

Esta publicação deve-se ao Projeto Materiais Educativos para a implementação do PNEDH, implementado pelo Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH/UFPB) com financiamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), que teve como objetivo o apoio a projetos de produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção da educação em direitos humanos, conforme diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Originalmente esta coleção foi publicada em 2 volumes, sob o título "Direitos Humanos: capacitação de educadores" (2008), agora esta edição, revista e ampliada com nova a denominação "Educando em Direitos Humanos", consta de três volumes, assim distribuídos: I – Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos; II – Fundamentos culturais; e III – Fundamentos educacionais.

O presente volume trata dos Fundamentos culturais da Educação em Direitos Humanos com: a conceituação de Cultura e de Educação como processo de socialização cultural; a configuração da Cultura na contemporaneidade, no complexo processo de globalização, em seus aspectos impeditivos à Educação em Direitos Humanos quanto na perspectiva de suas possibilidades, tendo como eixo a problemática das diversidades socioculturais. Na sequência, são apresentadas algumas de tais diversidades, as mais frequentes na sociedade brasileira e, em específico, na Escola: etnocultura, gênero, orientação sexual, de geração – crianças e adolescentes, e idosos –, de pessoas com deficiência e de religião. São abordados, ainda, os preconceitos, discriminações e intolerâncias frente às diferenças socioculturais; a relação entre diversidade e desigualdade nos espaços formativos e os requisitos para um diálogo intercultural. Encerra-se com uma reflexão sobre os processos comunicativos na sociedade, destacando-se a atuação da Mídia e as suas virtualidades para acentuar valores discriminatórios quanto para dar suporte à Educação em Direitos Humanos.



Ministério da
Educação



ISBN: 978-85-237-1162-7



9 788523 711627

VOLUME 2



Fundamentos culturais

EDUCANDO EM **Fundamentos culturais** DIREITOS HUMANOS

VOLUME 2

Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Rosa Maria Godoy Silveira
Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

Organizadores

EU Editora
UFPB

EDUCANDO EM DIREITOS HUMANOS

volume 2

Fundamentos culturais



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitor EDUARDO RAMALHO RABENHORST



EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

COLEÇÃO  **DIREITOS HUMANOS**

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Diretora MÔNICA NÓBREGA
Vice-Diretor RODRIGO FREIRE

NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

Coordenadora LÚCIA DE FÁTIMA GUERRA FERREIRA
Vice-Coordenadora MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE

Conselho Editorial

do NCDH/ PPGDH ADELAIDE ALVES DIAS (Dra. em Educação)
ÉLIO CHAVES FLORES (Dr. em História)
GIUSEPPE TOSI (Dr. em Filosofia)
LÚCIA DE FÁTIMA GUERRA FERREIRA (Dra. em História)
LÚCIA LEMOS DIAS (Dra. em Serviço Social)
MARIA DE FÁTIMA FERREIRA RODRIGUES (Dra. em Geografia)
MARIA DE NAZARÉ T. ZENAIDE (Dra. em Educação)
ROSA MARIA GODOY SILVEIRA (Dra. em História)
RUBENS PINTO LYRA (Dr. em Ciências Políticas)
SILVANA DE SOUZA NASCIMENTO (Dra. em Antropologia)
SVEN PETERKE (Dr. em Direito)
FREDYS ORLANDO SORTO (Dr. em Direito)

Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Rosa Maria Godoy Silveira
Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
Organizadores

EDUCANDO EM DIREITOS HUMANOS

volume 2

Fundamentos culturais

Editora da UFPB
João Pessoa-PB
2016

Direitos autorais 2016 . MEC - UFPB 2016

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

A reprodução de todo ou parte deste documento é permitida somente com autorização prévia e oficial do MEC.

Este material é resultado do termo de cooperação N. 1408 de 2010 firmado entre esta Instituição de ensino superior e o Ministério de Educação.

As opiniões expressas neste livro são de responsabilidades de seus autores e não representam, necessariamente, a posição oficial do Ministério de Educação ou do Governo Federal do Brasil.

