

**Práticas pedagógicas para a
diversidade e cidadania**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA:
Luis Inácio Lula da Silva
MINISTRO DA EDUCAÇÃO:
Fernando Haddad
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
Carlos Eduardo Bielschowsky

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Celso Costa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO

REITOR:
Vitor Hugo Zanette
VICE-REITOR:
Aldo Nelson Bona
PRÓ-REITORA DE ENSINO:
Márcia Tembil
COORDENADORA UAB/UNICENTRO:
Maria Aparecida Crissi Knuppel
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO:
Jamile Santinello
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DIRETORA: Maria Aparecida Crissi Knuppel
VICE-DIRETORA: Christine Vargas Lima

COORDENADOR DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM
EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CIDADANIA:
Alessandro de Melo



ARIEL JOSÉ PIRES
ITAMAR ADRIANO TAGLIARI
RAFAEL SIQUEIRA DE GUIMARÃES
ADRIANE MEYER VASSÃO SKURA
SANDRA MARIA ZANELLO AGUIAR
OSEIAS DE OLIVEIRA

**Práticas pedagógicas para a
diversidade e cidadania**

REVISÃO TEXTUAL
Loremi Loregian-Penkal

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO:
Elisa Ferreira Roseira Leonardi
Éverly Pegoraro
Leandro Povinelli
Victor Mateus Gubert Teo

EDIÇÃO E IMPRESSÃO: PREMIÈRE
269 exemplares

Catálogo na Publicação
Fabiano de Queiroz Jucá – CRB 9 / 1249
Biblioteca Central – UNICENTRO

P912 PRÁTICAS pedagógicas para a diversidade e cidadania / Alessandro de Melo (org.); Ariel José Pires, Itamar Adriano Tagliari, Rafael Siqueira de Guimarães et al. — Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2009.
80 p. - (Coleção Educação, diversidade e cidadania)

Bibliografia

1. Educação e cidadania. 2. Sociologia educacional. 3. Educação no campo. 4. Educação - questão indígena. I. Título.

CDD 370.19

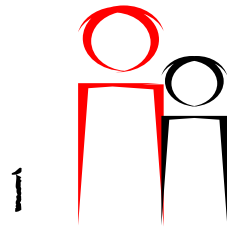
Copyright: © 2010 UNICENTRO

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade do autor.

Sumário

Educação no Campo: concepções, movimentos sociais e a construção de uma identidade camponesa	07
Teoria e prática pedagógica na diversidade: a questão indígena na escola	23
Gênero e práticas pedagógicas: algumas reflexões	41
Conhecimentos, orientações e estratégias básicas para a inclusão escolar do aluno com deficiência	51
A presença da diversidade no Estatuto da Criança e do Adolescente: uma vocação conciliatória	65
Teoria e prática pedagógica na diversidade	83





E ducação no Campo: concepções, movimentos sociais e a construção de uma identidade camponesa

Ariel José Pires

Entre as várias modalidades da História, que se desenvolvem nessa primeira década do século XXI, algumas primam pela riqueza de possibilidades, que abrem aos historiadores que as praticam, por vezes, perspectivas antagônicas entre si. A História Cultural – campo historiográfico que se torna mais preciso e evidente a partir das últimas décadas do século XX, mas que tem claros antecedentes desde o início do mesmo século – é particularmente rica no sentido de abrigar no seu seio diferentes possibilidades de tratamento. Caso, por exemplo, de uma história camponesa, ou, mais especificamente, de uma educação para o campo.

Este artigo tem a finalidade de discutir algumas concepções de educação no campo, bem como a ação dos movimentos sociais na construção de uma identidade camponesa. Para analisar o campo brasileiro, com toda sua diversidade, é necessário retomar historicamente os fatos e compreender como, ao longo dos anos, a relação com o campo foi se constituindo. Com isso, é importante perceber qual educação está sendo oferecida no meio rural e qual a concepção de educação está presente nessa oferta.

O objetivo de se analisar tais concepções, se faz necessário para verificar as motivações e os limites da sua dinâmica estrutural e as formas de mudanças de padrões de dominação, a partir de demandas diferenciadas e óticas específicas.

De modo geral, as discussões sobre educação sempre apresentaram, no meio urbano, diversos problemas, como: alta evasão escolar, baixa escolarização, alto índice de repetência, entre outros. Entretanto, esses problemas são muito mais graves e visíveis no meio rural. Assim, tem-se lançado mão de políticas compensatórias e programas emergenciais, com o objetivo de aliviar essa diferença. O modelo implantado no campo foi tão excludente que marca até hoje a ação das elites brasileiras.

Por outro lado, uma grande parte da população está acostumada a esperar ajuda do Estado ou de políticos assistencialistas.

De 1.500 até o início do século XX, tanto a educação quanto o modelo econômico serviu para atender as classes dominantes. Dados mais recentes na história do Brasil, como, por exemplo, do regime militar e sua política agrária, primaram pela concentração da propriedade da terra por intermédio de incentivos financeiros, beneficiando as grandes empresas de insumos e de beneficiamento dos produtos agrícolas. Deliberadamente ou não, essa política impediu qualquer organização dos trabalhadores do campo, impedindo, dessa forma, qualquer resistência organizada a essa política concentradora e excludente.

Para o imaginário das classes dominantes do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais, de um modo geral, não precisavam de escolarização, afinal para desenvolver o trabalho agrícola não precisavam nem aprender a ler e escrever.

Concepções de educação no campo e contexto

A construção de um espaço camponês, no Brasil, se efetuou, na maioria dos casos, sob o signo da precariedade estrutural. Isso faz pensar que o país é incapaz de desenvolver as potencialidades do próprio sistema de reprodução de vida social e da própria subsistência camponesa, incluindo-se aí, obviamente, a educação escolar.

A sociedade caipira tradicional elaborou técnicas que permitiram estabilizar as relações do grupo com o meio, mediante o conhecimento satisfatório dos recursos naturais, a sua exploração sistemática e o estabelecimento de uma dieta compatível com o mínimo vital – tudo relacionado a uma vida social de tipo fechado, com base na economia de



subsistência (Cândido, 1964, p. 19). Todavia, se faz necessário afirmar que hoje, as condições de sobrevivência no campo, apontadas pelo autor, são precárias. Ou seja, neste nível de precariedade, certamente não há muito como construir um patrimônio familiar, ainda que tal patrimônio transmitido seja o próprio modo de vida.

Por outro lado, quando se apresenta o problema da educação do campo, grande parte dos governantes, secretarias de educação e intelectuais, que se dizem pensantes da educação, partem do princípio de que os grandes desafios estão na falta de estrutura, de professores preparados, de transporte escolar adequado, de material didático-pedagógico. O grande desafio, na verdade, é a mudança do modelo de educação presente no campo.

O tema da educação no campo ficou acentuado com a discussão e aprovação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de dezembro de 1996), que propõe, em seu Artigo 28, medidas de adequação da escola e seus conteúdos programáticos ao cotidiano da vida do campo, questão que não estava anteriormente contemplada em toda a sua especificidade

É importante estabelecer que as ações de proposições de trabalho direcionadas à educação no campo surgiram em função da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, dispondo sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Em 2003, com a mobilização de diferentes movimentos sociais preocupados com a educação no campo, o Ministério da Educação instituiu, pela Portaria nº 1.374, de 03/06/03, um grupo permanente de trabalho, com a finalidade de apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação destas ações.

Desta maneira e em consonância com as especificidades da maioria dos municípios, a implementação de tais Diretrizes é também um compromisso assumido pelos governos, por intermédio das respectivas Secretarias de Educação, que por meio do processo de construção de políticas públicas inovadoras pretendem viabilizar ações educacionais efetivas para as comunidades rurais, pelo menos no papel.

A partir de julho de 2004, foram realizados pela Coordenação Geral de Educação do Campo, dos vários estados, seminários estaduais com o



objetivo de diagnosticar e buscar soluções para combater as desigualdades do cotidiano escolar. A finalidade é incentivar a construção de relações baseadas no respeito e na valorização de milhares de brasileiros, que tiram seu sustento da terra.

Tais seminários surgiram com o objetivo principal de sensibilizar os gestores públicos para a implementação da educação do campo, além do mapeamento das demandas específicas de cada estado e municípios e a formatação de um banco de dados com as experiências locais desenvolvidas pelo Governo Estadual, Governos Municipais, organizações não-governamentais e movimentos sociais. Também foram instituídos, em vários estados, comitês executivos para implementação das diretrizes básicas das novas propostas.

Contextualizando, vale ressaltar que uma educação do campo, para os sujeitos do campo está fora dos planos e interesses dos grupos de maior poder nos vários campos da sociedade. Partem do pressuposto de uma educação que veicula uma concepção urbana cêntrica de vida e desenvolvimento, a qual dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao meio rural, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro, enquanto o meio rural é o lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência.

Os defensores dessa concepção afirmam ainda que a diferenciação entre o rural e o urbano não faz mais sentido, uma vez que, para eles, o modo de vida do camponês está em processo de extinção e a única possibilidade de sobrevivência das populações do campo seria a sua integração ao modelo de vida da cidade, à agroindústria de grande porte e a sua subordinação às exigências mercadológicas da agricultura capitalista. Ou seja, é uma forma francamente capitalista, neoliberal de mercadorizar toda forma de pensar e todo espaço que possa sugerir lucros.

Pode-se definir a identidade da escola do campo como não aquela restrita apenas a um espaço e tempo definidos, mas sim por suas características e cultura próprias. A educação no campo tem necessidades próprias para o aluno do campo, em seu espaço sócio cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas. Uma



educação definida coletivamente pelos próprios sujeitos do campo, que não se faz sem os sujeitos do campo ou para os sujeitos do campo, mas com os sujeitos do campo. Assim, os sujeitos do campo são os protagonistas da educação que se realiza no campo.

Uma educação entende o campo como o lugar onde vivem os sujeitos do campo; como sinal de vida, de trabalho, de cultura, de relações sociais. Uma educação que quer expressar os interesses e necessidades de desenvolvimento dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano.

Uma educação que deve ser entendida não como um fim em si mesma, mas como um instrumento de construção da hegemonia de um projeto de sociedade democrática e plural. Tal proposta educacional parte do reconhecimento de que no campo existe uma pluralidade de sujeitos que podem conviver numa relação dialógica e de forma fraterna.

Uma educação que contribui para a construção de uma outra relação entre o campo e a cidade, enfrentando a hierarquia e a desigualdade atualmente existentes, com os seguintes pressupostos: uma educação que leva em consideração os conhecimentos que os alunos trazem de suas experiências e de suas famílias; uma educação que valoriza a vida do campo, aumentando a autoestima dos alunos e caracterizando suas identidades; uma educação que muda o paradigma de estudar para sair do campo ou de sair do campo para estudar, fortalecendo o processo de migração campo-cidade; uma educação que não se constitui enquanto um instrumento de reprodução e expansão da estrutura agrária e de uma sociedade excludentes; a ação do campo se constitui numa ação emancipatória, que incentiva os sujeitos do campo a pensar e agir por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura.

Já a idéia dominante trata a questão “educação no campo” com o termo “educação rural”. Para essa classe, a educação “rural” se constitui numa ação “compensatória”. Trata os sujeitos do campo como incapazes de tomar ação “compensatória”. Trata os sujeitos do campo como incapazes de tomar suas próprias decisões. São sujeitos que apresentam limitações, em função das poucas oportunidades que tiveram em sua vida e do pouco conhecimento que têm. Ou seja, uma concepção francamente discriminadora.



A chamada educação supletiva é dada aos indivíduos para suprir suas carências mais elementares. Transmite-se a cada indivíduo somente os conhecimentos básicos, pois se acredita não ser necessário aos sujeitos do campo, que lidam com a roça, apreender conhecimentos complexos, que desenvolvam sua capacidade intelectual. A educação é tida como um favor e não como um direito.

Assim, essa forma preconceituosa de conceber uma educação do campo se realizará muito mais facilmente se não estiver no conjunto dos movimentos sociais, das lutas e organizações do povo do campo, seja na luta pela terra e por condições dignas de vida e de afirmação de sua identidade. Todavia, deve ser um projeto da classe trabalhadora do campo para todas as pessoas que estão no campo e não somente para aqueles que se encontram engajados nos movimentos sociais do campo.

Para reafirmar o entendimento de educação do campo como direito e não como favor, tem que se apresentar políticas públicas, sociais e educacionais, que sejam elaboradas no próprio lugar. Que tenham uma cara camponesa, organizada em movimentos sociais, no jeito de ser, de sentir, de agir e de viver. Também há que se organizar a participação permanente em todos os fóruns afins.

Infelizmente, os estudos desenvolvidos nos têm revelado que no processo de ção das políticas sociais e educacionais para a região, têm-se desconsiderado os aspectos produtivos, ambientais e sócio-culturais locais e diversos presentes em cada região e na sociedade de um modo geral.

A educação no campo apresenta também como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade”, que precisa ser considerada nas propostas e políticas sociais e educacionais a serem apresentadas para cada região.

Essas particularidades produtivas, ambientais e sócio-culturais revelam a complexidade e o antagonismo que envolve relações de poder entre grupos, populações e mesmo de movimentos sociais presentes em todas as regiões e mais especificamente nos espaços em torno das disputas pela hegemonia de projetos sociais específicos; de suas identidades culturais próprias e do uso dos recursos naturais de cada região. Essa situação adverte sobre a necessidade de que essas particularidades e esses processos conflitivos sejam considerados no processo de formulação de políticas públicas, sociais e educacionais.



Um bom exemplo de organização para a educação no campo vem da Amazônia. Em 2004, elaboraram o I Seminário de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural na Amazônia e, em 2005, o II Seminário Estadual, congregando entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área de políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade social para todos/as os/as cidadãos/ãs paraenses, sobretudo para as populações do campo, aqui entendidas como: agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores.

Emancipação, nesse sentido, significa romper com a tutela de outrem, significa ter a possibilidade de tomar suas próprias decisões, segundo seus interesses e necessidades. As populações do campo têm o direito de definir seus próprios caminhos, suas intencionalidades, seus horizontes.

Claro que isso tem a ver um pouco com aquela ideia de Otávio Ianni (1985), de “utopia camponesa”, como modo de ser e de viver. Em 1996, o autor re-elaborou a sua tese, com vistas ao seu entendimento de globalização e neoliberalismo:

A minha idéia neste trabalho é fazer uma reflexão sobre a questão camponesa, tendo em conta compreender por que o campesinato, que poucas vezes chega ao poder, ou mais freqüentemente ele aparece como um elemento na composição do poder, quando tem algum sucesso, mas mais freqüentemente o campesinato que está presente nas lutas sociais é deslocado dos sistemas de poder. Isto é um paradoxo, parece o fato de que o campesinato está presente na história dos países europeus, nos países latino americanos nas lutas sociais é deslocado dos sistemas de poder. Isto é um paradoxo, parece o fato de que o campesinato está presente na história dos países europeus, nos países latino americanos – para mencionar casos que talvez eu conheça um pouco melhor – e, no entanto, ele não chega a influenciar o poder substantivamente. (IANNI, 1996).

Claro que não se adota, no universo camponês, a categoria poder nos moldes marxistas. Mas se pode afirmar a especificidade camponesa em relação à empresa capitalista, parte da racionalidade econômica.



Educação no campo e Movimentos Sociais

A escola que se tem no campo, de um modo geral, não prepara as crianças e jovens nem para o mundo urbano, nem para o mundo do campo, com suas diferentes expressões culturais, de organizar a vida, de convivência. Mas sim para serem subservientes à lógica do modo de produção vigente. Ou prepara para serem explorados, espoliados e nada mais. Enquanto as escolas agrotécnicas e os cursos de agronomia preparam jovens, quase todos oriundos do campo, para servirem às multinacionais e às regras do agronegócio, o que resta da educação no campo se afirma como uma espécie de desaprovação do conjunto de sentimento sócio-cultural que faz parte da comunidade camponesa tradicional.

Não se mostra ou não se visualiza, nas escolas camponesas, as contradições presentes entre os que se afirmam proprietários das terras e os explorados nas relações de trabalho. Impõe-se aos trabalhadores rurais uma visão de campo puramente capitalista: ou se produz e se reproduz a agricultura baseada no uso intensivo de produtos agroquímicos, fertilizantes de toda ordem, de máquinas pesadas, agroexportadora, com muita terra à disposição e mão-de-obra especializada e não especializada, ou então não tem agricultura sustentável. Isso é o que a mídia e muitos profissionais da área, inclusive professores, mostram todos os dias.

Fazer uma reforma agrária e organizar outro modo de vida no campo, com políticas públicas voltadas para os desafios postos pelas diferentes realidades culturais presentes nos diferentes sujeitos camponeses, são significados sociais e culturais que fogem à lógica do mercado vigente. Tal proposta, que contraria a lógica do mercado, não é *moderna* nem produz padrão e empregado, não trabalha com máquinas pesadas, não compra muitas sementes, nem insumos, não favorece a concentração da terra, não cria graves impactos ambientais, cria autonomia nas pessoas e ajuda a desenvolver pesquisas nas pequenas propriedades, enfim, não gera grandes negócios para grandes empresários da terra.

O modelo atual do grande capital do agronegócio e de outros interesses sabe que transformar o campo em outro espaço de convivências humanas, de produção, de intercâmbio, de gestação de outros sentimentos



ambientais e reinvenção de outros valores exige acabar com a expropriação e exploração da natureza. Negar esse modelo significa negar o agronegócio, os interesses das multinacionais, as políticas de preços, de *commodities*, da famigerada organização mundial do comércio.

Uma política mais humanizante e justa para o campo, significaria mexer na racionalidade puramente burguesa e esclerosada do decadente capitalismo. A política que sustenta o agronegócio não tem coração, nem sentimento. Tudo é mantido e movido por meio do dinheiro, de mentiras, de mitos, de grandes feiras, rodeios e da propagação de números que formam verdadeiras constelações de relações abstratas, longe dos impactos sociais, culturais e ambientais que ficaram para trás.

Ao se colocar, com certa urgência, a necessidade de um projeto político-pedagógico de educação do campo, afirmado por uma política pública que busque realmente expressar a realidade camponesa, não se pode esquecer o acúmulo de experiências de educação popular, construídas e acumuladas a partir do final dos anos 1960, principalmente por parte das Comunidades Eclesiais de Base - CEBS. Foi exatamente no interior dessas comunidades que milhões de camponeses vivenciaram experiências de educação popular, onde muita gente aprendeu a ler e escrever a partir das lendas dos povos, leituras de mundo das famílias camponesas.

Entende-se que se faz necessário reviver todas aquelas experiências que foram construídas, registradas e engavetadas, e transformá-las em referenciais para o projeto de educação do campo que se está construindo. Fazem parte deste patrimônio as pedagogias que buscaram incluir o ser humano como sujeito e que muito contribuíram nas trocas de saberes entre trabalhadores e trabalhadoras.

Os mandatários históricos do Brasil precisam se dar ao trabalho de reconhecer seu profundo descaso em relação ao saber popular camponês. Saberes profundos que se originaram de três matrizes sócio-culturais: afro, indígena e europeu. Estes saberes estão alicerçando continuamente o processo de construção do existir do povo brasileiro.

Eles aparecem em festas populares, na agricultura, tratamentos de doenças com plantas medicinais, nos conhecimentos matemáticos e químicos que aparecem nas formas de plantios, nas observações das fases da lua, no ceifar e no guardar os produtos, e nos tempos de cada plantio.



Até agora não se pensou, infelizmente, uma política de educação, nem linhas pedagógicas que respeitassem os saberes historicamente construídos e os aproximassem de outros saberes. O processo educativo deve ser pensado como um conjunto de ações pedagógicas, de organizações curriculares desde o ensino fundamental ao ensino superior, envolvendo todos os responsáveis pela construção de um pensamento e de um imaginário novo, que dêem conta da afirmação da identidade camponesa.

O que há de novo no processo de construção de uma educação para o campo está sendo experienciado pelos movimentos sociais no campo, notadamente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST.

Por Movimento Social entendam-se, aqui, as práticas de um determinado grupo sociais, surgidas em uma conjuntura específica e baseadas em interesses comuns, como ocorre com os trabalhadores rurais sem-terra, por exemplo. As ações sociais definidas pelo grupo também podem ser consideradas como expressões de contradições e conflitos não resolvidos.

Os movimentos sociais aparecem para a sociedade, de maneira geral, como grupos que fazem abaixo-assinados, passeatas, manifestações e ocupações de prédios públicos. São tratados, por grande parte da mídia, como perturbadores da ordem social.

As expressões agrupadas como movimentos sociais contemplam fatores objetivos da realidade social (carências econômicas, por exemplo) e fatores subjetivos (busca de autoconfiança, de igualdade etc.). É preferível agrupar os movimentos sociais em categorias: movimentos construídos a partir da origem social da instituição que apóia ou obriga seus demandatários; a partir das características da natureza humana: sexo, idade, raça e cor; a partir de determinados problemas sociais; a partir da conjuntura das políticas de uma nação e a partir de ideologias. (GOHN, 1997, p. 268-271).

O MST é um movimento que representa o que há de “novo” em relação aos movimentos reivindicatórios no campo e nas suas formas de organização e atuação. Apresenta uma atuação política, com coordenadorias



regionais e diretrizes claras, discute aspectos políticos do modelo sócio-econômico do Brasil, além de denunciar a permanência da violência no campo. Porém, a questão agrária, que é o motivo central da existência do movimento, não é nova. Agora a centralidade das discussões passa também pela educação no campo.

O MST tem reivindicado educação pública para os assentamentos e acampamentos, além de apresentar muitos professores do próprio movimento.

No início dos anos 1980, a preocupação do movimento social era com a escola para crianças. Nos anos de 1990, com a ampliação do número de assentamentos e de acampamentos, o MST continua reivindicando escola e professores com formação adequada para trabalhar nelas. Além disso, com a constatação de um número expressivo de analfabetos nos assentamentos de reforma agrária, o MST passa a reivindicar e propor parcerias relacionadas à oferta de educação de jovens e adultos. Na mesma década, reivindica-se educação superior, que passa a ser ofertada a partir de parcerias efetivadas com as universidades. (SOUZA, 2006, p. 81).

