: podemos temperar o ensino da Geografia trazendo as minorias, os que estão em desacordo com a norma, os que fogem da heteronormatividade, os não-brancos, os não-homens, para as aulas de Geografia, de modo a dar-lhes visibilidade. Pois, como dito anteriormente, discutir Direitos Humanos serve também para

sensibilizar, para que de tanto ser dito e discutido, as práticas de discriminação, injustiça e violência sejam, pouco a pouco, compreendidas como desumanas por boa parte da população.

Pensando ainda na Geografia Escolar para a diferença e os Direitos Humanos, pode-se problematizar questões levantadas por Cavalcanti ao tratar sobre o que ensina a Geografia, articulando a escrita da autora com comentários envolvendo a temática desse trabalho. Para a autora,

O processo de conhecimento é uma aproximação do sujeito à realidade, com base em uma perspectiva e em mediadores (conteúdos). A Geografia, como uma dessas aproximações, é um conjunto de conhecimentos construídos da perspectiva da espacialidade (CAVALCANTI, 2012, p. 136).

Sobre isso, fenômenos são espacializados em Geografia. Se são possíveis espacializar mudanças climáticas, distribuições de vegetações determinadas, atividades econômicas, não seria possível espacializar deslocamentos de refugiados, tratamento dado aos gays nos diferentes pontos do planeta, a violência contra a mulher no Brasil, por exemplo? (Também está repetido)

Cavalcanti argumenta que “a Geografia é um conhecimento da espacialidade. Seu papel é explicitar a espacialidade das práticas sociais” (2012, p.150). Ao que, com mais razão, os Direitos Humanos são um assunto da Geografia Escolar, pois não somente trata das práticas da construção de cidades, manufaturas, atividades econômicas, fronteiras e territórios, mas também podem ser discutidas as leis, os direitos e as relações interpessoais. Pode tratar da mulher que habita essas cidades e seus desafios, do gay que embora desenvolva atividades econômicas e tenha muitas outras identidades, é reconhecido e discriminado pela identidade da sua sexualidade, do refugiado que procura romper com fronteiras e precisa se reencontrar e se reconstituir nas territorialidades que encontra no local de destino.

O ambiente físico, a preservação ambiental, as práticas sociais, por exemplo, são fruto desse jogo de poderes e dos discursos vinculados. São constituídos por aqueles que, no mundo real, constroem os espaços estudados pela Geografia, por aqueles que, sentados nos bancos escolares, estudam esses conhecimentos e por aqueles que selecionam quais conhecimentos são pertinentes de serem estudados. Todos esses sujeitos exercem poder e resistência, e são constituídos por discursos. O uso que fazem das e nas diferentes configurações espaciais, o que valorizam e dizem sobre elas também são atravessadas por essas relações.

Breves repercussões sobre os *diferentes* nas aulas de Geografia: Direitos Humanos, o negro/a, a mulher, o público LGBT e os refugiados

A diferença, segundo Stuart Hall (2005), é o ponto que articula a formação do sujeito e de sua identidade. Ou, colocando de outra forma, a identidade (de gênero, sexual, ética, religiosa, profissional, etc.) se constitui através da determinação da diferença ou por meio dela. Assim, usando o exemplo do autor, se é mulher porque não se é um homem, se é branco porque não se é negro, etc. Embora, inicialmente, a identidade pareça ser facilmente definida como sendo aquilo que se é, Silva alerta que a identidade é “o ponto original relativamente ao qual se define a diferença” (2010, p. 75).

Segundo o autor, esse pensamento demonstraria a tendência que temos em tomar aquilo que somos como norma ou referência para caracterizarmos e avaliarmos os *diferentes*, ou aquilo que não somos. A diferença ou identidade, não são, inocentemente, atribuídas aos indivíduos. Ambas, são o produto de disputas entre grupos situados, assimetricamente, em um jogo de poder; estão em disputa, traduzindo os desejos de diferentes grupos sociais, que buscam acesso privilegiado aos bens sociais e que fazem parte de relações mais amplas de poder.