Projeto Gráfico	EDITORA DA UFPB
Editoração Eletrônica	RILDO COELHO
Projeto de Capa	RILDO COELHO
Ilustração	ROSA CARMEM

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

E24 Educando em direitos humanos: fundamentos culturais/ Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Rosa Maria Godoy Silveira, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, organizadores.- João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.
v.2.
ISBN: 978-85-237-1162-7
1. Educação e direitos humanos. 2. Diversidade cultural. 3. Diversidade de gênero. 4. Inclusão - deficientes - escolas. I. Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. II. Silveira, Rosa Maria Godoy. III. Ferreira, Lúcia de Fátima Guerra.

CDU: 37:342.7

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

Distribuição gratuita

Foi feito depósito legal

EDITORA DA UFPB Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
editora.ufpb.br
editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
INTRODUÇÃO.....	09
1. Modernidade, Globalização e Diversidade Cultural.....	13
<i>Bernardo Fernandes</i>	
2. Nós e Eles: etnia, etnicidade, etnocentrismo.....	25
<i>Elio Chaves Flores</i>	
3. Diversidade Cultural ou Conversas a Propósito do Brasil Plural.....	41
<i>Jane Felipe Beltrão</i>	
4. Diversidade de Gênero – Mulheres.....	55
<i>Rosa Maria Godoy Silveira</i>	
5. Dignidade Sexual e Diversidade Humana: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT).....	75
<i>José Baptista de Mello Neto e Michelle Barbosa Agnoletti</i>	
6. Histórias da Infância e do Mundo Adulto.....	95
<i>Luciana Calissi</i>	
7. Direitos da Pessoa com Deficiência e Inclusão nas Escolas.....	111
<i>Windy Brazão Ferreira</i>	
8. Diversidade Religiosa e Direitos Humanos.....	127
<i>Rosa Maria Godoy Silveira, Lilian Blanck de Oliveira, Simone Riske-Koch, Elcio Cecchetti</i>	
9. Mídia e Direitos Humanos.....	147
<i>Carmélio Reynaldo Ferreira</i>	

10. Oficina: Diversidades e Desigualdades	165
<i>Rosa Maria Godoy Silveira</i>	

ANEXOS	171
---------------------	------------

Anexo 1 - Planejamento das Atividades

Anexo 2 - Mapa Conceitual - Globalização

Anexo 3 - Mapa Conceitual - Pós-Modernidade

SOBRE OS/AS AUTORES/AS	175
-------------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, promove políticas públicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos, tendo como referências o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), elaborado em 2003 e revisado em 2006 pelo MEC, Ministério da Justiça e pela Secretaria dos Direitos Humanos; e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, estabelecidas pela Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação.

A educação é um direito fundamental de todos/as e instrumento para assegurar outros direitos. Mais especificamente, a Educação em Direitos Humanos enseja a construção de conhecimentos e contribui para o exercício da cidadania. Por isso, o PNEDH tornou-se uma das principais referências da política educacional voltada para promoção da cultura dos direitos humanos, do qual destaca-se a preocupação com a formação de profissionais da educação e de outras áreas e a valorização da escola como espaço privilegiado para a formação em direitos humanos.

A SECADI tem oferecido apoio técnico e financeiro a projetos que visem a atender a formação continuada de profissionais da educação, a elaboração de conceitos e metodologias, bem como o aprimoramento dos currículos da educação básica, com vistas a promover o respeito e o reconhecimento da diversidade e dos direitos humanos.

Fomentar a Educação em Direitos Humanos implica não apenas informar e formar sobre direitos humanos e suas relações com os contextos sociais em que vivemos, como também possibilita a discussão sobre o papel da escola, a reflexão sobre suas práticas e suas rotinas, o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva da aprendizagem, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados que respeitem e valorizem as diferenças e enfrentem as desigualdades.

Políticas amplas de Educação em Direitos Humanos que pautem o respeito e a valorização da diversidade em suas várias formas constituem um desafio para o campo da educação no Brasil.

Nessa perspectiva, esta coleção, organizada pela Universidade Federal da Paraíba, contribuirá para a formação de educadores/as e se constitui em importante material para disseminação das temáticas da Educação em Direitos Humanos, com práticas de ensino-aprendizagem permeadas pelos valores de igualdade, dignidade e respeito às diversidades, ensejando o desenvolvimento de educandos/as e para a resignificação contínua da práxis do/a educador/a.

**Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,
Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação**



INTRODUÇÃO

Os textos e atividades que são apresentados nesta publicação constituíram, originalmente, suporte didático-pedagógico para o Projeto Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos, desenvolvido com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, coordenado pela Universidade Federal da Paraíba em regime de colaboração com as Universidades Federais do Amapá, do Acre, do Amazonas, do Pará, de Alagoas, de Sergipe, da Bahia, do Espírito Santo, do Rio de Janeiro, dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, de Brasília, de Goiás, do Mato Grosso do Sul, do Paraná e do Rio Grande.

Esta reedição, revista e ampliada, objetiva apoiar outros projetos de formação continuada no sentido de implementar uma cultura de Direitos Humanos nos sistemas de ensino e na sociedade, por meio da capacitação e desenvolvimento de atividades em Educação em Direitos Humanos para e com a comunidade escolar (educadores, técnicos e gestores) da rede de educação básica, lideranças e profissionais das cinco áreas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

A publicação – **Educando em Direitos Humanos** – consta de três volumes, assim distribuídos: I – **Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos**; II – **Fundamentos culturais**; e III – **Fundamentos educacionais**.

O presente volume trata dos **Fundamentos culturais da Educação em Direitos Humanos** com: a conceituação de Cultura e de Educação como processo de socialização cultural; a configuração da Cultura na contemporaneidade, no complexo processo de globalização, em seus aspectos impeditivos à Educação em Direitos Humanos quanto na perspectiva de suas possibilidades, tendo como eixo a problemática das diversidades socioculturais. Na sequência, são apresentadas algumas de tais diversidades, as mais frequentes na sociedade brasileira e, em específico, na Escola: etnocultura, gênero, orientação sexual, de geração – crianças e adolescentes, e idosos –, de pessoas com deficiência e de religião. São abordados, ainda, os preconceitos, discriminações e intolerâncias frente às diferenças socioculturais; a relação entre diversidade e desigualdade nos espaços formativos e os requisitos para um diálogo intercultural. Encerra-se com uma reflexão sobre os processos comunicativos na sociedade, destacando-se a atuação da Mídia e as suas virtualidades para acentuar valores discriminatórios quanto para dar suporte à Educação em Direitos Humanos.

Os textos buscam oferecer subsídios teóricos e práticos aos/às participantes, no seu processo de capacitação na Educação em Direitos Humanos.

As atividades constituem um conjunto de sugestões didático-pedagógicas relacionadas aos textos, que docentes poderão desenvolver em suas salas de aula e, também, ser utilizadas na capacitação de grupos comunitários. Procurou-se, para isso, apresentar atividades factíveis aos mais diversos contextos escolares/educacionais do país.

Além disso, apresenta-se uma proposta de planejamento de atividades para os “fundamentos culturais da Educação em Direitos Humanos”, com sugestões metodológicas, de recursos didáticos e para ênfase do conteúdo (ver Anexo 1).

Espera-se, com estes materiais, colaborar com o trabalho de docentes e demais agentes multiplicadores da Educação e Cultura em Direitos Humanos, para que esta se fortaleça na Escola e, de modo mais abrangente, na sociedade brasileira, em suas diferentes regiões, e se subjetive nas mentes de educadores/as e educandos/as segundo uma nova mentalidade, direcionada pela vontade política de maior igualdade e justiça social para uma convivência fraterna e de paz.

As organizadoras





1. MODERNIDADE, GLOBALIZAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

Bernardo Fernandes

O homem racional e o cidadão da modernidade

O período em que vivemos é marcado por transformações em todo o mundo. As formas de vida bastante rígidas ou severas que eram utilizadas para regular as relações em sociedade, vêm sendo, pouco a pouco, desgastadas. Isto traz diversas consequências para o dia-a-dia das pessoas. É, pois, um momento de crise nessas formas de vida.