De modo geral, a educação nos movimentos sociais se caracteriza a partir da escolaridade e aprendizagem adquirida no espaço coletivo.

Os participantes da ação coletiva apreendem a lógica da negociação política e da criação de estratégias de luta para o enfrentamento direto com os latifundiários e com o aparato policial. Aprimoram algumas atitudes para a convivência no espaço coletivo, a exemplo do respeito pelas idéias dos demais participantes, da expressão das próprias idéias e argumentação delas. São atitudes que enriquecem a ação coletiva, mesmo que o conflito venha a ser uma característica marcante. (SOUZA, 2006, p. 78).

Assim, essas participações políticas nas ações coletivas se refletem nas escolas dos assentamentos e acampamentos, em um espaço interativo que conforma a educação como um todo. O espaço da educação é o espaço comunicativo em que as pessoas se conhecem, constroem conhecimento,



debatem seus temas cotidianos e refazem suas trajetórias. Esse espaço interativo pressupõe um conhecimento crítico da realidade que se vive.

A educação no campo, para os movimentos sociais, é gerada pela experiência, fundada no encontro entre sujeitos de diversas trajetórias de vida e de produção cultural, com dimensões de socialização política.

Enquanto espaços de socialização política, os movimentos sociais permitem aos trabalhadores: em primeiro lugar, o aprendizado prático de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar; em segundo lugar, a elaboração da identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e reivindicações; finalmente, a apreensão crítica de seu mundo, de suas práticas e representações, sociais e culturais. (GRZYBOWSKI, 1991, p. 59).

O entendimento e análise crítica da sua realidade, como dimensão educativa no campo, apresentam-se de forma bem evidente nos planos e estratégias traçadas para a organização e continuidade da vida nos assentamentos. Caso da economia organizada por meio da fundação de cooperativas e outras formas de comercialização coletiva, a partir dos espaços de inter-relações institucionais, casos de alas bem específicas do clero católico, universidades, diversas ONGs, sindicatos, organismos da ONU e entidades governamentais. Assim, esse processo todo conta com a intermediação das lideranças regionais com tais instituições, sempre em acordo com as conjunturas de cada momento político.

Essas parcerias representam, eventualmente, um ponto de estabilidade no processo de mudança ora em andamento, apresentando o camponês como pequeno proprietário, agora um “com-terra”.

Vencedores ou perdedores nesse campo de luta, os camponeses, no passado como agora, dele participam com o pressuposto aparente de ter acesso à renda, à propriedade e à identidade própria.

Nessa idéia de identidade própria de camponês, uma questão que perpassa o seu imaginário é a dimensão centrada no esforço para construir um território familiar, um lugar de vida e trabalho, capaz de guardar a memória da família e de reproduzi-la para as gerações que se sucederem. Todavia, isso fica comprometido quando muitos trabalhadores rurais ficam



assentamentos. Caso da economia organizada por meio da fundação de cooperativas e outras formas de comercialização coletiva, a partir dos espaços de inter-relações institucionais, casos de alas bem específicas do clero católico, universidades, diversas ONGs, sindicatos, organismos da ONU e entidades governamentais. Assim, esse processo todo conta com a intermediação das lideranças regionais com tais instituições, sempre em acordo com as conjunturas de cada momento político.

Essas parcerias representam, eventualmente, um ponto de estabilidade no processo de mudança ora em andamento, apresentando o camponês como pequeno proprietário, agora um “com-terra”.

Vencedores ou perdedores nesse campo de luta, os camponeses, no passado como agora, dele participam com o pressuposto aparente de ter acesso à renda, à propriedade e à identidade própria.

Nessa idéia de identidade própria de camponês, uma questão que perpassa o seu imaginário é a dimensão centrada no esforço para construir um território familiar, um lugar de vida e trabalho, capaz de guardar a memória da família e de reproduzi-la para as gerações que se sucederem. Todavia, isso fica comprometido quando muitos trabalhadores rurais ficam migrando, na esperança de conseguir áreas de assentamentos, e não conseguem, pelo menos de imediato, se fixarem de forma definitiva em um território.

A migração, principalmente no interior do país, sempre apresenta duas faces: o sucesso – que pode ser também esperança – e o fracasso. A existência de uma fronteira agrícola possibilitou a garantia de estabilidade para muitos camponeses, pelo sistema de posses, mesmo considerando toda a mobilidade ou migração.

São miragens, por assim dizer, de recuperação baseadas na esperança de se tornarem proprietários e recriarem as condições de vida acenadas nas utopias retrospectivas, já agora no Paraná, na Alta Sorocabana, até em Mato Grosso. O principal fator desse tipo de mobilidade caipira é a insegurança da ocupação da terra; no caso, a perda de posse ou propriedade, e a instabilidade trazida pela dependência à vontade do fazendeiro. No entanto, vista do ângulo sociológico, ela funciona como preservação de cultura e de autonomia. (CÂNDIDO, 1964, p. 156 e 164).



Essa mobilidade camponesa, ou no dizer de Antônio Cândido, mobilidade caipira, que foi uma condição básica para o equilíbrio sempre precário de seu modo de vida, se transforma em uma das “miragens econômicas” e sociais, principalmente quando rondava a ameaça da presença da grande propriedade e da cultura urbana.

Considerações Finais

Na história recente do Brasil, os camponeses problematizam o futuro do país com suas reivindicações de toda ordem, notadamente na educação. Está bem vivo, na sua memória, seus milhares de despossuídos, marginalizados ou excluídos que, em sua maior parte, migrou para as cidades, vítimas de violência e de políticas governamentais que só favoreceram os grandes proprietários, principalmente no final do século XX.

Por outro lado, permeando as lutas dos camponeses, estiveram sempre presentes os movimentos sociais, principalmente o MST, ora com um discurso e uma prática contra a grande propriedade, ora com políticas de ocupações em massa.

Este artigo teve a finalidade de discutir algumas concepções de educação no campo, bem como a ação dos movimentos sociais na construção de uma identidade camponesa. Para analisar o campo brasileiro, com toda sua diversidade, foi necessário retomar historicamente os fatos e compreender como, ao longo dos anos, a relação com o campo foi se constituindo. Com isso, é importante perceber qual educação está sendo oferecida no meio rural e qual a concepção de educação está presente nessa oferta.

As reflexões foram conduzidas no sentido de evidenciar posicionamentos e conceitos de educação no campo e movimentos sociais, bem como os posicionamentos contrários, editados pela classe dominante.

A autogestão da escola camponesa e de seus princípios organizativos prevê o direito à diversidade de ideias e uma tentativa de não institucionalização nos moldes governamentais “tradicionais” de sindicatos e outras associações, com a premissa de, com o passar do tempo, se e outras associações, com a premissa de, com o passar do tempo, se transformar em comportamentos de ações verticais.



Isso tudo constitui parâmetros importantes na construção social de população de trabalhadores rurais, integrando-os no dia-a-dia das lides educacionais e outras, ao lado da produção econômica e da "ordem" interna dirigida por seus líderes.

Para finalizar este artigo, pode-se dizer que a educação do campo e seus agentes, com todas as transformações propostas, tem tido a simpatia de uma grande parcela do meio urbano, para o desenvolvimento de seu projeto. O Estado tem os seus discursos de reforma agrária e educação para o campo que não se realiza. Nessa ausência de realizações, o campesinato pode partir para políticas reformistas, já que uma verdadeira revolução ainda está longe do seu horizonte, não podendo generalizar atitudes políticas e emocionais poderosas e surpreendentemente variadas.

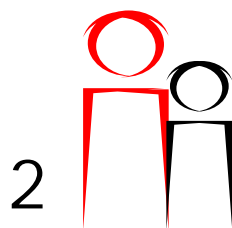
Nesse contexto, o MST diversificou estratégias e objetivos ao longo do tempo e refez suas práticas, de acordo com a rede de relacionamentos predominantes no contexto histórico com o qual se defrontou, além de inserir a questão agrária e outras questões no debate brasileiro, caso da educação no campo. Envolveu práticas diferenciadas, mas resguardou funções e significados característicos de movimentos sociais desenvolvidos em espaços variados e com diversas amplitudes.



REFERÊNCIAS

- CÂNDIDO, A. *Os Parceiros do Rio Bonito*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.
- GOHN, M. G. *Teorias dos Movimentos Sociais – Paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- GRZYBOWSKI, C. *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- IANNI, O. *A Utopia camponesa*. São Paulo: IX ANPOCS, MIMEOGAFADO, 1985.
- PIRES, A.J. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra e a política social católica (1980-2000). *Concepções, ambigüidades e permanências na luta pela terra agrícola*. Assis São Paulo, 2002, Tese de Doutorado.
- SOUZA, M. A. de. *Educação e Cooperação nos assentamentos do MST*. Ponta Grossa: UEPG, 2006.





Teoria e prática pedagógica na diversidade: a questão indígena na escola

Itamar Adriano Tagliari

A origem dos povos do continente americano vem sendo alvo de diferentes estudos. Piveta (2002) argumenta que uma única leva de caçadores coletores de origem asiática colonizou a América há 21 mil anos. Estudo, coordenado por Neves (2003), encontrou ossadas com datação de 11 mil anos em Minas Gerais, as quais tinham traços similares aos atuais aborígenes australianos e negros da África. As proposições mais aceitas pelos arqueólogos indicam que esses povos descendem de populações advindas da Ásia, sendo que os vestígios de sua presença datam de 11 a 12,5 mil anos (FUNAI, 2009). Mais especificamente no Sul do Brasil, Veiga (1994) cita que o conjunto mais antigo de achados arqueológicos corresponde, aproximadamente, há 7 e 8 mil anos.

No Brasil do século XVI, marcado pela chegada dos portugueses, viviam cerca de mil povos distintos, com uma população de 02 a 05 milhões de pessoas, segundo diferentes estimativas (AZEVEDO, 2008).

Na visão dos Povos Indígenas do Brasil, a história vivenciada, contudo não registrada pela história oficial, é assim informada:

Chegaram (os conquistadores) com fome de ouro e sede de sangue, empunhando em uma das mãos armas e na outra

a cruz para abençoar e recomendar as almas de nossos antepassados [...] fatores determinantes para o extermínio de dizimação dos nossos povos: Naquele então livre espaço, habitavam 970 diferentes povos, com uma população em torno de cinco milhões de pessoas autodeterminadas Yine, Madija, Popungare, Hunikuin, Ashanika e tantos outros. Ao passar dos tempos, 498 anos mais tarde, existimos somente 215 povos, falando 180 idiomas, e uma população reduzida a 330 mil habitantes (MANIFESTO DA COMISSÃO INDÍGENA 500 ANOS, In: NOVAMERICA, 1999:7)

Sobre as condições de vida dos povos indígenas, Marcos Terena expôs o seguinte:

Nós, os índios, desde a meninice até a velhice, nós temos um código de vida equilibrado, na nossa maneira de ser, de viver, onde o menino, a menina tem as suas fases de criança, assim como de adolescente, de jovem, de homem, mulher, velho e velha. Esse equilíbrio de vida é que o pessoal perguntava porque índio tinha essa qualidade de vida. Nós vivíamos como os muito ricos, nós não tínhamos conta bancária, mas do ponto de vista ambiental, alimentar da saúde, vivíamos como ricos, não tínhamos problemas de loucura [...] agora a gente caiu no lado mais baixo da cadeia social desse país (TERENA, 2003:17-18).

Portanto, o processo de colonização levou à extinção de muitas sociedades indígenas, seja pela ação das armas, seja em decorrência do contágio por doenças dos países distantes, ou ainda pela “assimilação” dos índios à nova sociedade, com forte influência europeia, que visava o domínio político, econômico e religioso (FUNAI, 2009).

A escola, nesse período, tinha o papel de "civilizar" os índios, por meio da transmissão de conhecimentos e valores da sociedade ocidental. O pensamento de acreditar que os povos indígenas constituíam sociedades sem escrita, atrasadas e primitivas, que poderiam evoluir até a civilização, atravessou séculos, trazendo grandes consequências e perdas irreparáveis para os povos indígenas (ANGELO, s/d). Nesse contexto, a mesma autora revela que a educação escolar:



[...] foi utilizada como uma ferramenta de catequização, como aliada na discriminação e na visão ideológica do "índio", que influenciou a formação do povo brasileiro. São construções ideológicas de desvalorização da imagem do outro, feitas pelo "branco europeu", que foram inseridas nos currículos escolares, e se perpetuaram por muitos séculos, contribuindo para o massacre cultural dos povos indígenas. Outra idéia era acreditar que o "índio" não tinha passado histórico, conhecimento e até alma. Eram desconsideradas as narrativas históricas dos povos indígenas, relacionando-os a um tempo primitivo. A imposição do processo escolar entre os povos indígenas destruiu conhecimentos milenares, guardados na memória coletiva de cada povo e importantes para a humanidade. Por isso, muitos povos indígenas foram extintos e outros sobreviveram, mas perderam parte de elementos culturais como a língua e o território, porque foram obrigados a negar sua identidade para serem tratados como brasileiros

Desde o início da colonização brasileira até a década de 1970, os povos indígenas eram considerados uma categoria social transitória, cujo objetivo era sua "integração à comunhão nacional", o que pode ser observado no estatuto do índio, de 1973, que, embora desatualizado com a nova Constituição, ainda não foi substituído. Com a Constituição de 1988, os povos indígenas passaram a ser considerados como povos distintos, com direitos específicos, sendo reconhecidas suas organizações sociais, econômicas e políticas distintas e fica estipulado que o Estado deve respeitá-los enquanto povos distintos (AZEVEDO, 2008).

A Constituição Federal de 1998, no Capítulo VIII, em seus artigos 215 e 231, respectivamente, responsabiliza o Estado pela proteção e incentivo de todas as manifestações culturais, e assegura (...) aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições; admite, portanto a pluralidade cultural característica da nação brasileira, atribuindo à União a tarefa de proteger e assegurar a existência dessas etnias e culturas diferentes.

Atualmente, existem 230 povos indígenas, com 180 línguas, distribuídos nos, a pluralidade cultural característica da nação brasileira, atribuindo à União a tarefa de proteger e assegurar a existência dessas etnias e culturas diferentes.



Atualmente, existem 230 povos indígenas, com 180 línguas, distribuídos nos diferentes estados brasileiros, exceto no Piauí e no Rio Grande do Norte (Instituto Socioambiental, 2009). Conforme o censo demográfico de 2000, a população indígena é constituída por 701.462 pessoas, o que mostra um aumento dessa população em relação ao censo de 1991, que apontava uma população de 294.128 pessoas, ou seja, é um processo de recuperação demográfica que, entre outros fatores, foi causado pelo crescimento vegetativo e pelo fenômeno de “valorização étnica”, que são os povos que passaram a se reconhecer como indígenas, além da melhora das fontes de informações sobre esses povos.

Cabe destacar que os censos demográficos brasileiros começaram a captar, de maneira específica, os indígenas a partir de 1991, com a autodeclaração de pessoas no questionário da amostra (AZEVEDO, 2008). Um grupo de pessoas pode ser considerado indígena ou não se estas pessoas se considerarem indígenas, ou se assim forem considerados pela população que os cerca (FUNAI, 2009).

Os grupos indígenas se organizam, no Brasil, em aldeias que estão localizadas em terras indígenas isoladas, afastadas ou próximas às cidades. Alguns territórios estão demarcados, outros encontram-se em processo conflitivo aguardando demarcação, e alguns grupos não conseguiram ainda o reconhecimento de seus territórios, vivendo em outros locais provisórios com outros grupos étnicos ou fora de comunidades indígenas.

Apesar dos esforços da Constituição de 1988 e do aumento populacional no censo demográfico, percebe-se que as populações indígenas vêm sofrendo discriminação e racismo, muitas vezes provocados pelo censo comum.

O Brasil, que vai completar quinhentos anos no ano 2000, desconhece e ignora a imensa sociodiversidade nativa contemporânea dos povos indígenas. Não sabe ao certo sequer quantos povos nem quantas línguas nativas existem. O reconhecimento mesmo que parcial dessa diversidade não ultrapassa os restritos círculos acadêmicos especializados. Hoje, um estudante ou um Professor que quiser saber algo mais sobre os índios brasileiros, contemporâneos, aqueles que sobraram depois dos tapuias, tupiniquins, terá muitas dificuldades (RICARDO, 1995:29).



Grupioni (2001) explica que, segundo Ricardo, tal dificuldade se deve a diversas razões, entre elas: existe um grande abismo de comunicação cultural entre os índios e os brancos no Brasil, pois os índios não dispõem de canais regulares de comunicação e de expressão política no cenário nacional; a existência do conhecimento fragmentado e parcial que existe acerca das sociedades indígenas. Apenas metade das etnias indígenas conhecidas já foi pesquisada por especialistas, mas os trabalhos resultantes nem sempre são de fácil compreensão para o público leigo, embora existam exceções; outra dificuldade reside na forma pela qual a imprensa e os livros didáticos tratam a questão indígena. Muitas informações errôneas são publicadas na imprensa, bem como nos livros escolares.

Com esse pouco conhecimento a respeito dos povos indígenas, o mesmo autor explica que muitos são os estereótipos veiculados a seu respeito. A imagem é a de um índio genérico, que vive nu na mata e mora em ocas. Segundo GALLOIS (2006), essas idéias arraigadas a respeito do que seja “a cultura indígena” impedem que se atribua valor a inúmeros aspectos menos conhecidos ou às adaptações criativas de saberes ancestrais que cada grupo indígena produz, de maneira dinâmica e sempre articulada ao seu ambiente, sua história e suas relações com outras culturas.

De maneira geral, percebemos os índios de forma homogênea. Assim, ao encontrar alguém que esteve em contato com os índios, a curiosidade mais comum faz com que a maioria das pessoas indague de que maneira eles vivem, o que comem, como namoram, entre outras questões, como se todos fossem iguais. Mas, na realidade, o termo 'índio' é definido em oposição a 'branco'. O índio genérico não existe: existem povos distintos, com identidades próprias. Existem muitas etnias, cada um com seu próprio modo de ser e com sua maneira de ver o mundo (GRUPIONI, 2001).

Para um melhor entendimento da diversidade, apresentaremos no que se refere aos modos e jeitos de ser e conhecer, enfocando, entre outros temas, o meio-ambiente, a organização política e social, línguas, cosmologia e suas inter-relações.

Cabe salientar que os conhecimentos acoplados a um determinado modo de vida e de pensar o mundo estão sempre em constante transformação, quer sejam transmitidos em forma oral ou escrita. A criatividade e a capacidade de adaptação existem potencialmente em qualquer cultura (GALLOIS, 1999).



Modos e jeitos de ser e conhecer (GALLOIS, 2006):

a) O jeito de conhecer as plantas dos povos Wajãpi tem a categoria mais abrangente que é denominada *temitãgwerã* e designa todas as espécies cultivadas e em oposição, as plantas selvagens são chamadas de *temitãeã*, que significa literalmente “não cultivado”. Além dessa classificação abrangente, existem muitas outras usadas pelos Wajãpi em contextos específicos.

A agricultura não está apenas relacionada à subsistência, mas à cosmologia desse povo. Segundo a tradição, no tempo de origens, todos os seres que viviam na terra eram “como a gente” e compartilhavam hábitos e corpos semelhantes. Mas, devido a comportamentos abusivos, a terra foi destruída e recriada. Nessa recriação, a floresta surge como o domínio dos animais e dos espíritos e os homens precisam criar seu próprio espaço, e o fazem por meio da agricultura. Sendo assim, cada aldeia nasce de uma roça, as plantas cultivadas são emblemas dessa apropriação de um domínio propriamente humano.

b) O jeito de conhecer as aves dos povos Oiapoque se apoia na rememoração de episódios dos tempos míticos, quando todos os seres adquiriram suas atuais características. Embasando essas características, as aves são “gente como nós” e têm poderes de cura. Para os Galibi-Marworno, as aves assumem um papel de destaque em relação às práticas de cura, sendo auxiliares dos pajés.

c) Para os povos Tiriyo, a diferença entre os seres animais e vegetais simboliza a diferença entre diferentes grupos de pessoas que existem no mundo. Entre esses povos existem pessoas que se identificam como *Aramayana* (gente abelha), *Aramiso* (gente pombo), *Maraso* (gente águia), *Pirouyana* (gente flecha), entre outras.

Para os Tiriyo, uma vez que se conhece outra pessoa, o ato de conhecer se completa por meio de algo que se “pega” desse outro e se incorpora para si, ou seja, entre esses povos busca-se o que se acha bonito e que é considerado “bom”.

d) O jeito de respeitar no tratamento pessoal ou *kutuma* é um sentimento muito forte entre os Tiriyo. Essa forma de tratamento se aplica principalmente entre um genro e uma nora e seus sogros. Da mesma maneira, o tratamento respeitoso estende-se entre os cunhados, que devem



se tratar da melhor maneira possível. Não podem, por exemplo, fazer brincadeiras, insinuações, falar bobagens ou outras coisas relacionadas à vida dos outros. João Tiriyo disse “nós temos esse respeito muito grande que já vem dos antepassados, isso é como uma lei [...]”.

e) Em relação aos modos de ver, ou seja, jeito de ver no sonho e nos “espelhos” do Pagé, os humanos não são donos da diversidade existente na terra; as plantas e os animais têm seus respectivos donos (*-jarã*). Assim, *jane jarã* é o dono da humanidade, *yyjarã* é o dono das águas e assim por diante. É por entenderem que tudo tem dono que os Wajãpi mantêm relações comedidas com as criaturas controladas por cada *jarã*.