Algumas lutas, vinculadas em seu conteúdo a defesa dos Direitos Humanos, como o movimento feminista e o de busca pela descriminalização do aborto, são tidos como negativos e associados à práticas criminosas, como “ladrão” e “pedófilo” nas escritas dos alunos. O fato desses diferentes fenômenos estarem juntos em uma mesma resposta não se trata de uma coincidência ou de uma escolha aleatória. Nos atrevemos a dizer, que essas palavras escritas juntas, explicitam o “regime de verdade” atribuído aos Direitos Humanos por algumas pessoas, baseado na criminalização de seus pressupostos e de sua defesa (BENEVIDES, 2015).

Retomando Simon (2013), se uma determinada “produção semiótica”, enquanto “produção de significado”, não acontece de forma arbitrária, que fatores socioeconômicos, culturais, religiosos e políticos, forjaram nesses alunos essa atribuição de significado ao conceito de Direitos Humanos?

Atravessados por esses discursos e por relações desiguais de poder, nas aulas de Geografia, ao tratar de Direitos Humanos, os alunos explicitaram em suas escritas, em seus ditos, uma série de “sentidos comuns” presentes na mídia e nas redes sociais, especialmente a ideia de que “os Direitos Humanos são coisa de bandido”. Outros alunos trouxeram a ideia da igualdade de tratamento e da liberdade de opinião e de ir e vir, para definir o que são Direitos Humanos. Embora correta, essa visão é bastante limitada, pois desconsidera o papel dos Direitos Humanos na garantia do suprimento das necessidades básicas dos

seres humanos (alimento, saúde, educação) e não incorpora o papel do Estado na garantia e manutenção desses direitos. Sobre essa “produção semiótica”, muitos são os *memes* e comentários nas redes sociais a respeito dos Direitos Humanos, quase sempre desqualificando sua importância e associando-o a defesa de bandidos em detrimento das pessoas de bem, sendo esse, como já lembrado, um dos gargalos para o reconhecimento da sua importância.

As populações em situação de vulnerabilidade social, são mais propensas a sofrerem violações de direitos em razão de suas próprias condições de vulnerabilidade. Mesmo assim, essas camadas mais pobres e menos esclarecidas da população acabam reproduzindo o discurso de uma parte da sociedade (com melhor poder aquisitivo, branca, cristã e heteronormativa) que se resente, justamente, porque os Direitos Humanos são requisitados, principalmente, hoje, para coibir às discriminações e violências contra essa população mais empobrecida: negra, com mulheres chefes-de-família e sem marido, criminalizadas, com pouca escolarização e empregos muito precários, vivendo da informalidade e da ajuda de programas sociais.

O próprio segmento da sociedade que mais necessita dos mecanismos de garantia de Direitos Humanos acaba por reproduzir os discursos que reforçam o enunciado de que “os Direitos Humanos são coisa de bandido”, o que dificulta a mobilização desses direitos para as reivindicações dessas comunidades. Dessa forma, e em parte por esse motivo, relações promíscuas se estabelecem com o poder público e outras lideranças (como traficantes, por exemplo) que, ao garantirem a essas pessoas algum direito (ou ao cumprirem com sua obrigação, no caso do Estado) o fazem como que por favor ou suposta generosidade, como fichas de atendimento no posto de saúde, cestas básicas, vagas em creches, moradias dignas, etc.

