



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Reitor

Prof. Dr. Marcos Macari

Vice-reitor

Prof. Dr. Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Diretor da Faculdade de Ciências

Prof. Dr. Henrique Luiz Monteiro

Vice-diretor

Prof. Dr. João Pedro Albino

Coordenação UNESP - UAB - CAPES

Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior

Coordenação do Curso

"Educação para Diversidade e Cidadania"

Prof^a. Dr^a. Mara Sueli Simão Moraes
(Coordenadora Geral)

Prof^a. Dr^a. Elisandra André Maranhe
(Coordenadora Pedagógica/Tutoria)

Organizadores

Mara Sueli Simão Moraes

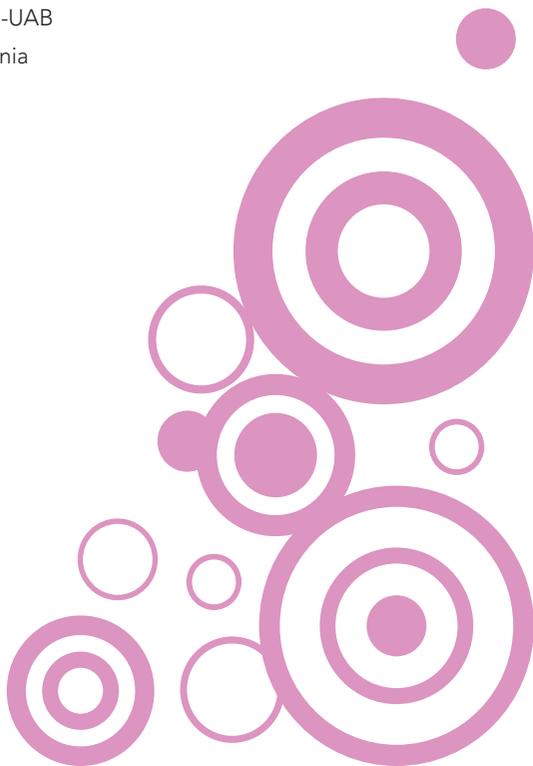
Elisandra André Maranhe

Mara Sueli Simão Moraes
Elisandra André Maranhão
(orgs.)

Educação de Temas Específicos

Coleção UNESP-SECAD-UAB
Diversidade e Cidadania
V. 4

Bauru
2009



© 2009, dos autores. Todos os direitos reservados.

Livro destinado ao Curso de Aperfeiçoamento em Educação para Diversidade e Cidadania, na modalidade EaD (Educação a Distância), oferecido pela UNESP-Bauru, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC), e a Universidade Aberta do Brasil (UAB-CAPES).

Concepção e Produção Editorial

Elisandra André Maranhão

Mara Sueli Simão Moraes

Revisora

Teresa Cristina Bruno Andrade

Projeto Gráfico

Lili Lungarezi

Dados para Catalogação

Coleção UNESP-SECAD-UAB : Educação de temas específicos / Mara Sueli Simão Moraes, Elisandra André Maranhão, organizadoras. São Paulo : UNESP, Pró Reitoria de Extensão, Faculdade de Ciências, 2009. v. 4.

1. Educação.
 2. Temas específicos.
 3. Diversidade.
 4. Cidadania.
-

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte dessa obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônicos ou mecânicos, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivado em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita do titular do direito autoral.

AUTORES

COLABORADORES

Ana Cláudia Bortolozzi Maia

Possui graduação em Curso de Licenciatura em Psicologia pela UNESP, Bauru (1992), graduação em Formação de Psicólogo pela UNESP, Bauru (1993), mestrado em Educação Especial (Ensino do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar (1997), doutorado em Educação pela UNESP (2003) e pós-doutorado junto ao Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX) e Laboratório de Ensino e Pesquisa em Sexualidade (LASEX) na UNESP- Araraquara (2009). Atualmente é professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP- Bauru). Vice-coordenadora da Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, FC, UNESP, Bauru. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Sexualidade, Educação e Cultura, GEPESEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sexualidade Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação e Orientação em Sexualidade, Educação Especial e Inclusiva, Sexualidade e Desenvolvimento Humano: infância, adolescência, idade adulta e avançada e Questões de gênero. Sua especialidade é o tema da “sexualidade de pessoas com deficiências”.

Ana Maria Lombardi Daibém

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Sagrado Coração de Jesus (1970), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1991) e doutorado em Educação [Marília] pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998). Atualmente é Professor Assistente Doutor Voluntário da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Secretária de Educação do Município da Prefeitura Municipal de Bauru. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Prática de Ensino, Estágio Supervisionado, Inovação Pedagógica, Ação Pedagógica Coletiva.

Ari Fernando Maia

Possui graduação em Curso de Formação de Psicólogo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), graduação em Curso de Licenciatura Em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002). Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Teoria Crítica da Sociedade, atuando principalmente nos seguintes temas: indústria cultural, infância,

teoria crítica, sexualidade, psicologia e educação.

.....

Dagoberto José Fonseca

Possui graduação em Ciências Sociais pela PUC-SP (1987), mestrado em Ciências Sociais pela PUC-SP (1994) e doutorado em Ciências Sociais pela PUC-SP (2000). É docente da Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – UNESP. Coordena o Centro de Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN) e o Laboratório de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e da Diversidade (LEAD), ambos da citada faculdade da UNESP. Tem diversos artigos publicados, capítulos de livros sobre educação, racismo, preconceito, diversidade, África, religião, gênero, mulher e corpo no Brasil e no exterior. Sua mais recente publicação sobre o tema da educação é “História da África e afro-brasileira na sala de aula. In: Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial – educação infantil, ensino fundamental e médio. Coord. Rosana de Souza e Vera Lúcia Benedito. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, DOT, 2008, p. 26-76”.

.....

Eliana Marques Zanata

Graduada em Pedagogia, doutora em Educação Especial, docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências (UNESP, Campus de Bauru). Coordenadora do Cursinho Pré-Vestibular Ferradura Mirim, do Programa de Educação de Jovens e Adultos e do Programa Permanente de Formação de Funcionários da UNESP.

.....

Elisandra André Maranhe

Graduada em Fonoaudiologia (USP, Bauru-SP), mestre e doutora em Educação Especial (UFSCar, São Carlos-SP), pós-doutora pela UFSCar com foco na Educação Especial e Aprendizagem. Professora - Assistente técnica em multimídia do NEaD-UNESP, responsável pelo desenvolvimento de conteúdos e metodologias dos materiais da UNIVESP-UNESP. Professora assistente da Coordenação UAB-UNESP. Coordenadora Pedagógica e de Tutoria do Curso de Educação para Diversidade e Cidadania – UNESP-SECAD-UAB-CAPES.

.....

Jandira Liria Biscalquini Talamoni

Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, mestre e doutor em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora assistente doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Bauru e orienta no programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência (FC-UNESP-Bauru). Tem experiência na área de Ecologia, com ênfase em Limnologia e Ecologia de Comunidades Planctônicas de Aguas Doces. Também atua em Educação Ambiental em ambientes aquáticos e em Ensino de

Ciências (Ecologia).

Sergio Augusto Domingues

Possui graduação em Filosofia pela USP-SP (1980), mestrado em Ciências Sociais pela PUC-SP (1989) e doutorado em Ciências Sociais pela PUC-SP (1997). Pós-doutorado na “Sapientia”, Universidade de Roma 2002. Docente do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP, Campus de Marília). Tem diversos artigos publicados na Revista Avatar, Roma, publicada por Massimo Canevacci, professor de Antropologia da Comunicação na Universidade de Roma. Também publicou um capítulo sobre literatura indígena no livro em italiano que se chama “Indiografia, por uma letteratura indígena”.

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Graduada em Pedagogia, doutora em Educação Especial, docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências (UNESP, Campus de Bauru). Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Inclusão da pessoa com deficiência nos contextos de aprendizagem e desenvolvimento.

Sumário

APRESENTAÇÃO	11
UNIDADE 1 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA EDUCACIONAL	13
Ana Maria Lombardi Daibém	
Jandira Liria Biscalquini Talamoni	
1 Primeiras palavras	14
2 Problematizando o tema	15
2.1 Educação: um patrimônio imaterial da humanidade	16
2.2 Aspectos legais e evolucionários da educação ambiental	18
2.3 As políticas de educação ambiental no Brasil	20
2.4 A degradação ambiental e a ideia de sustentabilidade	23
3 Instrumentalizando o tema	30
4 Saiba mais...	34
5 Referências	36
UNIDADE 2 – EDUCAÇÃO PARA AS QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL	41
Ana Cláudia Bortolozzi Maia	
Ari Fernando Maia	
1 Primeiras palavras	42
2 Problematizando o tema	42
2.1 Reflexões iniciais	42
2.2 Compreendendo os conceitos de GÊNERO e DIVERSIDADE SEXUAL.....	46
2.3 Padrões normatizadores de gênero e violência social: o sexismo e a homofobia	52
2.3.1 A educação sexual sexista	52
2.3.2 Relações de gênero na escola	57
3 Instrumentalizando o tema	65
4 Saiba mais...	67
5 Referências	70
UNIDADE 3 – EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O BRASIL AFRO.....	73
Dagoberto José Fonseca	
Sergio Augusto Domingues	
1 Primeiras palavras	74
2 Problematizando o tema	74
2.1 Conceitos, preconceitos e contextos	74
2.2 Histórico das questões do Movimento Negro no Brasil	82
2.3 Do final do século XIX a década de 1970: o movimento negro em movimento	88
2.4 As políticas focadas para afro-brasileiros: um debate atual	92
2.5 Questões para o futuro: tópicos emblemáticos	94
3 Instrumentalizando o tema	96
4 Saiba mais...	100
5 Referências	102

UNIDADE 4 – EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	107
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	
Eliana Marques Zanata	
Elisandra André Maranhe	
1 Primeiras palavras	108
2 Problematizando o tema	110
2.1 Princípios e marcos legais da Educação Inclusiva	110
2.2 Contextualização histórica da Educação Especial	115
3 Instrumentalizando o tema	119
3.1 Estratégias de ensino inclusivas para alunos com deficiência, transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades, Superdotação.....	119
3.2 Acessibilidade como fator de inclusão	123
4 Saiba mais... ..	129
5 Referências	130

Apresentação

As contingências histórico-sociais que atingem as instituições educacionais revela a necessidade de maiores investimentos em formação continuada de profissionais, com competências sociais e habilidades cognitivo-operativas, devido às mudanças do processo de produção. Há que haver, pois, conhecimentos aprofundados sobre *abordagens teórico-pedagógicas, concepções didático-pedagógicas e organização curricular/prática pedagógica* – diferenciadas – justamente para atender a populações específicas – jovens e adultos, indígenas, quilombolas etc.

Sob essa ótica, hoje, exige-se do professor muito mais do que dominar os conteúdos clássicos do currículo (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências etc) a se trabalhar em classe; este momento histórico-social reclama que o docente tenha competências e habilidades de gestão da sala de aula, seja pesquisador (produzindo conhecimentos socialmente relevantes), e – como ato político-pedagógico – contribua para fomentar a construção de uma sociedade justa, o que é possível acontecer, trabalhando-se os *conteúdos atitudinais – de forma sistematizada* – da mesma maneira que se ensina/aprende os conteúdos clássicos.

Nessa perspectiva, a coleção UNESP-UAB-SECAD foi elaborada compreendendo os temas “diversidade” e “cidadania” dentro do contexto educacional. Com o objetivo de buscar um aprimoramento na formação docente de nossos professores, e oferecer-lhes a oportunidade da análise desse material por meio de um curso na modalidade de Educação a Distância (EaD), a coleção foi estruturada em cinco volumes: 1) *Educação a Distância na diversidade*; 2) *Introdução conceitual para educação na diversidade e cidadania*; 3) *Educação para populações específicas*; 4) *Educação de temas específicos*; 5) *Atividades de avaliação conceitual e de aplicabilidade na Educação Básica*.

Os livros trazem uma mesma estrutura de fácil compreensão para todas as temáticas – Primeiras palavras; Problematicando o tema; Instrumentalizando o tema; Saiba Mais; Referências – com o intuito de oferecer aos professores subsídios epistemológicos e teórico-metodológicos para que assumam posturas críticas, criativas e reflexivas no âmbito de ações político-pedagógicas, comprometidas com a realidade social local e regional e se tornem capazes de promover trabalho tanto individual quanto coletivo, em direção à emancipação social.

Esperamos que gostem da coleção e que ela possa trazer a oportunidade de um crescimento pessoal, conceitual e profissional para todos aqueles que buscam novos desafios.

Mara Sueli Simão Moraes

Elisandra André Maranhe

UNIDADE 1

Educação Ambiental na Prática Educacional

*Ana Maria Lombardi Daibém
Jandira Liria Biscalquini Talamoni*

*Ana Maria Lombardi Daibém
Jandira Liria Biscalquini Talamoni*



1 - Primeiras Palavras

Para iniciar os estudos desta unidade, convidamos você a identificar alguns conceitos que tratam dos seus eixos temáticos: Educação, Educação Ambiental, Prática Educacional e refletir sobre eles.

A educação consiste em um processo contínuo de desenvolvimento que se realiza no contexto das relações homem-mundo e que requer reflexão crítica na construção e realização das possibilidades inerentes à natureza humana. Esse processo visa, inclusive, à humanização da sociedade, visto que, conforme Paulo Freire (1975), a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo, também, no mundo humano que é histórico e cultural.

Segundo Daibem (1997), a educação, como prática social humana, ultrapassa o nível da simples renovação pedagógica de novas formas de ensinar e aprender, comprometendo-se com os destinos da própria prática educativa e da sociedade onde se realiza. Para tanto, a concepção de sociedade, que projetamos como perspectiva para a educação, requer que esta se constitua, também, em um instrumento de luta, de libertação, na construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, culturalmente plural e politicamente democrática.

De acordo com Tozoni-Reis (2003), a educação ambiental é uma dimensão da educação; é atividade intencional da prática social, que exige sistematização metodológica que organize os processos de transmissão/apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos. Nesse quadro conceitual,

a educação ambiental não se restringe ao ensino de Ecologia e ao ensino de Ciências, e também não se caracteriza como um doutrinamento para modificar comportamentos ambientais predatórios. O que temos hoje, por parte daqueles que têm uma concepção mais crítica de educação ambiental, é a ideia de que ela é um processo de construção da relação humana com o ambiente onde os princípios da responsabilidade, da autonomia, da democracia, entre outros, estejam sempre presentes (TOZONI-REIS, 2003, p. 11).



2 - Problematizando o Tema

A prática educacional remete ao âmbito da Pedagogia, a ciência da educação, atividade teórica de conhecer e estabelecer finalidades e valores, que tem como objeto a educação pensada como atividade prática (práxis). Segundo Pimenta (1996), a Pedagogia é uma ciência da prática, que não se efetiva como tecnologia e sim como reflexão sistemática sobre a educação. O trabalho teórico é indispensável para a compreensão da realidade, pois toda ação envolve uma teoria, quer saibamos ou não, sendo essencial que esta seja desvelada para que tenhamos a compreensão do que fazemos quanto aos seus objetivos, meios e eficácia.

Considerando as contradições do ato de ensinar e aprender, circunstanciados pela problematização da sociedade atual, propomos a pedagogia dialética, como alternativa capaz de captar a totalidade do fenômeno educacional, e que requer a unidade entre teoria e prática.

Assim, o conceito de práxis é fundamental para se compreender a pedagogia dialética e a indissociabilidade entre teoria e prática. Segundo Vazquez (1977), para Marx, práxis é uma atitude humana transformadora da natureza e da sociedade; é sempre atividade, mas nem toda atividade é práxis. Esta significa atos que se dirigem à transformação de um objeto ou realidade; atos que devem ter o caráter de consciência que comporta a elaboração de finalidades, o conhecimento de seu objeto e dos meios e instrumentos para transformá-lo, as condições de possibilidades para sua realização, atingindo resultados ou produtos reais. Interpretando Vasquez (1977), explica Pimenta (1996):

A atividade teórica é que possibilita, de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica, é preciso atuar praticamente. Quer dizer, retomando Marx, não basta conhecer e interpretar o mundo. É preciso transformá-lo. [...] A prática que é critério de verdade é a prática enquanto atividade material, transformadora, social (PIMENTA, 1996, p. 92).

A atividade prática é real, objetiva ou material, sendo seu objeto a natureza, a

sociedade ou os homens reais. Ainda, segundo Freire (1975), o homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, é um ser “em situação”, “do trabalho” e “da transformação do mundo”.

O homem é um ser da práxis, da ação e da reflexão. [...] como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de afastar-se do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1975, p. 28-31).

2.1 Educação: um patrimônio imaterial da humanidade

Para a compreensão do tema Patrimônio Material e Imaterial da Humanidade e suas relações com a questão da Educação Ambiental, concentre sua atenção no conteúdo a seguir.

O homem, do ponto de vista antropológico, é um ser de relações e, segundo Saviani (1992), sua existência se dá por meio de atividades, da ação, da prática, de mediações nas quais essas relações se concretizam. Primeiramente, os homens se relacionam com a natureza material, que dá origem ao seu organismo e de onde retiram os elementos para a manutenção de sua existência material. Estabelecem, assim, com a natureza, relações de produção; atividade denominada trabalho que, diferentemente do que se dá nos demais seres vivos, não apresenta um caráter puramente mecânico. Esta atividade é marcada pela subjetividade, caracterizada como equipamento de simbolização pela qual o homem consegue antever e projetar sua ação de intervenção na natureza.



Fonte: <http://www.estudiop.com.br/blog/wp-content/uploads/2008/09/educacao021.jpg>

Para tanto, antecipa mentalmente a finalidade de sua ação e, ao extrair da natureza, de forma ativa e intencional, os meios de sua subsistência, cria o mundo humano, o mundo da cultura. Assim, a existência humana garante sua subsistência com

a produção de bens materiais, cujo processo se caracteriza pelo trabalho material. Considerando que para a produção material o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, essa representação mental implica outra categoria de produção, denominada trabalho não material. Compreende a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades que, em suma, constitui a produção do saber.

No universo da consciência subjetiva, os homens se apreendem como sujeitos, indivíduos com identidade própria.

É o índice da efetiva disponibilidade e uso dos bens naturais, dos bens políticos e dos bens culturais que define, igualmente, o índice de humanização e de cidadania dos indivíduos, bem como o índice de democracia da sociedade na qual se encontram (SEVERINO, 1992, p. 06).

A educação se situa na categoria do trabalho não material, na qual o homem representa, mentalmente, o conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Sua especificidade compreende os elementos da produção do saber acima relacionados, necessários de serem assimilados com o objetivo de constituir-se como sua segunda natureza.

[...] só se aprende, de fato, quando se adquire um habitus, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza (SAVIANI, 1992, p. 28).

Assim, a Educação Ambiental também requer o conhecimento da especificidade dos estudos pedagógicos, requer um processo pedagógico organizado, deliberado e sistemático que trate da “[...] identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao atingimento desse objetivo” (SAVIANI, 1992, p. 30), portanto, a educação que visa a humanizar o educando, personalizá-lo, requer o efetivo exercício das mediações existenciais.

Os indivíduos só se tornam plenamente homens na exata medida em que dispõem de condições reais para se relacionarem com a natureza, garantindo, com dignidade, sua sobrevivência através do trabalho.

No entanto, é preciso que se achem inseridos numa rede social de reconhecimento recíproco, partilhando de relações sociais que assegurem sua identidade, sua liberdade de ação e seus direitos elementares e, ainda, possam ser, simultaneamente, criadores e fluidores dos bens simbólicos da cultura (SEVERINO, 1992, p. 6).

2.2 Aspectos legais e evolucionários da educação ambiental

É de competência do Poder Público

[...] orientar a educação, em todos os níveis, para a participação efetiva do cidadão e de toda a comunidade na defesa do meio ambiente, cuidando para que os currículos escolares das diversas matérias contemplem o estudo da ecologia. (Decreto 99.274/90 que regulamenta a Lei de Política Nacional de Meio Ambiente).

Essa visão da educação ambiental, estritamente ecológica, vigorou até a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental, na década de 1990. Nessa ocasião, foram produzidos vários documentos, e muitas decisões importantes foram tomadas para que, uma vez considerada como processo educativo, a educação ambiental fosse incluída no ensino formal.

A educação ambiental foi internacionalmente reconhecida como estratégia para a construção de sociedades sustentáveis em 1975, embora já estivesse incluída na Agenda Internacional desde 1972 quando, em Estocolmo, durante a primeira grande reunião mundial que ali ocorreu, foi criado o Programa Internacional de Educação ambiental.

No entanto, só em 1977, na antiga União Soviética (em Tbilisi), é que foram estabelecidos os objetivos, os princípios e as estratégias de promoção da educação ambiental (PRONEA, 2005). No Brasil, em 1981, a institucionalização desta se deu com a criação da Política Nacional do Meio Ambiente, que evidenciava a necessidade de inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino e nas comunidades, visando a estimular os cidadãos a participarem ativamente em defesa do meio ambiente.

A preocupação com as questões ambientais, no âmbito dos processos educati-

vos, iniciou-se com a aprovação da Lei Nacional de Meio Ambiente (Lei 6938/81 - PNMA) que, no seu artigo 2º, estabelece como objetivos a: “preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando a assegurar no país condições ao desenvolvimento econômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade humana”. No seu inciso X, a Lei apresenta como princípio: a “Educação ambiental para todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”.

A Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) destaca no Art. 225, Capítulo VI – Do Meio Ambiente – que: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Paralelamente, encontra-se no Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto – Art. 214 da Seção I da Educação que:

A Lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração Plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público, que conduzam a: I- erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III- melhoria da qualidade do ensino; IV- formação para o trabalho; V- promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 1998).

Assim, existe compatibilidade entre o princípio de que a educação ambiental deve ser desenvolvida em todos os níveis e com a organização do sistema educativo.

O artigo 1º, inciso VII do Decreto 99.274/90, que foi citado no início deste sub-item, data de quase dez anos, antes de ser constituída a Política Nacional de Educação ambiental, quando esta já havia evoluído conceitualmente, quando o conceito de ambiente já era entendido de forma mais ampla e se reconhecia a Ecologia como uma ciência que podia, sim, trazer importantes contribuições para a educação ambiental, mas que apenas esses conhecimentos não bastavam para se alcançar as mudanças consideradas necessárias.

Assim, do ponto de vista legal, o desenvolvimento da educação ambiental, voltada para indivíduos de qualquer faixa etária, na comunidade e em ambientes

informais de educação, bem como na escola e em todos os níveis de ensino, está amplamente respaldado e isto pode ser considerado, no mínimo, como estímulo e justificativa para que os professores a coloquem em prática nos seus ambientes de trabalho. No entanto, observa-se que nem sempre existe essa disposição por parte do professor, bem como a real possibilidade de este colocar em prática suas propostas.

Nesse processo evolucionário da educação ambiental, observou-se a ocorrência de grandes mudanças desde os primeiros entendimentos, quando era apenas associada à discussão dos aspectos ecológicos das questões ambientais, ou seja, quando só os conhecimentos técnicos sobre as causas e consequências dos problemas ambientais, aparentemente, bastavam para que a educação ambiental fosse considerada efetiva. No entanto, foi tornando-se evidente que a inexistência de reflexões críticas sobre aquelas questões ambientais não permitia que se tivesse uma visão ampla, integrada, vista como necessária para a compreensão delas em toda a sua complexidade.

Nesse sentido, novas idéias e propostas foram surgindo, apontando sempre para a necessidade de se considerar cada questão ambiental sob as diversas e específicas condições locais que a estabelecem – o que a torna única – sem, no entanto, desconsiderá-la sob as perspectivas globais, o que exige a visão ampliada da problemática em foco.

2.3 As políticas de educação ambiental no Brasil

No Brasil, apesar de haver registros de projetos de educação ambiental desenvolvidos desde 1970, só na década seguinte é que esse processo começou a ganhar dimensões públicas – com a Política Nacional do Meio Ambiente, instituída com base na Lei Federal 6.938, de 31/08/81 e, inclusive, na Constituição Federal de 1988.

De acordo com Loureiro (2004), a importância da educação ambiental, inicialmente, não era devidamente reconhecida pelas instituições oficiais. O autor se refere, por exemplo, ao fato de que no item relativo à educação ambiental, presente no Relatório Nacional, produzido pela já extinta Comissão Interministerial para o Meio Ambiente (CIMA), que fez parte da programação da Rio-92, esta foi considerada como parte da área de meio ambiente e não tratada como parte da Educação.

A essa falta de percepção da Educação Ambiental como processo educativo é que se deve, ainda segundo o autor, a produção de práticas descontextualizadas e voltadas somente para a solução dos problemas ambientais físicos. É evidente nessas

práticas, portanto, que a incapacidade de se discutir as questões sociais e as categorias teóricas centrais de educação, faz com que a educação ambiental se constitua, de modo precário, como política pública em educação.

No início da década de 1990, foram produzidos, pelo governo federal, alguns documentos e ações importantes, principalmente, por meio do Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente. Dentre eles pode ser citado o Programa Nacional de Educação Ambiental, definido por sete linhas de ação que incluíam a educação ambiental no ensino formal e no processo de gestão ambiental, bem como nas campanhas específicas para os usuários de recursos naturais e na cooperação com os que atuam nos meios de comunicação. Também diziam respeito à articulação e à integração das comunidades em favor da educação ambiental, às articulações intra e interinstitucional e à criação de uma rede de centros especializados em educação ambiental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados em 1997 (BRASIL, 1997), definindo os temas transversais e, entre eles, o meio ambiente, também foram importantes para a inclusão do debate das questões ambientais na escola, o que, até então, havia sido negligenciado e, em 1999, a Lei no 9.795, de 27 de abril (BRASIL, 1999), instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental.

Diante de todos esses fatos, teoricamente, não devem existir dificuldades para que sejam colocadas em prática as ações voltadas para a educação ambiental, tanto nos ambientes formais quanto nos informais de educação, visto que se conta com todo um amparo legal e que, de acordo com as pesquisas realizadas por Crespo (1998) e Crespo e Leitão (1993), 95% dos brasileiros gostariam de ter a educação ambiental como obrigatória nas escolas, por ser considerada como possibilidade para a mudança de hábitos e comportamentos das pessoas.

No entanto, é necessário refletirmos: que educação ambiental é esta a qual os brasileiros se referiam? É bem provável que esta esteja relacionada às práticas descontextualizadas, que são as mais comuns, ou seja, à educação ambiental focada no indivíduo, comportamentalista.

Assim, observa-se que apesar de todo o caminho já percorrido, a educação ambiental ainda está em processo de consolidação em termos de política pública para que:

[...] realmente possa romper com a perpetuação das relações de poder e interesses globais estabelecidos, com a submissão das necessidades

vitais à necessidade do lucro imediato, com a insensibilidade para com os ecossistemas quando estes não são de interesse humano direto, e com a subordinação da vida ao econômico, problematizando, criticamente, a possibilidade de existirmos com dignidade sob o signo capitalista (LOUREIRO, 2004, p. 57).

Há ainda, portanto, algumas dificuldades que impossibilitam os professores, muitas vezes, de compreender e de colocar em prática a educação ambiental que vise à formação de alunos críticos, capazes de refletir, questionar e se posicionar diante de problemas que, direta ou indiretamente, lhes dizem respeito.

Existem professores que têm demonstrado boa vontade e preocupação, no sentido de cumprir efetivamente o seu papel, apesar de muitos deles não terem tido acesso – durante seu processo de formação (inicial ou contínua) – aos conhecimentos, considerados necessários para lhes garantir certa segurança com relação às perspectivas da transversalidade e da interdisciplinaridade, requeridas para o tratamento da prática educativa ambiental. Muitas vezes, essa insegurança também é sentida quando os educadores precisam discutir questões ambientais que lhes exijam conhecimento integrado sobre os diversos aspectos nelas envolvidos, bem como de práticas que lhes facilitem esse trabalho.