Os *jarã* não são vistos por todo mundo da mesma maneira. Somente os pajés acessam diretamente os donos das espécies animais e vegetais, vendo-os como pessoas, com características próprias. Quem não é pajé vê os *jarás*, durante o sonho, para anunciar algum problema ou dar algum conselho.

f) O jeito de fazer festa: Os Turés são festas realizadas pelos pajés para retribuir as curas realizadas aos *karuãna*, seus espíritos auxiliares e moradores do “outro mundo”, os quais são seres sobrenaturais e encantados. É a ocasião em que a comunidade dança e canta, junto com esses seres sobrenaturais, que vêm alegrar a festa e ouvir o pajé cantar.

O contato dos pajés com o *karuãna* é um dos mais importantes aspectos na cosmologia dos Povos Galibi-Marworno. Essa festa é normalmente realizada na época da seca e da derrubada das roças. Mas tem sido pouco realizada atualmente, pois é coisa séria e, sobretudo, perigosa. Deve ser realizada segundo regras bem definidas, para ser motivo de alegria e não de desgraças.

g) Tratando-se do jeito de fazer política entre os Tiriyo, assim como no universo tudo tem dono, toda aldeia também tem seu “dono”, que é chamado de *pataetu*, o qual identifica e escolhe o local da aldeia. A sua principal tarefa é zelar pelo bem estar dos membros da sua comunidade, garantindo a prosperidade de sua aldeia. Além disso, se ele for bem sucedido, com os donos de outras aldeias, tem a chance de ser conhecido como um líder importante local e regionalmente. Em certa altura de sua vida, quando já tiver netos, um *pataentu* que tenha construído uma boa trajetória de relações políticas internas e externas será reconhecido como *tamutupë*.



Contudo, para se chegar à condição de *tamutupé*, ter um bom auxílio espiritual é fundamental, por isso, quase sempre ele é um pajé. Só assim poderá contar com o apoio de uma rede de espíritos aliados, que intervenham por ele na outra dimensão do mundo, invisível, mas fundamental no mundo visível.

Ainda sobre as questões políticas: “a primeira coisa que um visitante deve fazer quando chega a uma aldeia Kuikúro, ou a qualquer outra aldeia alto xinguana, é ir até o meio da praça central, até a “casa dos homens”, para ser recepcionado pelos chefes e explicar-lhes o motivo de sua vinda” (FRANCHETTO, 1999:64).

No que diz respeito à chefia e à organização da sociedade, a mesma autora explica que existem muitas diferenças entre os Parakanã ocidentais e orientais. Os orientais possuem dois chefes, que são normalmente homens mais velhos e que realizam a reunião dos homens, e nas quais é vedada a participação de mulheres. Na reunião, os chefes não dão ordens, permitem que todos falem: são propiciadores da conversa e especialistas na tradição e no ritual. Já os ocidentais não possuem chefes, nem líderes e são totalmente igualitários. Cada um faz o que quer, nos limites da liberdade do outro.

Ao abordar sobre a organização política dos Kaingang, Tomassino (2006) explica que uma característica da cultura é a centralidade do político. Pode-se dizer que a vida social Kaingang se manifesta por uma gramática política, enquanto os Guaranis apresentam um discurso religioso. Na cultura Kaingang, o discurso religioso está oculto no político e na cultura Guarani o político está oculto no religioso.

Atualmente, o poder político Kaingang dentro das Terras Indígenas está estruturado na figura do *cacique* e sua *liderança*. Desde a década de 1990, as comunidades Kaingang escolhem o cacique e membros da liderança através de eleições. Internamente, o *cacique*, junto com a *liderança*, tem a prerrogativa do planejamento e organização dos trabalhos comunitários, de controle social interno e, externamente, de representação nas instituições públicas municipais, estaduais ou federais” (TOMMASINO, 2006:47)

Sobre a organização social dos Kaingang, a mesma autora explica que na cosmologia, o universo humano, natural e sobrenatural, é classificado



que na cosmologia, o universo humano, natural e sobrenatural, é classificado simbolicamente em duas metades: Kamé e Kairu. Essas duas partes expressam, na mitologia e nos rituais, as noções sobre a pessoa e sobre o corpo, nas relações sociais.

Ao falarmos da diversidade cultural, cabe ressaltar as línguas indígenas. Segundo Franchetto (1999:18):

Como todas as línguas minoritárias, as línguas indígenas sofrem ameaças de extinção, pois seus próprios falantes correm o risco de desaparecimento físico ou cultural. Toda vez que uma língua deixa de existir, o mundo fica mais pobre, em sua diversidade.

A mesma autora explica que com base em semelhanças de vocabulário e, às vezes, até de gramática, as línguas indígenas no Brasil são agrupadas em famílias e as famílias em troncos, além disso, existem também as línguas isoladas. Supõe-se que, assim como diferentes dialetos se formaram pelo fato de falantes da mesma língua se dividirem em grupos, pelo distanciamento físico, o mesmo deve ter acontecido com línguas de uma mesma família ou mesmo tronco. Franchetto (1999:9-10) ressalta que: “As línguas indígenas são línguas no sentido pleno do termo, como qualquer outra língua falada no mundo. [...] Não existe língua primitiva. Toda língua é completa e rica, servindo plenamente para todos os usos que dela se possa fazer.”

Visando a promoção da diversidade cultural, Ângelo (s/d) aborda:

No contexto atual, a sociedade nacional também tem o desafio de redefinir suas posturas, seus conceitos políticos e sociais, para garantir às minorias o direito à igualdade e à diferença. Num país como o Brasil, pluricultural e multiétnico, mas marcado pela desigualdade social, corrigir os erros do passado requer uma tomada de decisões e mudanças nas ações governamentais e uma reflexão profunda na história brasileira. A educação pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais, baseadas no diálogo entre as culturas. Os povos indígenas têm muito a contribuir na busca de um mundo melhor para a humanidade. E partindo da igualdade,



da diferença e da parceria que podemos criar o novo. Esse novo só poderá ser criado se a sociedade nacional oferecer a oportunidade aos povos de mostrarem a sua capacidade e competência de gerenciar seu próprio destino. Enfim, trata-se de construir também novas concepções de entender o outro dentro da sua potencialidade individual e coletiva.

Contudo, Grupioni (2001) revela que em noticiários de televisão, jornais e revistas, a presença dos índios, com frequência, é mencionada em situações de violência e conflito, contudo, ao contrário do que isso pode sugerir, eles não estão acabando. Outra idéia equivocada é que, ao aprender a falar português e a escrever, ao utilizar produtos industrializados, como painéis de alumínio, roupas, relógios, gravadores e filmadoras, esses povos estariam deixando de ser índios. À medida que a realidade se transforma, o homem busca novos símbolos que possam traduzir o significado das novas realidades. O fato de consumir produtos industrializados, de dominar novas técnicas e novos conhecimentos, não faz com que uma sociedade deixe de ser indígena.

O problema central é, portanto, a visão estática que embasa a idéia de cultura, profundamente arraigada no senso comum e que se manifesta frequentemente na busca de “autenticidade”. [...] No Brasil especialmente, em função do valor simbólico atribuído a tudo que se refere a “índio”, tende-se a congelar uma imagem idealizada do que seja “a cultura indígena” (GALLOIS, 2006:19).

Grupioni (2001) aborda que os próprios índios estão conscientes das dificuldades de se relacionar de maneira mais digna com nossa sociedade e reivindicam, de diferentes formas e em diferentes esferas, novas formas de relacionamento com o Estado e com os segmentos da sociedade com os quais têm contato. Esse tema tem sido levantado nos encontros de professores indígenas que ocorrem em todo o território nacional, visando entre outros fatores: que a sociedade não indígena deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica, manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas; para que se respeite os índios e suas .



culturas nas escolas não indígenas e nos livros didáticos; nas escolas dos não-índios seja corretamente tratada e veiculada a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, buscando acabar com os preconceitos e o racismo.

No artigo 1 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas verifica-se que:

Os indígenas têm direito, como povos ou como pessoas, a usufruir plenamente de todos os direitos Humanos e liberdades fundamentais reconhecidos pela Carta das Nações Unidas, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela normativa internacional dos direitos humanos” (2008:6).

Nesse sentido, cabe salientar também a Lei 7.716/89, que aborda sobre o racismo, que define os “crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (nova redação dada pela Lei 9.459/97)”.

Sabemos da importância da escola no processo de formação dos referenciais básicos. Nesse contexto, sobressai a importância do livro didático, que às vezes é o único material impresso que os alunos dispõem e a única fonte para a formação da imagem do 'outro'. E como o livro didático trata a temática indígena? Com grande frequência, os manuais escolares incluem afirmações, às vezes contundentes, contra o racismo e o preconceito, exprimindo o incentivo a uma visão de respeito e tolerância em relação a grupos etnicamente diversificados. No entanto, uma leitura mais atenta desses textos revela a dificuldade dos autores em lidar com a existência de diferenças étnicas e sociais na sociedade brasileira atual. Nestes casos, muitas vezes, verifica-se uma volta ao passado. Sendo assim, esta é a primeira crítica ao livro didático: quase sempre o enfoque dado a índios se concentra no passado, aparecendo apenas em função do colonizador (GRUPIONI, 2001).

Ao desconsiderar a história do continente, os manuais didáticos erram por omissão, redução e simplificação, pois não consideram relevante o processo histórico em curso no continente. [...]. Ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entender a presença



indígena no presente e no futuro, apesar de os meios de comunicação divulgarem cotidianamente informações acerca dos índios de hoje. [...] Os manuais didáticos operam com a noção de um índio 'genérico', ignorando a diversidade que sempre existiu entre os inúmeros grupos.”(GRUPIONI, 2001)

As lutas sociais que conseguem agregar segmentos da sociedade em maior número e diversidade tendem a conquistar alguns avanços nos movimentos sociais, que incluem o movimento indígena por educação, que resultou em mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.9.394/96, a temática indígena é tratada no título VIII, Das Disposições Gerais, nos artigos 78 e 79. Essa Lei, no artigo 78, estabelece que o Sistema de Ensino da União desenvolva programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural dos povos indígenas. No artigo 79, estabelece as responsabilidades da União em apoiar, técnica e financeiramente, os sistemas de ensino no provimento de educação intercultural às comunidades indígenas.

Em 2009, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC (2008) estará realizando a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEI. Na página de abertura, Joaquim Maná Kaxinawá - professor e presidente da OPIAC - explica que:

A Conferência de Educação Escolar Indígena deve, antes de tudo, ter um papel de indicar mudanças e influenciar positivamente o Estado na oferta de Educação Escolar Indígena. As conferências regionais devem apontar inovações, a partir do contexto local, para serem incorporadas nas leis e diretrizes dessa modalidade de educação. É necessária a criação de uma política própria de Educação Escolar Indígena que respeite a diversidade de cada contexto local. A política atual de educação escolar indígena não respeita a territorialidade e divide os povos indígenas de forma equivocada. Deve-se pensar na participação comunitária na gestão da educação, a partir da criação de novos mecanismos administrativos e burocráticos para essa gestão.



Segundo os organizadores, a conferência visa: criar e fortalecer os espaços de participação comunitária nas políticas públicas de educação escolar indígena; promover uma educação escolar intercultural que contribua com os projetos de futuro e de cidadania dos povos indígenas e debater os objetivos, avanços e desafios da educação escolar indígena no Brasil, estabelecendo prioridades para as políticas públicas em desenvolvimento.

A conferência será realizada em três momentos, sendo o primeiro por meio de conferências nas comunidades educativas, depois conferências regionais e, por fim, a conferência nacional. Cabe destacar cada uma das partes, visto a importância de percebermos a necessidade do envolvimento das pessoas na educação indígena.

Nas conferências nas comunidades educativas, todas as pessoas da comunidade, envolvidas e interessadas na educação, vão refletir, na escola, sobre três questões orientadoras: Por que queremos a escola? O que já conquistamos e temos hoje? O que fazer para avançar na educação escolar que queremos? Essas discussões poderão ser registradas de diferentes formas (cartaz, texto, desenho, depoimento, vídeo ou outro material que a comunidade educativa considerar representativo das discussões). Todas as escolas indígenas podem e devem realizar a conferência. As escolas podem sediar a Conferência, convidando para o debate todas as pessoas que colaboram com a educação escolar, como as lideranças, os sábios, as pessoas mais velhas, os xamãs, os curandeiros, os pajés, os pais e as mães, os alunos e alunas, bem como a equipe que trabalha na escola,

O material produzido será considerado o Documento Final da Conferência daquela comunidade escolar e deverá ser enviado para a Comissão Organizadora da Conferência Regional. Nas conferências regionais, os participantes, indígenas e não-indígenas vão debater as prioridades das comunidades e de sua região para a melhoria da educação escolar indígena, a partir dos documentos produzidos nas Conferências das Comunidades Educativas. Nesta etapa serão eleitos os Delegados e votadas as propostas prioritárias à Conferência Nacional.

Nesta I Conferência em Brasília, participarão 600 Delegados (indígenas e não indígenas), que vão debater as prioridades discutidas nas



etapas anteriores, escolhendo coletivamente as prioridades para a melhoria da educação escolar indígena. Essas deliberações serão consideradas pelo Ministério, pelas Secretarias Estaduais e Municipais e Conselhos Estaduais de Educação, pelas Universidades e Escolas da Rede de Educação Técnica e Profissional, para a definição das políticas públicas que promovam a educação escolar indígena.

Percebe-se uma preocupação da sociedade indígena e não indígena visando à discussão de temas relevantes para a educação indígena, em que toda a comunidade terá condições de apresentar e discutir seus anseios, que poderão ser abordados e utilizados para a definição das políticas públicas que promovam a educação escolar indígena.

Uma experiência teórico-prática, envolvendo atividades relativas à questão indígena e o ambiente escolar, mas especificamente visando aproximar a Universidade (Cursos de Educação Física, Nutrição, Biologia e Agronomia) e a Educação Básica Indígena, está sendo realizada por meio do Programa de Extensão Universidade Sem Fronteiras – SETI/PR; Subprograma: Apoio às Licenciaturas; Universidade Estadual do Centro-Oeste/Guarapuava; Departamento de Educação Física. O projeto de extensão intitula-se “Integração Educação Básica e Ensino Superior: Educação para a Saúde”.

O projeto surgiu a partir de uma tese de doutorado realizada na Terra Indígena Rio das Cobras. Ao estudar os Kaingang, Tagliari (2006) sugere que ações integradas entre universidade, prefeitura municipal, Fundação Nacional do Índio, Fundação Nacional de Saúde, entre outras entidades e os povos indígenas devem ser efetuadas. A universidade pode trabalhar junto às comunidades indígenas no sentido de verificar a possibilidade de introduzir novos alimentos que venham a ser aceitos pela comunidade, inclusive frutas e verduras, as quais são quase inexistentes. O auxílio na administração de hortas e pomares poderia contribuir na diversidade de alimentos para esses grupos, visto que a Sede da Aldeia fornece sementes de alguns tipos de alimentos, como feijão e milho. Outra contribuição seria na combinação e utilização dos alimentos. Deve-se ter claro que o grupo possui suas próprias características, sendo necessário entender e respeitar a cosmologia do grupo envolvida com a alimentação. Melhoras na condição alimentar repercutiriam favoravelmente no crescimento dessas crianças.



Em se tratando de atividade física, verifica-se que as atividades são quase todas, exclusivamente, informais. Contudo, a realização de atividades programadas poderia contribuir à ampliação do repertório motor das crianças, resultando, desta forma, em condições mais favoráveis à realização das atividades diárias e esportivas e preparando as crianças para outras atividades mais complexas que aprenderão no futuro, bem como ampliando a cultura corporal do movimento.

Entre os resultados do projeto de extensão alcançados, até o presente momento, destacam-se as atividades realizadas pelos professores e acadêmicos dos cursos de Educação Física, Ciências Biológicas, Nutrição e Agronomia. Estas atividades estão sendo desenvolvidas a partir da troca de conhecimentos destas áreas com a população da Terra Indígena/ Rio das Cobras, respeitando-se as características da cultura indígena da região.

Entre os benefícios conquistados destaca-se a integração entre a educação básica e o ensino superior, tendo como foco a educação para a saúde, em que se verifica a ampliação do contato entre a educação básica e o ensino superior, por meio da formação de um grupo de trabalho, desenvolvendo atividades acadêmicas voltadas para o diálogo qualificado entre esses dois níveis.

Por meio da prática, está sendo propiciado o conhecimento do campo de atuação escolar aos estudantes dos cursos universitários envolvidos, promovendo a formação ampla e de qualidade acadêmica aos alunos de graduação e aos egressos, recém-formados, envolvidos direta ou indiretamente com o programa.

Desta forma, está sendo oportunizado o aprofundamento, aplicação e criação de formas de atuação frente às escolas públicas, envolvendo populações indígenas no desenvolvimento da educação para a saúde, bem como estimulando a fixação de valores e reforçando a cidadania e a consciência social de todos os participantes.



REFERÊNCIAS

ÂNGELO, F. N. P. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL. <http://www.forumeja.org.br/ei/files/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESCOLAR%20IND%C3%8DGENA%20E%20A%20DIVERSIDADE%20CULTURAL%20NO%20BRASIL.pdf> (acessado em 20/mai/2009).

AZEVEDO, M. M. Diagnóstico da População Indígena no Brasil. In: Ciência e Cultura. Ano 60, n 4, out/nov/dez, 2008. pág. 19-22.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei nº 7.716/89. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1989.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil (1998), Capítulo VIII, artigos 215 e 231, 1998. DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS. Nações Unidas: Rio de Janeiro, 2008.

FRANCHETTO, B. Povos, Aldeias, Histórias e Culturas. In: Índios no Brasil 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

Fundação Nacional do Índio/FUNAI. <http://www.funai.gov.br/> (acessado em 18/mai/2009). GALLOIS, D. Novos e Velhos Saberes. In: Índios no Brasil 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

GALLOIS, D. T (org.). Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas: Exemplos no Amapá e norte do Pará. São Paulo: Iepé, 2006.

GRUPIONI, L, D, B. Índios: passado, presente e futuro. In: Índios do Brasil 1 / Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Educação Fundamental. - reimpressão. Brasília MEC, SEEDSEF, 2001. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001985.pdf> (acessado em 18/mai/2009).



INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2009. <http://www.socioambiental.org> (acessado em 16/jan/2009).

NEVES, W. (coord.) A Terra de Luzia. In: Pesquisa Fapesp, n 86, p 42-45, 2003.

NOVAMERICA, La Revista de La Pátria Grande. Pluralismo Cultural. Rio de Janeiro: Novamerica, N.º. 82, junho, 1999

PIVETA, M. Bastou uma Viagem. In: Pesquisa Fapesp, n 77, p 34-38, 2002.

RICARDO, C. A. Os "índios" e a sociodiversidade nativa contemporânea do Brasil. In: SILVA, A. I. e GRUPIONI, L. D. B. A Temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE / MEC, 2008. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI. <http://www.seduc.mt.gov.br/storage/webdisco/CONEEI.pdf> (acessado em 18/mai/2009)

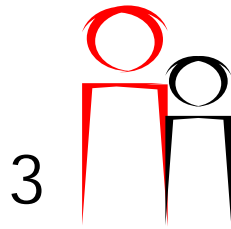
TERENA, M. O Esporte como Resgate de Identidade e Cultura. In: ROCHA FERREIRA, M. B. (org.). Cultura Corporal Indígena. Guarapuava: Ed. UNICENTRO, 2003.

TAGLIARI, I. A. Crescimento, Atividade Física, Performance e, Ingestão Alimentar em Crianças Indígenas, Urbanas e Rurais. Campinas: Unicamp, 2006 (Tese de Doutorado).

TOMASSINO, K. Os Kaingang no Paraná: aspectos históricos e culturais. In: Educação Escolar Indígena/ Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. Curitiba: SEED-Pr, 2006. (Cadernos Temáticos).

VEIGA, J. Organização Social e Cosmvisão Kaingang: uma introdução ao parentesco, casamento e nominação em uma sociedade Jê Meridional. Campinas: UNICAMP, 1994.





Gênero e práticas pedagógicas: algumas reflexões

Rafael Siqueira de Guimarães

Contextualização do gênero

Inserir a discussão de gênero e suas relações com as práticas pedagógicas trata-se de uma tarefa nem sempre tão fácil, tendo em vista o processo de subjetivação pelo qual todos/todas passamos, que nos provoca certos tipos de valores em relação a esta questão. As discussões em gênero tiveram pouca expressão quando se iniciaram e, para atingirem os níveis atuais, foram necessárias a crise da Psicologia Social e também as pressões dos movimentos feministas que se consolidaram há poucas décadas, como aponta Strey (1990).

As manifestações contra a discriminação feminina tiveram uma maior visibilidade na virada para o século XX, época em que a mulher começou a “existir socialmente, a falar, a escrever, a votar [...] a mulher estaria começando a existir ‘para si’” (KEHL, 1996, p. 58) e quando a ideia de direitos iguais entre homens e mulheres impulsionou uma mobilização em países da América do Norte e da Europa. Ocorreu, então, o chamado ‘sufragismo’, reivindicação feminina quanto ao direito de votar, algumas vezes somada à oportunidade de estudo e à própria organização vezes somada à oportunidade de estudo e à própria organização da dinâmica

familiar. Este movimento corresponde à primeira onda do movimento feminista e estava ligado aos interesses das mulheres brancas e de classe média. Após uma certa acomodação, ocorre, no final da década de 1960, a segunda onda do feminismo, que se caracteriza pelas construções teóricas das estudiosas e militantes, e dos críticos do movimento (NOLASCO, 1993). A partir daí, originou-se e questionou-se o conceito de gênero.

As vertentes que surgiram da segunda onda do feminismo concordam que, em termos políticos, as mulheres ocupam posições sociais subordinadas em relação ao domínio masculino. A subordinação feminina é pensada como algo relativo à época histórica e à cultura que está sendo estudada, porém é encarada como algo universal, já que está presente em todas as partes do mundo e em todos os períodos históricos conhecidos (PISCITELLI, 2004; BUTLER, 2003).