No entanto, verificou-se, fundamentada nas intervenções pedagógicas, uma resignificação do conceito de Direitos Humanos e a ampliação do sentido deste nos diferentes lugares, com uma aproximação do abstrato entendimento de direito com acontecimentos cotidianos dos estudantes. Então, mais apropriados da abrangência dos Direitos Humanos e de que eles devem/deveriam contemplar todos, conseguiram melhor perceber os direitos que lhes são garantidos, que lhes são negados e diferentes modalidades de violações relacionadas às especificidades de várias localidades do globo (nossa escola, Porto Alegre, alguns países e continentes). Assim, se de início, a ideia de Direitos Humanos era algo abstrato, distante, integrante do mundo das leis e normas, agora era algo um pouco mais próximo das suas vidas. Essa maior proximidade legítima tanto o conceito, em si, de garantia de direitos, como a pertinência do trabalho com essa temática em sala de aula.

Foram recorrentes nas escritas dos alunos o entendimento das violências estruturais e institucionais a que estão submetidos, em razão da desigualdade

socioeconômica do Brasil, como um descumprimento aos pressupostos dos Direitos Humanos. A violência institucional se caracteriza por estar associada,

[...] Às condições específicas dos locais onde ocorrem: nas prisões, nos hospitais, nas ruas, nos postos de saúde, no ambiente familiar, nas escolas, nos abrigos e nas casas de passagem, nos tribunais e ministérios, nos espaços onde há relações hierárquicas e vercais instaladas para assegurar uma situação contínua de mando e obediência (GIRON, 2010, p. 53).

Ao tratar da questão das mulheres na sociedade, em escritas levantadas através de mapas e textos, os alunos determinaram que as mulheres ainda se encontram em uma situação de desprestígio na sociedade atual em relação aos homens e percebem as dificuldades impostas às mulheres pela questão do gênero, como as diferenças salariais, a dupla jornada de trabalho e a violência. As escritas dos alunos trouxeram, fortemente, o “senso comum” sobre o que é “ser mulher” e o que é “ser homem” na nossa sociedade, inclusive com a existência de atividades laborais típicas de cada gênero, dentro do discurso patriarcal que permeia nossas práticas sociais.

O binarismo homem *vs.* mulher é uma invenção cultural, que precisa ser problematizada para que se possa compreender o quanto essas hierarquias geram e perpetuam desigualdades sociais. A questão do gênero, aqui discutida, aparece como constituinte da identidade dos sujeitos, da mulher e do homem, envolvidos na teia do fenômeno da violência e da desigualdade, e abrange relações que emergem como parte deles. Não são apenas as relações homem-mulher que são reguladas por ele, como também mulher-mulher e homem-homem, na medida em que o gênero é a construção social do masculino e do feminino, e regula as bases da constituição societária baseada em relações desiguais. Assim, “gênero representa não um indivíduo e sim uma relação, uma relação social; em outras palavras, representa um indivíduo por meio de uma classe” (LAURENTIS, 1994, p. 211).

Essas identidades são constituídas não somente em razão do gênero, mas também são atravessadas pelo lugar onde vivem essas mulheres, o tempo histórico, o acesso (ou não) à educação formal, o poder aquisitivo, a religião, o exercício da sexualidade, etc. Dessa forma, o direito ao voto, luta recorrente na quase totalidade dos países desde o início do século passado, são demandas influenciadas por questões econômicas, religiosas, políticas e culturais que extrapolam a simples garantia de um direito civil, pois esbarram em uma série de “produções semióticas” que externalizam o papel das mulheres nessas sociedades.

A distinção biológica é usada como justificativa para que cada um desempenhe seu papel social secularmente definido, que permite compreender e justificar as desigualdades sociais entre os sexos. A sociedade atual (glo-

balizada e capitalista) continua transversalizada por uma cultura de submissão e violência junto às mulheres, que são inerentes a uma ordem patriarcal e androcêntrica (que entende o homem como hierarquicamente superior). Isso decorre de discursos sociais e de uma educação pautada no feminino como dócil, frágil, apaziguador, necessitado da “proteção” e da “condução” do homem em razão de sua debilidade e inferioridade física, emocional e cognitiva. Como visto, nas escritas dos estudantes, as mulheres das famílias dos alunos/as são as responsáveis pelas demandas da casa e dos filhos enquanto os homens tem o papel de ser o “provedor”, que não participa ativamente do serviço doméstico ou se o faz, é como uma ajuda, um favor às mulheres.