Não raro, a necessidade de atendimento dessa proposta de educação ambiental deixa o professor pouco à vontade, pois este profissional tem consciência dos conhecimentos que deveria dominar para poder efetivá-la e de que, nem sempre, foi preparado para tal durante seu processo de formação. Assim, o professor sente-se inseguro sobre como poderá ou deverá discutir todos os aspectos associados a uma determinada questão ambiental e, muitas vezes, acaba desistindo ou optando por soluções mais fáceis, que não exijam reflexão ou conhecimentos extras, como é o caso da preparação e execução de atividades pontuais, que ocorrem ano após ano, nas datas comemorativas como o Dia da Árvore, o Dia da Água, o Dia da Terra ou o Dia do Meio Ambiente, por exemplo.

Nesse sentido, nossa intenção é disponibilizarmos, de forma clara e objetiva, algumas considerações que, esperamos, possam contribuir para a prática do professor em sala de aula, com respeito à educação ambiental.

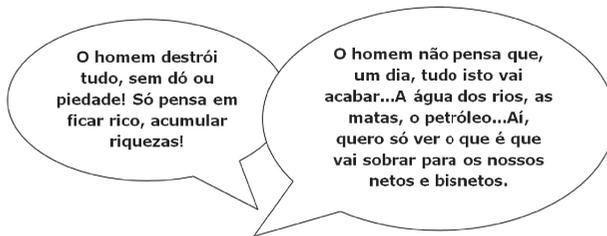
Diante de algumas das dificuldades já bem conhecidas e aqui citadas, bem como de tantas outras que sabemos existir, após a apresentação – embora sucinta – dos aspectos legais e evolucionários da educação ambiental, notadamente no Brasil, nossa

proposta é iniciar uma discussão sobre os conceitos de desenvolvimento sustentável e de sustentabilidade, estimulando a reflexão e a necessidade de um posicionamento sobre qual é o processo educativo ambiental que necessitamos ou queremos e sobre quais são suas possibilidades. Finalmente, há uma discussão sobre a educação ambiental que vem sendo feita na escola e sobre a que poderia ser feita, sob a perspectiva da educação ambiental transformadora.

Desejamos, sinceramente, que este estudo seja proveitoso para todos!

2.4 A degradação ambiental e a ideia de sustentabilidade

É muito comum ouvirmos das pessoas, quando estas são questionadas sobre as causas da degradação do meio ambiente, algo como:



Pois é, sabemos que, desde as primeiras civilizações, o homem interage com tudo o que o cerca, seja com o meio físico ou com os outros seres vivos; dentre estes, é claro, estão os seus semelhantes. Dessas múltiplas interações que ocorreram no passado e ocorrem no presente resulta o mundo de complexidade em que vivemos.

Para melhor compreender esse mundo de complexidade, o homem buscou simplificá-lo e, para isso, fragmentou-o em suas partes constituintes, para analisá-las e compreendê-las separadamente, na expectativa de que, entendendo essas partes, poderia compreender a dinâmica do todo. Daí resultou a fragmentação do conhecimento, que tem fundamentado as relações do homem com o mundo e que tem determinado suas atividades – desprovidas de toda preocupação com quaisquer dos aspectos ambientais – priorizadas segundo suas necessidades individuais e imediatas.

Nesse contexto, tanto os aspectos associados à degradação do ambiente físico como aqueles relacionados à exploração dos outros seres vivos, inclusive a dos outros seres humanos, não têm sido levados em conta. Assim, esta ética pautada no individualismo, na falta de solidariedade e na competitividade é que tem caracterizado as sociedades humanas, aparentemente incapazes de reconhecer a importância

das inúmeras interações existentes entre os seres humanos, bem como entre estes e o meio que os cerca ou entre estes e os outros seres vivos com os quais convivem.

Percebe-se, portanto, que o reconhecimento das relações de interdependência, estabelecidas durante todo o processo de co-evolução pelo qual passaram todos os seres vivos e o ambiente físico – as quais resultaram no nível de complexidade atual e permitem que a dinâmica desse sistema se mantenha favorável à vida, sob seus diferentes aspectos – foi perdido.

Diante dessas observações, é de se esperar que a maioria das pessoas ainda apresente concepções de meio ambiente que abranjam, apenas, os componentes “naturais” do meio em que vivem (rios, cachoeiras, matas) – de preferência, aqueles ainda intocados – e que, ainda, excluam os seres humanos.

Talvez estas sejam algumas das razões pelas quais ainda existe um entendimento distorcido das questões ambientais, o que resulta na maneira como estas têm sido tratadas, ou seja, apenas com base no aprofundamento dos conhecimentos técnicos e científicos específicos – que permitem compreender as causas e suas consequências, como se isso bastasse para resolvê-las – e em discursos de crítica às ações julgadas “ecologicamente incorretas”.

Também é comum o “treinamento de comportamentos”, como ocorre com as ações que determinam que “o lugar do lixo é no lixo”, por exemplo, as quais visam à minimização de alguns problemas ambientais ou buscam impedir que estes sejam recorrentes. Nessa perspectiva, é muito frequente o desenvolvimento de ações pontuais, tais como: plantar árvores no Dia da Árvore ou fazer um mutirão para recolher o lixo lançado nos rios, reconhecidamente poluídos, no Dia da Água, por exemplo.

Essas ações, embora possam ser consideradas importantes num determinado contexto, representam um ativismo imediatista que pouco (ou nada) resolve efetivamente, pois, logo após terem sido concluídas, as problemáticas que lhes deram origem acabam caindo no esquecimento... até que se aproximem, novamente, aquelas mesmas datas comemorativas.

Assim, considerar que essas ações sejam válidas só por que estão voltadas para a proteção do ambiente, sem levar em conta como este se constitui, não nos ajudará a estabelecer novas e melhores relações na sociedade em que estamos inseridos.

Segundo Tilbury (1996), é principalmente a essa visão conservacionista e pouco engajada de educação ambiental, mundialmente introduzida no ensino, há mais ou menos 30 anos, que é atribuído o fato de a educação ambiental ainda não ter atingido sua meta de preparar os cidadãos para agirem adequadamente diante das questões

ambientais.

Ainda, de acordo com esse autor havia, portanto, a necessidade de se construir um novo campo teórico, no qual as preocupações da educação ambiental estivessem voltadas para os aspectos sócio-ambientais, ou seja, uma educação ambiental para a sustentabilidade (EAS).

De acordo com Tozoni-Reis (2004), ainda que os conceitos de sustentabilidade, liberdade e justiça não sejam simples e nem necessariamente concordantes em suas ideologias, delineamentos, valores e filosofias, esta EAS deveria ser socialmente orientada, tendo por base a comunidade e os diversos contextos locais – sociais, ecológicos e econômicos – levando em conta que todas as dimensões educacionais devem ser vistas sob a perspectiva das necessidades dos educandos e dos educadores.

Assim, se os professores estiverem atentos às condições presentes no cotidiano da escola, da comunidade em que estão inseridos seus alunos, poderão explorá-las, criticamente, para trabalhar diferentes questões ambientais. Esta atenção poderá permitir ao educador a seleção de temas de interesse coletivo, que possam gerar discussões sob as perspectivas da educação ambiental crítica. É evidente a necessidade de o professor trabalhar, previamente ou oportunamente, os conceitos e conhecimentos que julgue importantes para que todos os participantes venham a se sentir adequadamente preparados para discutir, opinar e participar efetivamente do processo.

Nesse sentido, a valorização do diálogo – que permite a ocorrência de uma rica troca de experiências – bem como a contextualização histórica e social das questões ambientais, a visão integrada da realidade e o estímulo à reflexão individual e à participação coletiva poderão conduzir à efetiva busca de soluções.

Está claro que o enfrentamento da problemática ambiental requer a busca de novos estilos de desenvolvimento para as sociedades humanas. No entanto, nem sempre as concepções e percepções que a maioria das pessoas tem a respeito do Desenvolvimento Sustentável ou da Sustentabilidade abarcam, necessariamente, a solução dos problemas ambientais.

No Tratado de Educação ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, um documento que foi produzido pelo Fórum das ONGs durante a



Fonte: <http://sustentabilizando.files.wordpress.com/2009/06/sustentabilidade.jpg>

“Rio-92”, foi proposto, pelos ambientalistas, a substituição da expressão Desenvolvimento Sustentável pela ideia de *construção de sociedades sustentáveis* e, segundo Tozoni-Reis (2004), esta ideia apresenta implicações teóricas e políticas que revelam diferentes entendimentos da ideia de Sustentabilidade.

É preciso considerar “para quem” ou “para quê”, exatamente, faz-se ou se busca o chamado Desenvolvimento Sustentável ou a Sustentabilidade.

Herculano (1992), refletindo sobre esses conceitos, considera que a Sustentabilidade está relacionada ao conceito ecológico de estabilidade dos ecossistemas, associada ao equilíbrio dinâmico que, por sua vez, é garantido pelas relações de interdependência estabelecidas entre os componentes de um sistema ecológico.

Se o conceito que se tem de desenvolvimento, de crescimento, inclui todos os contextos sociais, econômicos e políticos, o Desenvolvimento Sustentável seria sinônimo de desenvolvimento de toda a sociedade e sob todos esses aspectos e não apenas um conjunto de medidas mitigadoras para os problemas ambientais identificados. No entanto, se a concepção de desenvolvimento estiver voltada apenas para o crescimento econômico, a sociedade continuará sendo a mesma, e a minoria dominante, certamente, é quem de novo e de fato lucrará nesse processo, enquanto o ambiente e toda a sua complexidade são relegados a um segundo plano.

Nesse sentido, é preciso buscar um desenvolvimento que viabilize a inclusão na sociedade, mediante a participação política, daqueles que hoje são marginalizados, permitindo que eles sejam transformados em cidadãos. Segundo Almeida (1999), essa nova organização da sociedade poderia, realmente, trazer a sustentação da vida.

Muitos são os que interpretam a atual crise ambiental apenas como resultante do padrão de desenvolvimento que dita certas regras de produção e consumo, especialmente nos países desenvolvidos. Dessa maneira, se esse velho padrão de desenvolvimento for substituído por um novo, tudo estará aparentemente resolvido, desde que este novo padrão esteja baseado na racionalização de tudo o que atualmente é considerado irracional, ou seja, dos padrões de produção e consumo estabelecidos.

Assim, a busca de maior eficiência dos processos produtivos, com conseqüente redução da relação custo/benefício, teoricamente, seria suficiente. Sob essa ótica, é evidente que aqueles que se mostrarem mais eficientes, e, portanto, mais competitivos e mais produtivos terão mais chances no mercado (e mais lucros!). De acordo com Becker (1999), vista por esse ângulo, esta racionalização passa a ser, apenas: produzir em menos tempo; ter menos estoques e menos custos; usar menos energia

e ter menos trabalho. Em resumo, significa eliminar todos os possíveis desperdícios e irracionalidades do processo produtivo. Nessa perspectiva de Desenvolvimento Sustentável, quem é, realmente, o maior beneficiado?

Assim, é particularmente interessante considerarmos quais são, realmente, as consequências de algumas ações que estão voltadas apenas para a preservação e/ou recuperação de determinado recurso natural esgotável. Por exemplo, pode ser realmente considerado como “sustentável” para a vida um padrão de desenvolvimento que, como sinônimo de crescimento econômico, só garanta a uma minoria os benefícios gerados a partir de ações aparentemente efetivadas, visando à preservação dos recursos naturais (matéria prima, energia etc.)? É verdadeiramente “sustentável” pensar na preservação do ambiente físico, do recurso natural, mas não levar em conta a preservação ou a recuperação da qualidade de vida do homem que tem sido historicamente e irracionalmente subjugado e explorado por seus iguais?

É possível pensar que apenas a coleta e a destinação adequada do lixo ou do esgoto ou, ainda, a economia de energia ou de água poderão resolver a crise ambiental, atualmente estabelecida em todo o planeta, ou melhor, a crise civilizatória que está sendo enfrentada pelas sociedades humanas? O que precisa, de fato, ser mudado?

Não seria correto oportunizar a todos os cidadãos – especialmente aos que atualmente se acham excluídos, em função dos padrões estabelecidos pelas sociedades – o acesso aos conhecimentos sobre a importância de se evitar desperdícios e de se fazer uso adequado e eficiente de um recurso “natural”, não só para mostrar-lhes que essas ações poderão lhes trazer e aos seus familiares um futuro melhor, mas para demonstrar-lhes *na prática* que esse aprendizado lhes possibilitará participar ativamente, num processo coletivo que lhes permita conquistar, *ainda hoje*, uma vida melhor e desfrutar, *ainda hoje*, de um maior bem-estar, extensivo aos seus familiares?

É nesse contexto que precisamos ter clareza sobre qual é o modelo de desenvolvimento realmente adequado; sobre o que queremos e sobre qual é a educação ambiental de que precisamos. Como esse processo educativo deve prover aos cidadãos os conhecimentos que lhes possibilitem participar do trâmite de busca das transformações necessárias para a construção de uma sociedade justa?

Segundo Becker (1999), a sustentabilidade pode ser, inicialmente, vista como funcional ao sistema de desenvolvimento que está posto, mas, com o tempo, poderá tornar-se um processo emancipatório, desde que outros aspectos, além do econômico-material, sejam considerados e reintegrados ao processo de desenvolvimento.

Para isso, é preciso que cada cidadão possa, realmente, ser participante ativo

em um processo democrático que vise à conquista de padrões de desenvolvimento diferenciados, coerentes com as diferentes culturas existentes em nosso país. Nesse sentido, é preciso superar a fragmentação dos saberes, para possibilitar aos cidadãos um conhecimento integrado do meio no qual estão inseridos e, também, adotar como pressupostos a organização e o trabalho coletivo; tudo isto requer a participação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Na busca de uma visão integrada do ambiente, o estabelecimento de parcerias é muito importante, pois possibilita que diferentes olhares sobre uma mesma questão evidenciem os vários aspectos nesta implícitos; além disso, é preciso lembrar que uma discussão coletiva permite que os diversos conhecimentos sejam compartilhados e, conseqüentemente, todos eles sejam ampliados.

Uma dada questão ambiental deve ser analisada, portanto, sob os seus diversos aspectos, não devendo ser consideradas apenas as características físicas e químicas do ambiente em que ela ocorre, mas levando em conta os aspectos biológicos, sociais, culturais, econômicos e políticos que nela estejam envolvidos e que a determinaram, para que se conheçam não apenas suas causas e conseqüências imediatas, mas sua determinação histórica, ou seja, em que contextos social e político esta se originou. Essas reflexões podem ampliar a compreensão dos determinantes das questões ambientais e, portanto, auxiliar no processo de busca das possíveis soluções para elas.

Verifica-se, portanto, a importância da interdisciplinaridade para essa busca de superação das representações fragmentadas de mundo, ainda predominantes. Isto é especialmente importante para a educação ambiental, que acreditamos ser uma proposta educacional promissora, ou seja, aquela que valoriza o conhecimento integrado, já que no mundo de complexidade em que vivemos são inúmeras as interações estabelecidas, de onde surgem nossas incertezas sobre qual seria, de fato, a melhor maneira de tratarmos um determinado problema.

Se em cada região de um mesmo país – ou em cada bairro de um mesmo município – essas inúmeras interações foram historicamente e particularmente estabelecidas, o que as torna específicas, é fácil entender que uma mesma questão ambiental, quando identificada em diferentes regiões, deverá ser compreendida – e tratada – de maneiras diversas, visando ao atendimento das necessidades locais. Assim sendo, é evidente que não existam “receitas prontas” para se fazer educação ambiental, mas apenas ilustrações de situações diversas que, eventualmente, foram enfrentadas e superadas. As experiências já vivenciadas por diferentes grupos podem, sim, ser objeto de reflexão, de discussão e, eventualmente, até de “modelo” para a efetivação de ações, desde que sejam consideradas as devidas especificidades da questão que está

sendo focada e que precisa ser superada.

É nesse sentido que Moraes (1998) propõe que se considere o *potencial interativo* de tudo o que está presente em nosso mundo, ou seja, da potencialidade de interação que possui cada um dos elementos nele presentes. O autor afirma que este potencial confere a cada um dos elementos componentes do ambiente uma *dimensão relacional*, que se traduz no conjunto de interações nas quais o elemento está envolvido. O autor acrescenta, ainda, que essas interações ou ações mútuas podem ocorrer consecutivamente ou simultaneamente e que, portanto, conferem à *dimensão relacional* dependências temporais e espaciais; assim, sofrem influências históricas e culturais.

As estruturas resultantes dessas interações são mais complexas e também participam de outras interações, originando novas, diferentes e ainda mais complexas estruturas organizacionais. Esse emaranhado de interações é que define a complexidade do ambiente em que vivemos; não só a ecológica, mas a social, a política e a econômica.

Nesse ambiente, o homem – resultado dessas múltiplas interações – interage com o meio físico e com os outros seres vivos e, desde que disponha de liberdade e de justiça social, poderá expressar toda a sua *dimensão relacional humana* (MORAES, 1998) e, dessa maneira, atuar visando ao enfrentamento dos desafios ambientais, buscando novos estilos de desenvolvimento para as sociedades humanas e condições que possibilitem a ocorrência das transformações culturais e sociais que se julguem necessárias.

O autor ainda tece comentários sobre o fato de que “[...] o entendimento parcial e distorcido da Problemática Ambiental tem origem na falta de compreensão plena da Dimensão Relacional Humana” (MORAES, 1998, p. 45) e que, em função disso, os problemas ambientais têm sido vistos apenas como resultados das ações antrópicas sobre os sistemas “naturais” (rios, lagos, mares, montanhas, flora e fauna), ignorando as interações entre os homens e suas consequências, ou seja, não levando em conta os aspectos sócio-culturais, econômicos e políticos envolvidos.

Diante dessa perspectiva, verifica-se a necessidade de novas estratégias educacionais, que tornem os indivíduos aptos à participação ativa neste processo de construção de uma nova sociedade, igualitária e justa, enquanto profissionais e cidadãos.

É importante lembrar que as pessoas precisam ter seus conhecimentos ampliados, bem como suas visões de mundo, para poderem exercer plenamente sua ci-

dadania; para poderem argumentar durante os processos de discussão/reflexão das questões que lhes dizem respeito e para sentirem-se preparados para participar, ativamente, nos processos decisórios das questões que envolvem sua comunidade; para sentirem-se capazes de se posicionarem e de buscarem, coletivamente, o que julgam ser melhor para todos.

Acreditando que essa postura só poderá ser alcançada se os indivíduos possuírem o conhecimento integrado sobre um determinado problema, consideramos essencial que o processo educativo – que realmente se mostre preocupado com a compreensão e com a busca de possíveis soluções para os problemas ambientais – leve em conta a importância de se trabalhar os conteúdos necessários à instrumentalização dos sujeitos, para que estes possam, realmente, compreender uma determinada problemática, envolver-se num processo de reflexão crítica sobre os aspectos particularmente associados à questão considerada e ser estimulados à participação ativa na busca de possíveis soluções.

Assim, é muito importante que a reflexão, instigada pela problematização da realidade na qual os indivíduos estão inseridos, bem como a instrumentalização desses sujeitos, ocorra de uma forma dialógica, contextualizada, não desconsiderando os conhecimentos que os cidadãos já trazem consigo e as experiências por eles previamente vivenciadas, mas utilizando esses conteúdos e os resultados dessas vivências como pontos de partida para a re-construção de conceitos e a ampliação de conhecimentos necessários para a busca de mudanças na prática social.



3 - Instrumentalizando o Tema

É bastante comum ouvirmos, por parte de professores, expressões que evidenciam seus posicionamentos diante dos projetos de educação ambiental que devem desenvolver na escola, na maioria das vezes, em atendimento a imposições de ordem superior. Muitos são os educadores que se mostram insatisfeitos pelo fato de terem que trabalhar um assunto que nem sempre está relacionado com a realidade dos alunos, da escola ou da comunidade do bairro. Também se mostram insatisfeitos por que, quase que invariavelmente, essas tarefas são atribuídas aos professores de Ciências, Biologia ou Geografia, como se os outros colegas, de outras áreas do conhecimento, não tivessem competência para coordenar ou participar do projeto; além disso, experiências vividas anteriormente lhes mostram que dificilmente conseguirão a participação dos alunos, pois estes não se interessam por problemas que estejam

desvinculados de sua realidade.

No entanto, um projeto de educação ambiental pode, perfeitamente, ser construído pelos professores de uma escola – inclusive com a participação dos seus alunos – desde que se tenha conhecimento, por meio de uma ação diagnóstica inicial, realizada coletivamente, sobre qual das questões presentes no cotidiano da comunidade é a que mais a incomoda. Após buscarem os esclarecimentos prévios sobre as questões que, eventualmente, não se mostrem suficientemente claras – para

o que será necessário contar com o auxílio de pessoas que disponham de competência para tal – deverá haver um planejamento coletivo das ações a serem efetivadas com a participação de todos os envolvidos.

De acordo com Loureiro (2004), além de ser uma estratégia de busca de soluções para os problemas ambientais, a educação ambiental é hoje vista como elemento chave no processo educativo que visa à formação de sujeitos questionadores, críticos e munidos de conhecimentos que lhes permitam participar efetivamente na busca de mudanças que resultem na melhoria da qualidade de vida para todos.

Considerando o caráter interdisciplinar da educação ambiental, que visa à compreensão das questões ambientais sob as suas diferentes dimensões (social, política, cultural), verifica-se que ainda são evidentes as dificuldades que os professores enfrentam para desenvolvê-la na escola, já que a maioria deles não recebeu, na sua formação inicial, os conhecimentos teóricos e práticos necessários (COLLARES, 2002; YAMASHIRO, 2007; SANTOS, 2007). Nesse sentido, o que se tem observado nos estabelecimentos formais de ensino é, geralmente, apenas o desenvolvimento de ações pontuais e descontextualizadas da realidade em que os atores sociais estão inseridos.

As possibilidades de o professor investigar, junto aos seus alunos ou à comunidade escolar, quais são os problemas ambientais que consideram mais importantes e que poderiam/precisariam ser tratados, bem como de, num processo coletivo, priorizar um destes e planejar ações no sentido de compreendê-lo na sua totalidade e de buscar possíveis soluções para ele são, com certeza, vistas com bons olhos pelos docentes (YAMASHIRO, 2007).



Fonte: http://fiscalizajeque.files.wordpress.com/2008/12/mao_plantando.jpg

Assim, a construção coletiva de um projeto de educação ambiental para a escola, que conte com a participação do corpo docente, dos alunos e de outros membros da comunidade escolar, aparentemente, cria a possibilidade de maior envolvimento por parte dos sujeitos, já que existirá o interesse em resolver uma questão que, de maneira particular, se lhes apresenta como problema.

No entanto, o fato de já receberem “prontos” os projetos que “devem desenvolver dentro de prazos pré-determinados”, acaba criando dificuldades que nem sempre são facilmente superadas pelos professores e, aqui, podemos citar algumas delas. Por exemplo, existe disponibilidade de tempo para a execução do projeto, dentro do prazo pré-determinado? O professor dispõe de habilidade e de fontes de consulta para pesquisar? Como o professor obterá as condições necessárias para o trabalho coletivo de seleção do problema ambiental que, aparentemente, deveria ser priorizado? Como o professor poderá “conquistar” o auxílio da comunidade escolar para discutir, decidir e planejar as ações que forem consideradas necessárias? O professor se sente à vontade para sistematizar o projeto e colocar em prática as ações programadas? Existem as reais disposição e possibilidade, por parte dos alunos, de participarem ativamente de todo esse processo? Quem serão os seus parceiros, afinal? O professor sente-se teoricamente seguro para discutir o tema selecionado?

As manifestações de alguns professores, quando entrevistados por Yamashiro (2007) sobre as dificuldades que enfrentavam para desenvolver projetos de educação ambiental na escola, apresentadas a seguir, podem ilustrar algumas situações comumente encontradas:

Meu objetivo, qual é? É ampliar esse meu conhecimento, porque na verdade, como você vai fazer aquele projeto com seu aluno, se você chega e fala assim: ai minha nossa, mas que bagagem eu tenho primeiro, pra estar falando? E aí você cai no senso comum. [...] Por outro lado, a atividade proposta pela Secretaria da Educação causou em mim um grande incômodo, principalmente, porque percebi que, em minha formação inicial, no Curso de Ciências Biológicas, poucos esforços haviam sido empregados para que compreendêssemos o que, de fato, era um trabalho coletivo e, também, raramente discutimos sobre a EA.

É evidente que algumas dessas dificuldades surgem ou, ainda, agravam-se quando o professor não pode contar com o apoio da Direção e da Coordenação Pedagógica.

gica de *sua* escola, pois lhe será impossível desenvolver qualquer ação se não puder contar com a possibilidade de se reunir com seus colegas para planejar interdisciplinar e coletivamente as ações e, posteriormente, executar o que foi programado, se não dispuser do espaço físico e do tempo considerados adequados para tal. A fala de uma professora, também participante da pesquisa acima citada (YAMASHIRO, 2007), ilustra essa situação:

É aquele velho problema, a gente resolve e na hora que chega na (sic) instância da direção, aí muda ou não tem assim um ... Há um desencontro! Não tem apoio e há um desencontro de decisões. [...] é uma descontinuidade daquilo que a gente combina com aquilo que a gente faz.

Acreditamos que o professor possa conhecer – senão, pesquisar – os interesses e habilidades potenciais de seus alunos e que, uma vez criado o “espaço” necessário para a discussão de assuntos do interesse deles, bem como das possibilidades de ação – especialmente por meio de atividades “que fujam” das situações tradicionalmente presentes como estratégias de ensino – estes se sintam estimulados a participar ativamente do processo.

Na impossibilidade de conceber seu próprio projeto de educação ambiental, é muito comum que os professores ou as escolas procurem participar dos programas de educação ambiental que normalmente são oferecidos em espaços informais de educação, os quais contam com a atuação de monitores teoricamente preparados para atuar na orientação e/ou condução das atividades ali propostas para a discussão de questões ambientais específicas.

Muitas vezes, o professor procura essas oportunidades para complementar suas aulas teóricas ou, ao contrário, na expectativa de que as potencialidades daquele local ou das atividades que nele são oferecidas estimulem a curiosidade dos seus estudantes com relação a um tema específico que, posteriormente, pretenda abordar em sala de aula.

Nos dois casos, essas visitas ou aulas de campo podem mostrar-se como excelentes oportunidades de trabalho para o professor, não só para o ensino de Ciências ou Geografia, como mais comumente ocorre, ou para a educação ambiental, mas para a almejada formação cidadã dos alunos.

Nesse sentido, Loureiro (2004) afirma que as práticas de campo devem ser sem-

pre acompanhadas de teoria, pois esta e a prática se complementam e, assim, permitem melhor entendimento do contexto que está sendo estudado. A articulação entre teoria e prática permite visão ampla da realidade e possibilita a compreensão dos diversos aspectos envolvidos na problemática que está sendo abordada.

Algumas pesquisas também têm mostrado que as aulas práticas de campo são elementos importantes para o processo de ensino-aprendizagem, bem como para a sensibilização dos alunos com respeito às questões ambientais (SENICIATO e CAVASSAN, 2003; SENICIATO e CAVASSAN, 2006; LUCATTTO e TALAMONI, 2007; SILVA, 2008; DIAS, 2008).

No entanto, é preciso considerar que se essas aulas de campo não forem contextualizadas; se não houver a devida problematização da questão que está sendo focada naquela atividade; se a aula de campo não for acompanhada de discussões que evidenciem os diferentes aspectos associados àquela questão em particular; se não houver a preocupação de instrumentalizar os sujeitos para a compreensão em sua complexidade, com o objetivo de que esta nova e ampliada visão possa subsidiar, futuramente, um novo posicionamento do indivíduo diante da realidade que está posta e que, eventualmente, precisa e pode ser modificada, esta atividade não poderá ser considerada como uma ação educativa ambiental.