Quando o controle social e o poder sobre o trabalho são associados à masculinidade, temos a hierarquia de gênero. Até pouco tempo o patriarcado prevalecia como forma de hierarquia de gênero, a mulher passava do domínio do pai para o domínio do marido, podendo expressar alguma forma de poder no papel de mãe, diferente do papel de esposa ou filha, aos quais deveria ser subordinada. Hoje, a autoridade e o poder social se identificam por atributos considerados como masculinos (STREY, 1990).

Algumas teorias explicam a subordinação do gênero. Segundo Strey (1990), as teorias ligadas à sociobiologia atribuem a dominação masculina à seleção natural, na qual a mulher se submeteria ao homem que melhor ajudaria na criação dos filhos. Ela é quem deveria preservar seus óvulos, escolhendo um parceiro mais adaptado às condições da época, de forma que os filhos herdassem dele estas características biológicas e, para convencê-lo, a mulher se submeteria a ele. As teorias estruturalistas alegam que as mulheres têm menor status, pois são associadas ao domínio doméstico, já os homens, ao domínio público. A subordinação também pode ser baseada nas origens humanas. Segundo essas teorias, há dois milhões de anos os homens eram encarregados da caça e as mulheres eram *naturalmente* mais voltadas para a maternidade e para a família, então dependeriam deles para se alimentar.

A distinção entre gênero e sexo, iniciada pelas feministas anglo-saxãs, visava “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de



termos como sexo ou diferença sexual” (NOLASCO, 1993, p.21). Gênero não está relacionado às diferenças sexuais, mas ao que é socialmente construído a partir destas diferenças. Como aponta Butler (2003, p. 26), “se gênero ou sexo são fixos ou livres, é função de um discurso que [...] busca estabelecer certos limites à análise ou salvaguardar certos dogmas do humanismo como um pressuposto de qualquer análise do gênero”.

O sexo biológico não determina comportamentos, interesses, estilos de vida, características afetivas, emocionais e intelectuais, mesmo que traga o estigma de que, se a criança recém nascida for menina receberá influências que buscarão adaptá-la aos comportamentos ‘de menina’, deverá constituir seu desejo, seu discurso, sua posição de desejante, por meio dessa mínima diferença, como coloca Kehl (1998):

Somos desde o início e para sempre ‘homens’ ou ‘mulheres’ porque a cultura assim nos designou e nossos pais assim nos acolheram, a partir da mínima diferença inscrita em nossos corpos, com a qual teremos de nos haver para construir, isto sim, o desejo, a posição a partir da qual desejamos, o objeto que haveremos de privilegiar e o discurso a partir do qual enunciaremos nossa presença no mundo.

Nolasco (1993) também concorda com esta posição. Para o autor, quando uma criança nasce, além de expectativas há o espaço para a realização dos desejos dos pais. Do menino, espera-se ação, e da menina, recato, recolhimento. O ponto de partida para a diferenciação dos comportamentos são os genitais e por intermédio deles se delineará a subjetividade dos indivíduos.

As relações vivenciadas pelos sujeitos, homens e mulheres, se dão no campo do social, e é nele, portanto, que se constroem os gêneros. Do mesmo modo, verificamos que gênero afirma o aspecto relacional existente entre homem e mulher, em que o entendimento de qualquer um dos dois não pode ocorrer se o outro não for considerado, por isso a necessidade de verificar como ambos foram e são construídos socialmente. Para entendermos gênero, devemos buscar como o homem e a mulher foram socialmente construídos, mesmo sabendo essa construção toma como base o ângulomasculino para a interpretação da realidade, tornando-se uma visão



excludente e unilateral. Além do caráter relacional, as concepções de gênero também afirmam as relações de poder existentes entre seus diferentes papéis.

Chamamos a situação “na qual o poder e o controle social sobre o trabalho, os recursos e os produtos, são associados à masculinidade” (STREY, 1990, p. 185). Pessoas de ambos os sexos podem desempenhar funções em que o poder está explícito, porém esta função permanece sendo masculina. Essa distinção e a *não capacidade* de desempenhar funções são passadas ideologicamente aos integrantes da sociedade.

Segundo Citeli (2001), no decorrer da história da ciência, diferentes formas de dominação masculina foram produzidas no campo científico, a fim de naturalizar as diferenças sexuais e de comportamento entre homens e mulheres, desde os primeiros estudos de Darwin sobre a evolução das espécies, tirando do ser humano um *status* anteriormente dado a ele, devido às concepções culturais da época. Para a autora, várias formas de questionamento deste conhecimento já se apresentaram, mesmo antes dos chamados “estudos feministas” e, na atualidade, estudos pós-modernos têm se dedicado a desmistificar o binômio sexo/gênero, produzido para explicar o sexo como uma categoria anatômica/fisiológica e o gênero, como cultural/social.

Com isso, a autora quer identificar que o próprio conhecimento produzido pelas ciências naturais, que distinguia homens e mulheres a partir de suas características físicas, transferindo esses conhecimentos aos demais campos de estudo, eram também influenciados pelas características culturais nas quais esses conhecimentos foram produzidos (CITELI, 2001). O mesmo tipo de conhecimento sobre o binômio sexo/gênero produziu o modelo biomédico de tratamento das doenças.

Segundo Helman (2003), por modelo médico entendemos aquele que concebe o processo saúde/doença com ênfase no sintoma (esse entendido como um sinal da doença), nas questões bioquímicas e na saúde como ausência de uma enfermidade. Por conta dessa cientifização do sistema de atendimento à saúde, as relações entre aquele que cuida e aquele que é cuidado são relações distantes e desumanizadas, são relações materializadas. A doença, nesse contexto, é o foco a ser tratado, a condição é que deve ser atacada.



Temos então que, no campo da ideologia no interior das relações sociais, especialmente na divisão técnica do trabalho, bem como nas construções históricas dos modelos advindos das ciências naturais a fim de dar explicações sobre características humanas a partir da natureza, o reforço da diferença sexual produz uma hierarquia de gêneros. Santos (2006) vem discutindo em sua trajetória intelectual como as ciências, tanto naturais como sociais, vêm reproduzindo, pelos seus estudos, esses ideários. O campo dos estudos de gênero seria um campo interdisciplinar que possibilitaria a re colocação da discussão em outros patamares, considerando o senso comum, a cultura e a não-neutralidade do conhecimento.

Se, por um lado, na divisão técnica do trabalho, vê-se a hierarquização do papel de homens e mulheres nesse espaço social, isto também é reforçado por uma lógica biomédica que atribui características biológicas, muitas vezes patologizantes, a mulheres ou homens. Acaba acontecendo uma recursividade que apenas mantém o ciclo de manutenção das hierarquias de gênero.

Gênero e práticas pedagógicas

Segundo Perroti (1990) algumas visões, ajustadas à ótica do sistema econômico que organiza nossa sociedade, enfocam a criança como um ser culturalmente passivo, já que vista por esta maneira de organização, o adjetivo ativo é relacionado àquele que produz para o sistema, que o mantém e o reproduz. “E como esse sistema necessita de uma contrapartida cultural, reconhece-se enquanto tal somente aquilo que serve a ele, a cultura sendo, pois, confundida com a cultura dominante, a cultura do sistema” (PERROTI, 1990, p. 20). Mesmo que grande parte dos elementos da ‘cultura infantil’ provenham da ‘cultura dos adultos’, eles podem ser incorporados ao universo cultural das crianças enquanto desaparecem da cultura de origem (a dos pais ou antepassados). Estes elementos sofrem modificações, mas continuam a exercer uma função no grupo social que os mantém.

Ainda segundo o mesmo autor, verificamos que a criança atua na cultura, mesmo que seu trabalho não seja reconhecido, pois, como visto anteriormente, “na sociedade capitalista somente os que produzem e reproduzem o sistema econômico são passíveis de reconhecimento, de



identificação” (PERROTI, 1990, p. 23). Porém, ao verificar que os veículos de comunicação transmitem conteúdos ideológicos culturais que devem ser reproduzidos e mantidos, constatamos que a criança atua no momento em que acata as ideias impostas e as reproduz.

A escola, que inicialmente recebeu alguns e não todos, disciplinou por uma pedagogia do controle do corpo, embasada na ideologia da divisão técnica do trabalho e no discurso das ciências naturais, alunos e alunas. Como aponta Louro (1997, p. 61), “os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos”. Havia separação de escolas femininas e masculinas e o que era ensinado era de acordo com o sexo, podemos dizer que esta seria uma educação sexista.

A escola mudou. Hoje, depois do processo de democratização escolar, como aponta Patto (1986), há também o processo de produção do fracasso escolar. A partir do momento em que a escola recebe a todos/todas, ela também produz as diferenças. Se na escola tradicional a separação era mais clara, mais disciplinada pelos meios repressivos, agora as diferenças são produzidas de maneira mais sutil. A força dos discursos, anteriormente aqui discutidos, presentes na divisão técnica do trabalho e das ciências que produziam exclusão mais clara, agora fazem parte do cotidiano escolar.

O ambiente escolar, por meio de suas práticas cotidianas, reproduz as hierarquias de gênero. Professores e professoras mantêm a separação, por exemplo, das brincadeiras direcionadas a meninos e a meninas na escola, pedem que os meninos carreguem seus materiais e que as meninas apaguem as lousas.

A criança, como sabemos, expressa suas fantasias, desejos e experiências por meio de jogos e brinquedos. Além disso, segundo Winnicott (1975, p. 80) “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu self”. Sendo assim, ocorre uma sofisticação da representação do contexto social em que a criança vive, visto que pelo brinquedo acontecem os acertos e erros, as adaptações, as soluções de problemas, que vão tornar a pessoa sujeito autônomo.

Como podemos falar de autonomia do sujeito e de descoberta de si mesmo quando propomos, nas práticas escolares, atividades que



naturalizam possibilidades para esta descoberta? Temos, como aponta Louro (1997), uma escola sexista e homofóbica. Uma escola que reproduz essas hierarquias, que reforça as diferenças não num sentido positivo da multiplicidade, mas na naturalização do que é normal e patológico.

É mais uma vez um retorno do discurso biomédico, e é com base em perspectivas científicas que professoras e professores promovem suas práticas pedagógicas. Há todo um processo histórico de construção desse ideário que precisa ser refletido por aqueles e aquelas que promovem as práticas pedagógicas.

No interior da própria divisão técnica do trabalho no ambiente escolar essa hierarquia de gênero é mantida. Basta observarmos como há uma ideia geral de que a prática da docência é assunto de mulheres. Isso nos remete diretamente a uma concepção de que a escola deve cuidar da criança e que este ambiente é seu segundo lar. Esta ideia está tão fortemente enraizada em nosso imaginário que costumamos entendê-la como natural, apoiada em um discurso científico que a naturalizou. Mas, para além disso, como aponta Louro (1997), a escola é produzida por esse gênero, já que tradicionalmente a mulher esteve nele presente.

O que essas mulheres têm feito na escola? Essas mulheres, segundas-mães dessas crianças, têm, muitas vezes, reproduzido o discurso da dominação masculina. Utiliza-se, ainda, na escola, a palavra **HOMEM** para designar o ser humano universal e o mestre, no masculino, para designar o cientista ou aquele que inaugurou a escola. Por outro lado, precisamos dizer que há práticas pedagógicas que operam resistências a esse modelo, que surgem a partir da reflexão de professoras e professores, a fim de desmistificar e fazer emergir outros discursos e práticas escolares que alterem o que está tão enraizado.

Mas o trabalho na escola torna-se difícil também nos dias atuais por conta da existência de outras pedagogias, as pedagogias culturais. A principal delas é a mídia televisiva, que também transmite esses mesmos discursos sexistas e, na sociedade atual, atua de forma tão ou mais forte na subjetividade das pessoas e das crianças, em especial.

Transmitir conteúdos ideológicos para a criança de hoje, por meio de uma cultura midiática voltada para ela, é saber que quando adulta já terá introjetado esta maneira de ver o mundo e não estranhará a relação entre



exploradores e explorados, a cultura do consumismo e os demais elementos transmitidos. Fazer com que estas crianças consumam, ou desejem consumir hoje, é torná-las consumidoras certas quando adultas.

A mídia não transmite somente conteúdos econômicos. A publicidade ainda baseia-se em velhos padrões da sociedade patriarcal, associando à imagem da mulher a ideia de domesticidade, em que ela é responsável pelo consumo de produtos e artefatos para a casa e para os outros membros da família, além, é claro, de seu consumo pessoal, restando ao homem a ideia de provedor da casa. Portanto, a mídia considera o gênero mais um produto que deve veicular e que tem implicações diretas na vida dos indivíduos. Dizer que os gêneros e seus papéis recebem um reforço ideológico da mídia, voltada ao público infantil, significa que esta é uma ideia que deve ser disseminada pela mídia de uma forma mascarada, que não cause impacto nos espectadores e que obtenha a credibilidade e a reprodução das ideias por eles.

Uma (in) conclusão: possibilidades e desafios

Do que discuti até aqui, resta-nos não concluir e fabricar, mais uma vez, um discurso totalizador e verdadeiro sobre como lidar com as questões de gênero nas práticas pedagógicas. Apontar, primeiramente, que a questão da hierarquia de gênero está construída historicamente, pelo discurso da hierarquia de gênero, é essencial para romper com as práticas sexistas e homofóbicas na escola.

O enfrentamento dessa forma de conceber o ensino tem sido feito inicialmente pelas feministas, de diferentes vertentes teóricas, algumas vezes até tentando sobrepor-se e construindo um novo discurso de desvalorização do homem, produzindo uma espécie de competição entre os sexos. Trata-se de superar a dicotomia entre gêneros e apropriar-se do discurso da valorização da multiplicidade.

Se somos subjetivados por diversos atravessamentos (DOMENÉCH, 2001), precisamos nos compreender como seres em processos de subjetivação, processos esses não acabados, não naturalizados, não essencializados. Promover práticas pedagógicas que possam possibilitar essas construções é necessário no ambiente escolar, mas para isso é necessário desconstruir toda e qualquer noção de hierarquia de gênero, de patologização.



Uma ideia necessária é a de compreender a prática pedagógica cotidiana como uma prática política transformadora. Como aponta Louro (1997, p. 122), é:

Um novo modo de exercer essa ação transformadora, pois, ao reconhecer o cotidiano e o imediato com políticos, não precisamos ficar indefinidamente à espera da completa transformação social para agir.

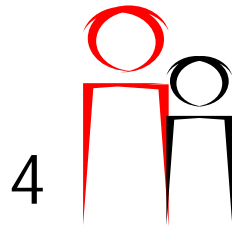
No dia-a-dia da prática pedagógica, trata-se de observar não apenas o mais evidente (a separação dos grupos de meninos e meninas, por exemplo), mas também os saberes/fazeresses daqueles que transgridem limites/fronteiras, valorizando as resistências, os devires, os perceptos e afetos, porque se somos afetados pelos discursos, também os afetamos. Professoras e professores podem promover discussões transversais e pequenas intervenções no sentido de valorizar essas transgressões, dando espaço a todas as multiplicidades não-fechadas das quais todos/todas nós fazemos parte.



REFERÊNCIAS

- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CITELI, M. T. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. *Revista de Estudos Feministas*, v. 9, n. 1, Florianópolis, 2001, p. 131-145.
- DOMENÉCH, A. dobra: psicologia e subjetivação. In: SILVA, T. T. (Org.) *Nunca fomos humanos* nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- HELMAN, C. G. *Cultura, saúde e doença*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- KEHL, M.R. *A mínima diferença*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- KEHL, M. R. *Deslocamentos do feminino: a mulher freudiana na passagem para a modernidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2 ed. Petrópolis Vozes, 1997.
- NOLASCO, S. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1993.
- PATTO, M. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1986.
- PERROTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. A (org) *A produção cultural para a criança*. 4 edição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- PISCITELLI Adriana. Reflexões em torno do gênero e feminismo. In: COSTA, C.L., SCHMIDT, S.P. (org) *Poéticas e políticas feministas*. Florianópolis: Ed Mulheres, 2004. p. 43-66.
- SANTOS, B.S. Um discurso sobre as ciências. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- STREY, M. N. *Psicologia Social Contemporânea: livro-texto*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Coleção Psicologia Psicanalítica. Rio de Janeiro: Imago, 1975.





Conhecimentos, orientações e estratégias básicas para a inclusão escolar do aluno com deficiência

Adriane Meyer Vassão Skura

Falar em diversidade, cidadania e na perspectiva de uma "Educação para Todos" traz à tona o debate sobre a acessibilidade e a inclusão. No dicionário Aurélio, temos as seguintes definições:

- Inclusão - se refere à ação ou efeito de incluir, abranger, compreender, fazer parte.
- Acessibilidade - a que se pode chegar ou ter acesso (aproximação, chegada – ingresso, entrada, passagem). Qualidade de acessível, facilidade na aproximação, no trato ou na obtenção.

Como propiciar esta inclusão e acessibilidade na escola e aqui não me refiro apenas às estruturas físicas, mas a todas as formas de dificuldades ou barreiras encontradas pelos alunos? Qual a concepção de inclusão que a escola, o sistema possui?

Inúmeros são os debates, mas há um consenso de que a Inclusão implica em celebrar a diversidade humana, as diferenças individuais, proporcionar a todos os meios para o acesso e permanência no processo de escolarização. Poderíamos falar em diversidade, pluriculturalidade, multiculturalidade, entre outras denominações que mostrem as diferenças - características singulares que os grupos sociais possuem ou que um indivíduo possui - com certeza teríamos assuntos para centenas de textos,

Falaremos, aqui, de um grupo específico, com características individuais, sensoriais, físicas, cognitivas ou comportamentais diferenciadas: o das pessoas com algum tipo de deficiência

O que é Deficiência?

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), deficiência é o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à biologia da pessoa. A expressão "pessoa com deficiência" pode ser aplicada referindo-se a qualquer pessoa que possua uma deficiência.

Alguns cientistas sociais consideram o termo "deficiente" pejorativo, levando consigo uma carga negativa de preconceito, considerando assim o termo "necessidades especiais". Entretanto, outros estudiosos e pessoas com deficiência consideram correto utilizar-se do termo "deficiência" ou "deficiente" para que não haja uma negação da deficiência, pela pessoa deficiente e pela própria sociedade, levando a não respeitar as questões próprias da deficiência ou da diferença.

O termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) começou a ser difundido em 1978, quando da aceitação do Relatório Warnock (do primeiro comitê britânico, presidido por Mary Warnock, que foi criado para reavaliar o atendimento aos deficientes naquele país). Mas o termo só foi oficialmente aceito na Declaração de Salamanca (1994 – realizado em Salamanca, na Espanha). Porém o termo abrange não só as pessoas com deficiência, mas também crianças, jovens em situação de risco moral ou social, as crianças com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, as de minorias étnico-culturais e as que possuem problemas de conduta de ordem emocional.

Classificamos as deficiências em:

Deficiência Sensorial:

- Auditiva (D.A.): perda bilateral, parcial ou total da audição.

Causando dificuldade em aprender a leitura e a escrita da língua falada.

- Visual (D.V.): cegueira na qual a acuidade visual é igual ou menor

que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, a baixa visão que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,005 no melhor olho, com a melhor



correção óptica, os casos nos quais a somatória das medidas do campo visual em ambos os olhos for iguais ou menores que 60a., ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

· Surdocegueira (S.D.): é uma deficiência única que apresenta a perda da audição e visão, de tal forma que a combinação das duas deficiências impossibilita o uso dos sentidos de distância, cria necessidades especiais de comunicação, causa extrema dificuldade na conquista de metas educacionais, vocacionais, recreativas, sociais, para acessar informações e compreender o mundo que o cerca.

· Deficiência intelectual (D.I.): Segundo o DSM – IV- TR-TM (2002), é um conjunto de problemas que ocorrem no cérebro humano e leva seus portadores a um baixo rendimento cognitivo, mas que não afeta outras regiões ou funções cerebrais. De acordo com Krynski et all (1983), a deficiência mental é um vasto complexo de quadros clínicos, produzidos por várias etiologias e que se caracteriza pelo desenvolvimento intelectual insuficiente, em termos globais ou específicos. Tal eficiência pode ou não ser acompanhada por manifestações patológicas. Segundo o DSM, os critérios para diagnosticar a DI são:

- funcionamento intelectual significativamente inferior à média;
- dificuldade ou prejuízos concomitantes no funcionamento adaptativo;
- início inferior aos 18 anos.

Outros critérios utilizados para o diagnóstico da Deficiência Intelectual são os comportamentos observados e comparados com as fases de desenvolvimento na área da Comunicação, Cuidados Pessoais, Atividades de Vida Diária, Habilidades Sociais e Interpessoais. Em pelo menos duas dessas áreas devem estar defasadas se comparadas com os padrões de normalidade.

Deficiência Física: É uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas ou, ainda, de malformações congênicas inatas ou adquiridas. Alguns tipos de deficiências físicas mais comuns são: a Espinha Bífida ou Mielomenigocele, Paralisia Cerebral, Distrofia Muscular Progressiva, Lesão Medular, Amputação, Sequelas de Queimaduras. ·



Deficiência Múltipla: É a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental, visual, auditiva, física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa. As principais necessidades educativas serão priorizadas e desenvolvidas por meio das habilidades básicas, nos aspectos social, de auto ajuda e de comunicação.

· **Condutas Típicas:** Se refere a uma variedade muito grande de comportamentos, o que tem dificultado o consenso em termo de uma só definição. Conceituam-se como condutas típicas “manifestações comportamentais típicas de” portadores de síndromes, de quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento da pessoa e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. Hoje, devido a esta variedade, denomina-se Transtornos Globais do Desenvolvimento.

· **Superdotação ou Altas Habilidades:** são aqueles que possuem notável desempenho ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo-produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e aptidão psicomotora. São características que podem ser herdadas (herança biológica) ou adquiridas (estimulação ambiental), porém, é difícil afirmar com exatidão essa conceituação.

Para todas as deficiências há uma modalidade de atendimento, chamada de Educação Especial, que deverá propiciar propostas pedagógicas, recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e/ou substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (Brasil, 2001).