Percebe-se na escrita dos/as alunos/as a hierarquia entre homens e mulheres, inclusive no que diz respeito à vida privada e ao comportamento sexual (“ficar falada”). Sobre essa maior liberdade sexual da mulher, percebida pelos/as alunos/as e pela sociedade (e criticada por ambos), e as diferentes constituições familiares decorrentes disso, dentre outros fatores, Márcia Arán (2003, p. 401) destaca que, desde a Segunda Guerra Mundial, a família nuclear foi abalada por modificações drásticas, especialmente na queda dos índices de fecundidade, na desvinculação entre sexualidade e reprodução, seguida pela queda no número de casamentos e pela possibilidade, cada vez mais requisitada, do divórcio. Essas circunstâncias possibilitaram maior rotatividade de relacionamentos, modificando o modelo de família que se tinha no Ocidente, até o início do século passado.

Sobre a violência contra as mulheres, embora cause indignação, é uma violência relativizada em muitas escritas dos alunos, que atribuem à vítima uma coparticipação no ato de violência, por ação ou omissão da mulher, em algum aspecto, que justifique os episódios de agressão. Nos comentários de muitos meninos que reprovam a agressão contra as mulheres, eles o fazem não por ser a violência uma violação ao direito de integridade delas, mas por certo “cavalheirismo”, uma noção de que não se bate em mulheres por serem “frágeis”. Ou seja, é retirada da mulher a condição de sujeito de direitos, tornando-a como algo a ser cuidado pelos homens e, algumas vezes, esse cuidado se dá pela associação de que aquela mulher agredida poderia “ser sua mãe, filha ou irmã”. Dessa forma, são merecedoras dessa proteção àquelas meninas/mulheres com um comportamento esperado, como aquele percebido pelas mulheres de suas famílias, sendo que o mesmo cuidado não é dado para àquelas que estiverem em desacordo com aquilo que o senso comum diz não ser “comportamento de mulher direita”.

Esse papel estabelecido à mulher faz parte de um sistema muito maior de negação de oportunidades, constituição de obrigações e padrões rígidos de comportamento em razão do gênero. Não é difícil encontrar na cultura, na religião e na História, vários motivos pelos quais as mulheres deveriam

ser vigiadas, resguardadas, desconsideradas e subjugadas pelos seres humanos providos de pênis. Ainda segundo Louro (1997), o desafio (inclusive da escola) está em demonstrar que não são as características biológicas sexuais que vão constituir o masculino e o feminino, mas antes o que se espera, o que se diz sobre, o que se valoriza e o que se representa sobre ambos, que determinam suas constituições.

Já nas escritas levantadas, a partir das aulas de Geografia, sobre a homofobia e suas percepções a respeito das identidades LGBT, ficou claro o constrangimento, principalmente dos meninos, em falar sobre o assunto, como se emitir opinião sobre isso pudesse rotulá-los como vulgarmente chamam, de “veados” e gays. De muitas formas, essa timidez, esse “silêncio sobre a diversidade sexual reflete uma forma produtiva do poder que regula o campo do enunciável” (PINHEIRO, 2015, p. 119). Essa censura e esse silenciamento são formas produtivas de poder, pois não somente os negam, como constroem e proliferam discursos. Ou, nas palavras de Foucault (2015, p. 30) “não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam discursos”.

A ausência de problematização sobre a questão LGBT nos livros didáticos e nas proposições curriculares das escolas, acaba por estimular discriminações e preconceitos para com o público LGBT ou para com atitudes ou situações tidas como típicas de gays ou afeminadas na escola. Assim, perguntados sobre o significado de duas meninas abraçadas ou dois meninos, os/as alunos/as mostraram-se bem mais enfáticos em repreender a prática desse carinho entre os garotos, como se verifica em suas escritas.