4 - Saiba Mais...

Agora que você já retomou alguns conceitos, que tal estudar um pouco mais para se sentir, quem sabe, mais seguro(a) sobre como aplicar esses conhecimentos em sala de aula? Achamos que estas sugestões poderão ajudá-lo. Veja:

4.1 Materiais

CAINZOS, M. O consumo como tema transversal. In: BUSQUETS, M. D. et al. (Orgs.) **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1993. p. 105-144.

LOUREIRO, C. B. O. O que significa transformar em educação ambiental? In: ZAKRZEWSKI, S. B.; BARCELOS, V. (Orgs.). **Educação ambiental e compromisso social**: pensamentos e ações. Erechim, RS: EdiFAPES, 2004. p. 265-282.

_____. Por uma educação ambiental transformadora. In: _____. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 89-139.

MOREIRA, M. A. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In: MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999. p.151-164.

_____. A teoria de educação de Novak e o modelo de ensino-aprendizagem de Gowing. In: MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999. p.167-180.

MOREIRA, M. A.; BUCHWEITZ, B. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceituais e o Vê epistemológico**. Lisboa: Plátano, 1993.

PHILIPPI J. R, A.; PELICIONI, M. C. F. Alguns pressupostos da educação ambiental. In: _____. (Eds.). **Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos**. São Paulo: Signus, 2000. p. 3-8.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TOZONI-REIS, M. F. de C. A educação tradicional, a educação nova e a educação crítica. In: _____. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 69-100. (Col. Educação Contemporânea).

_____. (Org.) **A pesquisa-ação participativa em educação ambiental: reflexões teóricas**. São Paulo: Annablume; Fapesp; Botucatu: Fundibio, 2007. 166p.

ZAKRZEWSKI, S. B.; BARCELOS, V. (Orgs.) **Educação ambiental e compromisso social**. Pensamentos e ações. Erechim, RS: EdiFAPES, 2004. 352p. (Pensamento Acadêmico; 33)

4.2 Sites

Site da SECAD-MEC sobre as várias publicações na área de Educação Ambiental:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13639%3Aeducacao-ambiental-publicacoes&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913

Site do MEC sobre a Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente que disponibiliza reportagens, notícias e materiais didáticos sobre mudanças ambientais globais – água, ar, terra, fogo e “reflexões, desafios e atividades”:

<http://portal.mec.gov.br/secad/CNIJMA/>



Referências

ALMEIDA, J. A problemática do desenvolvimento sustentável. In: BECKER, F. D. (Org.) **Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade?** Santa Cruz do Sul (RS): EDUNISC, 1999. p.17-26.

BECKER, F. D. Sustentabilidade: um novo (velho) paradigma de desenvolvimento regional. In: _____. (Org.) **Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade?** Santa Cruz do Sul (RS): EDUNISC, 1999. p. 27-94.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. Lei 6.938/81 de 31 ago. 1981: Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 02 set.1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm>.

Acesso em: 06 jan. 2010.

_____. Decreto nº. 99.274/90 de 06 jun. 1990: Regulamenta a Lei nº 6.902, de 27 abr. 1981, Lei nº 6.938, 31 ago. 1981, que dispõem, respectivamente sobre a criação de Estações Ecológicas e Áreas de Proteção Ambiental e sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d99274.htm>. Acesso em: 06 jan. 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria da educação fundamental. Apresentação dos temas transversais, meio ambiente. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei n. 9795 de 27 de abril de 1999: Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 28 abr. 1999.

COLLARES, M. E. B. **A educação ambiental como tema inter e transdisciplinar no processo educacional**: um estudo de caso no município de Petrópolis. 2002. 102 f. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão). Departamento de Engenharia de Produção – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

CRESPO, S. **O que o brasileiro pensa do meio ambiente, do desenvolvimento e da sustentabilidade**. Rio de Janeiro: MCT/MMA/MAST/ISER, 1998.

CRESPO, S.; LEITÃO, P. **O que o brasileiro pensa da ecologia**. Rio de Janeiro: MAST/ISER, 1993.

DAIBEM, A. M. L. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**: possibilidades de construção de uma prática inovadora. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

DIAS, B. P. **A educação ambiental em uma escola rural: contribuição para a preservação dos recursos hídricos.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

HERCULANO, S. C. Desenvolvimento (in)sustentável à sociedade feliz. In: GOLDEMBERG, M. (Org.). **Ecologia, ciência e política.** Rio de Janeiro: Revan, 1992.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

LUCATTO, L. G.; TALAMONI, J. L. B. A construção coletiva interdisciplinar em educação ambiental no ensino médio: a microbacia hidrográfica do ribeirão dos peixes como tema gerador, **Ciência & Educação**, v.13, n.1, abril/2007. p. 01-14.

MORAES, C. E. de. A construção do conhecimento integrado diante do desafio ambiental: uma estratégia educacional. In: NOAL, F. O., REIGOTA, M. e BARCELOS, V. H de L. (Org.). **Tendências da educação ambiental brasileira.** Santa Cruz do Sul (RS): EDUNISC, 1998.

PIMENTA, S. G. (Org.) et al. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PRONEA - **Programa Nacional de Educação Ambiental/Ministério do meio ambiente, diretoria de educação ambiental;** Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação ambiental. 3. ed. Brasília, DF, 2005.

SANTOS, H. M. da S. **O projeto de educação ambiental “Aprendendo com**

a natureza” como ponto de partida para uma ação formativa de professores do ensino fundamental. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência), Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Col. Polêmicas do nosso tempo, 40).

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Para além da razão: reflexões sobre o papel das emoções e das aulas de campo em ambientes naturais no ensino de ciências e em educação ambiental. In: TALAMONI, J. L. B.; SAMPAIO, A. C. (Org.) **Educação ambiental: da prática pedagógica à cidadania**. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 41-58 (Série Educação para a Ciência, 4).

_____. Construindo valores estéticos nas aulas de ciências desenvolvidas em ambientes naturais. Ensaio. **Pesquisa em educação em ciência**. Belo Horizonte, MG. v. 8, n. 2. dez. de 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br:8080/ensaio/v8_n2/8%5B1%5D%5B1%5D.2pdf>. Acesso em: 03 out. 2007.

SEVERINO, A. J. Filosofia da educação. In: **Programa para o aperfeiçoamento de professores da rede estadual de ensino: educação, magistério/organizado pela FDE, com apoio da APEOESP – São Paulo: FDE, 1992.**

SILVA, P. G. P da. **O ensino da botânica no nível fundamental: um enfoque nos procedimentos metodológicos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência), Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

TILBURY, D.; WALFORD, R. Grounded theory: defying the dominant paradigm in environmental education research. In: **Understanding geographical and environmental education**. Oxford: OUP, 1996.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Pesquisa em educação ambiental na universidade: produção de conhecimentos e ação educativa. In: TALAMONI, J. L. B.; SAMPAIO, A. C. (Org.) **Educação ambiental: da prática pedagógica à cidadania**. São Paulo:

Escrituras, 2003. p. 9-19. (Série Educação para a Ciência, 4)

_____. **Educação ambiental: natureza, razão e história.** SP: Autores Associados, 2004 (Col. Educação Contemporânea).

YAMASHIRO, C. R. C. **Formação de professores pela construção coletiva de um projeto de educação ambiental.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência), Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Bauru, SP, 2007.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

UNIDADE 2

Educação para as
Questões de Gênero
e Diversidade
Sexual

Ana Cláudia Bortolozzi Maia

Ari Fernando Maia

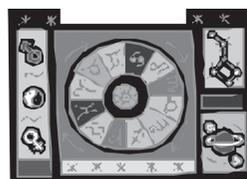
Ana Cláudia Bortolozzi Maia

Ari Fernando Maia



1 - Primeiras Palavras

Nesta unidade, iremos aprender sobre as questões de gênero na escola, isto é, refletir sobre as definições e conceitos relacionados à problemática do gênero e sobre como o gênero medeia a formação de corpos e identidades individuais no processo educativo.



Além disso, também iremos compreender que as relações de gênero se expressam no cotidiano de formas nem sempre explícitas, e que nós, educadores, precisamos estar atentos a essas relações para podermos enfrentar e minimizar a violência gerada pelas situações de discriminação e preconceito que existem na escola, e assim podermos contribuir para que a educação seja menos **sexista, isto é que não reproduza ações discriminantes e preconceituosas.**



2 - Problematizando o Tema

2.1 Reflexões iniciais

As questões de gênero dizem respeito às relações de poder que existem e se exercem entre as pessoas de acordo com seu pertencimento a determinado gênero; diz respeito às diferentes formas de valorizar ou desvalorizar determinadas características associadas aos gêneros e, também, a estereótipos e preconceitos relacionados a eles. Tais noções, normas, valores, ideais e concepções, tal como o próprio conceito de gênero, são construções sociais que se transformam na história.

Você conhece a música chamada "Feminina", composta e cantada pela cantora Joice?



Se quiser, escute-a no site: <http://letras.terra.com.br/joyce/46707/>

Agora preste atenção na letra da música...

MÚSICA: "FEMININA" (Joice)

- Ô mãe, me explica, me ensina, me diz o que é feminina?
- Não é no cabelo, no dengo ou no olhar, é ser menina por todo lugar.
- Então me ilumina, me diz como é que termina?
- Termina na hora de recomeçar, dobra uma esquina no mesmo lugar.
- Costura o fio da vida só pra poder cortar
- Depois se larga no mundo pra nunca mais voltar
- Ô mãe, me explica, me ensina, me diz o que é feminina?
- Não é no cabelo, no dengo ou no olhar, é ser menina por todo lugar.
- Então me ilumina, me diz como é que termina?
- Termina na hora de recomeçar, dobra uma esquina no mesmo lugar.
- Prepara e bota na mesa com todo o paladar
- Depois, acende outro fogo, deixa tudo queimar
- Ô mãe, me explica, me ensina, me diz o que é feminina?
- Não é no cabelo, no dengo ou no olhar, é ser menina por todo lugar.

- Então me ilumina, me diz como é que termina?
- Termina na hora de recomeçar, dobra uma esquina no mesmo lugar.

E esse mistério estará sempre lá



Pare e pense um pouco...

**O que você lembrou,
refletiu, compreendeu?**

Se você for uma professora, tente responder a si mesma as perguntas: “*Como você sabe que é mulher?*”, “*Como aprendeu a ser mulher?*” “*Que tipo de mulher é você?*” “*Como e por que se ensina alguém a ser feminina?*”?

O mesmo para você, professor, tente responder as mesmas perguntas: “*Como você sabe que você é homem?*”, “*Como aprendeu a ser homem?*”, “*Que tipo de homem é você?*” “*Como e por que se ensina alguém a ser masculino?*”?

Existe um modo único de identidade de gênero?

Por que você pensa desta forma?

**Agora vamos refletir sobre a
letra da música e as questões de gênero?**

A letra da música remete a um diálogo entre mãe e filha. O primeiro aspecto a destacar nesse diálogo é a idéia de que aprendemos o que é ser feminina, assim como o que é ser masculino, em nossa convivência com outros seres humanos, em especial nossos pais, quando ainda somos por demais pequenos

para compreendermos por que determinadas qualidades ou atributos são típicos do feminino ou do masculino; a pergunta feita pela filha aponta que essa é uma questão importante para ela, provavelmente porque remete à construção de sua identidade. Quando éramos crianças também fizemos, para nós mesmos, ou para alguém mais velho, essas mesmas perguntas, e gostaríamos, naquela época, de poder obter uma resposta honesta. Mas, qual seria a resposta correta?

A única resposta honesta que os pais ou os educadores poderiam fornecer é que não sabem ao certo o que é ser mulher ou o que é ser homem, porque esses atributos não são estáveis, naturais, dados de uma vez por todas, comuns a todas as culturas e épocas; se pensarmos um pouco, constataremos que atividades que não eram comumente realizadas por mulheres quando éramos crianças hoje o são corriqueiramente. Por isso, a segunda idéia interessante presente na letra é que o feminino é algo em movimento, algo em si mesmo contraditório. Percebemos isso ao observarmos como as respostas da mãe apontam contradições: ao mesmo tempo remetem a atividades consideradas tradicionalmente femininas: costurar e cozinhar, tomar conta do espaço privado, da família, mas apontam como essas atividades também podem ser mudadas, isto é, este não é um lugar natural da mulher... o fio costurado se rompe, a menina se larga no mundo e a comida queima!

Os atributos do feminino são apresentados, na letra, em contradição com as práticas de uma mulher que sai do espaço privado, da família, “*se larga no mundo pra nunca mais voltar*”, que após ter feito a comida com paladar deixa tudo queimar. A letra, ao mesmo tempo, remete a um conceito tradicional do que é feminino e à idéia de que há algo que não cabe nele, algo de “misterioso”, “desconhecido”, que sempre pode irromper: “*e esse mistério estará sempre lá...*” diz a letra da canção. E continua com “*feminina menina no mesmo lugar*”, o que indica que aquilo que aprendemos em nossa infância permanece conosco quando somos adultos. Se nós pudermos refletir sobre nossa própria educação, entretanto, muito daquilo que é misterioso torna-se claro, e poderemos compreender porque há tanta violência e discriminação relacionada aos gêneros.

É isso o que precisamos ter em mente quando pensamos as questões relacionadas aos gêneros, que elas contêm um “mistério”, um mistério social, histórico e também psicológico, que somente conseguimos decifrar se estivermos dispostos a refletir sobre nossa própria formação e sobre a formação que queremos fornecer às crianças e jovens. Finalizando, podemos também pensar que a violência e a discriminação que sofrem todos aqueles que são considerados diferentes é intolerável, e que é uma tarefa fundamental da escola educar para superarmos as

condições sociais que produzem essa violência.

Esta reflexão inicial tem o propósito de iniciar uma exposição de idéias que nos façam pensar sobre estas questões, almejando que possamos compreender tanto o que representa o gênero como uma construção social e cultural, como a necessidade de termos um olhar crítico sobre as relações de gênero. Essas relações nem sempre são explícitas; elas estão presentes nos relacionamentos interpessoais, em livros que lemos, nas músicas que ouvimos, em piadas e programas de televisão e, como não podia deixar de ser, também nos materiais didáticos e nas atividades acadêmicas na escola. Essa compreensão deve transformar nossa postura, pois esta reflete sempre a história de educação sexual que tivemos e, a partir daí, poderemos pensar, propor, experimentar ou reformular estratégias pedagógicas que combatam a educação sexista e a intolerância que ainda estão presentes no cotidiano escolar.

2.2 Compreendendo os conceitos de GÊNERO e DIVERSIDADE SEXUAL

Podemos continuar a pensar o conceito de gênero a partir da definição que lhe dá o dicionário. Se procurarmos no dicionário... o gênero aparece assim:

Gênero. *sm* (*lat *generu, por genus*) **1** Grupo de seres que têm iguais caracteres essenciais. **2** *Lóg* A classe que tem mais extensão e portanto menor compreensão que a espécie. **3** *Biol* Grupo morfológico intermediário entre a família e a espécie. **4** *Gram* Flexão pela qual se exprime o sexo real ou imaginário dos seres. **5** *Gram* Forma do adjetivo ou pronome com relação ao gênero dos nomes a que se refere. **6** Agrupamento de indivíduos que possuem caracteres comuns. **7** Espécie, casta, raça, variedade, sorte, categoria, estilo etc. **8** Qualidade, espécie, modo. **9** *Lit e Bel-art* Maneira característica de expressão que distingue as obras de um autor ou dos autores de uma época. **10** Assunto ou natureza comum a diversas produções artísticas ou literárias. **11** Subdivisão das belas-artes. **12** *Ret* Divisão e classificação dos discursos de acordo com os fins que se têm em vista e os meios empregados). (<http://www.michaelis.uol.com.br>)

Então, de modo geral, o conceito de GÊNERO aparece no dicionário como um conjunto de características comuns que definem algum fenômeno: *uma tipologia*. Por exemplo: classificamos os filmes dizendo que eles pertencem a diferentes gêneros: “drama”, “comédia”, “aventura”, etc ...



Mas quem decidiu isso?

Seria razoável supormos que, se dois filmes ou romances, ou espécies animais são classificados no mesmo gênero eles têm algumas características comuns. Mas eles não podem ter, ao mesmo tempo, muitas características distintas? O que faz com que determinadas características sejam mais importantes que outras? O que faz com que as diferenças sejam colocadas em segundo plano para ressaltar o que é comum? Os critérios que classificam alguém em determinado gênero e que vinculam a ele determinados valores são construções sociais, e é muito importante que você saiba disso e se pautar nessa consideração para refletir sobre o conceito de gênero.

A divisão dos seres humanos em machos e fêmeas, homens e mulheres é uma construção social, que coloca em primeiro plano uma diferença anatômica e sexual desconsiderando a enorme diversidade que existe entre nós. Essa divisão tem uma longa história. Em diferentes sociedades houve divisão de tarefas e funções de acordo com critérios diversos e um deles é o pertencimento aos gêneros. As diferenças atribuídas aos gêneros incluíam as justificativas relacionadas à maternidade (no caso das mulheres) ou à força física (no caso dos homens). Ocorre que estes critérios são sexistas, e podem também estar mediados por outros critérios classistas e racistas, pois se baseiam em diferenças que não podem ser compreendidas isoladamente do contexto social e das relações de poder e de exploração que nele ocorrem. Então, a construção dos gêneros atribuídos culturalmente, em diferentes organizações sociais, se dá através da produção de diferenças e desigualdades o que, segundo Meyer (2007, p. 19), envolve *“análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes, em função tanto do seu gênero quanto em função de articulações de gênero com raça, sexualidade, classe social, religião, aparência física, nacionalidade, etc.”*

O conceito de gênero tem sua gênese no movimento feminista da década de 80, enfatizando os estudos sobre a mulher, mas a partir das discussões teóricas de várias áreas da ciência, a abordagem de gênero abrangeu a discussão das relações de poder entre homens e mulheres e explicitou a construção da desigualdade entre eles na história das sociedades ocidentais (LOURO, 2007; MEYER, 2007),

a partir de estudos, como os da antropóloga Margareth Mead, que denunciou o peso da cultura na determinação dos comportamentos de gênero antes tidos como “naturais” e determinados exclusivamente pela biologia ou como os estudos da teórica Joan Scott, que aprofundou a noção histórica e cultural sobre o conceito de gênero.

Neste sentido, entendemos que GÊNERO vai além da dicotomia macho e fêmea estabelecida pela biologia; as representações do masculino e do feminino, que se manifestam em diferentes culturas como “masculinidades” e “feminilidades”, precisam ser compreendidas como um conjunto de conteúdos mutáveis, mas não neutros, pois também dizem respeito à esfera política, isto é, às relações de poder que vigoram na sociedade. Atualmente, procura-se criticar precisamente a lógica dualista que divide o mundo em dois pólos: bons e maus, certos e errados, homens e mulheres, mulheres “santas” e “mulheres prostitutas e devassas”.

GÊNEROS, portanto, dizem respeito a:

...disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens, diferentes distribuições de recursos e de poder e estabelecimento e alteração de hierarquias entre os que são socialmente definidos como homens e mulheres e o que é – e o que não é - considerado de homem ou de mulher, nas diferentes sociedades e ao longo do tempo. O conceito de gênero se coloca em contraposição a concepções essencialistas, naturalizantes, presas a distinções de caráter biológico, que obscurecem as razões sociais e históricas das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres (BRASIL, 2007, p.16)

O conceito de gênero ressalta esse caráter histórico, social e político dos atributos relacionados à construção social da diversidade, visando propor uma educação emancipatória, que explicita para todos os envolvidos o caráter político dos estereótipos e preconceitos relacionados aos gêneros. Na prática, na escola, encontramos a multiplicidade da sexualidade, que, como um processo complexo e flexível, é construída de modo plural.

A quais sexualidades nos referimos? Às sexualidades diversas que se configuram nas pessoas, num processo de formação complexo e único para cada

indivíduo, e que embora resultem numa formidável diversidade de sentimentos, práticas, identidades, etc, acabam sendo compreendidas por meio de “nomes” e “rótulos” generalizantes. Neste sentido, na medida em que contribuem para normatizar práticas e conceitos, as ciências médicas e psicológicas acabam servindo para regular socialmente a sexualidade. Mas não é somente a ciência que produz esses padrões... Também na indústria cultural e na educação é possível encontrar vieses de gênero, em práticas tradicionais que precisam ser refletidas para que não sejam reproduzidas inconscientemente.

O conjunto dos mecanismos regulatórios em relação à sexualidade, incluído aí o viés do gênero, precisa ser refletido para que percebamos que certos valores, no processo educativo, como a **heteronormatividade**, as diversas formas sutis de controle, vigília e censura relacionadas à sexualidade, têm uma dupla dimensão: primeiramente, operando como um sistema de crenças naturalizantes, contribui para a reprodução das relações de poder existentes na sociedade; de outro lado, resultam num conjunto de práticas normatizadoras que é profundamente injusto se considerarmos que visam a padronizar e doutrinar a imensa diversidade de configurações que a sexualidade adquire na experiência humana.

Heteronormatividade - Diz respeito à postura de aprovação social que a sociedade tem diante da heterossexualidade, considerando o relacionamento heterossexual como a única forma aceitável e válida de relação afetivo-sexual entre duas pessoas. Este relacionamento é, nesta perspectiva, considerado, ainda, padrão, ou seja, modelo, e é tido como superior em relação à homossexualidade. Enfim, heteronormatividade é a aprovação suprema da heterossexualidade (FIGUEIRÓ, 2007).

A diversidade sexual refere-se à sexualidade como uma manifestação plural. Nós devemos reconhecer que não existe uma única configuração do que seja a mulher ou o homem - embora no nosso imaginário o padrão feminino e masculino pareça tão claro. Existem, de fato, mulheres e homens reais, que são brancos, negros, ricos, pobres, etc., e ainda, eles e elas podem ser homossexuais ou não; cada homem e cada mulher vão construir seu modo de ser e de sentir, sua identidade, num processo que é único para cada indivíduo, mas é construído a partir de parâmetros sociais compartilhados por muitos. Para Meyer (2007, p.16) *“ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo*

ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo”.

Neste cenário, é importante acrescentar que, homens ou mulheres, são seres dotados de desejo. Esse desejo vai se direcionar, numa construção complexa e variada, para o que chamamos **hetossexualidade** ou **homossexualidade** ou **bissexualidade**, mas isso não exclui a possibilidade de existirem contradições, indecisões, ambigüidades, que provavelmente estão presentes em todos nós. Entendemos a **orientação sexual** como um direcionamento do desejo afetivo e erótico tendo como principal foco alguém de sexo igual ao seu (homossexualidade) ou oposto ao seu (heterossexualidade). Mas essas expressões também são variadas e dinâmicas, não podem ser consideradas fixas e imutáveis e nem representadas por características padronizadas.

Orientação sexual é um conceito que, ao englobar e reconhecer como legítimo um extremamente diversificado conjunto de manifestações, sentimentos e práticas sociais, sexuais e afetivas, desestabiliza concepções reificantes, heterocêntricas, aturalizantes e medicalizadas (que insistem em falar de homossexualismo). Além disso, o termo orientação sexual veio substituir a noção de opção sexual, pois o objeto do desejo sexual não é uma opção ou escolha consciente da pessoa, uma vez que é resultado de um processo profundo, contraditório e extremamente complexo de constituição, no decorrer do qual cada indivíduo é levado a lidar com uma infinidade de fatores sociais, vivenciando-os, interpretando-os, (re)produzindo e alterando significados e representações, a partir de sua inserção e trajetória social específica (BRASIL, 2007, p. 18).

Aqui, faremos uma breve digressão para comentar os nomes atribuídos às práticas sexuais, que dizem respeito à orientação afetiva e sexual das pessoas em relação a outras de mesmo sexo biológico. Muitos termos pejorativos e negativos, como “perversão”, “pederasta” e “desvio”, já foram usados. Estes termos, como também a expressão **homossexualismo**, denotam, no entanto, uma visão ultrapassada e preconceituosa desse desejo erótico. Atualmente, a expressão mais comum é **homossexualidade**, para substituir o sufixo *ismo* da palavra homossexualismo, que remete a doença, embora o termo que nos parece o mais fiel às descrições do desejo humano seria **homoerotismo**, como defende Costa (1992).

Da mesma forma como não podemos idealizar um tipo de mulher ou homem, correndo o risco de reproduzir estereótipos, também não podemos falar das

sexualidades, que se expressam como desejo heterossexual, homossexual ou bissexual como algo fixo, pronto, a-cultural e universal. No caso da homossexualidade, por exemplo, não podemos considerá-la oposta à heterossexualidade (reproduzindo o olhar binário, ideologicamente determinado).

O que importa é reter que orientação sexual, sexualidades e identidades requerem – para serem bem compreendidas em um contexto democrático – uma postura que transcenda os limites das concepções heteronormativas, polarizadas, simplificadoras, reificantes, alienantes e ensejadoras de cristalizações e de ulteriores formas de pressão (...). O binarismo dificulta a compreensão de que, embora identidade de gênero se relacione com orientação sexual, dela se diferencia. A pluralidade, a multiplicidade e a dinamicidade das identidades de gênero e das expressões afetivo-sexuais são próprias dos processos de construção de sujeitos e identidades nas sociedades contemporâneas se, também por isso, devem ser tratadas como direitos de todas as pessoas (BRASIL, 2007, p.20).

Podemos considerar a identidade de gênero a expressão pessoal e social do sentimento de pertencimento ao masculino ou feminino, ou ambos, independentemente da convenção médica e social relacionada ao sexo biológico e à orientação sexual. Parker (2000) defende que a diferenciação do corpo como um fato da natureza se estende a um processo cultural complexo que transforma a natureza do corpo humano em distinções sociais que se traduzem em relações hierárquicas de gênero. Meyer (2007, p.18) completa essa idéia afirmando que o corpo não pode ser pensado como uma entidade biológica universal porque ele também faz parte de uma construção social, cultural e lingüística, implicada nos processos que produzem corpos diferenciados de homens e mulheres, atribuindo-lhes “sexo”, “gênero” e “sexualidade”. E a autora conclui que: *“não está, portanto, negando a materialidade do corpo ou dizendo que ela não importa, mas mudando o foco dessas análises”*. A partir da premissa pós-estruturalista, teóricos contrários aos esquemas binários apresentam um novo modo de olhar e compreender as relações de gênero baseados na atual *Teoria Queer*. No Brasil, Guacira Lopes Louro tem sido uma importante autora que explica, discute e relaciona esse posicionamento teórico e político ao âmbito da educação.

Então, é importante lembrar que podemos encontrar pessoas que se sentem “masculinas”, “femininas”, “ambíguas” e, ao mesmo tempo, apresentam características anatômicas e fisiológicas do sexo masculino, feminino e, além

disso, também expressam seu desejo sexual por homens, mulheres ou ambos, sem necessariamente corresponder a uma regra fixa. Neste sentido, ao contrário do que propaga o senso comum, homens homossexuais não são necessariamente efeminados assim como mulheres lésbicas não são necessariamente masculinizadas, assim como homens heterossexuais não são necessariamente insensíveis, racionais, fortes e viris e tampouco mulheres heterossexuais não são necessariamente sensíveis, emotivas, frágeis e dependentes, por exemplo, pois pensar assim reproduz uma generalização de **estereótipos** que caracterizam a discriminação e o preconceito que ainda persistem em relação a essas práticas e sentimentos.

No campo das ciências sociais usa-se o termo estereótipo para se referir à imagem social generalizada, atribuída de modo geral ou individual, que represente o pertencimento a um mesmo grupo. Constituem-se em atributos e características socialmente construídos, compartilhadas pelas pessoas de uma mesma cultura e reproduzidos nas relações políticas, sociais e educacionais (PEREIRA, 2002).