Tipos de atendimento especializado à pessoa com deficiência

Centro de Atendimento Especializado: é um serviço especializado de natureza pedagógica, desenvolvido nos estabelecimentos de ensino regular (públicos ou privados) para a Educação Infantil, Ensino



Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. É ofertado para as áreas da deficiência auditiva, visual e física. Funciona em contraturno escolar, com cronograma de atendimento.

- Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa – TILS: é o profissional bilíngue que oferece suporte pedagógico à escolarização de alunos surdos matriculados na Educação Básica, da rede regular de ensino, por meio de mediação linguística entre aluno(s) surdo(s) e demais membros da comunidade escolar, de modo a assegurar o desenvolvimento da proposta de educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa). Terão direito à mediação do profissional tradutor e intérprete, no processo de ensino-aprendizagem, alunos surdos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação, que fazem uso corrente da mesma nas situações cotidianas e que estejam regularmente matriculados nos Estabelecimentos de Ensino da rede Regular, nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica.

- Classe Especial: é uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequada, onde o professor especializado utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo do Ensino Fundamental, visando o acesso ao currículo da base nacional comum. Este tipo de atendimento é oferecido à pessoa com Deficiência Intelectual ou à pessoa com Transtornos Globais do Desenvolvimento.

- Sala de Recursos: é um serviço especializado de natureza pedagógica que apoia e complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns do Ensino Fundamental. Destina-se a alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental que apresentam problemas de aprendizagem, com atraso acadêmico significativo, distúrbios de aprendizagem e/ou deficiência mental, e que necessitam de apoio especializado complementar para obter sucesso no processo de aprendizagem na classe comum. A sala de recursos também é oferecida a alunos com transtornos globais do desenvolvimento, ocasionando prejuízo no desenvolvimento biopsicossocial, em grau que requeira apoio e atendimento especializados. Incluem-se, neste grupo, alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

- Professor de Apoio Permanente: é um profissional de apoio



especializado, que atua no contexto da sala de aula do ensino comum, nos estabelecimentos do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, para atendimento a alunos com transtornos globais do desenvolvimento, deficientes físicos que possuem limitação na fala e na escrita.

Lembrete: Todas as definições e conceitos aqui utilizados são fornecidos pela Secretaria Nacional de Educação Especial - Ministério da Educação e Cultura - MEC, e são utilizadas pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná - SEED.

Orientações básicas para professores da sala de aula do ensino comum

Como trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência? “Não estou preparado para isso!” “Minha formação não me deu subsídios suficientes para este trabalho, será muito difícil!” Essas, entre outras afirmações, são muito frequentes entre os professores do ensino comum, ao se depararem com alunos deficientes em suas salas de aula.

O que iremos demonstrar, nos próximos parágrafos, é que não há motivo para alardes e preocupações excessivas, se a escola, o sistema de ensino oferecer estruturas suficientes para que o processo de inclusão ocorra e que o profissional da educação obtenha informações - pelo menos as básicas - sobre o que é deficiência, classificação, tipos de atendimento especializado, material adaptado e meio de comunicação e expressão utilizados pelos mesmos.

É direito constitucional de toda pessoa ter acesso a uma educação de qualidade. Portanto, cabe à escola proporcionar as adaptações básicas necessárias ao bom atendimento a alunos com deficiência. São requisitos básicos da estrutura escolar oferecer:

- Condições físicas adaptadas - cadeiras, rampas, portas, banheiros e corredores.
- Obter materiais didáticos e equipamentos específicos para as diferentes áreas da deficiência.
- Número de alunos adequado em sala de aula comum, nunca superior a 20 alunos, facilitando o atendimento ao aluno especial pelo professor.



São requisitos básicos do profissional da educação:

- Conhecimento específico sobre o aluno deficiente em sua sala de aula.
- Procedimentos didáticos adequados.
- Recursos pedagógicos ajustados para que o aluno com deficiência possa compreender.

São requisitos básicos do aluno com deficiência para o ingresso no ensino comum:

- Frequentar primeiro o atendimento especializado, principalmente se houver necessidade de recursos distintos para a alfabetização e consequente letramento (Braille, Sorobã, Libras, Alfabeto Manual, Tahoma).

- Ter acompanhamento médico especializado, quando este se fizer necessário.

- Vir para o ensino comum acompanhado de laudo médico próprio, avaliação no contexto escolar, com recomendações para o professor do ensino comum.

- Frequentar paralelamente o ensino especial para melhor aproveitamento do processo de ensino/aprendizagem.

Para cada tipo de deficiência há adaptações a serem feitas para que haja um bom funcionamento do processo de ensino/aprendizagem. Ofereceremos aqui algumas orientações necessárias para o atendimento, em sala de aula comum, do indivíduo com algum tipo de deficiência. O modo de ensinar o aluno deficiente deverá ser o mesmo utilizado com os alunos do ensino comum, algumas mudanças, porém, devem ocorrer em relação às adaptações.

Adaptações para o aluno com deficiência físicas

Alguns materiais utilizados pelo deficiente físico deverão ser adaptados. Para aqueles com dificuldade de coordenação motora, são necessários alguns procedimentos:

- Utilizar cadernos grandes com pautas largas.
- Fixar a folha ou caderno na carteira usando fita adesiva.
- Dependendo da atividade, utilizar folhas grandes e sem pauta.



- Utilizar, se necessário, suporte para apoiar livros.
- Quando o aluno tiver dificuldade de preensão, engrossar o lápis com espuma, madeira ou durepox.
- Utilizar letras ampliadas de alfabeto móvel.
- Eliminar as barreiras arquitetônicas, colocando rampas com corrimão nas laterais.
- De preferência, o quadro-de-giz deve ser colocado na altura que um cadeirante possa ter acesso.
- A sala de aula deverá, de preferência, ser em andares térreos.
- Nos banheiros, as portas devem ser sempre largas para o cadeirante ter acesso, e dentro deste banheiro deverão existir barras de apoio nas paredes ao lado do vaso sanitário e pias na altura que um cadeirante possa utilizá-las.
- Telefones públicos e bebedouros rebaixados.
- Observar sempre a postura do aluno deficiente físico, pois o mesmo pode não ter controle do tronco, devendo então utilizar, na altura do peito, uma faixa de segurança.
- Adaptar a carteira escolar para alunos cadeirantes que não possam fazer a transferência para uma cadeira comum. O aluno precisará de apoio para os pés não ficarem suspensos (pode ser caixa de sapatos com tijolos, saquinhos com areia dentro, apoio de madeira etc.).
- Utilizar pranchas para a comunicação com alunos que possuam extrema dificuldade de fala e comunicação.
- Evitar superproteger o aluno deficiente. Não o exclua do grupo, nem o discrimine.

Adaptações para o aluno com deficiência auditiva

Quando em sala de aula houver um aluno com deficiência auditiva são necessários alguns cuidados básicos.

- Falar claramente, mas sem exageros.
- Ficar em posição que o aluno surdo consiga enxergar sua boca, para que possa fazer leitura labial.
- Não gesticular, pois fica difícil a leitura labial.
- Usar poucos acessórios (brincos, colares grandes, para que o aluno não se distraia).



- Nunca gritar, a não ser que o aluno peça para falar alto.
- Sempre falar de frente para o aluno surdo, nunca de lado ou de costas.
 - Usar movimentos do corpo para expressar o que quer dizer. O aluno com deficiência auditiva não pode ouvir as mudanças do tom de voz do professor, portanto não obtém indicadores de seriedade, entusiasmo, espanto pela voz e sim pelas expressões faciais, gestos e movimentos corporais.
 - Quando estiver conversando, manter contato visual, pois o aluno poderá pensar que a conversa acabou e se distanciar do professor.
 - Chamar delicadamente a sua atenção, sinalizando com a mão ou delicadamente tocando o braço do aluno.
 - Se o professor tiver dificuldades para entender o que o aluno deficiente auditivo falar, pedir que ele repita ou utilizar papel e lápis. O importante é a comunicação entre o professor e o aluno.
 - Conhecer o alfabeto manual.
 - Ter noções sobre a linguagem de sinais.
 - O professor poderá solicitar um intérprete de Libras. Ao possuir em sala de aula este profissional, não o utilizar como meio de diálogo. Falar diretamente com o aluno surdo. Ao falar, tomar cuidado para não ficar em frente a uma fonte luminosa, pois o aluno poderá ter dificuldade de visualização do rosto do falante.
 - Avisos visuais são sempre muito importantes.
 - Utilizar-se de recursos visuais para transmitir conceitos, informações que considere ser imprescindível.
 - Criar um ambiente escolar tranquilo, pois o aluno Deficiente Auditivo, via de regra, é um aluno de fácil irritabilidade, devido ao excesso de esforço para compreender o que o professor quer transmitir.

Adaptações para alunos com deficiência visual

Para a inserção do aluno cego, no ensino comum, são necessários alguns cuidados básicos e alguns recursos e equipamentos didáticos:

- Ao receber o aluno Deficiente Visual Total, ou cego, fazer com ele o reconhecimento total do espaço físico antes de iniciar as atividades.
- Antes de ajudar o aluno cego, pergunte se ele quer ajuda.
- Não exclua seu aluno cego das atividades em grupo, nem minimize sua participação nas atividades.



- Quando falar com este aluno, use tom e velocidade normais da voz.
- O cego necessita do método Braille, criado por Louis Braille (1809-1852) e que consiste num sistema de escrita em relevo para ler, escrever e contar.
- Para o registro das explicações do professor, se consensualmente, o aluno poderá gravar as aulas explicativas para poder estudar em casa.
- Se o aluno for portador de visão subnormal, a escola deverá ter em mãos o laudo oftalmológico com as orientações médicas.
- Utilizar cores fortes para sinalizar espaços, caso haja necessidade.
- Trabalhar com material concreto, se possível.
- Os exercícios e textos entregues para o aluno de baixa visão deverão ser ampliados de acordo com a sua capacidade visual.
- De preferência, os cadernos devem possuir tarja larga.
- Cartazes e outros recursos didáticos devem possuir letras grandes e coloridas.
- Ao trabalhar com mapas, estes devem ser em relevo.
- Criar modos alternativos para a realização de tarefas, como uso de lentes de aumento, gravador, livros ampliados e sinais táteis (alfabetos e numerais coloridos e grandes).
- Estimular a independência.

Adaptações para alunos com deficiência mental.

Para o trabalho com o aluno deficiente mental, a expectativa de aprendizagem se dá, na sua grande maioria, a longo prazo. Para o professor trabalhar com este tipo de aluno, deverá compreender o processo de aquisição do conhecimento, as fases de desenvolvimento do ser humano, a influência do meio sobre o aluno. Atender um aluno com aprendizagem lenta exige um ajuste e adaptação da escola. Para tanto, o planejamento de ensino deverá contar com algumas características básicas:

- Maior necessidade de usar experiências concretas para aprender.
- Maior necessidade de estímulos verbais para estimulá-lo a realizar tarefas.
- Necessidade de atenção individualizada.
- Perceber que este aluno possui menor aptidão para trabalhar com



abstrações, para transferir a aprendizagem.

- Observar que este aluno poderá ter menos concentração.

Aceitar seu ritmo.

Apresentar para o aluno sugestões positivas.

Procurar descobrir o que ele é capaz de fazer, pois as deficiências já são do seu conhecimento.

Utilizar-se de fixação de conteúdos, por meio de atividades variadas.

Nem sempre crianças com dificuldades de aprendizagem são deficientes. Algumas podem apresentar problemas de aprendizagem porque estão privadas pela má nutrição, por passarem por privações ambientais ou causados por fatores genéticos ou bioquímicos, ficando assim: memória, atenção, percepção, pensamento, linguagem e operações mentais prejudicados. Mas, normalmente, após cuidados próprios a cada privação ou tratamento para os fatores genéticos e bioquímicos, voltam a corresponder ao padrão normal de aprendizagem.

Dicas para lidar com crianças com dificuldade comportamentais (Transtornos globais do desenvolvimento)

- Reduza a movimentação desnecessária em sala de aula e use tarefas estruturadas, com objetivos e resultados claros para evitar comportamentos dispersos e perturbação de outras pessoas.

- Tente criar uma atmosfera positiva.

- Preste atenção na linguagem corporal e oral usadas na comunicação.

- Preste atenção na posição dos materiais - mantenha todo o equipamento usado sobre uma mesa ou distribua a cada criança no começo da aula.

- Preste atenção na posição dos móveis, para que possa enxergar os alunos, manter contato visual com eles, atendê-los com facilidade e ter mobilidade.

- Mantenha caminhos livres e acessíveis entre as carteiras, pense na maneira de melhor locomover-se se houver necessidade de movimentos rápidos em situações de risco em sala de aula (ex. crise convulsiva, ataques abstrações, nervosos, entre outras situações).



Combine os direitos, as responsabilidades as regras/códigos de classe, que devem ser claramente definidos e colocados de forma positiva.

- Exponha as expectativas.
- Mantenha limites claros.
- Dê instruções explícito-implícitas.
- Use os sistemas de recompensa e muito reforço positivo; carimbos, adesivos, estrelas e marcas positivas podem ser usados para comportamentos positivos.
- Seja coerente com a abordagem e as expectativas.
- Elogie e estimule com frequência.
- Mantenha uma ligação entre a escola e o lar.
- Tente evitar confrontos.
- Ignore comportamentos inadequados em busca de atenção (se for seguro).
- Estabeleça pequenos objetivos, fáceis, para cada aula.
- Reforce comportamentos adequados, elogiando crianças calmas/compreensivas.
- Proporcione oportunidades para que os alunos assumam responsabilidade e tenham um sentido de pertencimento na classe, por exemplo, alternando-se para buscar materiais, leituras etc..
- Incentive a autoestima positiva.

Dicas para lidar com crianças com dificuldades de fala e linguagem

- Gesticule mais do que o normal quando falar com a criança.
- Preste atenção na forma de lidar com o tempo - estimule sem pressioná-la a falar - proporcione tempo para falar individualmente com a criança.
- Incentive atividades em grupo e interações linguísticas.
- Use rimas, brincadeiras com os dedos, canções simples, jogos cantados em pequenos grupos, introduzindo atividades sem a expectativa de falar, particularmente ao trabalhar com outras línguas.
- Apresente situações claras que exijam resposta.
- Crie teste de múltipla escolha com respostas para marcar.
- Ensine palavras-chave e certifique-se de que houve aprendizagem.



- Use apoio visual, como modelos, imagens, diagramas, ilustrações, demonstrações etc., de modo que as crianças possam entender as lições sem usar a linguagem.

- Use mímica como apoio à língua falada.

- Deixe lacunas para que sejam preenchidas com o próprio vocabulário.

- Brinque com jogos de dar nomes.

- Use bastante trabalho oral estruturado nas lições.

- Utilize-se de atividades de simulação visual/perceptiva.

Legislação básica de amparo à pessoa com deficiência -
Constituição Federal - Título VII, da ordem social, art. 208, 227.

- Lei nº. 10.172/01. Aprova o Plano Nacional de Educação.

- Lei nº. 853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

- Lei 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

- Lei 9393/96. Estabelece as Diretrizes e Bases a Educação Nacional. Art. 4º, art. 58, 59, 60.

- Decreto nº. 3.298/99. Regulamenta a Lei 7853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

- Portaria MEC nº. 1679/99. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência, para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

- Lei nº. 10.098/00. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

- Declaração Mundial de Educação Para Todos, em Jontiem, na Tailândia, 1990.

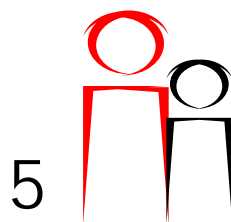
- Declaração de Salamanca, em Salamanca, Espanha, 1994.



REFERÊNCIAS

- BRASIL, MEC, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Nacional de Educação Especial. *Adaptações Curriculares*. Brasília, 2001.
- Brasil, MEC, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Nacional de Educação Especial. *Saberes e práticas da Inclusão*. 12 volumes. Brasília, 2005.
- Brasil, MEC, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Nacional de Educação Especial. *Saberes e Prática da Inclusão*. Brasília, 2006
- FINTAN, O'Regan. *Sobrevivendo e vencendo com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: ARTMED, 2007.
- REILY, Lucia. *Escola Inclusiva*. Linguagem e mediação. Papirus Editora: 2004.





A presença da diversidade no estatuto da criança e do adolescente: uma vocação conciliatória

Sandra Maria Zanello Aguiar

Este texto pretende expor algumas ideias a respeito de legislações que fizeram parte de propostas voltadas, especificamente, a cuidados com crianças e adolescentes brasileiros. Dentre elas, os Códigos de Menores criados nos anos de 1927 e 1979, de cariz coercitivo, em contraposição ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), que, assim como a Constituição Federal, foram produtos de um movimento mundial e de normas internacionais¹ que buscaram uma ruptura com os padrões que convencionavam pensar a infância e a juventude somente na perspectiva da doutrina da situação irregular, ou da regularidade de significados nas esferas pejorativa, depreciativa e preconceituosa como “menor abandonado”, “menor infrator”.

Estes conceitos fizeram parte dos Códigos de Menores dos anos de 1927 e de 1979, e tiveram como preocupação fundamental apontar conteúdos repletos de controle social, de limitações biopsicossociais, traduzidos como comportamentos inadequados ou delinquentes de crianças

¹Declaração de Genebra (1924); Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (1948); Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (1969); Convenção Internacional dos Direitos da Criança até as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Beijing, 1985); Diretrizes das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Diretrizes de Riad) e as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade (1990).

Com relação ao ECA, a Lei 8.069 instituiu, em 12 de julho de 1990, direitos a crianças e adolescentes que, no dizer de Seda (1993:25), são fundados na ideia de que, embora as pessoas sejam diferentes como indivíduos, são iguais em relação às leis fundamentais na sociedade e de conteúdos de uma legislação criada pelo Estatuto, definindo “(...) quem é o sujeito de direito do qual se fala e de que direitos é titular” (Andrade, 2000:23).

Estas considerações a respeito dos Códigos de Menores e do ECA se fizeram necessárias, de maneira a desenvolver-se reflexões a respeito dos avanços ocorridos na legislação que defende os direitos de crianças e adolescentes brasileiros, e do modo como estão sendo operacionalizadas as suas ações.

Pretende-se, também, identificar no discurso do ECA a presença da questão da diversidade, especialmente para se entender as interpretações originadas de preconceitos, com ênfase no desrespeito às diferenças.

As leis de conflito: os Códigos de Menores dos anos de 1923 e de 1979

O Código de 1927 (também chamado de Código de Mello Mattos), estabelecido pelo Decreto nº 17.943-A, de 12 outubro do mesmo ano, estabeleceu “as leis de assistência e proteção a menores” que já vinham sendo reforçadas desde o início da República, direcionadas ao segmento infante-juvenil em situações de abandono e de delinquência.

Com base no “Relatório Final da Pesquisa ECA 10 anos”, as crianças foram classificadas pelo Código de Menores do ano de 1927 como “abandonados” por terem endereço incerto e não sabido, e carecerem da presença da família, necessitando de cuidados em instituições de internamento, guarda provisória, família substituta ou adoção.

Eram expostas à fiscalização por organismos do Estado, que empreendiam vigilância na perspectiva da moral e dos bons costumes, praticados por pessoas responsáveis por estas crianças. Os “vadios”, tidos como “rebeldes”, residentes com os pais biológicos ou substitutos, ou em instituição tinham dificuldades em manterem-se disciplinados na escola ou



²⁴“Dez anos de Estatuto da Criança e do Adolescente: uma década de direitos”. Brasília, 2000.

ou no trabalho. Caracterizavam-se pela frequência nas ruas e em logradouros públicos. Os “mendigos” eram aqueles que abordavam as pessoas para pedir esmolas, e os “libertinos” utilizavam-se da prática, do convite a atos libidinosos ou da prostituição.

Todavia, os considerados “delinquentes” eram imediatamente rotulados como indivíduos que ameaçavam a ordem pública, considerados de “alta periculosidade”, sendo inevitável o internamento em instituições com características de “reformatórios”, e o risco eminente de cassação de pátrio poder dos pais.

Caracterizaram o Código de Menores do ano de 1927 ações que se voltaram à garantia da ordem e da moral, na perspectiva de uma visão higienista e repressora: inserção da criança no trabalho; o abrigamento e internamento como forma corretiva básica; a concepção de que a infância era incapaz e perversa; o poder sem limites do Juiz sobre a família e seus filhos; o uso do termo “menor” como garantia de medidas especiais àqueles menores de 18 anos de idade, evitando, desta forma, a promiscuidade com adultos e outros transgressores, o ingresso na penitenciária e nas casas de correção; o combate ao “vício”, visando um trabalho de reabilitação ou a liberdade vigiada com a obrigatoriedade de comparecer frente ao Juiz para prestar informações a respeito de seu comportamento.

Proibia-se o trabalho dos menores de 12 anos e o de menores de 14 anos que não tivessem completado instrução primária, a não ser por autorização da autoridade competente, proibindo-se trabalhos considerados perigosos aos menores de 14 anos, exceto se aos 12 anos tivessem certificado de haver completado os estudos primários do curso elementar. A indústria empregava menores a partir dos 12 anos com salários inferiores ao dos adultos e com longas jornadas. O Código representava um acordo ou um pacto social de exploração da infância dentro dos limites e das visões e perspectivas da época, na correlação de forças sociais³ então existente. Os industriais combatiam as decisões dos juizes relativas ao trabalho das crianças, defendendo a não intervenção do Estado nessa questão. Mas Mello Mattos retrucava que o Pátrio Poder existia no “interesse dos filhos e não dos pais”⁴. (Brasília, 2000).

³FALEIROS, Vicente 1995

⁴LEMMOS BRITTO. 1959, pág. 355



Nota-se que o período de existência do Código de Menores do ano de 1927 data do Brasil República (1889), em que uma vasta legislação surgiu, de modo a estancar a proliferação de crianças e adolescentes abandonados, em razão da recém-instalada República.

À época é registrado um aumento significativo de ocorrência de crimes [...] acompanhado pelo aumento e especialização dos mecanismos de repressão, gerando uma maior incidência de conflitos urbanos, numa clara manifestação do agravamento das tensões sociais (Santos, 2000: 214).