Isso corrobora o entendimento de autores como Borrillo (2001), de que práticas homofóbicas não se encontram dissociadas de práticas machistas, na medida em que o princípio que fundamenta a intolerância parece ser o mesmo: desqualificação e menosprezo por características determinadas como femininas. Homofobia é nada mais que o terror à perda do gênero masculino, dentro daquilo que socialmente se atribuiu a ele: virilidade, violência, frieza. Essa diferença de tratamento ficou clara também na primeira questão sobre homofobia, onde a totalidade dos alunos não viu problemas em duas meninas se abraçarem, mas muitos (especialmente meninos) julgaram inadequado dois rapazes manifestando a mesma forma de carinho.

Assim, o homossexual masculino (ou o transgênero, ou o travesti) é hostilizado, por rebaixar-se à condição de mulher. Dessa forma, não somente a prática sexual diferente da heterossexual é demonizada, mas é execrado que a pessoa do gênero masculino tenha características mais femininas. Isso explica por que a homossexualidade masculina é mais perseguida do que a feminina, pois o *gay* supostamente não teria respeito aos atributos masculinos naturais do seu sexo biológico. Portanto, a homofobia também atinge a todos,

cujo comportamento não se encaixe na ordem clássica dos gêneros, inclusive homens sensíveis ou mulheres de personalidade mais forte e independente. Então, alunos não podem trocar carícias, mas é aceitável por eles e por seus professores que se xinguem e andem aos socos e pontapés, chamados por eles de “arreganhos”.

Os alunos, conforme se constatou pelas conversas em aula e por suas escritas, percebem o preconceito sofrido pelos homossexuais e declaram que é errado, inclusive condenam a violência contra os homossexuais, justificando que “ninguém tem direito de bater em ninguém por ser diferente”. Mas se o gay não deve apanhar, também não precisa estar muito perto. Conseguem perceber que um colega gay/lésbica ficaria triste e constrangido com xingamentos, mas demonstram que faz parte da sua afirmação de normalidade apontar traços de homossexualidade nos colegas. Não basta ser heterossexual, tem que parecer ser heterossexual e, nesse caso, ser homofóbico se faz necessário, o que podemos perceber através dos ditos dos/as alunos/as.

Sobre a identidade negra, quando perguntados se a situação do racismo está mudando no Brasil, alguns alunos disseram que a situação está melhorando, e usaram como exemplo as cotas raciais, que proporcionariam uma oportunidade de “subir na vida” aos jovens negros. Outros alunos, disseram que a situação está igual ou piorando, e citaram justamente as “cotas raciais” como um exemplo de discriminação, pois, segundo eles, fica subentendido que os “negros são menos capazes”.

As falas dos alunos demonstram um ponto facilmente percebido no cotidiano escolar, seja no recreio, em aula e no atendimento aos pais dos alunos: a escola, tal qual a sociedade da qual fazem parte, discrimina e inferioriza, através de agressões e xingamentos praticados pelos alunos, pela displicência de alguns/as professores/as junto aos estudantes, pelo atendimento pouco comprometido dos setores da instituição às dúvidas dos responsáveis pelos/as alunos/as. Enfim, ao “fechar os olhos” e esperar que, ao não expor o problema, solucionado ele estará, a escola estimula o preconceito. Como no mito de Procusto, a escola acaba por supliciar os alunos negros ao não dar-lhes voz e representatividade, ao não garantir a igualdade de direitos que advém da celebração das diferenças dentro do grupo.

Essa questão da suposta falta de empenho dos/as negros/as e de certa “vitimização” da qual os/as negros/as são acusados ao buscarem direitos, denunciarem discriminações e apoiarem causas que lhes permitam concorrer com os brancos em condições mais justas, pode ser percebida nos ditos de alguns/as alunos/as. Com o discurso de que “no Brasil os direitos são iguais para todos” eles desconsideram a questão do racismo como algo institucionalizado em nosso país, retroalimentado por décadas de descasos e omissões do poder público para com violações dos direitos dessas populações.