2.3 Padrões normatizadores de gênero e violência social: o sexismo e a homofobia

2.3.1 A educação sexual sexista

Embora para alguns autores a biologia também precise ser considerada a partir da leitura cultural que se faz da natureza, fruto da linguagem e da cultura, é importante ressaltar que as diferenças corporais e físicas - compreendidas aqui a partir dos aspectos orgânicos - podem implicar em modos diferentes de funcionamento do corpo, influenciados pelos hormônios sexuais e constituições genéticas e funcionais. Porém, a cultura representa essas diferenças sexuais orgânicas segundo interesses ideológicos que quase sempre não são transparentes. Por exemplo: sabemos que as meninas desenvolvem a linguagem, em geral, antes dos meninos, mas isso não quer dizer que elas ou todas as mulheres são “fofoqueiras”. Entretanto, este **estereótipo** é comumente reproduzido em piadas, em comentários diversos, em filmes e nas novelas, em músicas que tocam no rádio ou na televisão, em nossas ações... daí a idéia de que nossa socialização é sexista.

Mas o que entendemos por **educação sexista**? Uma educação – formal ou informal, intencional ou não -, que contém padrões rígidos de gênero, e na

qual esses padrões são determinantes para orientar um controle do corpo e da sexualidade. Essa educação, em geral, começa na família, mas existe em várias instâncias sociais, e também NA ESCOLA! Ela se reproduz, de diferentes modos, em vários grupos sociais, desde os menos privilegiados até as elites, por meio da socialização.

Segundo Parker (2000) as estruturas das relações de gênero não são apreendidas de modo imediato, mas sim gradual, sendo interiorizadas pelo processo de socialização desde a infância, que é, em geral, fortemente influenciado pela educação familiar.



**Vamos refletir
sobre isso?**

A família, sendo uma instituição de socialização primária, reproduz uma educação sexual diferenciada em relação ao gênero até mesmo antes das crianças nascerem. É importante lembrar que o conceito de família também passa pela norma social e cultural, de modo que temos como padrão ideológico um modelo de família ideal composta por pais brancos, casados formalmente, representando o casal heterossexual, com funções paternas e maternas específicas que envolvem sustentar e educar os filhos (de preferência o primogênito menino e depois uma menina!). Belotti (1979) nos mostra, como exemplo, as credices sobre as expectativas pelo gênero do bebê na gestação, em que condições desfavoráveis como a mulher grávida *engordar muito, estar de mau-humor, ter a barriga larga, ficar pálida, apresentar manchas na pele*, são atribuídas à previsão do nascimento de uma menina e as favoráveis, como *engordar pouco, ter barriga pontuda, ter bom humor, apresentar a pele rosada*, são atribuídas à previsão do nascimento de um menino. O preparo do enxoval de acordo com cores parece ser um exemplo óbvio, pois o rosa é imposto às meninas e o azul e verde aos meninos. Quando, como e por quê inventamos que “rosa” é uma cor exclusivamente feminina? Já não sabemos a origem desta credice... mas a reproduzimos de modo sutil ou intenso, permitindo algumas variações de tonalidades, mas mantendo o padrão, principalmente proibindo aos meninos seu uso ou preferência.

O preparo do enxoval de acordo com cores parece ser um exemplo óbvio, pois o rosa é imposto às meninas e o azul e verde aos meninos. Quando inventamos que “rosa” é de mulher? Já não sabemos a origem desta credice... mas a reproduzimos de modo sutil ou intenso, permitindo algumas variações de tonalidades, mas

mantendo o padrão, principalmente no caso dos meninos.

Ao nascimento, os cuidadores vão contribuindo para a educação sexista por meio de várias atitudes, em geral de modo não proposital ou consciente: posturas como segurar o bebê, falar com ele, escolher a vestimenta (roupas de cores diferentes), dedicar-se aos cuidados com a higiene, dedicar-se à amamentação são aspectos que, de acordo com pesquisas, são “diferenciados” em relação ao gênero. Mães de bebês fazem de tudo para mostrar ao mundo se seu bebê é menino ou menina (e ficam ofendidas se os outros não discriminam o sexo do bebê). Ainda que atualmente haja uma tendência *unisex* na moda, é muito improvável que se veja um bebê de sexo masculino usando trajes cor-de-rosa, embora seja permitido o uso de azul ou verde aos bebês femininos.

Veja estas figuras, típicas da “construção social” do gênero em relação a meninos e meninas. Que cores você imaginaria para estas figuras se tivesse que pintá-las para meninas e para meninos?



Além da associação de cores, rosa às meninas, azul, aos meninos, elas carregam também outros aspectos sutis de sexismo. Características sociais e culturais são somadas às figuras na ilustração, como o romantismo e a emoção, representados pelos corações vermelhos, e a submissão representada pelos olhos fechados na menina; o trabalho e a esperteza, representados pelo vaso, pelos olhos abertos, pelo movimento, no menino. Não é a diferença do corpo (nu) que explicita as concepções de gênero, mas outros atributos ideológicos que reproduzimos e mantemos nas ações cotidianas.

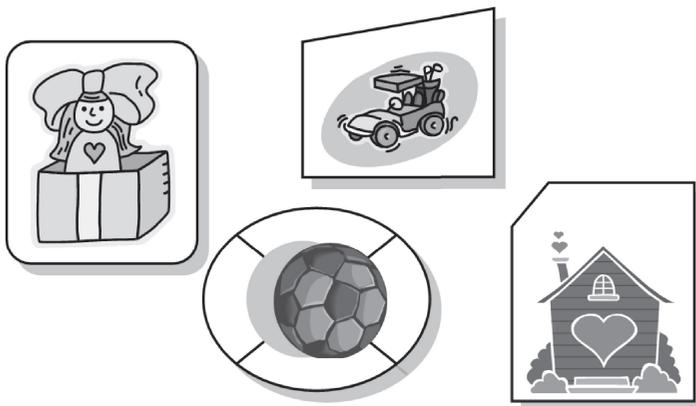
No desenvolvimento de meninos e meninas várias diferenças de tratamento contribuem para manter estereótipos: permite-se às meninas chorar, serem passivas, recatadas, limpinhas e exige-se delas o treino de habilidades domésticas (desde cedo elas põe a mesa e lavam a louça enquanto o irmão vê TV com o

pai), habilidades manuais (fazer tricô, costurar, fazer colar, etc.) e artísticas (pintar, por exemplo). Ao mesmo tempo, aos meninos é proibido chorar (mesmo quando se trata de uma criança de dois anos que perdeu seu brinquedo predileto), fazer *balé* (é melhor fazer *judô*, *karatê* ou algum esporte), aprender música (clássica, embora a guitarra seja estimulada) e vários outros exemplos do nosso cotidiano, tão evidentes e, ao mesmo tempo, tão sutis.

Em geral, principalmente no caso de meninos, não se permite a flexibilização de padrões de gênero, sob o risco de serem considerados “menos homens” ou homossexuais, o que sabemos ser um equívoco.



A socialização sexista, como diz Whitaker (1995) se manifesta também nas brincadeiras infantis. As brincadeiras “de meninos” exigem mais movimento, iniciativa, agressividade e competitividade. As brincadeiras das meninas são mais restritas ao ambiente doméstico e estimulam a imitação de comportamentos estereotipados que, em geral, preparam as meninas para a maternidade e para o casamento heterossexual, uma exigência social normativa que está presente no discurso e nos modelos televisivos, por exemplo, que propagam o casamento e a maternidade como sinônimos de felicidade eterna.



Este tipo de sexismo tolera e justifica certos comportamentos dos meninos como gritar, correr, brigar, se sujar, etc, simplesmente porque eles “são meninos” e incentiva às meninas comportamentos como manter a higiene, usar uma vestimenta própria e exercer a vaidade. Cada vez mais cedo vemos as meninas reproduzindo alguns comportamentos considerados femininos como passar batom, esmalte, usar roupas justas, arrumar o cabelo, etc. mesmo que isso prejudique a saúde da criança ou restrinja os movimentos necessários para ter uma infância saudável.

Whitaker (1995) chama a atenção para o fato de que não é fácil escapar dos destinos traçados pela idéia de gênero e romper os modelos impostos. A menina reproduz a “feminilidade”, pois é ameaçada com a retirada do afeto se não o fizer (“*se você não for assim, não vou mais amá-la*”, “*ninguém vai gostar de você*”, “*você não vai arrumar um marido*”). O menino reproduz a “masculinidade” sob a pena de ser considerado homossexual. Arriscamos dizer que esse padrão machista é muitas vezes reproduzido até mesmo pelos jovens que serão, na vida adulta, homossexuais! Parece ser muito difícil aos pais ajustar seus filhos e filhas às normas sociais, o que fazem, conscientemente ou não, por meio de modelos, controle, reforço ou uso de violência simbólica ou explícita.

Na adolescência continuam sendo impostas diferenças nas tarefas e atitudes. Meninas mais velhas precisam que seus irmãos as acompanhem para sair de casa – mesmo que eles sejam mais novos que elas; só pelo fato de eles serem homens. Filhos homens têm vantagem para sair de casa (horário mais flexível, tem a chave de casa), são estimulados a dirigir, têm permissão para levar a namorada para sua casa, dormir e ter relações sexuais com ela em seu quarto, incentivando a vida sexual heterossexual. Pergunta-se às meninas “*Quem é seu namoradinho?*” E aos meninos “*Quantas namoradas você já tem?*” Filhas mulheres, independentemente da idade, têm essas permissões restritas simplesmente porque são mulheres, o que estimula a dependência, a imaturidade e a insegurança; omite-se informações sobre sexo às meninas, tentando adiar a sua vida sexual.

Há um custo emocional para todos – tanto para as mulheres quanto para o homem -, em reproduzir o modelo de gênero existente, pois há sempre punições para aqueles que não se adaptam, e o que é pior é que se coloca a culpa da desadaptação, invariavelmente, sobre as vítimas, sobre os indivíduos que abrigam alguma característica considerada desvantajosa. A idéia é que todos nós temos que nos adaptar, sob pena de vivermos uma situação de desajuste e sofrimento produzida pela discriminação do grupo social. E as professoras e os professores, embora vivendo estas contradições em suas histórias de vida, embora provavelmente

também tenham sofrido discriminações e tenham tido dificuldades na construção de sua própria identidade, reproduzem esta educação sexista na escola, onde são eles os protagonistas da educação sexual vigente.

2.3.2 Relações de gênero na escola

Já vimos que os corpos são sexuados e que a partir deles ocorre a construção social de gênero. Parece claro, então, que a socialização sexista impõe modelos às crianças e jovens a partir de certos padrões ideológicos de gênero, raça, classe, etc, e a escola, como instituição grandemente responsável pela educação das crianças, juntamente da família, também não está imune a estes padrões que podem gerar processos discriminatórios. Muitas pessoas consideram que, só porque meninos e meninas compartilham o mesmo espaço da sala de aula, não há mais discriminação de gênero na escola. Este é um pensamento muito simplista, porque a co-educação, como lembra Toscano (1999), deve considerar a convivência respeitosa entre as diferenças culturais e de gênero. Não se trata apenas de que os considerados diferentes possam compartilhar o mesmo espaço físico.

A escola é uma instituição fundamental para o ensino acadêmico e a formação educacional, porém, é também um espaço em que ocorrem inúmeras relações interpessoais, um local em que diferentes sujeitos convivem em relações desiguais de poder, e em que os poderes se disseminam e se perfazem em várias modalidades. Foucault (1999) já dizia que a escola é um espaço disciplinador, isto é, uma instituição em que se administram as pessoas, sobretudo em relação aos corpos, que devem ser disciplinados. O pior é que os controles se tornam para muitos um ideal; muitos acreditam que tudo na escola deve ser “controlado”, que quanto maior o controle melhor é a escola, e dessa forma idealizam esta instituição como um local onde se reproduz o poder e a autoridade estabelecidos. A disciplina, supostamente necessária para a aprendizagem, deixa de ser um meio para esta e torna-se um fim, deixando de lado a idéia de que uma sociedade é mais democrática quando acolhe as dissidências e diferenças que contém. Uma escola inclusiva deve promover um diálogo aberto entre todos que a frequentam, para que toda a cultura nela se reconheça e para que se respeite a diversidade.

Para trabalharmos pelo ideal de uma sociedade inclusiva, a escola deve assumir a função de superar as desigualdades sociais, valorizar igualmente as culturas diversas e desenvolver a cidadania, reconhecendo a diversidade humana e a equidade de direitos de todos. Mas é preciso não esquecer que esse ideal pressupõe a superação

das desigualdades sociais, pois, como já vimos anteriormente, os preconceitos, estereótipos e a violência relacionados ao gênero tem sua origem histórica em relações de dominação que envolvem, também, as diferenças relacionadas às raças, culturas e também sexualidades.

A compreensão da sexualidade como um Direito Humano, favoreceu a inclusão da orientação/educação sexual e do esclarecimento sobre as questões relacionadas à diversidade sexual e à vida sexual no âmbito da escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 90, anunciaram aos educadores a possibilidade – e a necessidade de se trabalhar a orientação sexual com seus alunos (MAIA, 2004; FURLANI, 2007). Se você não conhece, nunca leu ou gostaria de estudar o volume sobre Orientação Sexual como um tema transversal entre no site abaixo para ver o texto na íntegra.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>

Quando pensamos seriamente na questão do gênero, no entanto, fica claro que a mobilização e os debates necessários para sugerirmos mudanças na escola ainda são insuficientes. Constatar isso, entretanto, deve ser um estímulo para estudarmos, refletirmos e debatermos. Assim, podemos partir da seguinte questão:

Como as questões de gênero se manifestam e se tornam problemáticas na escola?

Em resumo, podemos dizer que as questões de gênero se tornam problemáticas na escola quando as concepções relacionadas aos gêneros, presentes nos materiais didáticos, na linguagem, em diferentes formas de tratamento dadas a meninos, meninas, homossexuais, etc., são reproduzidas irrefletidamente. Em outras palavras, sempre que determinados estereótipos sobre os gêneros são reproduzidos, em quaisquer atividades realizadas na escola, sem que se perceba seu caráter arbitrário e suas interconexões com outras relações de poder, o educador está contribuindo para reproduzir essas relações.

O esforço em normatizar produz também seu negativo: toda norma produz, ao

mesmo tempo, a possibilidade de sua transgressão. Se de um lado a norma pode ser arbitrária e pode estar ligada às relações de poder e dominação estabelecidas, de outro a transgressão não necessariamente é emancipatória, isto é, a revolta ou a desobediência, embora sejam compreensíveis em vista da violência a que são submetidos os considerados diferentes, nem sempre produzem condições nas quais essas diferenças são reconhecidas e um convívio produtivo é instaurado; isso ocorre porque nem sempre os revoltosos compreendem profundamente a raiz dos males que os afligem. Além disso, eventualmente, as vítimas se sentem culpadas pela violência que sofrem, e isso é um grande obstáculo à compreensão das razões dessa violência.

Assim, o foco da questão não é conseguir meramente uma igualdade de tratamento e de direitos, pois essa igualdade será sempre abstrata enquanto não for questionada a própria sociedade, que produz desigualdades a partir da exploração e da violência. O objetivo é questionar os padrões e estereótipos que contribuem, em vários níveis, para a reprodução das relações de poder existentes. Essa reprodução irrefletida dos estereótipos de gênero pode ocorrer na escola de inúmeras formas. Algumas das mais comuns são:

- A reprodução de opiniões, piadas, crenças, estereótipos, enfim, de discursos que reproduzem ou naturalizam as desigualdades de gêneros.
- A ausência de reflexão sobre as características que constituem a identidade masculina ou feminina que existe e se constrói continuamente em cada educador e em cada aluno.
- A naturalização das diferenças de gênero, acompanhada pela avaliação desigual do desempenho e das habilidades dos alunos segundo os preconceitos existentes sobre essas diferenças.
- A constante vigília sobre os supostos desvios nos corpos, condutas e identidades dos alunos, visando enquadrar a todos nos padrões heteronormativos.
- A adoção de materiais didáticos ou a elaboração do currículo escolar sem considerar os vieses de gênero presentes em ambos.
- A ausência de discussão sobre a ocorrência de situações violentas que envolvem discriminação a partir dos gêneros.

**Vamos pensar um pouco
sobre essas situações?**

Muitas relações pessoais na escola envolvem desigualdades de poder. A administração do estado em relação à instituição escolar, o/a diretor(a) em relação aos professores(as); estes em relação aos funcionários(as) e aos alunos(as), etc. Essas relações nem sempre são uma via de mão única e, além disso, também ocorrem relações de poder entre colegas. A existência de um modelo ideal, a que nos referimos, valoriza características estereotipadas, cujo padrão ideal provém de um histórico de dominação de determinadas etnias sobre outras, ou, também, de um modelo que toma o corpo como um meio para a produção e para o trabalho. Os que são considerados “minorias”, pensada esta palavra no sentido de desvantagem social, sofrem discriminações e violências que provém de vários níveis na instituição, mesmo dos colegas. Na escola, as relações de poder e discriminação são justificadas pela “naturalização” de diferenças cuja origem é social e histórica.

**E qual é o modelo
normativo que
reproduzimos no espaço
da escola (e em vários
outros espaços sociais)?**

**O homem branco, ocidental,
heterossexual, rico, de classe
média, dotado de um corpo
perfeito, o que quer dizer,
também, corresponder aos
modelos de estética!**

Este modelo normativo permeia não só as relações pessoais, mas também a formação do currículo, a escolha dos conteúdos, materiais e métodos de ensino a serem trabalhados e, desta forma, a escola atua em seu papel de instituidora de identidades, ditando não apenas comportamentos, concepções e atitudes a seus alunos, mas também classificando e punindo aqueles desviantes do que é delimitado como normalidade.

Vamos ler o que diz Louro (2007):

Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (...) Em coerência com esta lógica, em nossas escolas, as ciências e os mapas, as questões matemáticas, as narrativas históricas ou os textos literários relevantes sempre assumem tal identidade como referência. A contínua afirmação e reafirmação deste lugar privilegiado nos faz acreditar em sua universalidade e permanência; nos ajuda a esquecer seu caráter construído e nos leva a lhe conceder a aparência de natural. Todas as produções da cultura construídas fora deste lugar central assumem o caráter de diferentes e, quando não, são simplesmente excluídas dos currículos, ocupam ali a posição do exótico, do alternativo, do acessório (LOURO, 2007, p.44)

A língua portuguesa, para oferecer outro exemplo, é empregada de modo androcêntrico, direcionando os seres humanos, de modo unificado, para a figura do masculino; em muitas narrativas acadêmicas predomina o modelo masculino de humanidade, sem que ninguém questione estas regras ou estes modelos (LOURO, 2007; TOSCANO, 2000; FURLANI, 2007). Se considerarmos os livros didáticos, os vídeos, livros, revistas e jornais e os analisarmos detidamente, veremos que eles nos apresentam modelos do feminino, do masculino e também das homossexualidades. Muitos pesquisadores têm publicado pesquisas que analisam estes materiais.

Segundo Navarro (2005, p.51), os professores usam livros, em geral, sem uma avaliação crítica das figuras e do conteúdo que eles contem, sem perceber que, implicitamente ou não, há indícios do modelo hegemônico de homem e mulher presentes no texto ou nas ilustrações, e que este modelo se reproduz nas conversas com os alunos. Muitas vezes, quando o professor comenta sobre personagens da televisão, que são igualmente padronizados segundo modelos heteronormativos, perde uma ótima oportunidade de questionar, refletir e conversar sobre estes padrões com seus alunos. Segundo esta autora, se os professores não perceberem esses padrões nos recursos didáticos que utilizam *“poderão colaborar com a manutenção de uma hierarquia social preconceituosa e injusta, que impõe caminhos dolorosos*

de socialização àqueles que fogem aos padrões identitários dominantes”.

Só a título de exemplo, os conteúdos, narrativas e ilustrações nos livros e materiais didáticos dizem muito - implicitamente, ao leitor ingênuo e desavisado. Meninos aparecem realizando atividades que implicam movimento e liberdade, deslocando-se pelo quintal, pelas ruas e pelos campos, enquanto que as meninas aparecem restritas às atividades domésticas, brincando de casinha e mamãe filhinha, enquanto o pai trabalha fora de casa, situações que reproduzem o padrão feminino relacionado à maternidade e aos serviços domésticos e o padrão masculino relacionado à vida pública, reforçando o modelo patriarcal de família, comentado por Parker (2000). Quando nos livros mulheres e homens trabalham, as profissões dos homens são, em geral, mais valorizadas e mais numerosas que os modelos de profissões de mulheres trabalhadoras, que são representadas como professoras, donas-de-casa ou simplesmente mães, cozinheiras e cuidadoras dos filhos, dependentes do experiente pai e provedor, reproduzindo um sistema patriarcal de família. Se quiser ler mais sobre as pesquisas que investigam o sexismo nos livros didáticos leia Nosella (1981), Whitaker (1995), Toscano (2000).

O mais curioso é que as imagens padronizadas dificilmente correspondem às realidades dos alunos – e dos professores, mas continuamos a reproduzi-las impensadamente. Por exemplo: modelos de família padrão e sempre feliz, composta pela mãe, pai, menino e menina, modelos de pessoas, a maioria branca, magra, corpo perfeito, sem deficiência, modelos de casais heterossexuais que expressam felicidade e harmonia, etc. É importante ressaltar que um livro que apresentasse esses estereótipos invertidos, ou apresentasse igualmente todas as etnias e gêneros, tampouco seria “revolucionário”! Do mesmo modo que não é verdade que todos os homens e mulheres se adaptam perfeitamente aos estereótipos de gênero existentes, não é verdade que a invenção de modelos novos e igualitários representaria a liberdade na diversidade que desejamos. A diversidade só começa a ser possível quando os modelos são questionados e quando se considera que aqueles que não se adaptam a eles podem também ter o direito de conviver e de se afirmarem com suas diferenças; além disso, a superação dessas diferenças só ocorrerá quando a exploração e as desigualdades sociais forem superadas.

Os professores, muitas vezes, acreditam que os estereótipos de gênero correspondem a diferenças naturais e reforçam essa crença com suas atitudes. Há professores que, inclusive, avaliam meninas e meninos a partir desses estereótipos: meninas são consideradas mais caprichosas, mais dedicadas às atividades acadêmicas; elas têm a *“letra mais bonita”*. Os meninos são considerados

relaxados e dispersos, mas também são considerados mais inteligentes; “*são bons em matemática*”. O menino que fala baixo, que não briga, que é caprichoso e não gosta de futebol é considerado “*feminino*”, portanto rotulado como homossexual. Aqui é importante destacar os exemplos de homofobia na escola que não aparecem somente nas relações de violência, discriminação e segregação entre os próprios alunos, mas também nos relacionamentos informais, nas atividades didáticas e na postura do professor.

Louro (1999; 2000) comenta que comportamentos discriminatórios em relação àqueles que não correspondem aos padrões heteronormativos admitidos na cultura em que vivem são comuns na sociedade e também na escola, e podem ser percebidos se atentarmos às piadas, gozações, apelidos, gestos, rótulos, levando à situações de exclusão, pois a homofobia na escola se expressa pelo desprezo, afastamento e ridicularização dos “marcados” pela homossexualidade (ou indícios dela), como se ela fosse uma doença contagiosa. Somada a esta condição estigmatizante, há também características sociais da identidade do sujeito que aumentam, muitas vezes, a discriminação: homossexual e negro, homossexual e pobre, homossexual e mulher.

Arriscamos dizer que, em muitos casos, o(a) professor(a) é capaz de se dar conta de que alguns dos modelos padronizados de masculino e feminino, apresentados nos materiais didáticos, não correspondem a muitos dos homens e mulheres conhecidos(as) por ele(a). No entanto, nos parece mais difícil o(a) professor (a) perceber suas ações preconceituosas e homofóbicas em relação a alunos(as) supostamente homossexuais.

A homofobia na escola está presente na ideologia heteronormativa, que nem considera a possibilidade de relações amorosas e sexuais entre pessoas de mesmo sexo, reforçando a discriminação - de modo velado – quando o educador se omite ou, de modo explícito, quando “aponta” e classifica o excêntrico, o diferente. Um exemplo que recentemente percebi no material da escola da minha filha, foi ler uma narrativa em que se falava do crescimento de meninos e meninas na puberdade, assinalando que o desejo sexual aumentava nesta idade e se direcionava ao amor pelo sexo oposto. Ponto! Ao se colocar esta afirmação para o jovem, acrescentando o ponto final, se diz a todos que é este o padrão possível, normal e desejável e que o “resto”, é fora da norma, desviante.

A padrão heteronormativo, imposto ao adulto como a norma desejável, norteia ações preconceituosas do(a) professor(a) que, algumas vezes com a melhor das intenções, se coloca no papel – pseudo educativo – de vigiar, punir e direcionar a

sexualidade de seus alunos! Reforçam-se os comportamentos padronizados, como se fossem naturalmente masculinos e femininos, compreendendo, erroneamente, que ser homem ou ser mulher é uma experiência válida somente se o desejo for heterossexual. Como nos lembra Louro (1999; 2000), a preocupação dos educadores em vigiar os comportamentos homossexuais de seus alunos não é coerente com a crença de que a heterossexualidade seria natural e decorrente do desenvolvimento, pois se fosse assim, ela se desenvolveria sem nenhuma necessidade de controle e ou educação impositiva de modelos identitários.

Neste sentido, a orientação sexual do(a) aluno(a) é constantemente vigiada, especialmente quando se trata de alunos meninos que se interessam pelas amizades femininas e pelas atividades a elas relacionadas. A preocupação em garantir a masculinidade infantil é baseada na suposição de que seria possível ao adulto preservar e ou garantir a heterossexualidade a partir de estratégias fiscalizadoras ou corretivas aplicadas à criança (FELIPE e GUIZZO, 2004; LOURO, 1999; 2007; MOTT, 1997), denunciando o quanto professores são ainda despreparados para lidar com diversidade de gênero na escola.

Para Louro (1999; 2000; 2004), a concepção heteronormativa se fundamenta em uma lógica binária, restringindo a sexualidade aos pólos masculino e feminino, deixando de lado tudo o que é estranho a esta dualidade. Essa concepção excludente gera uma educação também excludente, que restringe violentamente as manifestações eróticas consideradas “erradas”, e assim, contribui para alimentar sentimentos de ódio e desprezo por aqueles que não se adaptam. Provavelmente, em muitos casos, esse ódio é uma defesa contra a possibilidade de identificação, isto é, aqueles que odeiam os homossexuais talvez tenham desejos homossexuais ocultos, que negam projetando sobre os “outros”, aquilo que não querem ver em si mesmos.

O medo de reconhecer esses sentimentos pode ser reportado à educação que esses sujeitos preconceituosos tiveram, e isso nos leva à conclusão de que esse círculo vicioso só será modificado se nos dispusermos a refletir sobre nossos próprios preconceitos, sobre a história de nossa educação e sobre toda a violência que ela contém. Ou seja, este processo de construção de identidades heterossexuais, marcado pela homofobia e pelo sexismo, tem efeitos colaterais significativos: relações de discriminação, de violência, de humilhação, etc.



3 - Instrumentalizando o Tema

Muitas coisas já foram ditas até aqui!

Junto com as informações e esclarecimentos de termos e conceitos, esperamos que você tenha percebido que os exemplos cotidianos apresentados não são tão estranhos a você e a sua própria realidade. Mas, afinal....

Qual é a sua percepção de identidade de gênero que foi construída a partir da sua história de vida?