Neste contexto, nota-se a entrada de novas leis e decretos para regulamentar a situação das crianças em situação de abandono e reprimir a criminalidade. Nas palavras de Rizzini, “A criança representava uma ameaça nunca antes descrita com tanta clareza. Descobrem-se na alma infantil elementos de crueldade e perversão. Ela passa a ser representada como delinqüente e deve ser afastada do caminho que conduz à criminalidade das ‘escolas do crime’, dos ambientes viciosos, sobretudo as ruas e as casas de detenção” (1997: 28).

Tal era a preocupação com a criminalidade infanto-juvenil que em 02 de março de 1903 aprovou-se o Decreto nº 4780, que regulamentava e autorizava o funcionamento do Instituto Correccional Quinze de Novembro, criado com prerrogativas de educar e “corrigir profissional e moralmente as crianças” e tirá-las da situação de abandono e miséria em que viviam.

Com base nas prerrogativas da Lei, os “menores” abandonados, a partir deste contexto, passaram a ser recolhidos ao Instituto Correccional Quinze de Novembro, sob determinação das autoridades competentes, atendendo, assim, ao Art. 7º, da Lei nº 947, de 29 de fevereiro de 1902. No art. 2º, desta mesma Lei, encontra-se o significado de crianças abandonadas, *in verbis*:

Art. 2º Compreendem-se como abandonados os menores de 14 annos, maiores de 9, que, por serem orphãos, ou por negligencia, ou vicios, ou enfermidades, ou falta de recursos dos paes, tutores, parentes, ou pessoas, em cujo poder, guarda ou companhia vivam, ou por outras causas, forem entregues ás autoridades judicarias ou policiaes, ou forem encontrados habitualmente sós na via publica, entregues a si mesmos e desamparados de qualquer assistencia natural.”



Este significado se constitui em ponto de partida para se entender que crianças que estivessem na faixa etária entre 09 e 14 anos, órfãos, ou que os pais biológicos não apresentassem condições financeiras de garantir-lhes o sustento e uma vida digna, pautada nos “bons costumes e moral ilibada”, ou, ainda, que na falta destes não existissem pessoas para exercerem o papel e função de tutores, parentes ou não, seriam entregues, imediatamente, às autoridades judiciais para que fossem encaminhados ao Instituto Correccional Quinze de Novembro, sob a determinação do juiz.

Mas estas situações acima postas como determinidades de internamento no Instituto são acrescidas da permanência das crianças nas ruas, ou seja, que faziam dos logradouros públicos ou das vias públicas seus domicílios, sem qualquer assistência. Este estado de coisas também se constituía em motivação para o internamento destas crianças, que por força da Lei ficariam institucionalizados até completarem 17 anos de idade.

O Instituto Correccional tinha como objetivo a profissionalização, com vistas a preparar a criança para integrar-se ao meio social. Este mot se constituiu em uma grande saída para as consequências da entrada da industrialização, que provocou profundas mudanças nos modos de produção. Os republicanos passaram a se ocupar e explorar a mão-de-obra infanto-juvenil no interior das fábricas como mecanismo gerador de uma economia de baixo custo em se tratando de salário e garantindo, desta forma, a segurança social da população, já que estes “menores” eram retirados das ruas e ocupados em atividades fabris. Ganhavam a sociedade e os capitalistas!

A educação de caráter profissionalizante tinha como elemento essencial corrigir as crianças enquanto pequenas, já que a vida nas ruas nada lhes ensinava, a não ser a iniciação para o crime.

Em 1918 surgem as Escolas de Aprendizes Artífices, outorgadas pelo Decreto 13.064, de 12 de junho do mesmo ano. Funcionavam em forma de convênios entre os Estados da República e o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Tinham como objetivo preparar o segmento infanto-juvenil para atuar em fábricas, em um período de 4 anos, podendo se estender caso a criança ou adolescente não desse conta das atividades concernentes à escola primária. O regime de permanência não era o de internamento, e ao final do curso os alunos recebiam certificado de conclusão.



É importante expor, neste momento, os Artigos 2º e 7º deste Decreto, que *in verbis* anunciam que:

Artigo 2º - Nas escolas de aprendizes artífices procurar-se-há formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessários aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso as officinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes aos Estados em que funcionarem as escolas, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais.

Artigo 7º - A matrícula das escolas serão admittidos os menores cujos paes, tutores ou responsaveis o requererem dentro do prazo marcado e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) a idade de 10 annos no mínimo e 16 no maximo b) não soffrerem de molestia infecto-contagiosa; c) não terem defeitos physicos que os inhabilitem para o aprendizado do officio.

Passado um ano da regulamentação que criou as Escolas de Aprendizes Artífices, o Decreto nº 13.706, de 25 de julho de 1919, reestrutura o anterior, dando um novo formato aos patronatos agrícolas – o Artigo 40 determina o veto à presença de “menores” delinquentes, portadores de doenças infectocontagiosas, lesões ou qualquer deficiência orgânica que os impedissem de desenvolver atividades agrícolas. Este segmento é direcionado a instituições em regime de internamento, as quais prestavam atendimento a crianças e adolescentes entre 10 e 16 anos de idade.

Os patronatos agrícolas eram destinados, quase exclusivamente, à classe subalterna da sociedade, que no entendimento das autoridades judiciais e de profissionais vinculados à problemática deste segmento, fazia-se necessária uma educação voltada à moral, física e profissional de “menores desvalidos” que, por incompetência ou incapacidade da família, tinha que ser assumida pelas autoridades judiciais à disposição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Ao serem tutelados por aquelas autoridades, os familiares destas crianças e adolescentes poderiam, a qualquer momento, ver cassado o pátrio



poder. Por esta razão, antecipavam o fato, desistindo da responsabilidade em criar os seus filhos, outorgando a responsabilidade ao Estado. Nas palavras de Passeti, comprova-se que ao fechamento,

“[...] dos trinta primeiros anos da República com um investimento na criança pobre potencialmente abandonada e perigosa, a ser atendida pelo Estado (cumpre tão somente a ele) [...] integrá-la ao mercado de trabalho [...] tirá-la da vida delinquencial, ainda associada aos efeitos da politização anarquista e educá-la com o intuito de incutir-lhe a obediência (2000: 355).

É de conhecimento que todo o sistema que mantém regime de internamento a crianças e adolescentes falha na sua organização interna ao não considerar as consequências do afastamento do núcleo familiar. As relações construídas são abruptamente e precocemente abortadas. A possibilidade da reconstrução de convivência com a família fica cada vez mais distante e frágil diante da longa duração dos internamentos, provocando o abandono. Surge, então, o fenômeno da fuga em busca da liberdade e dos laços estreitados, seguida de reinternamentos mal sucedidos.

Nota-se que o dispositivo do Artigo 97 da regulamentação dos Patronatos aponta para o problema das fugas, não para evidenciar a problemática que envolve o processo de institucionalização, mas para mostrar as atitudes que eram tomadas. O fato era imediatamente comunicado à autoridade policial, à imprensa local e ao diretor do estabelecimento, por meio de cópia das informações contidas em prontuário a respeito do aprendiz, em que eram registrados dados pessoais e outros que dessem conta de mostrar a vida deste indivíduo dentro do estabelecimento. De posse deste conjunto de informações, o interno fugitivo era perseguido e desde já estigmatizado.

Parafraseando Lewis, a questão do estigma é determinada como sendo um traço que o indivíduo possui. Acaba fazendo parte da sua constituição psicológica e orgânica, e no momento de estabelecer um vínculo no cotidiano das suas relações sociais em geral, acaba afastando as pessoas do seu convívio, sem ao menos elas conhecerem os seus atributos como ser social e características singulares.



Sem dúvida alguma, as considerações feitas às crianças e adolescentes de classes subalternizadas, moradores ou frequentadores das ruas, por diferentes razões que podem ser apontadas, também pela negligência do Estado, provoca um sentimento de quem as vê, de não-pertencimento deste segmento à sociedade constituída e determinada por um tipo específico de *status quo*, pois regras e normativas estabelecidas não fazem parte do cotidiano destas crianças e adolescentes.

Esta marca vem sendo reproduzida pelos diferentes decretos e leis que foram surgindo no decorrer de diferentes momentos históricos, regulamentando a assistência aos “menores” pobres em situação de abandono e de criminalidade, produzindo e reproduzindo, como em um círculo vicioso, o estigma de não-pertencimento, e mais – a necessidade de vigilância, controle e repressão “sobre as classes historicamente marginalizadas no Brasil”.

O que dizer do Código de Menores do ano de 1979, criado sob a Lei 6.697, de 10 de outubro, senão confirmar a natureza da sua criação inspirada pelo conceito, ainda, de situação irregular - herança do Código de 1927 - encontrada em crianças e adolescentes originários de classes subalternas. Segue o entendimento de situação irregular, tendo como ideia central o abandono de crianças e adolescentes, fundamentado na irresponsabilidade e omissão dos pais, acompanhado de castigos e maus tratos, de comportamentos delinquentes, produzindo infrações penais.

Do mesmo modo que o Código de 1927 classificava as crianças e adolescentes, o Código de 1979 o fez, também, dando outros atributos a este segmento, porém não eliminando seus conteúdos significados depreciativos. Passaram, então, a ser divididos entre “marginais” ou “marginalizados”, com a possibilidade de serem “integrados” à sociedade, sob o julgamento inexorável de autoridade judiciária que se manifestava na manutenção da ordem “[...] na aplicação da Lei que deveria sobrepor-ser à proteção aos interesses do menor sobre qualquer outro bem ou interesse juridicamente tutelado” (Art. 5º).

A visibilidade do Artigo 5º pode ser notada na condição que investe o juiz de menores quando arbitra, absolutamente, sobre a vida da criança e do adolescente, simetricamente combinado o seu poder com a ordem ditatorial que era vigente no país naquele tempo. Seja isto considerado na ótica do



exercício da repressão, também assumido pelo chefe do Executivo Federal. De um lado, havia o controle social de “menores infratores”, “fora da lei”, “de alta periculosidade” exercido por um juiz. De outro lado, havia um sistema repressivo e arbitrário, acima das leis, acusando e penalizando indivíduos considerados “subversivos”, de modo a serem tratados como “inimigos do sistema”, inviabilizando a liberdade de manifestação.

Mas existiam outros tipos de estruturas isoladas e fragmentadas, em se tratando de atendimentos de caráter efetivo, em que estas crianças e adolescentes pudessem receber assistência de ordem caritativa. Eram entidades, geralmente de orientação religiosa, que, após a recepção, indicavam encaminhamentos a centros especializados e/ou a instituições destinadas à permanência de “menores”, supervisionando os procedimentos caracterizados como tratamento social. O atendimento se fazia de forma discriminatória: às crianças e adolescentes na condição de orfandade, necessitadas, abandonadas, a educação e a formação permitiam, apenas, uma inserção subalterna no mundo do trabalho ou nas relações sociais em geral como, por exemplo, a formação para o trabalho doméstico e o matrimônio de meninas internas.

Em se tratando de autoridade judiciária, esta tinha o poder de aplicar, segundo critérios predeterminados, desde advertência até a liberdade assistida; a semiliberdade ou a internação. Estava posta, nestes critérios, a “colocação familiar” que ocorria por meio da “guarda” ou “adoção”, depois de passar pela análise e aprovação dos candidatos pelo Judiciário.

Todas estas iniciativas tinham como elemento fundamental a garantia da moral, de modo a proteger a sociedade, que de certa forma estava exposta aos perigos destas crianças e adolescentes. A defesa desta sociedade estava sob o controle de “comissários de menores” ou de outras autoridades administrativas que exerciam papel e função vinculados à fiscalização.

Em se tratando de atividades profissionais, o trabalho do “menor” foi regulamentado pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, promulgada em 1943. Porém, proibia o ingresso ao mercado de trabalho de crianças menores de 12 anos, sujeitando aqueles na faixa etária de 12 a 14 anos à obrigatoriedade em frequentar a escola e a exercerem serviços de natureza leve (Art. 402 e 403).



A CLT estabelecia medidas de proteção mais específicas ao trabalho de adolescentes, menores de 18 anos, caracterizando-os como “menor aprendiz”. Mas pode-se constatar nesta medida que a CLT nada alterou em termos de dar garantias à proteção dos adolescentes ou, em outras palavras, não apresentou mudança substancial no disposto pelo Código de Menores do ano de 1927, embora o país tenha passado por um processo de industrialização e de formação da rede escolar.

Neste contexto, nasceu a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, desenvolvida pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM - que durante um longo tempo articulou um modelo de atendimento, operacionalizado pelas Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor – FEBEM’s, as quais mantinham um conjunto de instituições de recepção, triagem e internamento, com combinação do estatal e do privado e com uma racionalidade tecnocrática que separava os “carentes” dos considerados de “conduta antissocial”. Os convênios e pagamentos de *per capita* articulavam e davam sustentação econômica às entidades.

As unidades de internamento eram verdadeiras penitenciárias para menores e viam as crianças e adolescentes segundo a doutrina da situação irregular, segundo a qual “os menores são sujeitos de direito quando se encontrarem em estado de patologia social, definida legalmente” (Cavallieri, 1984:85).

O Código de Menores do ano de 1979 utilizou-se do quadro para demonstrar as principais características por ele definidas, no momento da elaboração do “Relatório Final da Pesquisa ECA 10 anos”, já mencionado anteriormente:

Características do Código de Menores do ano de 1979

- Visão autoritária da política;
- Poder centralizador do Executivo e do juiz;
- Repressão aos marginais, como antissociais;
- Internamento e tratamento dos marginalizados ou periferizados, não integrados;
- Visão da família e da criança como responsáveis pelas irregularidades;
- Controle do comportamento antissocial;
- Controle da assistência pela tecnocracia e pelos convênios;
- Arbítrio e arbitrariedade do juiz;



- Ausência de direitos do menor na sua defesa;
- Possibilita a prisão cautelar de menores (Art. 99 & 4º) para apurar infração penal de natureza grave;
- Possibilita o internamento por condições de pobreza;
- Abrigamento de crianças;
- Centralização executiva.

A Lei dos direitos sociais: O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA

Em meio às consequências deixadas pelo modelo repressor da ditadura militar, limitando e impedindo expressões de frentes e lutas democráticas, as quais começaram a se instalar na metade dos anos de 1980 até início dos anos de 1990, os movimentos populares de diferentes matizes tiveram importância determinante ao deixar transparente as relações contraditórias de classe de uma sociedade capitalista.

A sociedade em geral viveu um grande paradoxo neste momento histórico: de um lado a saída da ditadura militar, de outro, o desejo dos brasileiros pela instalação de uma democracia e de direitos sociais e humanos mais amplos, que considerassem todas as crianças e adolescentes como cidadãos-sujeitos de direitos.

Em se tratando de crianças e adolescentes, a pressão dos movimentos sociais e organizações nacionais e internacionais, balizadas nos direitos humanos, vieram por meio de várias denúncias de violência nas ruas contra este segmento social, promovidas pela polícia, assim como de instituições de abrigamentos infanto-juvenis que se utilizavam de sistemas de tortura. Como exemplo disto, reporte-se às Fundações de Bem-Estar do Menor – FEBEM's, e outras que seguiram o mesmo modelo de estruturação administrativa e “pedagógica”, fechadas para reestruturação, com a perspectiva de fundar novos caminhos para ações pedagógicas mais humanas e efetivas, de modo a produzir concepções que vão de encontro à natureza de uma legislação apontada para direitos sociais de todo o segmento infanto-juvenil, de diferentes classes sociais.

Assim, nasce a Lei de número 8.069, de 13 de julho de 1990, impulsionada pelas determinidades da ordem mundial, pelos movimentos



sociais, mudando o modelo de cuidados com a infância e a juventude brasileira. Dentro deste arcabouço de medidas, a proteção integral de crianças e adolescentes é prioritária, dando-lhes como garantia a condição de sujeitos de direitos.

- Importante mencionar que esta ordem mundial e o processo empreendido pela sociedade civil brasileira fizeram com que a sociedade política se voltasse ao conhecimento do panorama da realidade socioeconômica de crianças e adolescentes brasileiras nos anos de 1990, cujos dados foram levantados por ocasião da promulgação da Lei, levando o Congresso Nacional a aprová-la

- “A sociedade brasileira tem cerca de 60 milhões de crianças e adolescentes.

- Entre 150 a 200 mil crianças morrem antes de completar o primeiro ano de vida.

- Do total de internações na rede de saúde, 30% correspondem a crianças com menos de dois anos de idade.

- Uma em cada quatro crianças sofre de carência alimentar.

- Mais da metade de nossas crianças e adolescentes vive em domicílios sem saneamento básico (água, esgoto, condições sanitárias de moradia) adequado.

- Milhões de crianças nas idades de 7 a 14 anos estão fora da escola e de cada 100 matriculados na primeira série, apenas 18 chegaram ao final do primeiro grau.

- O analfabetismo atinge 28% das crianças nas idades de sete a 14 anos.

- Em função da sua sobrevivência e da família, muitas crianças e adolescentes entram prematuramente no mercado de trabalho assumindo, na maior parte das vezes, tarefas incompatíveis com o seu desenvolvimento mental, físico e social” .

O conhecimento das reais condições do segmento infanto-juvenil foi fundamental para se entender os movimentos sociais locais e mundiais ocorridos, fazendo com que o Brasil definisse diretrizes para compor a legislação nacional.

¹Dados do Governo Federal do ano de 1990.



Primeiramente, a prerrogativa de absoluta igualdade de tratamento para todas as crianças e adolescentes, sem qualquer tipo de privilégios ou discriminações. Um outro aspecto é centrado na família, na sociedade e no Estado (o Poder Público), em se tratando de assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o cumprimento dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Porém, note-se que estas responsabilidades não são exclusivas de nenhuma destas esferas, cabendo a todas elas o seu cumprimento.

Fazer cumprir o Código na perspectiva da proteção contra a exploração, a negligência, a discriminação e os maus-tratos, isto é, as crianças e os adolescentes, a partir da promulgação do Estatuto, não devem mais ser tratados como “objetos” de fácil manipulação, por meio de regras disciplinares e punitivas, isentas de qualquer caráter educativo e socializador, tanto por parte da família como do Estado. Descaracterizam-se, portanto, as denominações de “menores” sociais, econômicos e culturais. A partir de 1990 as crianças e os adolescentes passam a ter os mesmos direitos, resguardadas as suas peculiaridades, reservados à população adulta.

Porém, apesar dos 19 anos do ECA, completados em 13 de julho de 2008, e da conquista jurídica, muito se tem a fazer. Não basta acreditar na “letra morta” da Lei, evocá-la como a melhor e mais justa do mundo, exemplo de humanidade e superação de desigualdades, se não der aos seus conteúdos movimento e materialidade, tornando-os concretos e reais, pois, afinal, trata-se da vida de seres sociais plenos de direitos, constituintes de diferentes classes sociais e modos de ser.

Aí está um dos desafios mais contundentes do ECA, que se reflete em dois pontos marcadamente pontuados pelas diretrizes mundiais e adotadas pela legislação nacional.

O primeiro ponto a se considerar está na imposição de irrestrita igualdade de tratamento a todas as crianças e adolescentes, sem vantagens ou qualquer tipo de atitude que caracterize discriminação, sejam elas na esfera das proteções e garantias, ou na esfera da definição de restrições e medidas disciplinares.

Outro aspecto impõe a necessidade da sociedade civil e política entenderem que tanto os direitos como os deveres imputados à infância e à



juventude dizem respeito a todos os indivíduos que compõem esta categoria, e não apenas àqueles marcados pela desigualdade social, porque fora do processo das relações sociais de produção.

O Brasil possui 189,8 milhões de habitantes. Destes, 58,5 milhões são crianças e adolescentes e, destas, 4,8 milhões estão submetidas ao trabalho infantil. Ainda têm-se à frente grandes desafios como, por exemplo, melhorar a vida de 27 milhões de crianças e adolescentes que vivem abaixo da linha da pobreza e que jamais tiveram oportunidade de crescer brincando. Muitos representam suporte financeiro das suas famílias nos semáforos, lixões, canaviais, plantações de fumo, casa de família, realizando serviços domésticos.

O IBGE retratou, no ano de 2008, a seguinte realidade do segmento social infanto-juvenil no Brasil e no Estado do Paraná*:

BRASIL

Educação	
Matrículas Creche	1427942
Matrículas EJA (até 17 anos)	690385
Matrículas EJA Total	4861390
Matrículas Ensino Fundamental	33282663
Matrículas Ensino Médio	8906820
Matrículas Pré-Escola	5588153
População	
(%) Famílias com crianças de 0 a 14 anos de idade com rendimento médio mensal per capita de até 1/2 SM	40,4
(%) Subregistro de nascimento estimado	12,7
0 a 6 anos	20662002
15 a 17 anos	10424755
7 a 14 anos	27984343
Nº de crianças e adolescentes (0 a 17 anos)	59071100
Saúde	
Taxa de mortalidade até 19 anos por causas externas - por 100 mil	30,52
Taxa de mortalidade infantil (menores de 1 ano) - por mil	25,1

*Quadros estatísticos organizados pela Fundação Abrinq.