Sobre os motivos que levam os jovens das áreas de periferia, na maioria negros/as e pardos/as, a abandonarem a escola, as respostas dadas pelos alunos são bastante familiares à realidade em que estão inseridos e, vem de encontro, com aquilo que trabalhamos nas aulas de Geografia ao tratarmos do processo de Globalização: o aumento das desigualdades entre ricos e pobres, necessidade maior de qualificação para manter-se no mercado de trabalho formal, precarização das relações de trabalho e subemprego, entre outros. Assim, facilmente, os alunos estabeleceram essas relações e detectaram as dificuldades que José, amigo de Maria, teria para inserir-se no mercado de trabalho formal. Esse obstáculo, como já discutido nessa dissertação, leva a continuidade do “círculo vicioso” de miséria e discriminação pelo qual os/as negros/as são submetidos há décadas.

Todos, embora não se reconheçam como racistas, defendem que o Brasil é um país racista, dentro daquela constatação esquizofrênica da presença do fenômeno sem o agente executor. Essa aparente contradição repercute uma realidade presente na sociedade e na escola, admite-se que exista o racismo, mas de alguma forma culpamos os negros pela situação pelo qual são vítimas, apesar de que não consigamos explicar de onde tiramos essa opinião. Como diz Harari (2015, p. 151), “os preconceitos impregnaram a hierarquia imaginada em um nível ainda mais profundo da consciência humana”.

Sobre os refugiados, considerando que existem haitianos na comunidade escolar, as respostas dos alunos e suas manifestações em sala de aula demonstram que a identidade do haitiano se desconsidera em relação a quaisquer outras (de homem ou mulher, pobre ou rico, negro ou branco), causada pela falta de empatia para com aquele intruso na comunidade. Mesmo os negros colocam-se de forma superior à esses imigrantes, na ideia de que “além de negros, são refugiados”. Na hierarquia das identidades, eles encontram-se em posição mais desfavorável do que mulheres ou os negros, pois numa situação de igual pobreza, ainda enfrentam a dificuldade da cultura e do idioma. O mito que circula entre os alunos de que os haitianos são ladrões, dificulta ainda mais a integração e contato entre brasileiros, e as pessoas vindas desse país caribenho. O corpo nasce do entrelaçamento entre a natureza e a cultura. Questionados sobre a maneira como se referem aos colegas haitianos, os alunos alegaram que eles são diferentes e elencaram: Eles são negros “mais pretos”, vestem-se muito arrumados, as meninas adornam-se com laços e fitas nos cabelos muito bem penteados e são “muito educadinhos” e formais.

A comunidade onde está inserida a escola em questão, recebeu um grupo significativo de haitianos nos últimos anos, o que desestabilizou uma comunidade já marcada por dicotomias: moradores do bairro x assentados retirados da Prefeitura das proximidades do Aeroporto x invasões, e território de facção criminosa A x facção criminosa B, etc. Assim, novos tensiona-

mentos foram acrescentados, inclusive no cotidiano escolar, e é comum presenciarmos alunos dizendo que “não gostam deles (haitianos) porque são todos ladrões”. A identidade de toda uma população ser resumida ao rótulo de que são marginais, bem como a ênfase dada à questão dos refugiados tanto no Brasil como na Europa pela mídia, motivou uma abordagem mais sistemática dessa condição.