Sempre que um educador se propõe a trabalhar o tema da sexualidade na sua sala de aula, o primeiro passo é, sem dúvida, olhar para si mesmo(a). Se você não for capaz de compreender a construção de gênero na sua vida, dificilmente vai conseguir olhar para a diversidade e aceitá-la como uma construção social e diversa. A desigualdade que impõe, a todos, vantagens e desvantagens sociais, também se reproduz em marcas em sua identidade pessoal, que é também mediada pela história e pela cultura. Alguns passos são importantes para que você, em qualquer situação, reconheça se está preparado(a) para atuar com a orientação/educação sexual intencional na escola:

- 1) Mais do que perceber as diferenças entre atitudes de meninos e meninas, devemos ter sempre em mente a idéia de que essas diferenças são produzidas e mantidas nesta sociedade atual, e que os alunos não são seres imutáveis, já prontos e insensíveis à influência do ambiente. Além disso, é preciso olhar a escola de modo crítico, compreendendo que as relações de poder e desigualdade não estão somente nos indivíduos, mas fundamentalmente, provém das relações sociais mais amplas, e por isso nossa ação política não pode ser perdida de vista;
- 2) É preciso que nos percebamos como agentes que podem contribuir para

reproduzir e manter o sexismo ou para refletir sobre essas questões visando uma educação emancipadora. Não é mais possível nos colocarmos num lugar “neutro” em relação às sexualidades e às questões de gênero. Somos todos educadores sexuais, mesmo que informalmente, ainda que não saibamos isso. O silêncio educa também, na medida em que reforça os padrões estabelecidos irrefletidamente e a-criticamente;

- 3) O corpo explicita diferenças físicas, mas ele é também cultural, na medida em que pesam sobre ele representações simbólicas, impostas pela cultura. Por isso, no trabalho com crianças e jovens devemos ir além dos aspectos biológicos, que acabam priorizando aspectos reprodutivos e da puberdade; devemos levar em conta – problematizando e discutindo - as questões psicológicas e sociais subjacentes;
- 4) Para uma intervenção eficaz, que faça sentido na construção de uma sociedade inclusiva, devemos considerar como meio fundamental o diálogo, a reflexão e a crítica; devemos trazer à tona os discursos diversos, não só do ponto de vista do professor (a) e aluno(a), mas também da família, do grupo social, dos agentes escolares, etc. Devemos fundamentar a discussão em textos que proporcionem uma compreensão mais aprofundada dessas questões, e também proporcionar a todos que participam da escola meios para ampliar a discussão sobre gênero, dando voz às culturas diversas, sem esquecer os indivíduos, sem desconsiderar que se trata de um tema ainda envolto em tabus, sem culpar as vítimas, considerando que, em última instância, esses problemas são produções sociais, e portanto podem ser modificados.
- 5) Devemos reconhecer que a existência de propostas de atividades poderá ajudar a incitar o debate sobre gênero na escola, mas não podemos encarar essas atividades como fins; as técnicas são utilizadas como meios e é preciso ter clareza sobre quais são os fins visados. As atividades propostas com os educandos devem ser pautadas em um estudo teórico que esclareça os objetivos do trabalho a ser realizado. A realidade nas escolas é extremamente diversa, em relação a vários parâmetros: quem são as pessoas inseridas, quais os grupos sociais de origem dos alunos, etc... e estas condições devem ser levadas em conta para que o professor escolha e aplique determinada técnica. Neste sentido, é importante dizer que as técnicas de ensino devem ser adequadas ao objeto estudado, ao conteúdo visado, não o contrário. Todas elas só fazem sentido se forem utilizadas

com objetivos coerentes com os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, vinculadas à série e à etapa escolar do educando e, principalmente, se forem acompanhadas por uma reflexão ética sobre o tema, e após leitura, estudo e reflexões pessoais.

Finalmente, é preciso frisar que, lidarmos com este conteúdo na sala de aula e na escola pressupõe, sem dúvida que possamos olhar para nossa história, para nossa educação sexual e para o processo de construção de gênero em nossa vida. A partir daí, correndo o risco de lidar tanto com os sofrimentos como com as alegrias no processo de encararmos honestamente nossa própria subjetividade, podemos começar a nos sentir prontos para esta tarefa, mas ela é primordial para o começo do caminho. Talvez, depois que conseguirmos perceber as contradições em nossos próprios desejos e convicções, contradições de que ninguém está livre, poderemos lidar com o respeito ao outro e a diversidade humana, ou então – se for o caso - assumirmos que não somos capazes de lidar com esta tarefa sem nos incomodarmos ou mascararmos os preconceitos e dificuldades que temos em relação a nossas próprias convicções.

De qualquer modo, nós educadores podemos ser capazes de contribuir enormemente para que essas reflexões, importantes na vida de qualquer aluno(a), sejam realizadas, visando instituir uma sociedade inclusiva e uma escola que atenda realmente à diversidade sexual e cultural.



4 - Saiba Mais...

4.1 Indicações de Filmes

BILLY ELLIOT (Drama; 110 min; Direção de Stephen Daldry, 2000). Billy (Jamie Bell) é um garoto de 11 anos que vive numa pequena cidade da Inglaterra. Obrigado pelo pai a treinar boxe, Billy se interessa pelo Balé e incentivado pela professora (Julie Walters) resolve se dedicar à dança, mas deve enfrentar o preconceito e a resistência de seu irmão e, principalmente de seu pai.

MINHA VIDA EM COR DE ROSA. (Ma vie en rose, Drama; 90 min. Direção de Alain Berliner, 1997). História de um garoto Ludovic (Georges du Fresne) que cresce imaginando ser uma menina nascida em um corpo errado. A

família permite ao menino vestir-se de menina numa festa de aniversário o que causa mal-estar geral e situações de ridicularização do garoto. O filme mostra a infância de um transexual apaixonado por seu vizinho.

C.R.A.Z.Y. (Drama, 127 min, Direção de Jean-Marc Vallée, 1996). História de Zachary (Marc-André Grondin), quarto filho de uma família de cinco homens, com um pai conservador e uma mãe religiosa e superprotetora que enfrenta a descoberta pessoal de ser gay. O filme se passa entre os anos 60 e 80 e mostra contradições no discurso de um pai machista e amoroso e um menino dividido entre a liberdade em sentir seus desejos e a vontade em “agradar aos pais” e à sociedade.

4.2 Indicações de Sites

Site educativo com textos e dicas de filmes para trabalhar a diversidade na escola:

<http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=68>

Site educativo com apresentação de atividades para trabalhar a diversidade e o preconceito com crianças no ensino fundamental. Projeto “Todos iguais, todos diferentes”:

<http://www.educacional.com.br/projetos/em/todosiguais/ensino14.asp>

Site pessoal “Vidas alternativas”, elaborado pela Associação Cívica. Divulga textos e discussões de filmes:

<http://va.vidasalternativas.eu/?p=1455>

Site pessoal de Vagner de Almeida sobre filmes com a temática homossexual. Apresentam-se as sinopses de filmes e documentários interessantes:

<http://www.vagnerdealmeida.com/FilmesDR.htm>

Site institucional “Instituto de Estudos Socioeconômicos”. Divulgam-se eventos e ações políticas sobre direitos humanos e direito à diversidade:

<http://www.inesc.org.br/equipe/ivonem/mostra-de-filmes-sinopse>

4.3 Indicações de Textos Complementares

Leituras sobre a obra de Joan Scott. Tradução de “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”, disponível no endereço:

http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html

e o artigo de Tatiana Lima Siqueira:

http://www.prodema.ufpb.br/revistaartemis/numero8/artigos/artigo_09.pdf.

Leitura sobre a biografia de Margareth Mead você encontra em:

http://anthropology.usf.edu/women/mead/margaret_mead.htm

Para conhecer o que diz o autor Jurandir Freire Costa, leia sua entrevista:

http://jfreirecosta.sites.uol.com.br/entrevistas/com_o_autor/homossexualismo.html.

Para compreender um pouco mais da Teoria Queer, leia a resenha do livro de Guacira Louro “Um corpo estranho”, escrita por Ruth Sabat, disponível no endereço:

<http://edrev.asu.edu/reviews/revp33.pdf>

e também o texto “Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação”, disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>

Para conhecer um olhar atual sobre o trabalho de Elena Gianini Belotti, leia a resenha de Rosângela Carrilo Moreno no site:

<http://www.scielo.br/pdf/ts/v20n1/a17v20n1.pdf>

Para compreender sobre a disciplina na escola à partir da leitura de

Foucault, leia um texto de Rita Cristiana Barbosa, disponível no site:

http://www.espacoacademico.com.br/074/74barbosa.htm#_ftn1

Para ter acesso a textos, informações e descrições de projetos de intervenção sobre gênero na escola, veja o material publicado pela USP-SP, NEMGE e CECAE em 1996, chamado “Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência: Guia prático para educadores e educadoras”:

<http://www.usp.br/nemge/>



Referências

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (Secad/MEC). HENRIQUES, Ricardo, BRANDT, Maria Elisa Almeida; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHMANUSCA, Aledaide. (Orgs.). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos.** Cadernos SECAD 4. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

BELOTTI, G. **Educar para a Submissão** – o (des) condicionamento da mulher. São Paulo: Vozes, 1979.

COSTA, J. F. **A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo.** Rio de Janeiro: Relume- Dumará, 1992.

FELIPE, Jane e GUIZZO, Bianca. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004, p.31-40

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.) **Homossexualidade e Educação**

Sexual: construindo o respeito à diversidade. Londrina: UEL, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 20ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade** – um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 66–81.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: _____ (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999, p. 09–34.

_____. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar E. E. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 85 – 96. (Cadernos Educação Básica – 4).

_____. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade** – um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 41–52.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Orientação Sexual na escola. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Sexualidade e Educação:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciência, 2004, p. 153-179.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade** – um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 09–27

MOTT, Luiz. Identidade (homo) sexual e a educação dos diferenciados. **Dois Pontos**: teoria e prática em educação, Belo Horizonte, v. 4, n. 31, mar./abr. 1997, p. 53 – 54.

NAVARRO, Carolina Zumiani. **Questões de Gênero no Contexto Escolar**. Monografia. 2005. 121. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005.

NOSELLA, Maria Lourdes. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 8ª ed. São Paulo: Moraes, 1981.

PARKER, Richard. G. **Corpos, Prazeres e Paixões** – a cultura sexual no Brasil contemporâneo. Tradução de Maria Therezinha Cavallari. São Paulo: Ed. Best Seller: 2000.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: EPU, 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71 – 99, 1995.

TOSCANO, Moema. **Estereótipos sexuais na educação**: um manual para o educador. Petrópolis: Vozes, 2000.

WHITAKER, Dulce. Menino-menina: sexo ou gênero? Alguns aspectos cruciais. In: SERBINO, Raquel Volpato; GRANDE, Maria Aparecida de Lima (Orgs.). **A escola e seus alunos**: O problema da diversidade cultural. São Paulo: UNESP, 1995, p. 31 – 52.

UNIDADE 3

Educação
das Relações
Étnico-Raciais:
O Brasil Afro

Dagoberto José Fonseca

Dagoberto José Fonseca



1 - Primeiras Palavras

Esta Unidade 3 visa estabelecer um conjunto de informações acerca das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, mas não se atendo exclusivamente a ela, pois os fenômenos e processos sócio-históricos e culturais não estão situados apenas em nossa sociedade nacional.

A fim de concretizar este objetivo esta unidade tratará de conceitos que envolvem estas relações étnico-raciais para daí adentrar no campo histórico referente às questões e desafios construídos pelo movimento negro brasileiro. Neste processo também consideramos importante ressaltarmos o papel crítico que existe quanto ao sistema educacional do país em atender a diversidade cultural e a inclusão social dos grupos denominados de vulneráveis, bem como a constituição de uma crítica que estabelece quanto ao livro didático e o racismo que ele insere cotidianamente no material escolar de alunos e professores.



2 - Problematizando o Tema

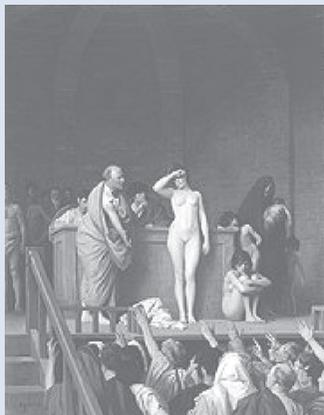
2.1 Conceitos, preconceitos e contextos

Todo e qualquer conceito está preso a processos e contextos sócio-históricos, culturais e semânticos que são fundamentais para o entendimento da realidade sócio-étnico-racial no Brasil e no mundo. De início, vamos abordar o conceito de escravidão e o de identidade no Brasil a fim de aprofundarmos sobre os conceitos de preconceito, discriminação, marginalização e de racismo.

Escravidão

A escravidão, enquanto instituição e prática sócio-cultural e político-econômica, tem tido similaridades ao longo da história dos diferentes dos povos, mas não são iguais (MELTZER, 2004; MEILLASSOUX, 1995). Há distinções

entre o que ocorreu no Egito, na Babilônia, na Grécia, em Roma, nas Américas pré-colombianas e aquelas impostas pelos europeus na América e na África do século XV ao XIX, de modo que nem sempre podemos denominar esses sistemas e instituições como escravistas de modo genérico. Desta maneira, não podemos conceituar a escravidão como um fenômeno singular, particular, mas como um processo plural e múltiplo na história das sociedades. Em síntese, assim não há uma escravidão, mas escravidões.



Escreva sendo leiloada na antiguidade, em quadro do pintor francês Jean-Léon Gérôme

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Escreva%C3%A3o>

Muitas pessoas ignoram a diferença dos processos de dominação “servil” na África e aquela instaurada na escravidão existente nas Américas. Na África antiga, a escravidão não existiu, mas sim o “*cativo da casa, da terra*”, feito em função da guerra; pelo empréstimo não pago, portanto por dívida. O cativo da casa ou da terra, geralmente, era um estranho, um não parente, mas também podendo ser alguém do mesmo grupo clânico (familiar) ou étnico-nacional.

Essa situação institucional vale para também aqueles que pagam o espólio de guerra para o vencedor do conflito, nem por isso esse perde sua terra, mas paga a sua dívida em forma de tributos (MEILLASSOUX, 1995). Meltzer citando o antropólogo Paul Bohannon diz que o escravizado¹

era uma espécie de parente – com direitos diferentes dos outros parentes, diferentes posições na família e no lar, mas, no entanto, uma espécie de parente. (...) Esses escravos de fato trabalhavam

– geralmente o trabalho mais pesado – mas também se casavam, inseriam suas famílias no grupo social e formavam uma parte legítima da família ampliada (*apud* MELTZER, 2004, p. 231-2).

Na África, *o cativo da casa, da terra, do eito* tinha sua realidade estruturada pelo domínio familiar. R. S. Rattray, um estudioso dos Ashanti², revelou que esse grupo étnico-nacional da floresta tinha a segunda concepção:

Um escravo podia casar-se; ter propriedade; ele mesmo possuir um escravo; prestar juramento; ser testemunha competente; e por fim tornar-se herdeiro de seu senhor. (...) Em poucas palavras, eram estes os direitos de um escravo Ashanti. Em muitos casos pareciam praticamente os mesmos privilégios normais de um homem livre Ashanti. (...) Nove de cada dez escravos Ashanti possivelmente tornavam-se membros adotados da família; e logo seus descendentes misturavam-se e se casavam com parentes do proprietário, de modo que só alguns conheciam sua origem (*apud* MELTZER, 2004, p. 235-36).

Diante do exposto até o momento não podemos colocar a situação cultural e experiência histórica africana referida ao cativo na mesma vala comum que o fazemos em relação à escravização que se fez nas Américas e na Europa patrocinada pelos europeus ocidentais, judeus e islâmicos após o século XV. Fazer isso é encobrir, escamotear e, mais do que isso, deturpar uma história para justificar outra. Portanto na África não havia a escravidão como querem os ex-escravistas e, ainda, conquistadores deste continente.

A realidade escravista, edificada nas Américas e Europa, transformou o cativo em escravizado. Nesta realidade, a ordem era de compra e venda, de destituição territorial, patrimonial, religiosa, do nome, do idioma, impondo a negação do seu ser, enquanto sujeito submetido à ordem escravista como ocorreu após o ingresso intenso dos europeus e islâmicos, em particular, na África ocidental.

Outro conceito importante que se estabelece neste contexto, é o de escravizado e não o de escravo. O conceito sócio-cultural e político-filosófico de escravizado é importante para considerarmos que os africanos de diferentes etnias-

nacionais d'África não nasceram escravos, mas foram tornados escravizados pelo sistema político-econômico e pela instituição sócio-jurídica implantada pelos conquistadores.

O conceito de escravo tem o nítido sentido de reduzir uma realidade histórico-cultural ao estado de natureza. O escravo nasce, cresce e morre irremediavelmente preso à sua natureza, não há transformação social possível para ele, inclusive, seus descendentes serão tratados como escravos filhos de uma natureza imutável, intransponível. Essa redução ao paradigma da natureza do escravo tem o sentido de manter a escravidão no imaginário social das populações. Portanto, quando se fala que na África já existia a instituição da escravidão busca-se informar ideologicamente que o europeu não fez nada de errado a não ser manter o africano na sua natureza.

A identidade étnico-racial no Brasil afro

As disputas entre diversos segmentos socioeconômicos, políticos e populacionais permanecem de modo bastante similar na história brasileira, desde o século XVI. Temos constatado que essas disputas demarcaram a constituição de identidades politicamente informadas, segundo os fatores étnicos, culturais, econômicos e geográficos possibilitando a elaboração de projetos comuns mediante o enfrentamento da realidade social em que os diferentes segmentos populacionais estiveram vinculados na história e nas culturas brasileiras (FONSECA, 2000).

Com essa perspectiva que na luta pela liberdade e dignidade humanas no Quilombo dos Palmares encontramos a presença de africanos, brancos e indígenas de diferentes etnias³, sexos e religiões lutando contra a opressão do sistema colonial escravista. Este processo, ainda, hoje tem instaurado à possibilidade de diversas populações encontrarem-se identitariamente diante de um mesmo processo e de um mesmo projeto comum, pois têm a capacidade política e cultural de eleger um mesmo “inimigo comum” (FONSECA, 2000).

Deste modo, o encontro identitário que deu as bases para este projeto tinha como “*mãe e filha*” a estrutura e a conjuntura política, econômica e cultural.

Para muitos desses grupos sócio-políticos e culturais, a diferença entre eles, no aspecto fenotípico, não era mais do que uma riqueza interna, uma complexidade que articulada devidamente dava maior capacidade de arregimentação, de unidade coletiva, a partir de um gerenciamento político dessas diferenças. O esforço comunitário dirigia-se para um mesmo alvo: a conquista da terra, símbolo de

dignidade, de vida, de trabalho e de poder. Essa luta, portanto, se apresenta como um projeto político-econômico e cultural de ver a diferença de cada um como uma somatória de interesses similares, rejuntados no cotidiano, no dissabor da vida, desde a colônia e, posteriormente, com a lei de terras em 1850.

Mais recentemente, outros movimentos sociais, alguns sindicatos e, ainda, partidos políticos começaram a articular essas variáveis da constituição identitária como fator de enriquecimento e aumento da complexidade da luta e da união de interesses a fim de angariar mais poder político no debate social.

As questões vinculadas às identidades pessoal, social e étnico-racial dos indivíduos, na sociedade brasileira, têm se tornado nos dias atuais um bom motivo para conversarmos sobre o lugar que julgamos ocupar na pirâmide sócio-cultural e econômica, atreladas às nossas escolhas políticas, enquanto sujeitos gregários e históricos que somos (FONSECA, 2000; CIAMPA, 1987).

O processo de construção das identidades pessoal, social e étnico-racial é algo dinâmico⁴. Somos uma “*metamorfose ambulante*” como disse Raul Seixas, posto que somos seres feitos de desejos, de projetos, de necessidades, de tendências, de possibilidades (FONSECA, 2000). Afinal, não somos fechados ao tempo, somos seres históricos e que, portanto fatores como a violência cotidiana, a exploração e a expropriação da terra faz com que nós nos identifiquemos com milhares de pessoas anônimas, posto que possuem o mesmo rosto e o mesmo nome - os da fome e os da miséria presente no campo e na cidade.

A identidade negra é uma identidade que se vincula à luta, à conquista e/ou à aquisição de direitos civis, sociais e políticos, enquanto projetos de cidadania. Não é apenas a cor da pele, os traços faciais (lábios, narinas, cor e formato dos olhos), nem se o cabelo é crespo ou não que fazem o sujeito identificar-se ou ser identificado como afro-brasileiro ou, ainda, como é comumente chamado de “negro” ou “negra”. As identidades afro-brasileiras (“negra”), euro-brasileira (“branca”), ou ameríndia (“indígena”) baseiam-se na escolha política de cada um (sujeito social e histórico), sobretudo, em uma sociedade como a nossa em função de um grau de miscigenação e mestiçagem elevada.

Mas de um modo geral, os dados dos institutos de pesquisa governamentais e não governamentais são coletados a partir do quesito cor da pele (preto, pardo, branco, amarelo e indígena), desprezando todo o conjunto que forma o sujeito, ou seja, o cabelo, o nariz, os lábios, os olhos, os traços e o repertório cultural, as consciências histórica e política de determinado segmento social e étnico-racial.

A abordagem desses mesmos institutos de pesquisa ao primar pela auto-identificação (auto-reconhecimento), pautando-se somente pela cor da pele, tornando precário o próprio dado, dificultando o processo de constituição do sujeito, pois retira dele (sujeito) todo o conjunto de informações fundamentais para a construção de sua identidade.

Os institutos de pesquisa, ainda, parecem desconhecer, negar ou se omitem, no mínimo, diante à força e penetração da ideologia do embranquecimento em nossa sociedade, como já atestaram diversos intelectuais, tais como Florestan Fernandes (1987) e Clóvis Moura (1988). Eles, ainda, observaram em seus estudos que o sujeito de cor preta ou parda tem prejuízos sociais ligados à ascensão sócio-econômica; dificuldades em arrumar empregos com mais prestígio do que aqueles que não a possui.

Inúmeros são os casos de afro-brasileiros que influenciados pela ideologia do embranquecimento buscam “fugir da cor” preta ou parda. Esses não se declaram nas pesquisas amostrais e nos censos, por exemplo, do IBGE, como preto ou pardo, visto não se reconhecerem como afro-brasileiros, negando esse pertencimento étnico-racial (MOURA, 1988, FONSECA, 1994; FERNANDES, 1987). Na década de 1990 e 2000, no entanto, o IBGE tem tratado esse item com categorias fechadas (preto, pardo, branco, amarelo e indígena).

Os institutos de pesquisa, mediante a influência das ideologias do embranquecimento fenotípico e psíquico e da mestiçagem cultural e, atualmente, da contra ideologia do enegrecimento político, necessitam confrontar o auto-reconhecimento ao reconhecimento social, pois a identidade de cada um é sempre construída a partir das relações que temos, da história que carregamos, da cultura que possuímos e dos lugares sociais e políticos que ocupamos (FONSECA, 2000).

Esta formulação de caráter político e cultural também se coloca para nos referirmos à população indígena no Brasil, quando verificamos a análise de Manuela Carneiro da Cunha (2003, p. 19):

Essa visão de que os índios seriam dizimados vem desde esse período da história brasileira, chegando até a década de 1980. No entanto, após essa data essa previsão deixou de prevalecer, na medida em que se constata o contrário, ou seja o crescimento populacional desta população.

O crescimento demográfico desta população indígena está vinculado à criação de barreiras imunológicas, mas também está associado ao fato de que muitos grupos e indivíduos tem-se declarado e reivindicado a sua identidade étnica indígena. Deste modo, declara Manuela C. da Cunha que, “um outro fator de crescimento populacional, embora de menor impacto demográfico, é que muitos grupos, em áreas de colonização antiga, após terem ocultado sua condição discriminada de indígenas durante décadas, reivindicam novamente sua identidade étnica. No século XIX, sobretudo no nordeste, com o falso pretexto da existência ou de uma assimilação geral dos índios, as terras dos aldeamentos foram liquidadas e por sinal duramente disputadas entre os poderes locais. Ressurgem agora etnias, sobretudo no leste e no nordeste, que reclamam terras – em geral diminutas, mas que por se encontrarem em áreas densamente povoadas, enfrentam oposição violenta. Os embates legais travam-se geralmente em torno da identidade indígena e aqui o modelo que eu chamei ‘platônico’ da identidade é amplamente invocado, tanto por parte dos fazendeiros quanto por parte dos próprios índios, forçados a corresponderem aos estereótipos que se tem deles (p. 19).

A pluralidade de cores no país diz quem é o povo brasileiro, mas não sua identidade étnico-racial, já que sabemos que o mestiço está associado à noção de identidade nacional, tão questionada e negada no atual momento de nossa sociedade, na medida em que coloca todos aparentemente em situações sociais de igualdade e sem condições de fazer uma escolha política coerente e consistente com a realidade histórica, econômica e cultural de exclusão, de segregação, de exploração e de expropriação. Diante disto que a identidade étnico-racial no Brasil e nas demais sociedades multiculturais, poliétnicas, pluriraciais é um fator de escolha e de posicionamento político de indivíduos e grupos da sociedade, já que ela é vivida e percebida no contexto da dinâmica sócio-cultural e político-econômica.

Discriminação

O conceito de discriminação está vinculado aos processos de distinções existentes entre os indivíduos, isto é, entre um ser e outro. Portanto, a discriminação

se estabelece pela diferença, seja ela de ordem social, étnico-racial, religiosa, cultural, econômica, política, linguística e fenotípica. Com base nesta diferença que um sujeito discrimina o outro, na medida em que este outro não participa do seu grupo proximal, ou, ainda, não tem qualquer vínculo identitário.

Deste modo, todos discriminam todos, posto que a nossa existência é marcada pela distinção, pela diferenciação entre os seres vivos (fauna e flora). Essa relação socialmente construída, tornou-se ao longo do tempo um processo que estabeleceu um prejuízo e um favorecimento entre o **um e o outro, do eu e do ele, do nós e dos eles**. Discriminar, neste sentido, é um fator que estabelece uma lógica de exclusão e de inserção na participação da vida em sociedade.

Preconceito

O conceito de preconceito está muito próximo ao de discriminação, na medida em que ambos estão associados ao contato entre seres humanos. Se no caso anterior, todos distinguem uns em relação aos outros. No caso do preconceito, esta distinção já vem marcada com o sinal do desequilíbrio social, no jogo da balança, um sobe e outro desce já com um conceito prévio, predeterminado e marca fundamentalmente o pré-juízo de um em relação ao outro.

Marginalização

O conceito de marginalização está vinculado aos processos de exclusão do outro promovido por um indivíduo ou grupo social. Portanto, marginalizar é colocar a margem da vida social, dos centros decisórios, na periferia do sistema e das relações cotidianas existentes na sociedade. Neste sentido, este conceito também estabelece uma relação com a lógica espacial, estruturada pela geografia, definindo quem fica fora e distante e quem fica dentro e próximo do círculo do poder econômico, social, político e cultural.

Racismo

O racismo tem uma conformação mais ampla e mais plástica, desenvolvendo-se diferentemente em cada contexto social; portanto, em cada tempo e espaço das relações de contato entre os homens. O racismo se manifesta de uma maneira distinta nos Estados Unidos da América do Norte, na África do Sul, na França e

em outras sociedades do universo cultural europeu-ocidental. No Brasil, temos um racismo que se origina na marca, na cor da pele.

O racismo fundado na marca no Brasil deve-se ao fato de que em função da miscigenação e da mestiçagem na sociedade brasileira, o racismo recaiu e continua a fazê-lo naqueles que mantêm as suas marcas fenotípicas e culturais próximos aos valores, crenças e traços oriundos dos africanos escravizados no Brasil; sendo assim, quanto mais claro, menos ele será objeto do racismo cotidiano e institucional presente no país.

O racismo no Brasil tem passado por diversos processos de transformação, mas também na maneira diversa de combatê-lo. No Brasil, o grande esforço das entidades do movimento negro e a dos direitos humanos é o de denunciar a prática do racismo institucional, enquanto o grande desafio da sociedade brasileira. Aquele produzido, difundido e promovido pelas instâncias governamentais em diferentes setores da vida social brasileira, a ponto de denunciarem o genocídio da população negra no país, em muito produzida pelos órgãos de segurança pública e de saúde; mas também aquele que precisa ser combatidos na área educacional.