Esta crise atinge um dos princípios a que a humanidade dava tanto valor, desde os inícios da modernidade: a racionalidade. Com a crítica ao pensamento teológico medieval e a atitude otimista diante da vida, provocada pelo Renascimento, as grandes invenções, as grandes navegações e descobertas e, sobretudo, com a formação do capitalismo, a razão foi sendo progressivamente valorizada como a característica, por excelência, da condição humana: o Homem como animal racional. Não foram os modernos que inventaram isto, a filosofia grega já havia apontado a razão como um elemento constitutivo do ser, da identidade humana. Mas, com a modernidade, foi sendo aprofundada a compreensão sobre a razão, que foi elevada a uma importância jamais atingida antes, passando a ser considerada guia para transportar o homem à felicidade, na medida em que possibilitaria ao ser humano a oportunidade de libertá-lo do jugo do próprio homem e da natureza. Com base no princípio da racionalidade, o Homem se libertaria das forças incontroláveis da natureza e de forças sobrenaturais, mediante o desenvolvimento das ciências e das técnicas. Também se libertaria do jugo de certos homens (seres humanos) sobre outros: esta crítica era diretamente dirigida aos poderes absolutistas, dos reis e príncipes. O Homem alcançaria a sua liberdade contra a opressão.

Nesta nova forma de pensamento, durante a modernidade, a razão era considerada um atributo, uma qualidade de todo ser humano, portanto, absoluta

e universal, acima de todas as diferenças e particularidades culturais. Desse modo, tinha uma característica bastante única, ou seja, a pretensão de sua validade para todo mundo, de uma forma única, o que propiciou um excesso de confiança nas capacidades que esta qualidade humana poderia vir a possuir, tendo como objetivo trazer segurança através do controle total da natureza e da sociedade. A universalidade da razão foi expressa através de leis científicas e morais, tidas como a condição para a busca em direção à libertação humana pretendida. As formas de ordenamento dos fatos, realizadas pelas ciências exatas, começaram a ser pensadas para ordenar os fatos sociais.

A partir do princípio da racionalidade, julgava-se, então, possível realizar um planejamento social, que pretendia acabar com todas as diferenças existentes na sociedade, a partir dessa concepção geral de Homem e de Cidadão, uma espécie de padrão ou modelo que passou a orientar os comportamentos sociais. Comportamentos que não estivessem dentro desse padrão eram recriminados, considerados irregulares e combatidos. Por exemplo: mulheres de classes populares, que conheciam as propriedades curativas das plantas, foram consideradas bruxas, muitas delas condenadas à fogueira, porque teriam, segundo seus algozes, pacto com forças misteriosas da natureza, consideradas diabólicas pelo conhecimento autorizado da época. Outro exemplo: as greves operárias, que também foram criminalizadas. Em outras palavras, buscava-se Modernidade, globalização e diversidade cultural enquadrar os hábitos e costumes sociais na uniformidade do modelo de ser humano e de cidadão. O que, ou quem não se enquadrasse, era considerado irregular, desviante, anormal.

Desse modo, instaurou-se uma ordem social estruturada e pretensamente organizada segundo um certo modelo que deveria ser obedecido porque traria uma “paz social”, sem conflitos, uma vez que todos estariam de acordo com o modelo de conduta. Um modelo de sociedade que tentava eliminar as diferenças e os conflitos delas provenientes. Acreditava-se, de acordo com essa concepção, que a sociedade caminharia para o progresso sem conflitos, em ordem, sob o controle de confrontos que pudessem gerar insegurança e ameaças.

As consequências deste modelo não tardaram a aparecer. (ver Anexo 2 - Mapa Conceitual Globalização)

As críticas ao modelo de cidadão da modernidade

Denúncias a esta forma de regulação social passaram a ser frequentes, ao se constatar que a visão/concepção universalista de Homem e Cidadão, sob a invocação de uma razão universal e imparcial, válida para todos, portava um autoritarismo: na prática, a lei da igualdade de todos perante a lei não valia (e

ainda não vale) para todos, indistintamente. Continuavam a vigorar os privilégios que tanto se criticara no Antigo Regime. A burguesia, que se juntara às camadas populares para combater tais privilégios da realeza, da nobreza e do clero, depois de tomar o poder do Estado – nas revoluções liberais da Inglaterra, no século XVII, na Independência norte-americana, na Revolução Francesa – se esquecera do povo e arrogava o poder só para si.