Violação de Direitos	
(%) Óbitos por agressão / Óbitos total (0 a 19 anos)	39,2
Nº de adolescentes e jovens no sistema sócio-educativo	15791
Nº de crianças abrigadas	19373
Nº de crianças e adolescentes ocupados (5 a 17 anos) - em 1 mil	5137
Nº de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica	25534

PARANÁ

Educação	
Matrículas Creche	107045
Matrículas EJA (até 17 anos)	10808
Matrículas EJA Total	167922
Matrículas Ensino Fundamental	1659903
Matrículas Ensino Médio	480527
Matrículas Pré-Escola	252840

População	
(%) Famílias com crianças de 0 a 14 anos de idade com rendimento médio mensal per capita de até 1/2 SM	30,2
(%) Subregistro de nascimento estimado	-0,1
0 a 6 anos	1112568
15 a 17 anos	570605
7 a 14 anos	1490930
Nº de crianças e adolescentes (0 a 17 anos)	3174103

Saúde	
Taxa de mortalidade até 19 anos por causas externas - por 100 mil	39,67
Taxa de mortalidade infantil (menores de 1 ano) - por mil	19,3

Violação de Direitos	
(%) Óbitos por agressão / Óbitos total (0 a 19 anos)	35,49
Nº de adolescentes e jovens no sistema sócio-educativo	895
Nº de crianças abrigadas	1082
Nº de crianças e adolescentes ocupados (5 a 17 anos) - em	317
Nº de crianças e adolescentes vítimas de violência	
Nº denúncias feitas ao Disque-Denúncia	1184



Considerações Finais

Diante das reflexões feitas a respeito das legislações brasileiras que primaram pelos cuidados às crianças e adolescentes, especialmente àqueles que por circunstâncias econômicas, sociais e culturais deixavam de acessar os bens e serviços de uma sociedade criada e desenvolvida para atender apenas a uma classe social, nota-se, ainda, uma distância abissal entre as classes e os privilégios por ela instaurada.

Os Códigos de Menores dos anos de 1927 e 1979 foram marcados pela violência e pelo preconceito, produzindo adversidades sistêmicas entre as classes sociais. Todos os recursos criados pelo Estado foram estigmatizados a atendimentos de crianças e adolescentes em situação de pobreza, delinquência e tantas outras limitações. Esses recursos jamais foram estendidos e imaginados às classes sociais privilegiadas. Estes não necessitavam do controle social do Poder Público, pois tinham famílias e endereços certos e sabidos.

O ECA surgiu com a finalidade de universalizar direitos sociais a todas as crianças e adolescentes. Diminuir as distâncias entre as classes sociais, com a redução de opiniões ou sentimentos concebidos sem qualquer exame crítico da realidade social dos indivíduos.

Entende-se que o Estatuto só dará materialidade à universalização dos direitos sociais, da infância e da juventude, quando a escola submeter-se à adoção dos seus duzentos e tantos artigos, envolvendo-os como partes constituintes de seu Projeto Político Pedagógico. Afirma-se isto em razão de ser a escola o maior e mais efetivo instrumento de oposição a uma educação-de-educar a uma educação-de-instruir. Qual o significado disto? Evitar a falsa consciência para a consciência de classe, do conhecimento e entendimento das diferenças, do estado de coisas ou indivíduos que não são iguais entre si para que possam desmarcar este limite, este *apartheid* que nada agrega aos indivíduos em formação.

Fazer da escola um espaço de trabalho, onde as relações sociais sejam plenamente refletidas no âmbito das relações sociais de produção, ou seja, a localização de cada indivíduo na divisão social e técnica do trabalho e o papel que desempenha frente à sociedade, é um dos caminhos para o entendimento da diversidade!



REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Eduardo de. *Conselhos tutelares: sem ou com caminhos?* São Paulo. 2000. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente. Núcleos de Pesquisa 5.

BRASIL. Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918. Dá novo regulamento as Escolas de Aprendizes Artífices. Coleção de Leis do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, v. 002., p. 607, 31 dez. 1918.

BRASIL. Decreto nº 13.706, de 25 de julho de 1919. Dá nova organização aos patronatos agrícolas. Coleção de Leis do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, v. 003, p. 146, 31 dez. 1919.

BRASIL. Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923. Aprova o regulamento de assistência e proteção aos menores abandonados e delinqüentes. Coleção de Leis do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, v. 003, p. 363, 31 dez. 1923.

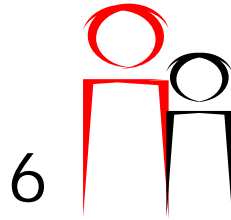
FREITAS, Marcos Cezar de (org). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2o ed., 1999.

LEWIS, Liana. (Des) Encontros a Céu Aberto: ensaios etnológicos sobre crianças em situação de rua na cidade do Recife. 2001. Dissertação, Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Antropologia Cultural, Universidade Federal de Pernambuco.

PASSETTI, Edson Crianças carentes e políticas. públicas. In: PRIORE, Mary Del (Org.).

RIZZINI, Irene. *O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: USU, 1997. Criança e Criminalidade no início do século.





T eoria e prática pedagógica na diversidade

Oseias de Oliveira

Desafios da educação para a diversidade

Contemporaneamente a educação no Brasil, seja por força das leis ou de reivindicações civis dos mais diversos segmentos étnico-culturais, não entende mais como possível a ausência em suas abordagens do tema da diversidade. É evidente que desde os primórdios das relações educacionais no país, a cultura brasileira foi explicada como resultado do encontro de brancos, negros e índios; entretanto o viés pedagógico utilizado sempre foi o da valorização do elemento branco e da identificação simplista do negro com a escravidão e do indígena com a ingenuidade. Superar essas proposições constitui um dos maiores desafios da contemplação da diversidade na prática pedagógica.

Como promover essa superação é a grande questão que se coloca, principalmente considerando a formação de grande parte dos educadores atuantes, os quais encontram constantes dificuldades em abordar esse tema de maneira realmente significativa e representativa da diversidade. Mesmo os mais empenhados nessa tarefa incorrem na reprodução de preconceitos e subvalorizações.

Pensar a educação numa perspectiva da diversidade não é tarefa fácil. Implica numa real valorização da cultura negra e indígena, calcada

numa ética de responsabilidade que está em constante tensão com a efemeridade e velocidade dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos (SILVA, 2007).

Abordar a diversidade não é simplesmente conceder mais tempo/espço na sala de aula para entender a escravidão e emancipação do negro ou a cultura indígena antes da chegada dos portugueses. Tampouco é tratá-los com o estigma de minorias, haja vista que os negros são quase metade da população e que os indígenas, apesar de constituírem uma população em menor número, resistem com a manutenção de sua cultura em todo o território nacional, sendo responsáveis, por exemplo, pela existência de mais de 180 idiomas falados no país.

Ao contemplar a diversidade não se deve apenas olhar para o passado, pois as culturas e as identidades culturais são vivas e se modificam. Daí a necessidade de olhá-las no presente com suas produções e as mais diversas contribuições para aquilo que se configura como cultura brasileira. Isso significa que ao falarmos de negros e índios na escola, podemos fazê-lo através de autores negros e indígenas, sem excluir ou primar pelas produções de brancos. E o mais importante: fazê-lo com naturalidade, tirando-os do campo do exótico ou de datas comemorativas como o treze de maio (dia da abolição da escravidão) ou o dezanove de abril (dia do índio).

É preciso destacar também que o trato pedagógico da diversidade não está circunscrito no âmbito de algumas disciplinas como a história, a literatura e as artes, mas deve perpassar todas as outras, pois trata-se de um valor, uma nova visão e atitude diante da pluralidade e não apenas um conteúdo. O que se pretende é uma prática pedagógica que parta da diversidade e não uma que ensine a diversidade. Isso tudo é muito complexo, pois desde o século XVIII e XIX as identidades culturais diversas foram unificadas e homogeneizadas em nome de uma identidade nacional.

Esse processo considerou o idioma nacional, a história e as raças como articuladores da categoria de Estado unificado de modo que as diferenças lingüísticas e de costumes no território nacional não passavam de relíquias do passado. É importante ressaltar que a educação cumpriu papel decisivo nessa construção promovendo a expansão e disseminação do discurso oficial. É igualmente necessário perceber que hoje essa pretensão de identidade unificada, segura e coerente não passa de uma construção social e que as idiossincrasias étnicas, culturais e até individuais saltam aos olhos em qualquer lugar do mundo.



Contudo, temos que ter o cuidado de perceber que a pretensão de (*des*)homogeneizar a cultura não significa uma separação e categorização da diversidade existente. A abordagem deve ter em vista o complexo de inter-relações natural entre elas, caso contrário, cairemos na ideia, já desfalcada, de propagarmos a tolerância relacionada a uma postura de indiferença.

Para a educação, portanto, o problema da diversidade se afirma como paradigma e como tal deve ser entendido em sua máxima complexidade. Não se trata de acrescentar uma coisa aqui, tirar outra ali, seja no projeto político pedagógico ou no plano de aula do professor. É uma mudança estrutural no modo de pensar do educador, o que requer o abandono de coisas já aprendidas e arraigadas em sua memória e em sua prática. É um constante vigiar para não continuar reproduzindo conceitos já superados e um incessante refazer, repensar, rever, reavaliar sua própria postura diante da diversidade.

O primeiro passo nesse sentido é entender essa quebra de paradigma e o que de fato ela implica na prática pedagógica. Esse texto pretende oferecer alguns norteadores para essa compreensão.

Inicialmente julgamos necessário uma contextualização do surgimento das leis reguladoras da obrigatoriedade de inserção dos temas afros e indígenas na educação, principalmente, a Lei 10639/03. É mister reconhecer que a promulgação desses mecanismos legais não se faz repentinamente e que se articulam num movimento global de reconhecimento e de afirmação identitária engendrada pelos próprios representantes culturais, exemplo disso é a *A Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo Pela Cidadania e a Vida* ocorrida na década de noventa.

Depois discutiremos conceitos fundamentais que ainda continuam sendo empregados arbitrariamente nessa temática, tais como racismo, preconceito, democracia racial, identidade étnica e negro. Muitas dessas ideias parecem de simples aplicação pedagógica, mas não o são, exatamente, porque foram repensadas nos últimos tempos e hoje tomaram outra dimensão que exige mudanças e cuidados na sua aplicabilidade.

Por último, abordaremos algumas possibilidades de práticas pedagógicas contemplativas da diversidade. Como já mencionamos a complexidade dessa tarefa, não gostaríamos de oferecer aqui, ideias prontas para serem simplesmente reproduzidas, mas sim fazer apontamentos de



múltiplos recursos didáticos e inferências possíveis, considerando também a diversidade das linguagens a serem utilizadas, principalmente, para valorizar as produções atuais que permeiam nosso cotidiano e nem sempre se fazem presente no material didático.

Percurso da legislação na promoção da igualdade racial

Nos últimos anos a questão da diversidade ganhou uma grande atenção por parte do poder público e de suas esferas participativas. Os movimentos sociais, pesquisadores isolados, núcleos de pesquisa e sociedade em geral também passaram a discursar a respeito da ideia da diversidade. Nesta expansão do discurso e reivindicações de grupos sociais interessa compreender o momento em que a diversidade ganhou destaque e distanciou-se da noção que é marcante para a sociedade brasileira, ou seja, a reivindicação da igualdade. Com efeito, ainda que divergentes, tanto o discurso a respeito da diversidade quanto o da igualdade estão envolvidos por uma noção mais ampla de afirmação étnico-racial.

Para compreender melhor esta transformação é importante percorrermos um pouco o caminho deste movimento pela afirmação e reconhecimento, principalmente, dos negros na sociedade brasileira. Ainda que o movimento de afirmação étnica, reconhecimento e legitimação territorial indígenas tenha uma importância significativa neste tema, para efeitos didáticos abordaremos apenas o percurso do movimento negro¹.

Tem ocorrido nos últimos anos um direcionamento da compreensão para estabelecer como marco inicial da questão da afirmação negra no Brasil a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em 1995. O grande movimento realizado em 20 de novembro, numa segunda-feira, com a participação de mais de trinta mil ativistas oriundos de diversas partes do país tinha o objetivo principal de se constituir no ícone da homenagem dos trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares.

O movimento concentrado em frente ao Congresso Nacional, envolto por atividades políticas e culturais, foi decorrente de um esforço de

¹Um breve percurso da legislação indígena pode ser identificado no texto “Desafios da educação indígena no Paraná” de OLIVEIRA, O; SCHLEUMER, F. (2009).



planejamento e organização que durou meses e contou com o apoio das centrais sindicais (CGT, CUT e Força Sindical faziam parte da Comissão Executiva) e das entidades do movimento negro, das quais se destacaram os Agentes de Pastoral Negros (Apneias), Comunidades Negras Rurais, Fórum Nacional de Entidades Negras, Fórum de Mulheres Negras, Movimento Negro Unificado (MNU), Movimento Pelas Reparações (MPR) e a União de Negros pela Igualdade (UNEGRO).

O intuito principal da marcha era o de constituir-se “num ato de indignação e protesto contra as condições subumanas em que vive o povo negro deste país, em função dos processos de exclusão social determinados pelo racismo e a discriminação racial presente em nossa sociedade” (EXECUTIVA, 1996). Neste sentido era importante a instituição de um Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Este programa buscava indicar áreas ou temas prioritários para a promoção da igualdade na sociedade brasileira: como a educação, a saúde, comunicação e cultura, democratização da informação, mercado de trabalho, violência, religião e terra.

O documento entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, é notório porque suas preocupações apontam para a desigualdade nas oportunidades e nas decisões jurídicas; portanto, a eliminação da discriminação e da desigualdade deveria dar-se por meio da promoção de medidas positivas que efetivassem as condições materiais da igualdade. O discurso sobre a diversidade só aparece neste documento quando se faz menção à diversidade étnico-racial brasileira que precisa ser valorizada e tratada adequadamente.

Este momento chegou a ser entendido como um símbolo porque ele representa a articulação de vários grupos militantes que atuavam nos sindicatos, nas universidades, nos órgãos governamentais, nas entidades religiosas e no interior dos partidos, unidos em torno do combate ao preconceito e à discriminação.

Desta ampla articulação alguns decretos foram estabelecidos com o intuito de atender às reivindicações dos movimentos sociais negros: o Decreto de 20 de novembro de 1995 instituiu o grupo de trabalho interministerial para a valorização da população negra; a lei nº 9.315, de 20 de Novembro de 1996 estabeleceu a inscrição do nome de Zumbi dos Palmares no Livro dos Heróis da Pátria.



Neste contexto, a mobilização tornou-se muito mais ampla em vários estados e municípios de maneira a combater os estereótipos sociais e raciais presentes nas relações de ensino. Na Bahia, em Minas Gerais, no Pará, no Sergipe, em São Paulo e no Rio grande do Sul surgiram leis apontando para a valorização da cultura, religião e história africana e afro-brasileira. Cabe destacar a sanção da Lei 1187 de 13 de Setembro de 1996, pelo governador Cristóvão Buarque, em Brasília-DF.

A Lei 1187/1996 estabelecia que os currículos das escolas de primeiro e segundo grau do Distrito Federal incluiriam o estudo da raça negra; também valorizariam aspectos culturais, políticos e sociais do negro na formação do Brasil e para tanto, seriam organizados seminários, debates, intercâmbio com organismos nacionais e internacionais vinculados ao tema e análise do material didático com o intuito de adequar os currículos e alcançar o objetivo de valorização da raça negra.

Então, em janeiro de 2003, como reconhecimento das reivindicações dos movimentos sociais negros foi sancionada a Lei 10.639, pelo Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva e o Ministro da Educação Cristóvão Buarque. Esta lei passou a incluir mais dois artigos na já implementada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996). Os artigos acrescidos referiam-se à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África, dos africanos e afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio e inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra (20 de Novembro) no calendário escolar (MEC/SECAD, 2005).

Se este breve percurso aponta para a instituição do debate, por parte do Estado, em relação à questão étnico-racial na sociedade, o cotidiano das relações sociais ainda está marcado por valores e visões de mundo que desconsideram o negro e a implementação efetiva dos objetivos da legislação esbarra na adaptação desajustada que muitos professores fazem a respeito do tema em sala de aula. O perigo que se corre, nestes casos, é o de manter situações, atitudes e posturas tidas como pouco positivas em relação ao negro justificadas pelo tratamento legal. Não basta organizar uma feijoada, ou roda de capoeira no Dia 20 de Novembro, semana de consciência negra, para garantir ou se afirmar a valorização da cultura.



Termos e conceitos referenciais na educação para a diversidade

No debate, e mesmo na relação cotidiana da educação para a diversidade das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, alguns termos e conceitos são referenciais. A compreensão clara pelo docente a respeito de seus significados e as implicações de seus usos são cruciais para se prevenir e esquivar-se de situações que podem se configurar em opressoras em sala de aula ou até constrangedoras para o professor.

O uso de conceitos como racismo, democracia racial, preconceito, teoria do branqueamento, identidade étnica e negro são freqüentes ao refletirmos sobre as relações étnico-raciais. No entanto, estes termos também estão muito associados à um percurso de teorização do tema muito presente nas instituições de Ensino Superior e, fundamentalmente, de uma mobilização de agentes sociais para sua afirmação na sociedade que, às vezes, ganham sentidos extremamente politizantes.

O racismo constitui-se hoje em uma expressão marcante da sociedade brasileira, responsável por um sistema de significações que imputaram à população negra, preferencialmente, a marginalização, a pobreza e a discriminação. Reconhecer e compreender o racismo na sociedade é de fundamental importância para o estabelecimento da equidade nas relações sociais. Capaz de ser expresso em múltiplas formas, no ambiente escolar ele pode se apresentar por meio da negação das tradições afro-brasileira e africanas, dos costumes e filosofia de vida da população negra. Um dos grandes desafios dos docentes hoje é desenvolver uma relação com o conhecimento atenta ao racismo que é internalizado e propagado a partir das representações inter e intra-gerações.

Como uma prática social, o racismo muitas vezes transparece em uma dimensão sócio-cultural na qual os agentes sociais usam de sua condição de diferenciação hierárquica e da informalidade nas relações sociais para manifestarem condutas ameaçadoras aos direitos individuais e comportamentos verbais ofensivos, isso porque o racismo consiste em comportamento de uma pessoa ou grupo de pessoas que manifestam uma ideia de superioridade preconcebida e contrária àquelas pessoas. De forma bem simplificada, o racismo pode ser entendido como a tradução de uma idealização de si ou do grupo com a intenção de desvalorizar o outro.



O racismo, por sua vez, também se relaciona com o preconceito, o qual pode ser compreendido como um julgamento precipitado a respeito de uma pessoa ou mesmo de um grupo delas. Um ótimo exemplo a respeito desses dois conceitos que pode ser explorado e adaptado de outras maneiras, de acordo com a realidade, pelos professores nos é fornecido por Nei Lopes quando usa o modelo da repugnância que alguns possuem ao quiabo para demonstrar que todo racismo tem sua origem no preconceito (LOPES, 2007). A pessoa que nunca comeu quiabo e se enoja dele concebendo-o como ruim, o faz a partir de um julgamento e idealização precipitados a respeito do vegetal. O racismo, por meio do preconceito, pressupõe características e comportamentos homogêneos e desqualificadores às pessoas.

É fundamental ressaltar que o ambiente escolar constitui-se no lugar privilegiado para que a sociedade estabeleça uma relação crítica satisfatória com esta concepção, pois o preconceito consiste em uma manifestação que se exterioriza nas relações cotidianas e a escola como um espaço reprodutor de muitas dessas relações oferece as condições adequadas ao docente para refleti-las com seus alunos. Podemos conceber o preconceito como uma opinião ou conceito formados antecipadamente, tal qual o exemplo do quiabo citado por Nei Lopes. Pode-se idealizá-lo e julgá-lo negativamente sem conhecê-lo profundamente.

O preconceito tem a característica especial de ser inflexível diante de argumentos e fatos contestatórios. Novamente, baseando-se no exemplo anterior, o preconceituoso não aceita uma opinião contrária à sua, mesmo diante de forte argumentos ou indicação de fatos. Então, o preconceito como um julgamento negativo e prévio de pessoas ou grupo de pessoas em relação à sua categoria social ou cultural, sua cor ou raça.

Com relação à teoria de branqueamento, podemos dizer que e m fins do século XIX, o Brasil era apontado como referência de miscigenação racial, o que o tornava objeto de várias interpelações científicas. Entre estas, a teoria do branqueamento encontra no I Congresso Internacional das Raças, realizado em 1911 grande respaldo, principalmente, com a tese do então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista Lacerda, intitulada “o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução”. A proposta era clara e parecia eficiente:



através de um processo de cruzamento acelerado seriam depuradas as miscigenações e, mediante uma seleção natural, o país poderia se tornar branco e livrar-se das raças degeneradas que de acordo com os estudos científicos da época, conduziriam o Estado ao atraso biológico e cultural (SCWARCZ, 2007).

Partindo da idéia de branquear a população e da necessidade de mão-de-obra para atender as demandas do Brasil do final do século XIX e início do XX, é que se empreenderam as imigrações européias cujas origens eram cuidadosamente escolhidas tendo em vista sua função depurativa. A região Sul pode ser considerada grande representante dessas ações sendo marcada até hoje, por um discurso de ser mais europeizada que as demais e onde o negro, seja na gênese da formação da região ou na afirmação étnica contemporânea, tende a ser mais invisibilizado.

Quanto à democracia racial podemos identificá-la como marcante na sociedade brasileira desde o século XIX, quando são declaradas ilegais as restrições raciais e o país constrói, muito em função de um olhar estrangeiro, a ideia de que no Brasil a sociedade era sustentada por uma igualdade racial, na qual os afro-brasileiros usufruíam as mesmas oportunidades que os outros sujeitos sociais.

Neste contexto, também se construiu a concepção de que a escravidão no Brasil foi muito mais branda do que em outras sociedades. O mito da escravidão benevolente ganhou força com o sentido de amenizar as críticas à escravidão e seu ônus à população negra, como também para salvaguardar a consciência dos grandes proprietários a respeito das injustiças da escravidão.

No Brasil, construiu-se a concepção de que eram efetivos os princípios de cidadania e justiça. Assim a democracia racial ganhou expressão como um conceito que reflete uma realidade social na qual o país é livre de impedimentos legais e institucionais, no qual a discriminação racial e o preconceito são ausentes nesta sociedade, que se acredita, ser marcada pela igualdade de oportunidades à todos os seus cidadãos.