2.2 Histórico das questões do Movimento Negro no Brasil

A sociedade brasileira entra no século XXI olhando para si mesma, se percebendo e se vendo profundamente discriminatória e racista. Esses fatores têm incomodado grandes setores da sociedade, e inclusive alguns de nossos governantes, que constataam a necessidade de se combater essas práticas marginalizadoras a fim de superá-las para tornar o país mais digno e fraterno para todos os seus filhos e filhas; minimizando os efeitos e as distorções geradas pela escravidão da população negra ainda nos dias atuais.

O passado é como cicatriz, ele marca...

Atualmente, dados e documentos antigos, do século XIX, têm aparecido a partir de diversas pesquisas elaboradas por cientistas sociais e historiadores; análises e interpretações novas têm sido elaboradas a partir desses estudos. No entanto, o passado escravista não foi superado pela sociedade civil e nem pelo Estado Republicano, pelo contrário, esse passado insiste em permanecer, pois os interesses sociais antigos ainda encontram vigência no século XXI no seio de grupos de interesse, fatias pequenas, mas poderosas da sociedade.

Assim, se fomenta inusitados e acalorados debates no meio acadêmico e político nacional. Exemplo disto é a carta escrita pela Princesa Isabel ao Visconde de Santa Rita em 11 de agosto de 1889 no Paço Imperial, meses antes da proclamação da República por militares e civis, onde ela trata de indenização e de reforma agrária para os negros ex-escravizados, mas também da libertação das mulheres do jugo masculino e patriarcal:

Caro Senhor Visconde de Santa Victória

Fui informada por papai que me colocou a par da intenção e do envio dos fundos de seu Banco em forma de doação como indenização aos ex-escravos libertos em 13 de Maio do ano passado, e o sigilo que o Senhor pediu ao presidente do gabinete para não provocar maior reação violenta dos escravocratas. Deus nos proteja dos escravocratas e os militares saibam deste nosso negócio, pois seria o fim do atual governo e mesmo do Império e da Casa de Bragança no Brasil. Nosso amigo Nabuco, além dos Srs. Rebouças, Patrocínio e Dantas, poderem dar auxílio a partir do dia 20 de Novembro quando as Câmaras se reunirem para a posse da nova Legislatura. Com o apoio dos novos deputados e os amigos fiéis de papai no Senado será possível realizar as mudanças que sonho para o Brasil!

Com os fundos doados pelo Senhor teremos oportunidade de colocar estes ex-escravos, agora livres, em terras suas próprias trabalhando na agricultura e na pecuária e delas tirando seus próprios proventos. Fiquei mais sentida ao saber por papai que esta doação significou mais de 2/3 da venda dos seus bens, o que demonstra o amor devotado do Senhor pelo Brasil. Deus proteja o Senhor e todo a sua família para sempre!

Foi comovente a queda do Banco Mauá em 1878 e a forma honrada e proba, porém infeliz, que o Senhor e seu estimado sócio, o grande Visconde de Mauá aceitaram a derrocada, segundo papai tecida pelos ingleses de forma desonesta e corrupta. A queda do Sr. Mauá significou uma grande derrota para o nosso Brasil!

Mas não fiquemos mais no passado, pois o futuro nos será promissor, se os republicanos e escravocratas nos permitirem sonhar mais um pouco. Pois as mudanças que tenho em mente como o senhor já sabe,

vão além da liberação dos cativos. Quero agora me dedicar a libertar as mulheres dos grilhões do cativeiro domestico, e isto será possível através do Sufrágio Feminino! Si a mulher pode reinar também pode votar!

Agradeço vossa ajuda de todo meu coração e que Deus o abençoe!
Mando minhas saudações a Madame la Vicomtesse de Santa Vitória e toda a família.

Muito de coração, ISABEL (**apud** FONSECA, 2009, p. 68).

A carta da Princesa Isabel revê, entre outros aspectos, que havia um destino diferente para os afro-brasileiros, segundo o desejo dela e do Imperador Pedro II, neste período do século XIX, mas o fato que esse desejo não se concretizou depois na República, posto que os liberais e republicanos não possibilitaram que as políticas agrárias atendessem aos negros, ex-escravizados; de outro lado propiciaram incentivos e fomentos a que os imigrantes europeus (italianos, espanhóis, portugueses, alemães) e asiáticos (japoneses) tivessem facilitado acesso a terra, enquanto política de ocupação territorial, política de substituição de mão-de-obra, política de produção capitalista e política de branqueamento populacional implementada no país, em particular nos eixos sul e sudeste do país, particularmente em função das preocupações geopolíticas na fronteira sul com a Argentina, Paraguai e Uruguai, mas também para manter e ampliar a política econômica pautada pela cultura hegemônica dita pelo café paulista e pela pecuária mineira.

Nesse contexto, podemos considerar que as leis abolicionistas no Brasil vieram à tona no debate nacional do império em função dessas lutas que estavam presentes em diversos pontos do território brasileiro. De norte a sul e de leste a oeste, diversas lutas e revoltas tinham o sentido de busca de liberdade e de terra. Portanto, não foram leis que chegaram sem que houvesse lutas antes e depois desse período do século XIX. Porém, é nesse momento que o contexto está mais favorável para que haja a abertura política e econômica propícia para a dilatação e o próprio enfraquecimento do regime escravista.

As leis abolicionistas não foram somente favoráveis aos negros escravizados, mas favoreceram aos senhores do café e outros escravistas. Nesse sentido, vamos fazer uma breve análise dessas leis abolicionistas:

A lei do fim de tráfico: essa lei também conhecida como **Lei Eusébio de Queirós** foi aprovada em 4 de setembro de 1850, na vigência do Segundo Reinado, e visava acabar definitivamente com o tráfico negreiro intercontinental. No entanto, essa determinação legal não extinguiu o tráfico imediatamente, ele prorrogou-se de maneira marginal até o final do século XIX. O tráfico foi extinto pela pressão inglesa, especificamente pela aplicação da lei “Bill Aberdeen”, de abolicionistas, liberais e da própria população brasileira que queria o fim desse comércio infame.

Nesse sentido, o então ministro Eusébio de Queirós a fim de preservar a imagem da nação fez com que essa lei pudesse ser aprovada. A preocupação das autoridades não era com o fim do tráfico, mas com a imagem do Brasil frente ao mundo desenvolvido e industrializado. A lei não afetou a estrutura econômica do império, mas propiciou a que houvesse um aumento significativo do tráfico interno no Brasil.

Essa pressão inglesa para o fim do tráfico favoreceu a política de imigração européia para o Brasil, desenvolvendo-se assim o processo de substituição de mão de obra escravizada africana para a assalariada européia no Brasil-Império.

A lei dos Sexagenários: essa lei também pelo nome de seu autor – lei Saraiva-Cotegipe. Ela foi promulgada a 28 de setembro de 1885 e visava à garantia de liberdade aos negros escravizados com mais de 65 anos de idade. Esta lei não teve qualquer efeito mais significativo na história da escravidão no Brasil, pois poucos eram os negros submetidos à condição de escravos que chegavam nessa idade.

Na realidade, essa lei libertava apenas aqueles que já não podiam produzir renda para o escravista, mesmo assim alguns desses homens de posses e poder não queriam a liberdade de negros e negras. A pressão conduziu o projeto que antes definia 60 anos para a liberdade para tão somente com 65 anos, sendo que esses 5 anos era para que eles pudessem pagar indenizações a esses escravistas, proprietários

de fazendas e com força no Parlamento do Império Brasileiro.

Vale mencionar que com essa lei vislumbra-se o fato de que alguns idosos foram abandonados a sua própria sorte e não tendo mais capacidade produtiva para garantir o seu próprio sustento na estrutura de uma sociedade pré-capitalista como a brasileira no final do século XIX. Nesse sentido, a liberdade concedida pela lei aos sexagenários não lhe possibilitava a manutenção digna, muito pelo contrário o deixava vulnerável dentro de uma condição social – a da liberdade – que não conhecia e teve que aprender no final da vida a se sustentar. Alguns poucos tiveram o respaldo das irmandades e confrarias negras já que eram membros, outros foram para as ruas, mas a maioria permaneceu na fazenda ou no sobrado vivendo uma pseudo liberdade junto com a família do escravista e sendo submetido às tiranias e vilanias de feitores, capazes, etc.

A lei do Ventre Livre: esta lei foi proposta pelo Visconde do Rio Branco (José Maria da Silva Paranhos) em 27 de maio de 1871, mas foram diversos meses debatida no parlamento pelos partidos Conservador e Liberal. Em 28 de setembro de 1871, a lei nº 2040 foi aprovada na Câmara e no Senado. Esta lei teve poucos resultados práticos para os negros e negras mantidos na escravidão, mas teve muitas discussões por parte dos escravistas nacionais.

Na realidade essa lei não libertou os negros nascidos dessas mulheres escravizadas, pois eles dependiam da figura e dos cuidados maternos, sobretudo a amamentação. Muitas crianças foram abandonadas, tiradas pelos senhores; muitas mulheres foram obrigadas a abortarem seus filhos. As crianças que chegaram a nascer após essa lei foram colocadas na roda dos expostos de algumas congregações religiosas e das Santas Casas de Misericórdia a fim de serem adotadas ou deixadas ao léu, nas ruas.

Os estudos históricos, sociológicos e antropológicos têm demonstrado que essa lei propiciou o surgimento das crianças de rua, sem pais ou adultos responsáveis. Nesse sentido, ela traz como des-

dobramento uma questão social séria que é o abandono das crianças negras no país em uma dimensão jamais vista na colônia e no império antes, sobretudo porque as crianças negras geravam renda para os escravistas. Elas eram alugadas, funcionavam como meninos de recado, vendedoras de quitutes e doces nas ruas. Eram em si meninos e meninas de ganho na vida urbana brasileira, portanto eram investimentos importantes para os escravistas da colônia e império. Mas com a lei deixaram de ser investimentos promissores, pois estavam livres, mas sem o direito de deixar as suas mães, a casa e a relação próxima com o escravista.

A lei da abolição da escravatura: Esta lei é mais conhecida como Lei Áurea. Ela foi assinada em 13 de maio de 1888 pela Princesa Isabel extinguindo a escravidão no Brasil. Essa lei como as anteriores foram assinadas devido às pressões sociais, políticas nacionais e internacionais. O movimento abolicionista era um dos principais atores no cenário brasileiro de então, propiciando a fuga de negros de diversas fazendas do país, sobretudo no sudeste cafeeiro, como já mencionamos anteriormente. A lei Áurea teve o apoio de todas as lideranças negras do período. Muito embora, ela não deixasse de sofrer críticas, pois não deixou nenhuma garantia institucional aos negros, enquanto parte de uma dívida social do Estado Imperial para com os negros, sobretudo o que mais se queria como o acesso e posse de terra e moradia, como preconizava, por exemplo, o engenheiro negro André Rebouças. O fato dos negros não terem tido qualquer benefício social por parte do Estado naquele momento e, ainda, tiveram que lidar com o racismo, a discriminação racial, a marginalização social fez com que se condenasse a maioria a viver na exclusão, que se reflete até os dias de hoje.

Desde há muito tempo pergunta-se sobre se existem motivos para a população brasileira e, principalmente, para o contingente populacional afro-brasileiro comemorar a assinatura da Lei Áurea. Não tenhamos dúvida que há sim o que celebrar com o ato da Princesa Isabel, pois a assinatura da Lei Áurea não foi um ato de caridade, foi um ato político que firmou o reconhecimento do Estado Brasileiro de então de que não havia mais condições de manter o sistema escravista, posto que houve muitas resistências, muitas lutas e mortes no

universo urbano e rural brasileiro. A tensão na sociedade brasileira era algo constante nas fazendas, nas casas-grande, mas também nas senzalas e nos quilombos, nas irmandades, nas cidades do império.

A Lei Áurea não pode ser vista como símbolo da derrota ou de que os negros de então foram ludibriados pela Princesa Isabel. Não, a própria Princesa foi convencida a assinar a citada lei pela situação social imposta por negros livres e escravizados e tantos outros. José do Patrocínio, Luis Gama, André Rebouças, entre outros foram convencidos pelo clamor das ruas, pelo desconforto social e psíquico que também se encontravam fosse por serem negros, fosse por terem compromissos sociais inequívocos com a liberdade. Muitos foram os derrotados, mas não os negros dos estratos populares e outros agentes sociais.

Em suma, a Lei Áurea não veio porque os negros livres e escravizados estavam felizes com aquela situação, estavam acomodados nas fazendas, nas senzalas, servindo de bom grado sinhôs e sinhás. Se assim o fosse estaríamos, ainda enredados no sistema perverso perpetrado por 350 anos no Brasil. O escravismo demorou a cair, mas caiu pela força, vontade e determinação de muitos, não pela graça de pseudo-republicanos e liberais altruístas. O 13 de maio de 1888 é uma VITÓRIA DOS NEGROS EM MOVIMENTO dos séculos XVI ao XIX.

2.3 Do final do século XIX a década de 1970: o movimento negro em movimento

A conjuntura de final de século XIX trouxe novas demandas e o Brasil também absorve as idéias e as teorias raciais que estão presentes na Europa abordando a superioridade racial dos europeus (brancos) frente aos demais segmentos raciais (vermelhos, negros, amarelos). Diante desse fator “científico” os intelectuais brasileiros introjetam essas abordagens evolucionistas, eugenistas e do darwinismo social, inclusive a fim de elaborar um branqueamento da sociedade e da substituição de mão de obra escravizada para a livre e assalariada. Assim, estabeleceram o branqueamento no mundo do trabalho, na medida em que retiravam paulatinamente

o negro da senzala e o substituiu pelo trabalhador europeu. Esse último trabalhador ocupava a senzala, mas na medida em que aumentava o seu número e famílias inteiras chegavam às fazendas houve a necessidade de se construir lugares mais higiênicos, saudáveis e dignos para elas. Assim, se constitui as casas ou vilas de colonos nos arredores dos cafezais.

Mesmo que estas relações estivessem pautadas pela exploração capitalista houve, sem dúvida, um tratamento diferenciado entre aquele ofertado ao negro e ao europeu; um chegou como escravizado outro como livre e assalariado.

Fernandes (1978) considerou que os africanos e seus descendentes foram marginalizados do mercado de trabalho ascendente que emergiu com a crescente urbanização e industrialização paulista. Desta maneira, abriram-se para os “negros” na Velha República, segundo autor,

duas alternativas irremediáveis; vedado o caminho inequívoco da classificação econômica e social pela proletarização, restava-lhes aceitar a incorporação gradual à escória do operariado urbano, em crescimento, ou abater-se, penosamente, procurando no ócio dissimulado, na vagabundagem sistemática ou na criminalidade fortuita, meios para salvar as aparências e a dignidade de homem livre (FERNANDES, 1978, p. 28).

Nas décadas de 1910 a 1960, a imprensa negra brasileira com seus jornais alternativos (os mais conhecidos “O Menelick”, o “Clarim da Alvorada” e a “Voz da Raça”) denunciava a situação de não integração do negro no mercado de trabalho, bem como, a exclusão desta população nas esferas de decisão do país, mesmo porque muitos não poderiam votar já que eram em sua maioria analfabetos.

Os afro-brasileiros, no início do século XX, reagiam a essas práticas de exclusão buscando integrar-se à nova ordem econômica. Diz Florestan Fernandes (1978, p. 275) que nas primeiras décadas da República, “eles começaram a investir na instrução, como fator de integração sócio-econômica e de competição com os ‘brancos’, valorizando a escola e a aprendizagem escolar como um ‘bem supremo’”.

Os principais jornais alternativos das décadas de 1910 a 1960

O Menelick



Fonte:
http://www.assis.unesp.br/cedap/cat_imprensa_negra/verbetes/o_menelick.html

Clarim da Alvorada



Fonte:
http://www.assis.unesp.br/cedap/cat_imprensa_negra/verbetes/o_clarim_d_alvorada.html

Voz da Raça



Fonte:
http://www.assis.unesp.br/cedap/cat_imprensa_negra/verbetes/a_voz_raca.html

Florestan Fernandes baseia-se nas ações da Frente Negra Brasileira (F.N.B). A F.N.B, uma entidade negra fundada no dia 16/09/1931, tornou-se a maior e mais combativa organização de massas que existiu e atuou no Brasil na primeira metade do século XX. Ela reivindicava direitos e defendia a dignidade dos afro-brasileiros.

Ela teve em 1933 seu próprio jornal, **A Voz da Raça**. Essa entidade tinha seu hino intitulado **Hino da Gente Negra Brasileira** e uma estrutura organizacional rígida, disciplinar de caráter paramilitar, seus componentes vestiam camisas brancas, tinha seu espectro político voltado à denominada direita, tendo um caráter integralista. Em 1936, ela tornou-se um partido político, o **Partido da Frente Negra Brasileira**. Mas, com o golpe de 1937, o Estado Novo encontrou a Frente Negra como partido político e a fecha. A Frente Negra tinha o **Manifesto à Gente Negra Brasileira** que dizia:

Uni-vos! Uni-vos negros! Uni-vos todos. Deus está conosco! Uni-vos, pela elevação moral, intelectual e econômica da Raça! Pela Dignidade da Mulher Negra! Pela dignidade e progresso do trabalhador negro! Pela afirmação política da Gente Brasileira na Constituinte quando vier e depois da Constituinte quando vier! Pelo Brasil de nossos Avós! (*apud* FERNANDES, 1978, p. 35).

A F.N.B. com essa postura integracionista e uma política pragmática deixava nítido que por mais esforços e preparo que o “negro” fizesse ou tivesse não era aceito nos locais de trabalho, pois havia um requisito sutil a superar - o código da “boa aparência”. Código esse que estabelecia de maneira subliminar que os melhores postos de trabalho deviam estar nas mãos de cidadãos brancos ou claros, sobretudo nos lugares de chefia, gerência administrativa, mas também fazendo a recepção em agências de empregos, de atendimento ao público nos bancos, lojas, escritórios. Portanto, o código da boa aparência tinha em sua base uma política social voltada para o branqueamento, assepsia, limpeza, beleza do mundo do trabalho.

As lutas sociais de mobilização política foram sufocadas pelos diversos processos políticos autoritários que existiram no Brasil. Os períodos ditatoriais (o Estado Novo de Getúlio Vargas e o Golpe Militar dos Generais das Forças Armadas) presentes no Brasil impediram a articulação e o surgimento de um movimento negro mais orgânico e mais propositivo.

Assim, em 1978, ainda sob o regime militar os movimentos sociais rompem o silêncio: os negros gritam por oportunidades e igualdades sociais e o fim do racismo; os trabalhadores clamam por trabalho e emprego digno; as mulheres

bradam por creches e contra a carestia e setores da Igreja Católica comprometidos com a Teologia da Libertação e com o povo empobrecido e trabalhador também suplicam aos céus e aos homens por justiça social.

2.4 As políticas focadas para afro-brasileiros: um debate atual

Na segunda metade da década 1990, com o volume de debates e reivindicações as entidades do movimento negro começam a avançar nas suas conquistas sociais e políticas, sobretudo calcadas nas interpretações referentes à Carta Constitucional de 1998. Nesse contexto de debate, estavam alguns representantes de segmentos sociais que foram para a Assembléia Nacional Constituinte. Ali havia deputados constituintes que estavam defendendo os interesses e as reivindicações antigas dos movimentos negros e de tantos outros movimentos sociais, culturais, sindicais, etc.

A Constituição Cidadã não poderia ter outro foco que não fosse o de debater a diversidade cultural e a desigualdade social, também com recorte étnico-racial. As chamadas minorias sociais também precisavam ser ouvidas. Eram maiorias demográficas e “minorias nervosas”, que queriam participar do processo político e das decisões. Essa diversidade é colocada dentro do debate constitucional e republicano. Ou seja, todos são iguais perante a lei, todos precisam ter direitos para além do formato liberal ou socialista.

Esse processo de disputas e diálogos vai desembocar nas propostas de políticas de ações afirmativas que atendam a população de afro-brasileiros no país em atendimento das inúmeras e antigas reivindicações sociais, bem como o reconhecimento do Estado Brasileiro para que essas políticas fossem se concretizando. Os primeiros passos foram dados na assinatura de convênios e dos compromissos em diversas convenções internacionais como as da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trata do combate às práticas discriminatórias e racistas no mercado de trabalho e do emprego (Convenção 111); ou quando o Brasil assina as resoluções da Conferência contra o Racismo, a Xenofobia e outras formas correlatas de discriminação ocorrida em 2001 em Durban (África do Sul). Quando o Brasil, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, condenou o colonialismo e a escravidão como crimes de lesa humanidade e que os Estados Nacionais deveriam trabalhar para erradicar a desigualdade social, tecnológica,

cultural, educacional, econômica e política que tem fundo nos atributos de raça, de etnia e de cor.

Os governos no Brasil, após a constituição de 1988, criaram diversos órgãos que têm procurado fomentar a promoção da igualdade étnico-racial, seja com as criações da Fundação Cultural Palmares (1988), o Grupo de Trabalho Interministerial (1994) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2003). Neste processo está o projeto do Estatuto de Igualdade Racial do Senador Paulo Paim (2003) que tem o apoio de diversos parlamentares que compõem a Frente Parlamentar para a Igualdade Racial no Congresso Nacional. O Supremo Tribunal Federal, sobretudo a partir dos ministros Marco Aurélio de Mello e Joaquim Barbosa também têm se colocado com a firme disposição de contribuir com o esforço em fazer cumprir a constituição brasileira, possibilitando a cidadania plena da população afro-brasileira, mediante políticas de ações afirmativas (Fonseca, 2009).

É importante informar que políticas focadas para populações consideradas em dificuldades sociais estão sendo usadas no Brasil acerca de 500 anos, mas sem atender os negros e indígenas. Em plena República, o apoio, o subsídio e a concessão de terras aos imigrantes foram mantidos até a década de 1930. Após esta década foi adotada a conhecida “lei dos 2/3” a fim de favorecer os trabalhadores brasileiros. Já em 1968, se criou a “a lei do boi” que reservava vagas nas faculdades de zootecnia, veterinárias e ciências agrárias aos filhos de fazendeiros e agricultores (Fonseca, 2009).

Hoje, convivemos com a lei de 30% para que as mulheres possam ter representação nos partidos políticos; iniciativas afirmativas para os idosos e os portadores de deficiência, além dos programas Renda Cidadã na sociedade paulista e, principalmente o Bolsa Família do Governo Federal. Esses programas têm como princípio às ações afirmativas, são políticas focadas em prol de grupos vulneráveis que precisam do apoio do Estado (Fonseca, 2009).

No auge da ditadura militar, ano 1968, técnicos do Ministério do Trabalho propunham ao Ministro Jarbas Passarinho a adoção de políticas de cotas a fim de diminuir as disparidades entre negros e brancos no mercado de trabalho, pois constatavam a grande discriminação no mercado de trabalho. À época, 1968, propunha-se uma lei que obrigasse as empresas, a terem um percentual de 20% para negros, dependendo da atividade ocupacional variaria de 15% ou 10%. Mas isso não foi em frente dentro do próprio ministério (Fonseca, 2009).

O Programa Universidade Para Todos (PROUNI), proposto pelo MEC (2004), veio em função de democratizar o acesso de estudantes no ensino superior particular do país. Os beneficiados foram os alunos da rede pública de ensino com renda de até um salário mínimo per capita e professores da rede pública de ensino básico sem curso superior. O programa teve uma política de cotas pela qual as bolsas de estudo para negros e indígenas foram concedidas de acordo com a proporção dessas populações em cada Estado (Fonseca, 2009).

As políticas de cotas são modalidades que estão dentro do grande escopo que são as políticas de ações afirmativas. Elas estabelecem e definem um percentual para cada grupo social, dependendo de sua representação na sociedade, sem impedir com isso a manutenção da ordem competitiva e do caráter liberal que marca a estrutura social capitalista. Elas não são contra os talentos, os dons dos indivíduos. No entanto, elas tratam com justiça social os injustiçados históricos. Em suma, visa tratar os desiguais com a devida desigualdade social a fim de construir o equilíbrio entre as forças vivas da sociedade.

2.5 Questões para o futuro: tópicos emblemáticos

O movimento negro vem das assimetrias sociais e étnico-raciais constantes na história brasileira, sobretudo porque ele surge como parte integrante de uma sociedade constituída pela diversidade cultural fundamentada pela miscigenação e pela mestiçagem, mas principalmente pela desigualdade instauradora de uma sociedade plural que constrói estereótipos, marginalizados e discriminados sociais permeados pelo racismo e por uma mentalidade colonialista e escravista que se mantém, ainda, a despeito de estarmos no século XXI, mas que, no entanto, estamos distantes de um espírito verdadeiramente republicano, mesmo após 120 anos de sua proclamação.

No decorrer de 120 anos da abolição da escravatura cabe ao movimento negro considerar alguns fatores importantes para a manutenção de seu vigor ético, criativo na sociedade brasileira, tais como: a formação de quadros de militantes e pesquisadores, a participação no poder, possibilitando o aprofundamento dos debates junto à sociedade civil. Neste contexto, o movimento negro brasileiro tem tarefas antigas e que foram reatualizadas nesse início de século XXI, a saber: aprofundar o projeto de busca de acesso a terra, seja no reforço a luta desenvolvida no campo com as comunidades negras rurais e as quilombolas, mas também junto ao movimento social Sem Terra que possui uma mística organizacional estruturada

na luta palmarina; extensão e melhoria da qualidade e atendimento à saúde; ampliar o seu diálogo junto aos grupos negros dos EUA, da América Latina e Caribe, ou seja, do universo afro-diaspórico; aprofundar o tema do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira; elaborar um contato franco com a África sem a aura de misticismos ou apologias míticas, a fim de estabelecer o seu papel político no processo de construção de identidades coletivas pautadas por uma auto-estima valorativa; constituir um espaço de reconhecimento e de visibilidade social assentadas em um amplo debate político e econômico que atinja os propósitos de revisão e superação da visão protagonizada pelos intelectuais do século XIX e do início do século XX, como a do antropólogo João Batista de Lacerda que, em 1911, proferiu as perspectivas do Estado Republicano Brasileiro com relação à presença negra na composição étnico-racial do país (Fonseca, 2009).

Este Diretor do Museu Nacional, o antropólogo João Batista de Lacerda, apostava no “embranquecimento” do povo: em poucas décadas, os sucessivos cruzamentos extinguiriam a raça negra no Brasil. Em 1911, ele proclamava que em um século os mestiços teriam desaparecido do Brasil em razão dos processos de miscigenação e imigração. Quando representava o Brasil no 1º Congresso Universal de Raças, em Londres, ele apresentava a política brasileira da seguinte maneira:

[...] é lógico esperar que, no curso de mais um século, os mestiços tenham desaparecido do Brasil. isso coincidirá com a extinção paralela da raça negra em nosso meio. [...] Desde a Abolição, os negros tinham ficado expostos a toda espécie de agentes de destruição e sem recursos suficientes para se manter ... (*apud* Fonseca, 2009, p. 79)

Os mecanismos e medidas acima não são exclusividade brasileira, mas também estão em outros países que mantém a mentalidade colonizada e a conquista colonial enquanto paradigma da ordem, da prosperidade e do fetiche da brancura que também produz e cria o movimento branco.

Nesse contexto, se constata que a urbanização e seu continuum branqueamento e aburguesamento trouxeram conseqüências marcantes para a população negra brasileira, em especial e não exclusivamente, sobretudo quando interpretamos os vetores violência e morte, saúde e doença, particularmente pelo fato de que o

Estado Brasileiro e suas instituições científicas, desde o século XIX, trabalharem no sentido de eliminar o estoque afro-brasileiro de sua história social e econômica, como afirmou João Batista de Lacerda (Fonseca, 2009).



3 - Instrumentalizando o Tema

Encontramos os profissionais da educação voltados para o livro didático, na medida em que os meios de comunicação de massa e as tecnologias de informação e comunicação não conseguiram substituí-lo. Muito embora, ele esteja com os dias contados, ainda o temos como o principal instrumento de trabalho dos profissionais da educação. Muitos o consideram indispensável.