A racionalidade também esteve presente nas intenções dos movimentos revolucionários do século dezanove, que propunham uma organização da sociedade de forma a diminuir as desigualdades sociais que se acentuaram com o desenvolvimento do capitalismo, que criou condições de vida desumanas para grande parte das pessoas. A Comuna de Paris foi um exemplo disso, a primeira experiência moderna de um governo realmente popular e voltado para os interesses das camadas populares. Durou algo em torno de quarenta dias, sendo massacrada pelas forças militares francesas em conjunto com as alemãs. Descendente direta da Comuna de Paris, a revolução bolchevique realizada na Rússia também propunha uma racionalização social, radicalizando ideais difundidos pelos movimentos anteriores. Assim como na França, foi derrubada na Rússia uma aristocracia detentora de um poder absoluto e que, há séculos, governava o país. Logo os efeitos nocivos da racionalidade começaram a aparecer, tornando o regime instalado na União Soviética autoritário. Mas a racionalidade chegou ao seu ápice de desumanidade e crueldade no nazismo, um regime com uma intensa organização burocrática que pretendia realizar um sistemático extermínio de etnias e de formas de vida que eram considerados inferiores pela ciência e dispendiosas para o Estado Alemão. As virtudes da razão eram exaltadas, tudo era planejado em termos de custos e benefícios. Desprezavam-se a moral e os valores individuais, pois estes seriam aspectos da irracionalidade e não eram úteis ao tipo de sociedade que se pretendia implantar. A racionalidade perpassava todos os discursos do século XX e criava muitas mazelas para a Humanidade.

Os últimos anos da década de sessenta do século XX foram marcantes no que diz respeito às críticas a esse modelo de racionalidade. Houve, nessa época, diversos movimentos de contestação, que emergiram em todos os continentes. As novas formas de perceber o mundo já não se adequavam mais aos modelos de pensar e agir, então existentes. A crítica à modernidade, de forma geral, baseou-se, a partir daí, em uma crítica contra a sua necessidade de controle rígido da natureza, este controle que fazia pensar no poder do Homem em garantir a prevenção de eventuais acasos e garantir a sua felicidade. A História mostrava que essa concepção de ser humano, de cidadão e de mundo não era realizável, pois não havia conduzido à paz social: ao contrário, trouxera crises, conflitos, guerras, ameaças do apocalipse nuclear, produzindo a sensação de proximidade com o extermínio da Humanidade. O modelo de sociedade da modernidade mostrava indícios de esgotamento. A felicidade, segundo os padrões modernos, passou a ser considerada um projeto irrealizável.

O paradigma moderno e universal de pensar o mundo e nele agir, de controlar e planejar a sociedade, começou a passar por um sério desgaste. Novos movimentos libertários estavam surgindo, contra os que levavam a organização racional e científica às últimas consequências. Desenvolveu-se, neste momento, um descrédito em relação a essas maneiras de organização como um meio de intromissão, por meio de um discurso autorizado e autoritário, na vida das pessoas.

Novas formas de pensar o mundo e nele agir

Essas críticas conduzem a uma nova maneira de perceber o mundo, proporcionando, também, novas formas de agir sobre ele. Com o declínio da sociedade planejada, que impunha uma cultura dominante, baseada nos critérios já analisados, há a possibilidade de um aperfeiçoamento da sensibilidade para que se percebam as características particulares e as necessidades das pessoas e dos grupos que formam a sociedade. Muda-se o foco de atuação, pensa-se agora nas várias micro-comunidades, com suas experiências próprias e demandas particulares, que formam o corpo social.

Os movimentos em favor dos Direitos Humanos, que estavam em alta nesse período, levaram adiante uma severa crítica a esses modelos de ação propostos pela modernidade, que desprezavam as experiências humanas particulares, fazendo com que fosse reinvocado para o centro das preocupações dos estudos sobre a sociedade aquilo que a modernidade, em larga medida, ignorara: o ser humano. A modernidade privilegiara o ser humano burguês, como o modelo perfeito de Humanidade no capitalismo. Essa nova perspectiva buscava que o humanismo permeasse os estudos da sociedade. As tendências autoritárias da racionalidade foram, a partir de então, sendo derrubadas. É esse contexto que traz as condições para a existência de uma sociologia voltada para problemas que dizem respeito ao humanismo, com fortes reflexões a respeito da diversidade da vida humana. É a partir dos anos de 1970 que estas críticas começam a tomar dimensões mais aprofundadas, é nesse período, também, que a globalização é intensificada. Essa nova sensibilidade com relação à diversidade social vai ser desenvolvida, principalmente, de duas maneiras. A primeira, vinculada às novas necessidades do capitalismo contemporâneo; e outra, que leva em consideração as necessidades dos grupos excluídos da sociedade moderna, que possuem demandas de primeira necessidade a serem supridas.