Abordar o tema da identidade pressupõe cuidados especiais uma vez que traz complexidades intrínsecas e dinâmicas conforme a utilização que se pretenda ou o contexto referido. Atentemos para alguns elementos básicos a serem observados: a identidade é uma realidade sempre presente



em todas as sociedades humanas que se constroem tendo em vista aspectos que são pertinentes a si em contraposição ao alheio de modo que a definição de si e a definição dos outros formam-se concomitantemente. (MUNANGA, 1994); a identidade não é algo inato e se refere a um modo de ser no mundo e com os outros não se prendendo apenas ao nível da cultura mas também ao sócio-político e histórico de cada sociedade. De forma genérica pode ser invocada quando um grupo “reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido” (NOVAES, 1993). Esse processo pode ser notado quando nos referimos aos negros no Brasil e envolve a articulação entre poder e cultura.

Fundamentalmente ao docente que resolve desenvolver atividades relacionadas à questão étnico-racial, em especial aquelas voltadas à positivação da cultura negra, deve ater-se à grande variedade de significações negativas que se desenvolveram na sociedade atreladas ao negro, ao qual atribuíam sentidos de: preguiçoso, estúpido, incapaz, indolente, ignorante, malvado, cruel, horrível, tenebroso, medonho ou a negação do que é bom ou ideal. O contraste entre o conceito de branco e negro, em sala de aula, pode ser o ponto de partida para o docente trabalhar a forma como a história da construção da identidade da população negra no Brasil tem sido marcada por um grande esforço de afirmação étnica e desvinculação cultural destes aspectos negativos.

A identidade negra, hoje, está atrelada à construção de uma imagem positiva de si, na qual entende-se o negro como uma expressão que vai além daquelas marcadas pela hegemonia no carnaval, no futebol, no samba e na sensualidade da mulata. Ser negro pressupõe a afirmação e o reconhecimento da estética, da arte, da corporalidade, da cultura e da religião de uma parcela da população que se identifica de forma orgulhosa por estes aspectos. Ser negro é responder à uma interpelação histórica por meio de um discurso que expressa um conjunto de elementos simbólicos de pertença. Por fim, a identidade negra está relacionada à aqueles que se autodefinem como negros, em função de sua ancestralidade, do reconhecimento da diferença e das desvantagens sociais presentes na sociedade brasileira.



A prática pedagógica na diversidade

Munidos dos pressupostos teóricos e legais discutidos até aqui, pretendemos agora nos ocupar do como fazer, como ensinar contemplando a diversidade. Para quem espera uma resposta direta e acabada sobre isso, lamentamos afirmar que não a encontrará aqui, pois como já pontuamos trabalhar a partir da diversidade é um valor, uma atitude, o pano de fundo antes de qualquer elaboração de plano de aula. Depende da sensibilidade do educador em olhar ao seu redor e perceber o manancial de possibilidades e necessidades existentes no lugar onde está e com quem está trabalhando.

Sabemos que o ato de educar é um ato dinâmico que se constrói na interlocução dos agentes –aluno e professor – e dos poderes regulamentadores dessa relação (Plano Nacional, Estadual, Diretrizes, etc.). Sobre esses últimos, tratados na primeira parte deste texto, vale lembrar, que não deixam opção para o educador e colocam com a força da lei a obrigatoriedade da contemplação da diversidade. Percebemos bem isso quando acompanhamos o veto do MEC às obras de diversas editoras nacionais com a justificativa de que seus textos estariam reproduzindo preconceitos contra a mulher, o negro e o índio. No que diz respeito à esfera mais particularizada da educação, aquela da rotina diária entre alunos e professores devemos considerar, pelo menos, dois aspectos importantes:

1. Diversidade onde, para quem, por quê.

Ao trabalhar a partir da diversidade, o primeiro passo do educador deverá ser o de perceber a sua realidade de atuação. Sabemos que o Brasil devido às suas continentais dimensões apresenta uma infinidade de questões acerca deste tema. De uma forma geral recomenda-se a desconstrução do discurso eurocêntrico e uma valorização mais real do papel do índio e do negro em nossa construção cultural, mas se o educador está numa região com marcante predominância de imigrantes, como no sul do país ou mesmo de migrantes, como no sudeste, por exemplo, não pode deixar isso de lado. Se a presença de índios e negros é expressiva ou invisibilizada também constitui pauta para direção das inferências, bem como o fato da escola ser urbana – periférica ou central- ou rural.



Uma vez contextualizada a área de atuação, o educador deve voltar os olhos para seus interlocutores diretos e procurar perceber o senso comum destes em relação a diversidade presente. A partir daí elencar as desconstruções necessárias naquele ambiente específico, afinal o que se almeja com toda essa discussão é amenizar preconceitos e buscar a promoção da igualdade (SILVA, 2007). É nesse momento que o professor poderá aferir se está trabalhando com um grupo discriminado ou discriminador e elaborar ações pedagógicas no sentido da valorização ou combate aos preconceitos exercidos.

É preciso lembrar, entretanto que as questões particulares não devem excluir as abordagens mais abrangentes. Deve-se ter o cuidado de não restringir, especificar demais a diversidade, porque isso poderá também dar origem a formas de exclusão e preconceito. O principal norteador da ação pedagógica é fazer com que os alunos sintam-se valorizados naquilo que são (sua origem étnica, religiosa, social, etc.) e que saibam respeitar, reconhecer, valorizar e interagir na alteridade com os demais seja no ambiente escolar, na sociedade em geral ou em outro país.

2. Livro didático: horizontes e limites para a diversidade.

A proliferação da oferta de livros didáticos no país com sua variedade, distribuição e gratuidade, colaborou para que as escolas organizassem melhor seus conteúdos curriculares no sentido de estabelecer uma sequência mais clara e objetiva de suas atividades.

Hoje, os professores tem autonomia para analisar os materiais disponíveis e decidir pela adoção de um determinado livro em detrimento de outros, o que sem dúvida constitui uma grande conquista, mas também uma grande responsabilidade, e nem de longe encerra o trabalho de seleção das abordagens/conteúdos a serem ministrados no ano letivo. Isso acontece porque todo livro didático será em certo grau, falho no trato da diversidade específica que se pretenda trabalhar.

De um modo geral, esses materiais tem procurado se adequar às exigências legais e trazem um novo olhar sobre o índio e o negro. Contudo a realidade trabalhada pelo educador pode necessitar acréscimos e alongamentos importantes sobre cada um desses representantes culturais ou



outros, como os imigrantes e migrantes, ainda pouco expressivos nesses livros. Não queremos aqui criticar generalizadamente os livros produzidos e ofertados no país, muito pelo contrário, reconhecemos sua importância cada vez maior no sentido de melhorar a qualidade da educação nacional. O que queremos salientar é que esses recursos devem ser encarados como norteadores, apoios e referências para a prática pedagógica e não ditadores dessa prática.

O professor deve ter autonomia diante do livro e confrontar suas abordagens com suas necessidades locais. Assim se o educador está numa região onde a presença de negros ou índios ou imigrantes ou migrantes é expressiva de alguma forma, pelas tensões, conflitos, discursos fundadores, e se o livro traz esses elementos num espaço de duas páginas, o professor deve transformá-lo num capítulo todo ou mais. Caso o livro não traga um assunto pertinente a realidade em questão deve ser utilizado como objeto de análise possibilitando uma reflexão conjunta com os alunos. Em suma, tudo o que está exposto ou silenciado no livro pode e deve ser objeto da prática docente.

Metodologias e recursos

Ao abordar qualquer conteúdo de qualquer área do conhecimento sobre a perspectiva da diversidade consideramos de suma importância a recorrência do conceito de etnocentrismo junto aos aprendentes. É necessário que estes tenham consciência que a geração de preconceitos e discriminações no transcorrer da história não se deu apenas por parte dos brancos europeus, eles também encontram manifestações por parte dos indígenas e negros em relação aos europeus. Isso é importante para que se perceba que esses grupos não são os “coitadinhos” vistos sempre como ingênuos, incapazes e inferiores pelos europeus, mas que também imputaram a estes, pejorativos de sujos, de vestuários exagerados, de “sem cor”, de miseráveis que precisavam roubar de outros o que não tinham. Alguns nativos africanos e americanos chegavam a sentir pena também dos europeus que se lançavam ao mar submetendo-se a fome, a ingerir bebidas estragadas, e a tantas outras intempéries em troca de tão pouco, de ouro e prata, tão comuns e até certo ponto menosprezados por algumas populações nativas.



Levar os alunos a compreenderem o etnocentrismo, ou seja, que cada um olha o outro a partir de suas próprias influências culturais é conscientizar-lhes da diversidade natural existente entre os seres humanos de qualquer parte do planeta. Essa consciência, por si só, provoca um abrandamento das tensões estabelecidas na alteridade. O aluno percebe que na mesma intensidade que julga o outro pode também ser julgado, e como ele não quer ser injustiçado e almeja a aceitação social, tenderá a relativizar e aceitar seus diferentes.

Outro ponto metodológico importante é a abordagem sob o ponto de vista da interculturalidade que segundo Gilberto Ferreira da Silva,

(...) é concebida como as inter-relações entre distintas expressões culturais que dinamicamente colocam em relação de interpenetração cultural os sujeitos pertencentes a grupos humanos diferentes. Mas é de fundamental importância que a intencionalidade dessas inter-relações seja potencializada como forma de colocar os sujeitos em contato entre si, de estabelecer o intercâmbio e propiciar as trocas necessárias, em última instância, uma intencionalidade que é marcada pela atitude de quem deseja dialogar e colocar-se em contato com o outro e com ele aprender (SILVA, 2004, p.171 apud Silva, 2007, p.99).

Esse conceito é crucial para que não se continue a compartimentar a cultura existente. Num momento fala-se em indígena, depois de negros, enfim, fica cada um circunscrito num ambiente isolado que não existe mais porque todos se interpenetram na realidade comum.

Um recurso metodológico interessante no sentido de possibilitar o diálogo do aluno com experiências humanas diferentes da sua é o uso de simulações nas quais os educandos são convidados a ver o mundo pelos olhos do outro. A partir de filmes, da literatura e de contos pode-se estimular produções de narrativas e teatros de modo que haja uma valorização dos elementos experimentados.

Atualmente temos um vasto repertório de recursos à disposição do professor como o cinema, os jogos eletrônicos, a música, a própria programação televisiva e os meios de divulgação de informações como jornais, revistas, etc. Todos esses mecanismos devem ser explorados pelo professor porque são expressões da cultura e excluí-los da sala de aula é



recusar a experiência do aluno como cidadão, é ignorar sua vivência fora dos portões da escola e contribuir para que ele dicotomize a vida escolar da vida cotidiana (Menezes *et al*, 2003). A educação a partir da diversidade passa também pela diversidade dos veículos que educam mesmo quando isentos do rótulo educativo.

A representação iconográfica

Trabalhar com imagens ou iconografia requer uma maior habilidade de leitura, pois busca-se ler a mensagem implícita na figura que pode ser uma propaganda em um *outdoor*, uma charge, uma tira de jornal ou mesmo uma pintura.

Nesta sugestão de abordagem pensamos em misturar pinturas clássicas com propagandas contemporâneas e algumas surpresas que levem o aluno a perceber a dinâmica dos grupos étnicos. Todas as imagens podem ser facilmente selecionadas pelos sites de buscas disponíveis na internet e organizadas em slides para TV, computador ou mesmo serem impressas.

Pode-se iniciar a exposição de imagens do período colonial a partir das pinturas do francês Jean-Baptiste Debret e do alemão Johan Moritz Rugendas já que ambos se ocuparam de retratar entre os séculos XVIII e XIX os elementos étnicos percebidos por eles na sociedade brasileira naquele momento. Explore a representação dos índios e negros e os papéis atribuídos a eles na sociedade, levando os alunos a perceber como é fácil identificar nessas representações os sujeitos étnicos. Depois, passe para propagandas de consumo do século XX e indague os alunos a respeito dos grupos étnicos representados fazendo-os perceber a invisibilidade imposta a uns em detrimento de outros, no bojo dessas percepções trate do contexto pós-abolição, das políticas de criação de reservas indígenas, etc.

Por fim, apresente propagandas e personalidades marcantes do século XXI identificando a emergência dos elementos invisibilizados e aborde as políticas públicas de inclusão, o movimento de reivindicações negras e indígenas. Propositalmente mostre imagens de índios políticos, escritores, filósofos, vestidos de terno e gravata e negros suntuosos nas passarelas e revistas de moda enfatizando a dinâmica dos grupos e sua positividade atual.



Ao colocar em prática esta ou qualquer outra abordagem escolhida, o educador deve estar atento para não cair em simplificações. Propositamente não indicamos literalmente as imagens a serem utilizadas porque respeitamos a autonomia do educador em fazê-lo e, principalmente, consideramos parte importante de sua construção a garimpagem desses recursos, pois nesse processo pode-se valorizar o universo local e encontrar coisas que nem se imaginava, como produções culturais de indígenas e negros, por exemplo.

Deve-se ter o cuidado de se problematizar ao máximo cada etapa do trabalho para não transmitir a idéia de que hoje devido a representações mais positivadas dos grupos étnicos não existe preconceito, de que há uma igualdade real. Pelo contrário procure acrescentar gráficos que evidencie as condições de sobrevivência dos negros e indígenas em termos de acesso a trabalho, educação, moradia, saúde.

Vale lembrar também que este exemplo de abordagem está direcionado para determinados períodos das aulas de história, mas que cabe a todas as disciplinas, sem exceção, a contemplação da diversidade. A matemática pode problematizar com base em dados estatísticos que referendem brancos, índios, negros, migrantes, imigrantes, mulheres, homens; as artes podem trabalhar com pinturas corporais indígenas, musicalidade e ritmos afro-brasileiros, origamis orientais; a literatura pode contemplar autores negros, indígenas, europeus, asiáticos bem como contos e fábulas dessas origens e seus gêneros diversos. As ciências biológicas podem se ocupar mais detalhadamente das teorias raciais e eugênicas e de suas desconstruções; a geografia pode destacar a distribuição étnica no espaço brasileiro e no mundo, seus processos migratórios numa perspectiva geopolítica; o recente instituído ensino religioso deve ocupar-se também das tradições indígenas e africanas. Enfim a diversidade deve constituir-se um valor que perpassa todo o projeto escolar sem que haja, como hoje fazemos, um esforço para empreendê-lo.

A diversidade e o papel do professor

É indubitável que as mudanças sócio-culturais perpetradas pelo país sejam sentidas também no universo escolar. As demandas de alguns sujeitos sociais tem provocado um movimento refletido diretamente na



A avaliação dessa abordagem deverá pautar-se na faixa etária trabalhada podendo constituir produção de textos críticos, pesquisas sobre expoentes indígenas e negros da atualidade e de suas representações nos hábitos de consumo culturais dos alunos como desenhos animados, revistas dirigidas a faixa etária específica, jogos, programas de televisão, literaturas, etc.

De forma mais esquemática podemos organizar a proposta no seguinte quadro:

Material	Percepções	Discussões
Pinturas do século XVIII e XIX	Representações do índio e do negro	Espacialização dos grupos étnicos. Cada qual tem seu papel claro e previamente definido no espaço social.
Propagandas da primeira metade do século XX. revistas, jornais, (televisão)	Invisibilidade do negro e do índio. Cenas dominadas pela figura do branco como agente social hegemônico.	Contexto pós-abolição: sutilidade dos preconceitos frente a igualdade expressa na lei. Políticas de criação e ampliação das reservas indígenas delimitando o espaço de vivência indígena.
Representações do século XXI: publicidade, revistas, jornais, televisão, etc.	Mistura dos elementos étnicos de forma positivada. Negros como expressão de beleza na moda. Índios inseridos no mundo da política e da ciência. Dificuldade no reconhecimento dos grupos étnicos com abrandamento das espacializações.	Movimentos de reivindicações negras e indígenas. Estabelecimentos e políticas públicas para o estabelecimento da igualdade.
Avaliação : Identificar nos hábitos de consumo a representação dos grupos étnicos. Pesquisar personalidades indígenas e negras da atualidade: escritores, artistas, políticos, esportistas, cientistas, etc. A exposição da avaliação poderá ser em forma de textos, cartazes, explanação oral, montagem de vídeo.		



Ao colocar em prática esta ou qualquer outra abordagem escolhida, o educador deve estar atento para não cair em simplificações. Propositadamente não indicamos literalmente as imagens a serem utilizadas porque respeitamos a autonomia do educador em fazê-lo e, principalmente, consideramos parte importante de sua construção a garimpagem desses recursos, pois nesse processo pode-se valorizar o universo local e encontrar coisas que nem se imaginava, como produções culturais de indígenas e negros, por exemplo.

Deve-se ter o cuidado de se problematizar ao máximo cada etapa do trabalho para não transmitir a idéia de que hoje devido a representações mais positivadas dos grupos étnicos não existe preconceito, de que há uma igualdade real. Pelo contrário procure acrescentar gráficos que evidencie as condições de sobrevivência dos negros e indígenas em termos de acesso a trabalho, educação, moradia, saúde.

Vale lembrar também que este exemplo de abordagem está direcionado para determinados períodos das aulas de história, mas que cabe a todas as disciplinas, sem exceção, a contemplação da diversidade. A matemática pode problematizar com base em dados estatísticos que referendem brancos, índios, negros, migrantes, imigrantes, mulheres, homens; as artes podem trabalhar com pinturas corporais indígenas, musicalidade e ritmos afro-brasileiros, origamis orientais; a literatura pode contemplar autores negros, indígenas, europeus, asiáticos bem como contos e fábulas dessas origens e seus gêneros diversos. As ciências biológicas podem se ocupar mais detalhadamente das teorias raciais e eugênicas e de suas desconstruções; a geografia pode destacar a distribuição étnica no espaço brasileiro e no mundo, seus processos migratórios numa perspectiva geopolítica; o recente instituído ensino religioso deve ocupar-se também das tradições indígenas e africanas. Enfim a diversidade deve constituir-se um valor que perpassa todo o projeto escolar sem que haja, como hoje fazemos, um esforço para empreendê-lo.

A diversidade e o papel do professor

É indubitável que as mudanças sócio-culturais perpetradas pelo país sejam sentidas também no universo escolar. As demandas de alguns



sujeitos sociais tem provocado um movimento refletido diretamente na educação, de tal modo que não se ignora mais a sala de aula como um ambiente distante ou ausente da diversidade.

Na mesma proporção cresce a preocupação com os professores e os formadores de professores a respeito dos fundamentos para se trabalhar a diversidade em suas aulas. O aprofundamento de estudos e pesquisas em torno do tema e o compartilhamento de experiências de ensino que contempla a diversidade tem revelado a complexidade que este assunto assume na sociedade brasileira. A diversidade tem se manifestado, então, como um conceito cada vez mais multifacetado e desafiador para a sociedade, com elementos relacionados a idade, etnicidade, classe, gênero, habilidades físicas, questão racial e orientação sexual e muito mais.

Entendida como as características específicas que podem afetar as formas com que são desenvolvidas as relações educacionais, manifestada pelas diferenças étnicas, lingüísticas, religiosas, culturais e sócio-econômicas, a diversidade não pode ser confundida com a disparidade pelos professores. A disparidade, muitas vezes presente nas intenções de diversidade, é associada ao tratamento diferenciado, enquanto que a diversidade consiste na reflexão da riqueza da experiência humana.

As relações de ensino podem trazer em si a intenção da diversidade, no entanto, o que precisa ser percebido é a forma como esta se relaciona com o ambiente sócio-cultural no qual o aluno está inserido. As diferenças culturais, lingüísticas, étnicas, religiosas precisam ser reconhecidas pelo professor em uma concepção de diversidade pautada na atenção ao contexto sócio-cultural. Isto significa que a diversidade pode assumir prioridades e ser traduzida em termos históricos e culturais.

As respostas educacionais dadas a demanda das questões associadas à diversidade estabelecem que o maior desafio encontra-se nas mãos do professor e em seu cotidiano escolar, os quais precisam se reconhecer como agentes diretos e responsáveis pela condição de tratamento adequado das questões da diversidade na sociedade brasileira.

A tentativa de promover uma igualdade étnica no país encontra, portanto, na ação dos educadores sua principal via de transformação e, também, o seu principal limite. Isso ocorre devido a longa tradição da hegemonia de um grupo em detrimento de outros que tanto marcou a nossa história. Trazer à tona esses esquecidos outros de forma realmente



valorizada, compreendida, refletida e respeitada encontra muita resistência no nosso jeito costumeiro de entender o mundo e de ensiná-lo. Daí o nosso insistente convite para que antes de visitar ou se lançar às novas formas de abordagens em sala de aula, que os educadores possam revisitar seus próprios preconceitos arraigados, desconstruí-los, olhar para aqueles que sempre nos pareceram outros, de igual medida e reconhecê-los não mais numa alteridade hierárquica senão na diversidade formadora da cultura brasileira.

Somente quando a perspectiva da diversidade for natural no âmbito escolar, sem que precisemos abordá-la tão insistentemente pelos diversos meios possíveis, é que estaremos, de fato, conquistando níveis mais elevados de uma igualdade étnica no país.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Decreto 9.315 de 20 de novembro de 1996*. Diário Oficial da União, 1996.
- _____. *Decreto de 20 de novembro de 1995*. Diário Oficial da União, 1995.
- _____. *Lei nº 10639/03*. Diário Oficial da União, 2003.
- _____. *Lei nº 1187/96*. Diário Oficial da União, 1996.
- EXECUTIVA Nacional da Marcha Zumbi. *Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida*. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.
- LOPES, Nei. *O racismo explicado aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2007.
- MEC/SECAD. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- _____. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03*. SECAD, 2005.
- MENEZES, Gilda. TOSHIMITSU, Thais. MARCONDES, Beatriz. *Como usar outras linguagens na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Janes Paris (org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994. pp. 177-187.
- NOVAES, Silvia C. *Jogo de espelhos*. São Paulo: EDUSP, 1993.
- RAMOS, Marise Nogueira (Coord.). *Diversidade na Educação: Reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.
- SCHLEUMER, Fabiana. OLIVEIRA, Oséias de. *Estudos étnico-raciais*. Bauru: Canal 6, 2009.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 a 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Mozart Linhares da. *Educação, etnicidade e preconceito no Brasil*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.