Instrumento suposto de real eficiência no processo ensino-aprendizagem, o livro proporciona a transmissão de conhecimento e informações de acordo com os anseios da sociedade. Entretanto, como veículo de comunicação, não está isento de distorções em suas informações: os textos, muitas vezes, são desvinculados da realidade, não possibilitando ao aluno uma reflexão crítica do que lê. Na realidade, o livro e, em particular, o didático, deveria ser o veículo de treinamento de reflexão e não um mecanismo a mais de veiculação ideológica da indústria cultural (Lopes, 1987, p. 101).

Ademil Lopes (1987) elenca a partir do “Seminário da Fundação para o Livro Escolar”, de 1983, alguns aspectos caracterizadores destes livros dos quais destacaremos alguns como: um esparadrapo do pensamento crítico e autônomo; incentivo a aparentar conhecimento que não tem; um veículo de preconceitos e inverdades; um produto frio, padronizado e impessoal, distante da realidade concreta de quem aprende; um recurso a mais para ensinar a considerar o mundo terceiro-mundista como algo já feito, inexorável e não como uma realidade a ser solidarizada, transformada e criada.

Os primeiros trabalhos sistemáticos com relação à representação dos afro-brasileiros em livros didáticos e paradidáticos que temos notícia remontam à

1950, sendo escrito por Dante Moreira Leite, intitulado “Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos brasileiros”. Após este artigo, em 1957, G. de Hollanda e W. Bazzanella escrevem, respectivamente, “A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao Curso Secundário Brasileiro” e “Valores e estereótipos em livros de leitura”, ambos com nítida “preocupação em tentar captar o preconceito explicitamente expresso nesses materiais. Como o próprio Bazzanella reconhece, a ocorrência de preconceitos explícitos é muito pequena” (Apud Negrão, 1987, p. 86). Isto demonstra que a preocupação com a representação afro-brasileira nos livros didáticos não é tão nova assim, e, ainda, estamos a discuti-la.

Após estes artigos somente na segunda metade dos anos 1970 é que teremos novos estudos acerca desta temática. M. F. Rego em 1976 escreverá sua dissertação de mestrado e após dois anos, Maria de L. C. D. Nosella escreverá outra dissertação. Essas duas dissertações estavam preocupadas em fazer uma “análise de conteúdo de temas que pode ser chamada de qualitativa e por isso partiam para captar a veiculação explícita e implícita do preconceito através da discussão dos temas abordados na literatura didática” (apud Negrão, 1987, p. 86).

Esmeralda Negrão chama a atenção de que

esses trabalhos detectam como os personagens pretos e mulatos são representados na literatura infantil e didática. Para tanto, faz-se o levantamento dos tipos mais freqüentes, denunciam-se as lacunas na apresentação dos fatos históricos e o escamoteamento na argumentação. A análise levada a este ponto deságua na reivindicação pela recuperação da história e da cultura do povo africano no Brasil. Esta reivindicação apóia-se na concepção de que a recuperação da história acarreta o fortalecimento da identidade da população negra, uma vez que os negros poderiam, assim, apropriar-se de sua história de lutas (Negrão, 1987, p. 86).

Os anos de 1980 também trazem trabalhos acadêmicos a esse respeito. E com eles a percepção de que com a alteração da metodologia, novos contornos do preconceito em relação aos afro-brasileiros são tornados nítidos nas páginas dos livros educativos. Os trabalhos de Fúlvia Rosemberg (1980) e os de Regina Paim Pinto e M. Tavares (1981) apontam uma “investigação mais geral, ou seja,

a caracterização do emissor e do receptor da produção cultural para crianças. Rosenberg define esta relação como sendo entre desiguais e iguais” (Negrão, 1987, p. 86).

A desigualdade presente na afirmação de F. Rosenberg diz respeito ao fato de que é um adulto que emite seus valores para um receptor infantil. A igualdade está relacionada por ser invariavelmente um autor branco, adulto, que emite sua carga de preconceitos a um mundo infantil projetado por ele como sendo constituído apenas de crianças brancas. Nesta medida, a criança negra será excluída do diálogo instituído pelo livro didático ou paradidático que revelam este conteúdo. Assim,

somente quando esta literatura incorporar a visão de mundo e a perspectiva do ser negro é que ela poderá dar, à criança negra, a possibilidade de tornar-se um interlocutor neste processo de comunicação. Porém, não se está querendo aqui propagar a existência de duas ou mais literaturas destinadas a públicos diferentes. A incorporação de outras perspectivas tem como objetivo alargar o público e não segmenta-lo (Negrão, 1987, p. 87).

Ou melhor, tem-se a intenção de democratizar as representações étnicas e de gênero nestes livros didáticos.

Regina P. Pinto considera que estes trabalhos acadêmicos estão vinculados a um problema substantivo: “como a instituição escolar, inserida numa sociedade dividida e desigual (...) vem lidando com as diferenças sociais, entre as quais, as diferenças étnicas” (Pinto, 1987, p. 88). Neste sentido, ela analisa a representação de algumas categorias sociais em livros didáticos de leitura. Ao analisar tanto as ilustrações como o corpo do texto destes livros, ela constata que a presença afro-brasileira é de pouca evidência, mas quando apresentados são de maneira estereotipada, grotesca e subalterna, sendo recorrente a figura do escravizado e dos afro-brasileiros em geral sendo representada como seres destituídos de núcleo familiar, vinculando-os, homens e mulheres, ao passado colonial.

Regina P. Pinto (1987) acrescenta que é

Importante ressaltar que, praticamente, não encontramos nos livros analisados uma defesa explícita do preconceito. Pelo contrário, no

nível mais explícito, que se configura pela declaração de intenções, detectadas nos princípios emitidos e na estrutura demonstrativa das estórias, percebe-se a intenção de fazer do livro um veículo de abertura, de formação de consciência democrática. (...) Entretanto, percebe-se um descompasso entre aquilo que se proclama como objetivo e aquilo que se concretiza de fato, através da criação dos personagens (Pinto, 1987, p. 89).

Ora, se pensarmos que os livros didáticos e paradidáticos, mas, sobretudo, os primeiros são veículos de ideologia, “meros condutores” como diz Joel Rufino dos Santos (1987). Então temos que concordar que esses “condutores” apenas traduzem a “concepção que nós fazemos de povo brasileiro”. Um povo que conta apenas residualmente com a presença e a contribuição africana e indígena no seu edifício cultural. Neste sentido, o livro didático pode ser poupado das críticas se é “essa concepção que todos nós fazemos da formação do povo brasileiro. Assim, é possível defender o livro didático, ele é o que o Brasil pensa que o Brasil é. Na verdade o mal está nisso que nós pensamos que é o Brasil” (Santos, 1987, p. 100), se não fosse, desta maneira, poderíamos queimar todos os livros didáticos.

Os livros mais criticados são os de história e de português. No entanto, há livros de matemática, de ciências, de física, de geografia que não fazem nenhuma menção aos achados, descobertas, invenções e instituições estruturadas por africanos e afro-diaspóricos. Além do que, nos livros das chamadas áreas de exatas e biológicas as ilustrações destacam crianças ou adultos de tez clara resolvendo os problemas, enquanto os de descendência africana são apresentados com uma enorme interrogação sobre a cabeça, realça Vera Triumpho (1987). Ela afirma, ainda, que “quando orientam sobre a higiene, os livros representam a criança negra como suja, necessitando tomar banho, etc.” (Triumpho, 1987, p. 94).

À guisa de conclusão, podemos considerar que o trabalho e a linguagem presente no livro didático tem uma perspectiva, além de mera passagem de conteúdo, de facilitar a vida do professor e da professora, é de difundir uma ideologia, portanto, de estabelecer uma relação política com aqueles que o manipulam. Assim, o fato de trabalhar e o como se trabalha com o livro didático é em si uma opção política feita individual e/ou coletivamente pelo profissional da educação, seja ele pertencente a qualquer etnia-raça ou grupo social.



4 - Saiba Mais...

4.1 Curiosidades

Mesmo com todas as pressões nacionais e internacionais o Brasil foi o último país independente do Ocidente a eliminar a escravidão oficial.

A sede da Frente Negra Brasileira (FNB) ficava na rua da Liberdade, 196, atual Av. da Liberdade, onde hoje se situa a Casa de Portugal.

O Bloco Afro Ilê Aiyê (Salvador) reivindica para si o fato de ter sido o primeiro grupo negro contemporâneo, criado em 1974 e cantado a música “Que negro é esse” no carnaval baiano em 1975 e, ainda, o Grupo Palmares de 1971 que lançou as bases para o dia 20 de novembro ser dia nacional da Consciência Negra e, atualmente feriado em mais de 500 municípios brasileiros.

Na gestão do Governador Geraldo Alckmin (2002) a Assessoria de Cultura Afro-Brasileira mudou de nome, tornando-se a Assessoria de Cultura para Gênero e Etnias.

Na década de 1940, a Índia adotava medidas afirmativas a fim de assegurar a presença de todos os representantes da sua sociedade, no parlamento e no mercado de trabalho. A Malásia, também adotou medidas de ações afirmativas com base em metas e cronogramas. Os Estados Unidos somente vão adotar essas políticas, na década de 1960, a fim de reduzir à desigualdade social entre brancos e negros, sobretudo no mercado de trabalho, na saúde, na habitação, no acesso a terra e na educação. As ações afirmativas são aplicadas também em Israel, na Inglaterra, na África do Sul e na Austrália, entre outros.

4.2 Sites informativos

Materiais

<http://casadasafricas.org.br/site/?id=publicacoes>

www.irohin.org.br/

<http://www.portalafricas.com.br/>

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13165&Itemid=913

Entidades do Movimento Negro

http://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Negro

<http://mnu.blogspot.com/>

<http://www.dhnet.org.br/mndh/encontros/iencontro/relatoriosregionais/grupouniaoconsiencianegra.htm>

<http://www.apnsbrasil.org/>

<http://www.soweto.com.br/>

<http://www.uniblog.com.br/unegro/>

Instituições Governamentais

<http://www.palmares.gov.br/>

http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir/

<http://africaemnos.com.br/wordpress/?tag=assessoria-de-cultura-para-generos-e-etnias>

<http://www.comunidadenegra.sp.gov.br/sis/lenoticia.php?id=95>

4.3 Filmes

A negação do Brasil

[http://www.interfilmes.com/filme_15533_A.Negacao.do.Brasil-\(A.Negacao.do.Brasil\).html](http://www.interfilmes.com/filme_15533_A.Negacao.do.Brasil-(A.Negacao.do.Brasil).html)

Vista a minha pele

<http://aldeiagriot.blogspot.com/2008/02/o-curta-mais-um-filme-daquela-safra-que.html>

Quando crioulo dança

<http://aldeiagriot.blogspot.com/2008/02/o-curta-mais-um-filme-daquela-safra-que.html>

Ori

<http://www.millarch.org/artigo/ori-um-filme-tese-sobre-cultura-negra>



Referências

CIAMPA, A. da C. **A estória de Severino e a história de Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasilense, 1987.

CUNHA, M. C. da. O futuro da questão indígena. In: FONSECA, D. J. (Org.). **Fundamentos sociológicos e antropológicos da educação**. São Paulo: Programa Pedagogia Cidadã, UNESP, 2003. (Cadernos de Formação)

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FONSECA, D. J. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

_____. Negros corpos (I) maculados: mulher, catolicismo e testemunho. São Paulo: **Tese (Ciências Sociais)**, Pontifícia Universidade Católica, 2000.

_____. Como era a vida em Palmares? **Mundo Estranho**. São Paulo: Abril Cultural, 2003, novembro, n. 21, p. 48-49.

_____. De Palmares à Consciência Negra. São Paulo: **Revista Missões**, 2002, novembro, ano XXIX, n. 9, p. 11-14.

_____. A piada: discurso sutil da exclusão – um estudo do risível no “racismo à brasileira”. São Paulo: **Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)**, Pontifícia Universidade Católica, 1994.

LESSER, J. **A negociação da identidade nacional**: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil. São Paulo: EDUNESP, 2001.

LOPES, A. Livro didático: uma tentativa de inversão do sinal. In: **Raça negra e educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. Novembro, n. 63, 1987.

MEILLASSOUX, C. **Antropologia da escravidão**: o ventre de ferro e dinheiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MELTZER, M. **História ilustrada da escravidão**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, Série Fundamentos, v. 34, 1988.

NASCIMENTO, E. L. Introdução às antigas civilizações africanas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Sankofa: matrizes africanas da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

NEGRÃO, E. V. A discriminação racial em livros didáticos e ifanto-juvenis. In: **Raça negra e educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. Novembro, n. 63, 1987.

PINTO, R. P. A representação do negro em livros didáticos de leitura. In: **Raça negra e educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. Novembro, n. 63, 1987.

SANTOS, G. G. dos. Partidos políticos e etnia negra. São Paulo: **Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

SANTOS, J. R. dos. Livro didático: um mal necessário? In: **Raça negra e educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. Novembro, n. 63, 1987.

TRIUMPHO, V. R. S. O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. In: **Raça negra e educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. Novembro, n. 63, 1987.

¹ Os conceitos de *escravos* mencionados nas citações devem ser revistos. Observe o conceito que estamos adotando no texto, bem como leia a próxima nota de rodapé.

² A etnia ashanti ou asante tinha seu reino na região que hoje compreende Gana. O comércio de população ashanti escravizada que saiu para as Américas, inclusive para o Brasil cessou na primeira metade do século XIX. Essa etnia constitui-se um dos maiores grupos étnicos africanos.

³ Com o passar dos anos e a manutenção da liberdade, muitos foram os brancos pobres, fugitivos da justiça, prostitutas, mulheres capturadas nos engenhos e fazendas da região e índios vieram a se associar com os negros quilombolas nos diferentes mocambos. De modo que a presença de brancos e brancas, bem como indígenas contribuíram para o fortalecimento da luta pela liberdade e pela conquista da igualdade no período colonial. A aliança com os indígenas da região que combatiam também os portugueses e holandeses favoreceram os quilombolas. Informação extraída de **FONSECA, D. J.** dos artigos “*Como era a vida em Palmares*” (2003) e “*De Palmares à Consciência Negra*” (2002).

⁴ Ver **LESSER, J.** A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil. Trad. Patrícia de Q. C. Zimbres, São Paulo: EDUNESP, 2001.

UNIDADE 4

Educação
Especial na
Perspectiva da
Educação Inclusiva

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Eliana Marques Zanata

Elisandra André Maranhe

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Eliana Marques Zanata

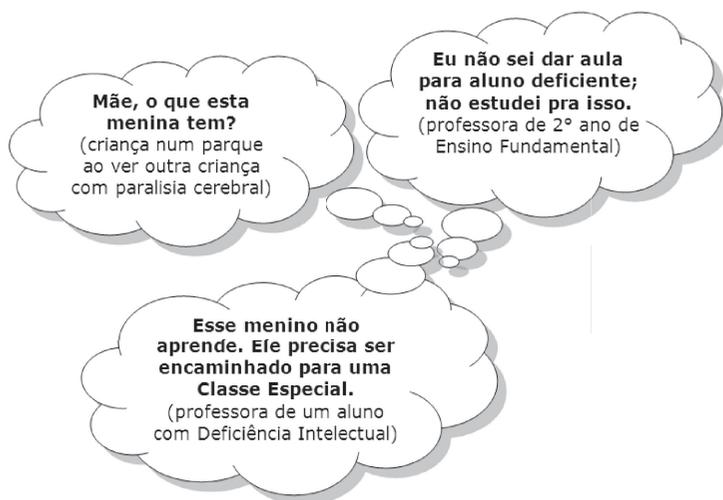
Elisandra André Maranhe

A escola deve contribuir para tornar viável o que o olhar normatizador oculta. Deve ajudar a interrogar, a questionar, a compreender os fatores que historicamente contribuíram na produção da barbárie que supõe negar os mais elementares direitos humanos e sociais às grandes maiorias.

Pablo Gentile



1 - Primeiras Palavras



Estas e outras falas ainda são comuns nos nossos dias. Pessoas com deficiência ou aquelas que não correspondiam às expectativas sociais, historicamente, foram banidas do convívio social, geralmente confinadas em suas casas, em instituições, asilos, ou mesmo em manicômios.

A ausência dessa convivência favoreceu a construção de um conceito distorcido

a respeito de quem é a pessoa com deficiência. Foram categorizados e estigmatizados como incapazes, débeis, bruxos, doentes, dentre outras características pejorativas. Esse contexto se estendeu desde a antiguidade até hoje em algumas sociedades. De forma geral, podemos afirmar que somente em meados o século XX é que começam a surgir movimentos, ainda que discretos, na busca de uma compreensão da real situação da pessoa com deficiência.

Dentre essas iniciativas, a área da saúde foi a primeira a se mobilizar nesse sentido. Buscavam-se explicações científicas com o objetivo de encontrar as causas destas deficiências e, posteriormente, possibilidades de tratamento.

A partir da segunda metade do século XX, houve uma junção de fatores como o advento da Segunda Grande Guerra Mundial e o retorno de soldados mutilados para suas pátrias, o avanço científico em torno das teorias do desenvolvimento humano, e o início de uma preocupação educacional para esta população, culminaram com a mobilização social voltada para a atenção à pessoa com deficiência com o intuito de garantir a integração delas no convívio social, tanto familiar, escolar e profissional.

Apesar do esforço empreendido por esse movimento que podemos doravante denominar integracionista, essa consciência social não se deu com facilidade nem com a reciprocidade esperada, uma vez que estava muito mais direcionada à pessoa com deficiência do que à comunidade em geral.

As mudanças conceituais numa sociedade não acontecem apenas pela força de leis ou movimentos sociais. Muito além disto, é preciso que hajam mudanças nas representações sociais, nas infraestruturas e ações de sensibilização, informação e convencimento.

A construção de uma sociedade realmente inclusiva perpassa pela esfera não só governamental e legal, mas, primordialmente pelas questões de formação do cidadão a qual deveria contemplar a convivência na diversidade cujo respeito e valorização das diferenças se constituam um princípio básico.

Para que uma sociedade alcance essa excelência, é necessário compreender que igualdade não se faz sem a garantia da equidade, ou seja, garantir acesso à educação de qualidade para a pessoa com deficiência significa entender que esta necessita de suportes (materiais, estruturais e humanos) para que sua inserção na sociedade ocorra de forma plena. Só se terá uma educação inclusiva no momento em que as diferenças forem apoiadas para que a pessoa seja compreendida como cidadão pleno de direitos e deveres.



2 - Problematizando o Tema

2.1 Princípios e marcos legais da Educação Inclusiva

Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), todas as pessoas tem assegurado o direito à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade.

A busca da universalização da educação deu origem à concepção de Escola Inclusiva na segunda metade no século XX, que tem como objetivo enfrentar o desafio da exclusão escolar de milhões de alunos. No entanto, a ideia de inclusão social proliferou-se após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990 (BRASIL, 1991). Nesse encontro conferencial, o governo brasileiro assumiu o compromisso de construir um sistema educacional que incluísse todos.

No Brasil, este princípio está garantido em diversos documentos. Mazzotta (2004) faz uma observação pertinente sobre a Educação Especial:

Nos últimos anos tem havido, de fato, certo esforço no sentido de inclui-la como alternativa de educação escolar no contexto da Educação Geral. No entanto, do meu ponto de vista, tal circunstância tem sido prejudicada por estarem ainda os educadores, administradores e legisladores voltados apenas para os elementos e fatores intra-escolares, esquecendo-se do contexto social, econômico e cultural em que se inserem. Daí surgirem propostas e programas irrealísticos que, mais do que contribuir para a melhoria de sua qualidade, podem contribuir para sua deturpação e extinção (p.2).

Santos (2004) afirma que discussões sobre implicações educacionais em relação aos aspectos culturais, institucionais e de currículo, de prática pedagógica e avaliação, estão só começando no campo da educação e que reformas e transformações profundas de âmbito pessoal, político e social são necessárias para não perdermos a possibilidade de transformar nossas escolas em escolas mais justas,

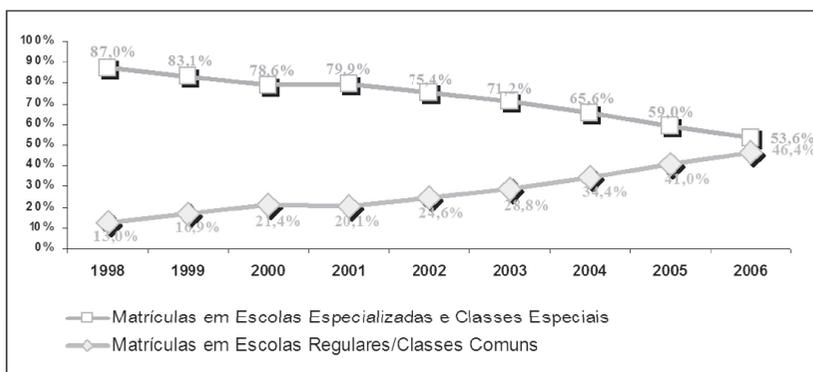
oferecendo, eficaz e efetivamente, uma educação diferenciada e de qualidade.

Para Aranha (2001), a inclusão escolar

...prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social (...). Assim, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais (p.3).

Embora se tenha avançado, muito ainda há por fazer, caso se pretenda alcançar integralmente o objetivo de construção de uma escola inclusiva; visto a difícil dualidade, ainda colocada em nossa realidade. Se por um lado os últimos Censos da Educação retratam crescimento de matrículas no Ensino Comum, por outro, a análise dos mesmos dados desvelam que a maioria das crianças com deficiência está excluída das escolas.

Sobre a evolução do atendimento educacional aos alunos com deficiência, observamos no último censo que:



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP (2006)

No entanto, a colocação de crianças com deficiência na rede pública tem aumentado, conforme o Censo Escolar do MEC/INEP (BRASIL, 2006), passando, paulatinamente, a responsabilidade desse atendimento para as esferas municipais, estaduais e federais e não mais para as entidades beneficentes, mantidas com o auxílio da comunidade.

A conclusão de BUENO (1999) sobre a Educação Inclusiva no contexto da Educação brasileira requer a reflexão em alguns pontos

...a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino, que não podem se ater somente à pretensas dificuldades das crianças com necessidades educativas especiais, mas que precisam se estender aos processos de exclusão das mais variadas gama de crianças; essas modificações não podem ser estabelecidas por decreto, no afogadilho das paixões ou de interesses corporativos ou meramente eleitorais, mas demandam ousadia, por um lado e prudência, por outro; (...) a gradatividade e a prudência não podem servir de escudo para a manutenção, sem razão, de processos segregados de ensino (BUENO, 1999, p. 23-24).

A fim de que se mude essa realidade, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b), conclamou a todos os governantes para:

- Dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- Adotar, com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário.
- Criar mecanismos, descentralizados e participativos, de planejamento, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- Promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência, no planejamento e no processo de tomada de decisões, para atender às crianças com necessidades educacionais especiais.
- Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação inicial e permanente dos professores estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.

Segundo Carvalho (2003b), a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b) subsidiou vários documentos e iniciativas brasileiras, haja vista a incorporação de seu conteúdo em diversos textos legais, desde conceitos até as formas de ação e gestão educacional. Ainda que não de forma extensiva para todo o país, essa Declaração já impulsionou algumas mudanças em alguns contextos educacionais, tais como na formação inicial e continuada de professores, na estruturação das turmas (concernentes à diminuição de números de alunos), na eliminação de barreiras arquitetônicas em algumas escolas, etc.

A despeito destas novas perspectivas, as unidades escolares têm como principal tarefa, a construção de espaços para a participação de todos os segmentos envolvidos direta ou indiretamente nas atividades de ensino. Entre outras tarefas, tal participação deve garantir a elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola em consonância com princípios e objetivos maiores da educação, previstos em legislação nacional. Neste projeto, a educação para todos deve prever o atendimento à diversidade de necessidades e características da demanda escolar. Corroborando tal premissa, para Sousa & Prieto (2002),

...o princípio norteador é a crença na possibilidade de desenvolvimento do ser humano, tratando-se as diferenças individuais como fatores condicionantes do processo de escolarização que precisam ser consideradas quando se tem o compromisso de educação para todos (p. 124).

Carvalho (2003b) acrescenta

A perspectiva que se vislumbra é a de que as lutas continuarão intensas, pois é muito longo o caminho entre o discurso e a prática. Porém, como estamos, magicamente, envolvidos pela idéia do novo na entrada de um outro ciclo histórico e, como os próprios portadores de deficiência estão mais organizados, politicamente, creio que o que precisa acontecer, acontecerá, mais cedo ou mais tarde, ao longo dos próximos mil anos, porque é justo que assim seja (p. 21).

Com relação aos marcos legais, podemos dizer que na última década no

Brasil, vários foram aprovados no sentido de assegurar o princípio da inclusão social e como consequência desta, a inclusão escolar, cujo documento último foi a aprovação da nova Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, da qual decorreu a aprovação de um decreto que regulamenta recursos adicionais do FUNDEB para atendimento educacional especializado.

Saiba Mais...

Segundo Mendes (2009)*,

“Se um sistema anunciar uma política de inclusão escolar, deverá ser possível vislumbrar ações em, pelo menos, três componentes básicos, que seriam o aspecto político - administrativo e organizacional -, o educacional e o pedagógico, tais como:

a) No âmbito organizacional: construir uma rede de suportes ou apoios capazes de atender às necessidades de formação de pessoal, a provisão de serviços aos alunos e educadores - centrados na escola, na comunidade ou na região - e o planejamento e avaliação das diretrizes políticas almejadas;

b) No âmbito educacional: planejar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola, implantar ensino colaborativo entre professores do ensino regular e especial de forma integrada, e programas de consultoria colaborativa, com a parceria entre professores do ensino regular e consultores especialistas de áreas afins;

c) No âmbito pedagógico: implantar classes inclusivas, com adoção intencional de agrupamentos heterogêneos, centralização dos apoios - equipamentos, recursos materiais e humanos - na classe comum, uso de estratégias de ensino que favorecem a participação dos alunos, descentralização do processo de ensino-aprendizagem na figura do professor, estratégias mais ativas de ensino, aprendizagem cooperativa, trabalho em grupos ou de tutoria por colegas e ensino multinível” (p. 42).

(*) MENDES, E. G. et al. A escola e a inclusão social na perspectiva da Educação Especial. São Carlos: Editora UFSCar, 2009. (Caderno Didático do Curso de Pedagogia)

2.2 Contextualização histórica da Educação Especial

A história da Educação Especial nos mostra que a forma como a sociedade convive com as pessoas com deficiência vem se alterando nos últimos anos. Nas sociedades mais primitivas, todos aqueles considerados sem condições de prover seu sustento, eram abandonados a própria sorte. Hoje a proposta é: toda criança é capaz de aprender desde que seja oferecida as condições necessárias.

Mas como crenças e valores se modificam ao longo do tempo, hoje o mote apresentado à sociedade é o da convivência na diversidade, do respeito às diferenças. E o que a escola tem a ver com isto?

A Educação é por excelência instrumento de humanização dos homens, assim sendo, nós professores somos responsáveis pela formação de novos cidadãos, e como tal devemos refletir sobre esta mudança de paradigma de uma sociedade excludente a uma mais inclusiva.

No Brasil, a Educação Especial sofre forte influência da Europa, sobretudo, até o final do século XIX. Portanto, o abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de conventos e igrejas era comum no século XVII, que acabavam sendo devoradas por cães ou acabavam morrendo de frio, fome ou sede. Em meados do século XIX, tem início o processo de institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosas.

No início do século XX, com a estruturação da República, a escola primária se populariza, e o país enfrenta índices de analfabetismo de 80% da população. O movimento da “escola-nova” que concebia a educação como ponto de transformação social da década de 1930 apoiou o debate da Psicologia na Educação, resultando no uso de testes de inteligência para identificar as crianças com deficiências, o interesse por pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e estimular a liberdade individual da criança.