Ao tratar dos refugiados sírios e africanos que buscam chegar à Europa, não apareceram escritas de que os “refugiados tiram os empregos”, por exemplo. Isso remete à questão da tolerância, que alguns defendem quando tratamos de *diferentes* e Direitos Humanos. Toleramos o diferente, toleramos o negro, o deficiente, o refugiado, o gay. No entanto, tolerar ainda é discriminar, pois existe uma hierarquia embutida nessa relação social: não os ofendemos, fazemos alguma caridade para eles e até podemos ser “amigos” deles, mas ainda mantemos um afastamento, pois somos o dito “normal”. Assim, hipoteticamente, alguns alunos aceitam que outros países abriguem refugiados, desde que não seja o seu país, que não morem em seu bairro, divida com eles seu ônibus e sua escola, etc. Por isso, a tolerância não é o objetivo a ser alcançado, mas sim um convívio social onde a diferença seja vista como salutar, positiva e até desejada.

Um tema sem conclusão

Trabalhar com Direitos Humanos, com valores sociais justos, com empatia e empoderamento é trabalhar mergulhado em utopia. Ser professor é ser utópico. Especialmente em épocas difíceis, de ataques e desmontes àquilo que consideramos certo e bom, a docência é um exercício de fé, pois “todo professor é um crente, ainda que ateu seja” (KAERCHER, 2014, p. 242). Então, é a utopia que ampara esse texto: a esperança de que a educação e, quem sabe, a Geografia Escolar e minhas aulas possam, de alguma forma, ajudar meus alunos a buscar pelo que for melhor para si e suas famílias, através de um convívio respeitoso e solidário consigo e com o outro. Dito de outra forma, tenho fé de que a escola, além de ser um lugar de construção de saberes e aquisição de habilidades, possa ser também palco da compreensão e expansão de possibilidades, ou ainda, espaço de liberdade de (re)construção de identidades e celebração das diferenças.

Podemos temperar o ensino da Geografia trazendo as minorias, os que estão em desacordo com a norma, os que fogem da heteronormatividade, os não-brancos, os não-homens para as aulas, de modo a dar-lhes visibilidade. Pois, discutir Direitos Humanos serve, também, para sensibilizar, para que de tanto ser dito e discutido, as práticas de discriminação, injustiça

e violência sejam, pouco a pouco, compreendidas como desumanas por boa parte da população.

Embora não seja possível mensurar as prováveis mudanças de entendimento e comportamento dos alunos em relação às temáticas trabalhadas, vejo méritos em simplesmente mobilizar seus pré-conceitos e preconceitos, possibilitando-os exercitar uma argumentação que supere o “porque sim”, que cotidianamente utilizamos, para empregar, ainda que de forma incipiente, relações entre suas opiniões e textos, vídeos, discussões apresentadas na disciplina de Geografia e em outros componentes curriculares.

É preciso considerar a validade da tentativa de não fazer da Geografia Escolar um fim em si mesma, mas antes, uma Geografia como possibilidade de entendimento e, principalmente, de atuação no mundo. Extrapolar o acúmulo de informações, sob o risco de transformar nossas aulas em um elenco de curiosidades e informações isoladas sobre lugares e povos, como em um *Discovery Channel* pouco atrativo e de baixa qualidade e, assim, nos fazermos obsoletos. Ou, como nos fala Kaercher, fazermos uma Geografia Escolar que nos permita “humanizar a Terra com uma espacialidade mais justa e fraterna que permita aos estratos mais deserdados não só saciarem a fome de pão, mas também de poesia e fantasia” (2014, p. 254). A Geografia precisa, na escola, ter uma existência mais digna do que ser um repositório de curiosidades.

Para meus alunos, acredito que o percurso investigativo para o qual contribuíram, agregou a eles, a oportunidade de experimentarem o estranhamento em relação a si mesmos e seus pares, sobre como se percebem, como entendem suas identidades e diferenças em relação à seus pares, que se deem conta das violações de direitos que submetem e ao qual estão submetidos enquanto jovens, meninos/meninas, negros/brancos e gays/héteros da periferia de Porto Alegre. Ao espacializar essas demandas, dão-se conta de que o que sofrem não é só pelo que eles são, mas pela posição que ocupam no contexto social. E assim, melhorar suas vidas passa, principalmente, a modificar esse contexto.