Saiba Mais...

Na década de 30, chega ao Brasil a psicóloga e educadora Helena Antipoff, russa de nascimento, para coordenar os cursos de formação de professores no Estado de Minas Gerais. Acabou criando os serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas desse estado, que depois se estendeu para outros estados.

A influência do movimento escolanovista na Educação, no nosso país, ainda que defendesse a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar o estudo das diferenças individuais e a proposição de ensino adequado e especializado, acabou contribuindo para a exclusão dos diferentes das escolas regulares.

Até mais da metade do século XX, o atendimento à pessoa com deficiência foi implementado através da institucionalização, da implantação de escolas especiais mantidas pela comunidade e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência mental. Houve, também, pouca preocupação com a conceituação e a classificação da deficiência. Os critérios de seleção eram vagos, baseados em desempenho escolar ruim. Para exemplificar o texto acima: em 1949, havia cerca de 40 estabelecimentos de ensino para pessoas com deficiência mental no país. Desses serviços, 27 estavam nas escolas públicas e os demais eram instituições particulares ou beneficentes. Em 1959, o número de instituições para pessoas com deficiência era de 190 e, destas, 77% eram públicas.

Como o sistema público não dava conta da demanda, observou-se, a partir de 1960, o crescimento das instituições de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) que ofereceriam atendimento aos casos mais graves de deficiência mental.

Também, por volta de 1960, inicia-se o movimento sobre educação popular, a tão falada "educação para todos". Ao estender a possibilidade de matrícula às classes populares, sem que as condições de ensino fossem reestruturadas, o índice de evasão e reprovação cresceu. A partir daí, começa a surgir a equação entre o fracasso escolar e a "deficiência mental leve" com a implantação maciça de classes especiais nas escolas públicas para solucionar o problema (RODRIGUES & MARANHE, 2008, p. 15).

Fonte: RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. 1. ed. Bauru: UNESP/FC, 2008. v. 2.

Esse quadro acabou responsabilizando a criança pelo fracasso escolar, colocando-a como alguém *incapaz* de aprender, numa escola que não atendia suas necessidades, resultando em reiteradas repetências. Todavia, o grande número de repetências não significava indivíduos adultos improdutivos. Ainda que fossem *incompetentes* para aprender o que a escola tentava ensinar, trabalhavam, casavam-se etc. Caracterizava-se, então, como “deficiência mental escolar”.

Por volta de 1970, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial no Brasil. Em junho de 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o primeiro órgão oficial para definir a política de Educação Especial no país, ainda que houvesse nos seus planos uma tendência em privilegiar a iniciativa privada, marcadamente assistencialista, em detrimento dos serviços públicos de ensino especial.

Em 1986, é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) que tem como objetivo coordenar as ações em Educação Especial.

As Diretrizes da Educação Especial, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1987) indicava que “[...] *o aluno excepcional deve ser integrado no processo educacional comum para que possa utilizar-se, da melhor maneira possível, das oportunidades educacionais oferecidas aos alunos em geral*”.

O que se observava, no entanto, era a retirada de crianças do ensino regular, encaminhando-as para o ensino especial. Nessa época, o encaminhamento da escola comum para os serviços especiais definia o caminho para a segregação e a exclusão do sistema regular:

- a) Durante os primeiros meses, o professor identificava aquelas crianças que, segundo suas crenças ou expectativas, iriam fracassar.
- b) Já que eram *incapazes*, eram encaminhadas para avaliação psicológica ou médica que legitimava o rótulo estabelecido previamente pelo professor.

- c) Eram, então, colocadas nas classes especiais, com a chance mínima de retorno ao sistema escolar regular.

O aluno tornava-se, então, responsável por um problema que não era dele, mas do sistema educacional. As avaliações dos alunos feitas por profissionais fora do sistema escolar (médicos e psicólogos) desconsiderava a história escolar da criança, utilizando-se de um instrumental fora do contexto escolar. Em resumo, essa forma de lidar com aqueles alunos que não conseguiam se apropriar dos conteúdos apresentados pelo professor, mascarava a incapacidade do sistema de lidar com as diferenças individuais, com a heterogeneidade da sua clientela. Havia um aspecto social determinante nessa atuação: as crianças que fracassavam eram, em sua maioria, provenientes de famílias de baixo nível sócio-econômico.

Em 1994, dirigentes de mais de oitenta países se reuniram na Espanha, inclusive do Brasil, e assinaram a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Ela proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação, determinando que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais.

Em 1996, a Lei Federal 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ajustou-se à legislação federal e apontou que a educação das pessoas com deficiência deve dar-se, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Em 1998, o MEC (Ministério da Educação) lança documento contendo as adaptações que devem ser feitas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a fim de colocar em prática estratégias para a educação de alunos com deficiência. E, em 2001, o Ministério publica as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

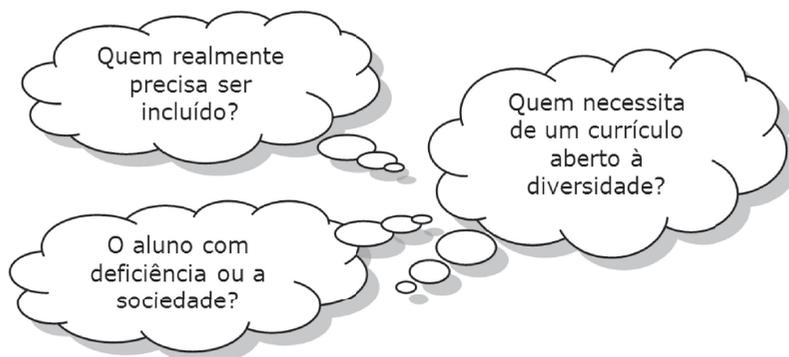


3 - Instrumentalizando o Tema

3.1 Estratégias de ensino inclusivas para alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades, Superdotação

Falar ou escrever sobre o processo de inclusão do aluno com deficiência, família, escola e comunidade, não é uma tarefa fácil. Assim, procuramos dar um significado sócio-educacional para o termo “incluir”.

Neste trabalho, procuramos colocar algumas sugestões e orientações que poderão vir a ser úteis no processo de inclusão. A intenção é propor uma reflexão sobre o universo que cerca o aluno com deficiência enquanto ser humano:



Gostaríamos que cada um pudesse ser na sociedade aquilo que realmente é, com habilidades e limitações próprias e extremamente singulares. Não nos parecer ser possível adaptar pensamentos, convicções, crenças, etc., não sendo possível também se adaptar a uma deficiência na tentativa de incluí-la socialmente. O importante é buscar um caminho educativo no sentido de favorecer uma melhor qualidade educacional para alunos com deficiência.

Diante disto, podemos propor uma série de estratégias de ensino para cada um dos tipos de deficiência. Entretanto, é válido lembrar que as estratégias sugeridas não devem ser utilizadas de forma generalizada, sem levar em consideração

as características de cada aluno, ou seja, suas necessidades, potencialidades e interesses. Vejamos a seguir, as dicas sugeridas por Mendes (2009).

Deficiência intelectual – A autora sugere três estratégias instrucionais importantes para esta deficiência: treinamento de generalização de aprendizagem (ensinar o aluno a desempenhar, em outros contextos, um conteúdo aprendido em uma situação específica), aptidão sequencial (determinar o objetivo da atividade a ser apresentada. Em seguida, é necessário estabelecer a sequência de tarefas para alcançar o objetivo e delinear as dicas a serem dadas aos alunos a fim de lhes oferecer suporte) e estratégias instrucionais individuais (divisão de práticas longas em pequenas sessões).

Deficiência visual – Sugere ao professor dicas como: posicionamento adequado em sala de aula para que o aluno possa te ouvir bem; fornecer explicações verbais sobre o material utilizado nas atividades propostas; oferecer suporte físico, verbal e instrucional para a locomoção do aluno; garantir que a iluminação da sala de aula seja adequada; utilizar recursos e materiais adaptados disponíveis; incentivar o uso do sistema Braille de escrita e do sorobã.

Deficiência auditiva – Entre algumas das dicas para esta deficiência estão: ensinar para o aluno a olhar para a pessoa que está falando com ele; o professor deve fazer pausas em sua fala para que o aluno possa olhar para o objeto; ter o cuidado de seu rosto ficar sempre visível ao aluno, além de colocar-se em uma posição a mais horizontal possível em relação ao rosto do aluno.

Deficiência física – Podemos citar: fixação de cadernos e folhas na carteira para facilitar a escrita para as crianças que apresentam dificuldades de coordenação motora ou espasticidade; colocação de barreiras em torno da carteira do aluno para evitar que os seus lápis caiam ao chão; adaptação dos materiais utilizados na realização das atividades; uso de mobiliário e equipamento específico para atender às necessidades dos alunos; posicionamento adequado do aluno na postura sentada.

Altas habilidades/superdotação – Sugere: não incentivar sentimento de superioridade e/ou isolamento no aluno com altas habilidades/superdotação em relação aos colegas de classe; planejar atividades de pesquisa, estimulando a persistência na tarefa assim como o trabalho em grupo; fazer uso de materiais, equipamentos e mobiliários que enriquecem a atividade pedagógica; propor diferentes contextos de aprendizagem.

Para finalizar este tópico, gostaríamos de concluí-lo mencionando que certa vez uma criança pequena com deficiência disse, referindo-se a sua inclusão em uma escola comum: “...É mamãe, eles estão tentando se adaptar...”. Isto nos conduz ao pensamento de que quem tem necessidade de trabalhar a questão das adaptações somos nós, e não as pessoas com deficiência. Podemos inferir que para pessoas com deficiência no processo de inclusão têm noção das dificuldades que seus pais, professores e terapeutas estão enfrentando, de uma forma ou de outra buscando sempre assegurar-lhe a vida em comum na sociedade. Isto só acontecerá verdadeiramente quando a pessoa com deficiência tomar contato com atitudes, gestos e intenções não discriminatórias em relação a si mesma e sua deficiência, de forma que estas situações passem a lhe causar sentimentos de bem estar social e afetivo.

Somos seres distintos e únicos, crescemos e nos desenvolvemos, formamos nossa personalidade em decorrência de nossas experiências de vida, retirando e deixando um pouco de nós nelas. Somos o resultado desta mistura química de sentimentos, que é social, e que constrói nossas vidas. Conviver com limitações não é tranquilo, como é muito bem relatado pela psicóloga Virgínia Axiline (1989):

“Talvez haja mais compreensão e beleza na vida quando os raios de sol são suavizados pelos contornos das sombras. Talvez haja raízes mais profundas numa amizade que tenha sofrido algumas tormentas. Uma experiência que nunca desaponta ou entristece, que nunca toca nos sentimentos, é uma vivência neutra, com pequenos desafios e variação de cor. Quando sentimos confiança, fé e esperança, de que podemos concretizar nossos objetivos, isso produz em nosso íntimo um sentimento de força, coragem e segurança.”

Conviver com a homogeneidade como um todo, nos parece pobre, singular

demais. A observação de uma outra criança sobre o arco-íris pode nos explicar a riqueza que existe na diversidade e que nós não vemos:

“A beleza do arco-íris, é a multiplicidade das cores sempre juntas e que nunca se misturam, pois se se misturassem ele ficaria branco, desapareceria e deixaria de ser um arco-íris.”

Para tentar compreender um pouco mais sobre o processo de construção de uma Educação verdadeiramente inclusiva é preciso pensar no arco-íris, que no imenso céu só se destaca pela diversidade das cores. Diversidade esta que admiramos e tratamos como o belo. Pessoas com deficiência na sociedade, podem ser similares às cores do arco-íris, que diferem de todo o céu e, por isso, são valorizadas, mesmo quando o arco não está completo após uma tempestade.

Quando começarmos a encarar as deficiências como uma parte que compõe nossa sociedade, como parte de um todo, e que por serem diferentes, como as cores do arco-íris é que podem construir com outras pessoas, com outras cores, uma cor nova, única, a cor da diferença que cada um de nós tem, é que a individualidade dos seres humanos compostas por seus potenciais e suas limitações são realmente concebidas como individualidade integrada.

Saiba Mais...

A indisciplina em sala de aula tem sido uma das grandes vilãs do professor, tem sido alvo da maioria das queixas deste profissional.

Em consequência disto, muitos professores ainda acreditam que os comportamentos inadequados de seus alunos são influenciados apenas pela forma como os pais os educam, aliados às características da criança.

Algumas atitudes por parte do educador e da própria escola podem ajudar a melhorar a indisciplina dos alunos. Podemos citar como ações as modificações no espaço físico da sala de aula, atitudes comportamentais como de relacionamento, manejo do conteúdo e de conduta.

Entre as dicas de modificações no espaço físico da sala de aula podemos citar: organize os móveis para que seja fácil visualizar os alunos que precisam de ajuda e também facilitar a interação entre eles;

identifique áreas de maior trânsito na sala de aula e deixe-as livres de obstáculos; estabeleça regras para o uso das áreas de maior trânsito na sala.

Quanto às atitudes comportamentais, vale lembrar que o professor é o maior modelo de comportamento para os seus alunos. Desta forma, sabendo que a inclusão propõe o trabalho com alunos de diferentes características, dificuldades e habilidades, é imprescindível que o professor planeje atividades que incentivam o bom relacionamento entre os alunos, despertando sentimentos e atitudes de respeito e valorização das diferenças.

Reunir alunos que costumam apresentar comportamentos disruptivos com aqueles bem comportados, pode ser uma forma de fornecer bons modelos comportamentais, valorizar a cooperação, afastando a competição e o individualismo.

Atitudes de fuga diante de tarefas propostas pode ser um indicativo de falha no manejo de conteúdos propostos. Uma das formas de se evitar tal ocorrência é o planejamento de aulas que consideram o conhecimento prévio - as habilidades já adquiridas - e os interesses dos alunos. Com isto, o professor estará aumentando o envolvimento e a compreensão dos alunos e diminuindo a disponibilidade para comportamentos disruptivos.

Podemos ainda sugerir como atitudes positivas para prevenir ou corrigir problemas de comportamento na escola, que o professor tenha como conduta: manter-se calmo diante de um comportamento disruptivo; concentrar-se em ajudar o aluno a apresentar comportamentos adequados; conquistar a confiança do aluno, resolvendo situações problemáticas de maneira privada e discreta e, com isso, evitando constrangimento e humilhação pública; ser consistente em suas reações aos comportamentos.

Fonte: MENDES, E. G. et al. A escola e a inclusão social na perspectiva da Educação Especial. São Carlos: Editora UFSCar, 2009. (Caderno Didático do Curso de Pedagogia)

3.2 Acessibilidade como fator de inclusão

Para falar de acessibilidade é preciso ter em mente que não nos referimos

apenas à pessoa com deficiência física, a qual necessita, na maioria das vezes, de recursos de ordem física para ter acesso à vida social e educacional como um todo. Por exemplo, neste caso, logo nos remetemos a ideia de orteses, próteses, rampas de acesso, elevadores, calçadas rebaixadas, dentre tantas outras possibilidades.

Não desmerecemos, em momento algum, esses tipos de instrumentos e adaptações que garantam a acessibilidade das pessoas com deficiência física. Contudo, neste espaço, propomos uma nova visão. Pensamos aqui em um aluno com deficiência, o qual tem garantido seus movimentos dependentes da condição física. Neste caso, a acessibilidade está muito mais ligada às questões que envolvem a aprendizagem, seus processos, suas técnicas e estratégias.

Propomo-nos, aqui, a traçar um caminho, ou melhor, indicar possibilidades de ações que possam vir a propiciar um ambiente não só inclusivo, mas também, acessível ao aluno com deficiência, de um modo geral. Para tanto, indicamos quatro frentes, a saber: sensibilização; cooperação; orientação aos funcionários da escola; orientações aos professores.

3.2.1 Sensibilização

Quando um aluno com deficiência for incluído em classe comum, sugerimos que além das orientações gerais oferecidas pela professora da classe, a mesma possa desenvolver com o grupo algumas dinâmicas. Sugerimos aqui uma reparação do ambiente no qual o deficiente não deve estar presente, pois as dinâmicas serão desenvolvidas antes de sua chegada à classe comum.

1º.) A professora escolhe um aluno ouvinte e convida-o a vir a frente. Explica que irá colocar-lhe um fone aos ouvidos de forma que sinta dificuldade de compreender o que se passa na sala de aula. Explica então à classe que ela irá falar um pouco mais baixo e que todos deverão fazer silêncio. Volta-se para a lousa e, de costas para a classe inicia uma atividade com uma ordem simples como, por exemplo: “Peguem o caderno de matemática” e continua as ordens sempre de costas. Nesta dinâmica pede-se que ninguém auxilie o colega que está com os fones para que perceba a dificuldade encontrada pelo deficiente, se não for possível compreender o que está acontecendo na sala. Solicite ao aluno que estava com fone, que dê seu depoimento para os demais colegas. Depois oriente o grupo que muitas vezes será necessário repetir comandos, explicar mais de uma vez determinada tarefa ou conteúdo e que essa é uma tarefa que pode ser dividida entre a professora e os colegas de classe. Agindo assim, o colega deficiente se sentirá acolhido, terá

maior possibilidade de interação com o grupo classe e, principalmente, terá acesso ao currículo.

2º) Um aluno ouvinte sai da sala. A professora combina com os demais alunos que passará uma mensagem e uma ordem simples para o colega que saiu. Por exemplo, *“hoje estamos comemorando o dia da árvore. Nossa escola está cercada de árvores que nos oferecem sombra e deixam a escola mais bonita. Agora, cada um de vocês irá pegar o caderno de desenho e desenhar a árvore mais bonita que conseguirem imaginar”*. Após explicar isto para a classe, a professora avisa que pedirá ao colega que saiu que retorne ao seu lugar e que realize a atividade solicitada. Nesse momento, espera-se que o aluno que se ausentou da sala busque o auxílio dos colegas para se inteirar da tarefa a ser realizada. Há duas possibilidades de intervenção: se o colega que se ausentou buscar a ajuda, a professora deve incentivar a iniciativa e orientar os demais alunos sobre como acolher o colega; se o aluno que se ausentou voltar para a sala e ficar isolado apenas observando o que se passa, a professora deverá incentivar os demais alunos a irem até o colega o orientá-lo sobre a atividade. Nessa dinâmica, cabe à professora desenvolver, ainda, o senso de companheirismo e atenção. Pode ser utilizada quando o aluno com deficiência fique ausente por alguns dias, ou mesmo falte à aula. Sempre solicitar que o aluno relate como se sentiu.

3.2.2 Cooperação

1º) A professora divide aleatoriamente uma folha de cartolina em quantos pedaços forem necessários para que cada aluno receba uma peça. As peças devem ser numeradas em sequência de acordo com o número de alunos da classe. Antes de recortar a cartolina fazer um desenho qualquer com cores fortes. Recortar e oferecer uma peça para cada criança. Em pequenos grupos de cinco ou seis crianças, escolhidas aleatoriamente sem respeitar a numeração das peças, tentar montar a cartolina novamente em um curto espaço de tempo. Isto não será possível. Então a professora pede que a classe toda tente montar a cartolina. Provavelmente, a desorganização não permitirá que o trabalho seja concluído. A professora pede discretamente que um aluno esconda sua peça, e sugere aos demais que respeitem a ordem de numeração das peças para formar a cartolina. No final, ficará faltando a peça que um aluno escondeu. Então, a professora diz que o trabalho continua incompleto porque falta uma peça e pede que o aluno venha completá-la. Reforça nas crianças que por menor que seja a colaboração, para que um trabalho seja bem feito, “todos” tem que participar, reforça também a questão da organização das

atividades e da troca de informações.

2º) A professora divide seus alunos em quatro ou cinco grupos por habilidades em: escrita, desenho, dramatização, dança, declamação ou leitura em voz alta, etc. (ou de acordo com as habilidades presentes na classe). Oferece a cada grupo um envelope com uma atividade dentre as categorias formadas em sala, mas invertendo as habilidades/atividades. Ex.: para o grupo da dança solicitar um texto escrito. Quando surgirem as dificuldades a professora coloca um aluno que tem um bom desempenho na atividade no grupo que está com dificuldade, fazendo um rodízio. Os grupos têm 10 minutos então para apresentarem seus trabalhos e relatarem para os demais como se sentiram em ter que realizar uma atividade difícil, e qual a colaboração do colega para resolvê-lo.

Após a aplicação de uma ou duas dessas dinâmicas ou outra que a professora julgar pertinente, seria interessante que houvesse um esclarecimento para os alunos sobre o que realmente é a deficiência, como ela ocorre, etc. Esta explanação poderá ser feita por um profissional da área ou mesmo pela professora da classe comum.

3.2.3 Orientação aos funcionários da escola

É importante orientar os demais funcionários que o deficiente é um aluno da escola como qualquer outro aluno. Neste sentido, todas as atribuições dos funcionários em relação aos alunos, aplica-se também ao aluno deficiente.

O coordenador pedagógico da escola, como educador, tem dentre suas funções o papel de condutor e orientador da equipe de trabalho, incluindo o deficiente na rotina de trabalho da escola e a escola na rotina de trabalho do deficiente, a fim de que todo o processo educativo se desenvolva coerentemente. Cabe ao orientador favorecer ou procurar os meios mais adequados para que o aluno deficiente possa usufruir dos diversos recursos disponíveis para a sua educação. Por exemplo: incentivando que os professores troquem experiências e sugestões de trabalhos, apoiando as decisões do professor com coerência ou conduzindo-o a refletir novamente sobre uma atitude ou decisão precipitada, oportunizando diferentes formas de utilização do material didático disponível na escola, etc.

Outro profissional bastante presente na escola e que mantém contato permanente com o deficiente é o chamado, na maioria das escolas, de “inspetor de alunos”. Com a função de organizar e orientar os momentos em que os alunos não estão em sala de aula, o inspetor de alunos deverá manter com o deficiente a mesma conduta que tem com os demais alunos. Podemos sugerir algumas orientações que

não são regras, são apenas lembretes que poderão facilitar a atitude do inspetor nos momentos que lhe sugerem desafios ou interrogações. Por exemplo:

Dirigir-se ao deficiente sem se impor, assim ele valorizará sua presença e acatará sua orientação.

Utilizar mensagens simples e sem contradições, não prometer aquilo que não poderá cumprir.

Nunca deixar de responder a uma pergunta da criança, se não a compreendeu, procurar a professora e esclarecer.

Não exigir do deficiente qualidades que ele não tem, ou que faça algo que esteja limitado por sua deficiência.

O deficiente, como qualquer outra criança, não gosta de ser criticado em público. Chamar-lhe a atenção em separado, como faria com qualquer outra criança.

Valorizar o deficiente em suas potencialidades, nos seus melhores aspectos e não enfatizar seus erros ou pontos fracos.

Lembrar-se que cada criança é diferente, é única, mas que todos têm as mesmas necessidades dos seres de uma mesma idade e que todas têm em comum a necessidade de amor, compreensão e aceitação.

Assim, podemos concordar com a posição defendida por Mazzotta (1981) onde

A comunidade, a escola e a família, desenvolvendo atitudes coordenadas e coerentes, poderão concretizar uma educação apropriada para o deficiente. Qualquer desses núcleos que desenvolver sua ação de forma isolada, provavelmente, terá os seus resultados restringidos pela atuação dos demais. Daí a necessidade e importância de um esforço integrado para a melhor garantia de resultados positivos na educação do deficiente.

3.2.4 Orientações aos professores

O professor, que recebe um aluno com deficiência, vai conduzi-lo à construção do seu conhecimento, de maneira gradual. A classe como um todo tem uma rotina, na qual o aluno com deficiência deverá ser inserido de forma a respeitá-la como os

demais alunos.

No dia-a-dia, o professor não deverá deter-se apenas à rotina, mas ser flexível e criativo sabendo trabalhar com a imprevisibilidade e chegar a um contexto enriquecedor e favorável à aprendizagem. Não há receitas prontas. Para que isso ocorra, é fundamental que o professor tenha uma compreensão do processo de ensino e aprendizagem de crianças comuns, a partir daí sim, oportunizar contextos de aprendizagem em que haja o equilíbrio entre a imaginação e a lógica. O professor deve ter como propósito não a limitação, mas sempre o potencial de cada aluno, o que por sua vez, estará fortalecendo a comunicação interpessoal, professor-aluno-colegas de classe.

Para professores que trabalham com crianças em fase de alfabetização, 1ª e 2ª séries, sugerimos que faça opção pela proposta de atividades que possam ser desenvolvidas pela classe toda e que favorecerão na compreensão do contexto pela criança com deficiência. O professor deverá usar a criatividade, fruto de sua experiência teórico-prática, e a cada aula buscar estratégias que venham lhe auxiliar no sentido de garantir um processo efetivo de aprendizagem de todos os seus alunos e, em especial, do aluno com deficiência.

O desenvolvimento dos conteúdos programáticos específicos, definidos como os conhecimentos historicamente sistematizados e de responsabilidade da escola, torna-se presente e obrigatório em toda a educação básica, aumentando a quantidade de informações técnicas e novos conceitos em relação àquilo que esteve presente nos espaços de aprendizagem da Educação Infantil.

Inicia-se agora uma cobrança sistematizada sobre o processo de alfabetização. O professor de classe comum deverá ter em mente que muitas vezes, o desenvolvimento desse processo para com a pessoa com deficiência pode ou não ser influenciado pelas limitações impostas pela deficiência.

É importante que o professor adote o mesmo critério de avaliação adotado para os outros: o aluno com deficiência não deve receber nota mais baixa devido as suas limitações ou nota mais alta por compaixão. Deve ser avaliado pela qualidade do seu trabalho, seu desempenho em relação a si próprio, e não em relação aos outros.

Garantir acessibilidade vai muito além de garantir permanência. É proporcionar um ambiente significativo, acolhedor e, principalmente, educativo mediante a adoção de posturas, ações e intervenções que atendam diretamente as necessidades de cada aluno e do grupo formando cidadãos.



4 - Saiba Mais...

4.1 Indicações de Filmes

A história de Brooke Ellison; Amargo regresso; Dr. Fantástico; Além dos meus olhos; Janela da alma; Perfume de mulher; A casa; A cor do paraíso; Forrest Gump - O contador de história; Uma lição de amor; Meu nome é radio.

4.2 Indicações de Sites

DUBET, F. A escola e a exclusão. Cadernos de pesquisa, n. 19, p. 29-45, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista brasileira de Educação, v. 11, n.º 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

_____. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. Revista eletrônica de Educação, v. 2, p. 1-11, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

SENNA, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. Cadernos de pesquisas, v. 38, n.º 133, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jan. 2010.



Referências

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: **Novas Diretrizes da Educação Especial**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, p. 12-17, 2001.

BRASIL. MEC. **Declaração de Salamanca**. Brasília, 1994.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n.5, p. 7-25, 1999.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para aprendizagem. Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação, profissionalização e emprego das pessoas deficientes. **Boletim de Documentação & Informação Técnica do DR/SENAC/SP**, São Paulo, v. 1, n. 499, p. 3-7, 1981.

MAZZOTTA, M. J. S.. Questões sobre a identificação de alunos com necessidades especiais. In: VII Jornada de Distúrbios do Desenvolvimento - Contribuições Atuais para o Diagnóstico e Intervenção, 2004, São Paulo. **Distúrbios do Desenvolvimento - contribuições para o Diagnóstico e Intervenção** - VII Jornada Interna. São Paulo: FP/UPM, v. 1, 2004.

MENDES, E. G. et al. **A escola e a inclusão social na perspectiva da Educação Especial**. São Carlos: Editora UFSCar, 2009. (Caderno Didático do Curso de Pedagogia)

SANTOS, C. da S. Políticas públicas de educação para alunos portadores de

necessidades educativas especiais no ensino regular de Minas Gerais: inclusão ou exclusão educacional. 2004. 137f. **Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação**, UFU, Uberlândia, 2004.

SOUSA, S. M. Z. L.; PRIETO, R. G. A educação especial. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (orgs.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

UNESCO. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília.