Finalmente, o crescimento e a aprendizagem ocorrem no diálogo de homens e mulheres, adultos e jovens, comprometidos com a transformação das coisas em prol da melhoria da vida humana, da capacidade de criar e recriar. Acreditar nas pessoas, nos alunos, no potencial inerente a todos de se transformar é fundamental para uma educação em Direitos Humanos. Por isso, deve-se fazer a vigilância constante da nossa prática, daquilo que é transmitido nas entrelinhas da rotina escolar, na escolha dos conteúdos, na seleção daquilo que é dito, de como é dito e daquilo que é silenciado. Das coisas e das pessoas que são vistas ou são invisíveis no cotidiano da sala de aula.

Referências

- ARÁN, M. Os Destinos da Diferença Sexual na Cultura Contemporânea. **Estudos Feministas**. Florianópolis, jul-dez, 2013.
- BENEVIDES, Maria Victória. **Cidadania e Direitos Humanos**. Instituto de Assuntos Avançados da USP, São Paulo, p. 1-11, 2015. Trimestral.
- BORGES, Rúbia A. Cidade. **Nem Só de Mapas se faz a Geografia**: os Diferentes nas Aulas de Geografia. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós Graduação em Geografia: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/164639>>. Acesso em: 10/10/2017.
- BORRILLO, Daniel. A Homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Orgs.). **Homofobia e Educação**: um Desafio ao Silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- _____. **Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar**. Brasília: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, MEC/INEP, 2009.
- CAVALCANTI, L. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papyrus, 2012.
- FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia**: Proposições Metodológicas e Conteúdos Entrelaçados com a Avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009.
- FISCHER, Rosa Maria. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.
- _____. Desafios de Foucault, a Teoria Crítica em Educação. **Educação Crítica: Análise Internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FOUCALT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2015.
- GIRON, Maria Francisca Rodrigues. As Violências e seus Contextos. In: ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola (Org.). **Módulo 2: Violências, Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos**. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2010. cap. 2.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma Breve História da Humanidade. Porto Alegre: 2015.
- KAERCHER, Nestor. Das Coisas sem Rosa uma Delas é a Pessoa: as Geografias do Manoel e do Nestor na Busca do Bom Professor. In: TONINI, Ivaine *et al.* (Orgs.). **O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares**: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LAURENTIS, T. **A Tecnologia do Gênero**. In: Tendências e Impasses: o Feminismo como Crítica da Modernidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma Perspectiva Pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em Direitos Humanos e Tratados Internacionais de Direitos Humanos. In: SILVA, R. M. G. *et al.* (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 85-101.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: uma Nova Política da Espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence (Orgs.). Estudos Culturais: uma Introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, Tomoko; CACETE, Núria. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, Graziela Raupp; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. **Direito Fundamental à Educação, Diversidade e Homofobia na Escola: Desafios à Construção de um Ambiente de Aprendizagem Livre, Plural e Democrático**. Educar em Revista. Curitiba, v. 39, p. 51-71, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/gf65vR>>. Acesso em: 01/01/2016.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. **Plano de Ação: Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Unesco, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SIMON, Roger. A Pedagogia como Tecnologia Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TONINI, Ivaine. Identidades Capturadas: Gênero, Geração e Etnia na Hierarquia Territorial dos Livros Didáticos de Geografia. 2002. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3191>>. Acesso em: 12/04/2016.

ZITKOSKI, Jaime José; GENRO, Maria Elly Herz. **Educação e Direitos Humanos numa Perspectiva Intercultural**. Revista da FAEEBA, Salvador, v. 23, p. 237-245, 2014, jan-jun. Disponível em: <<https://goo.gl/2TvifY>>. Acesso em: 01/03/2016.