É no período posterior aos anos setenta (1973) que o capitalismo passa por uma forte transformação. O mercado, não mais planejado para produzir, padronizadamente, mercadorias para todos (produção de massa), passa

a atender os micro-grupos sociais em suas peculiaridades, como se pode ver no desenvolvimento de produtos particulares para determinados grupos sociais. Observamos isso, por exemplo, em mercadorias voltadas para determinados públicos. As modas passam e as mercadorias devem acompanhar os novos rumos que o mercado define. O fordismo, até então, predominante no modelo de produção de mercadorias, sustentava uma produção de massa com operários pouco qualificados.

O pós-fordismo (toyotismo) exige uma produção especializada (para os mais distintos grupos sociais em suas características particulares) e qualificada. As novas tecnologias, decorrentes da revolução tecno-científica que estava acontecendo, também a partir dos inícios dos anos setenta, adotam máquinas adaptadas, que atendem a demandas de grupos particulares, produzindo em um curto espaço de tempo, para que haja uma maior circulação de mercadorias, o que favorece os lucros das empresas. Com isso, tem-se a possibilidade de se adaptarem as modas a comunidades e grupos etários diferentes, através de pesquisas de mercado previamente encomendadas. A especialização na produção de mercadorias exige que os trabalhadores estejam atualizados em relação às novas tecnologias, sendo o modelo de organização fordista não mais eficaz para atender os interesses novos que surgiram.

Através da globalização, este modelo de produção pode ser expandido em todo o mundo, sendo essas transformações de fundamental importância para que o capitalismo voltasse a se fortalecer; o Estado nacional, de regulador da sociedade, diminui a sua intervenção no mercado, enxugando as suas responsabilidades em relação à sociedade, o que limita a possibilidade de regulamentação e seguridade social e contribui para o aumento das desigualdades. Mudanças legais e institucionais são levadas adiante para atender às exigências do mercado. Há, pois, uma séria limitação da atuação do Estado na sociedade para que este possa diminuir as responsabilidades em relação à mesma, deixando “que as coisas aconteçam no mercado, este proporcionará oportunidade para todos.” Este é o discurso do sistema capitalista. A afirmação das diferenças e particularidades está de acordo com essa nova forma de produção de mercadorias que torna bastante comum a cultura do consumo que movimenta o capitalismo. Isso é proporcionado, principalmente, pelo capitalismo americano, que, juntamente com a circulação de suas mercadorias, promove, também, a circulação de sua cultura.

A Pós-Modernidade é a fase histórica correspondente a essa forma de organização econômica e cultural, que produz um avanço no mercado consumidor. Essa exaltação da fragmentação e da diversidade sociais não dá respostas satisfatórias às pretensões éticas e políticas compromissadas com o fim das injustiças sociais, pois, de uma forma sutil, continua a existir uma regulação social pelo consumo. Aquele que não tem capacidade de consumo, é excluído e destinado a viver em bairros habitados por uma imensa parcela segregada. A regulação social promovida pela pós-modernidade exclui os que não têm dinheiro

do direito à cidadania. O estímulo às diferenças, que é promovida hoje em dia, possui interesses comerciais. Pode-se perceber como esse modelo de globalização funciona ao voltar-se o olhar para a África, extremamente empobrecida, que não tem acesso aos bens de consumo nem aos investimentos que outros lugares do mundo possuem. (ver Anexo 3 - Mapa Conceitual Pós-Modernidade)

Com a globalização, os grupos sociais passam a reafirmar suas identidades locais. Na modernidade, os países desenvolvidos atribuíam-se uma missão civilizadora. Ao se tornar injustificável a forma como se vinha tentando expandir o modelo de civilização, cria-se espaço para que se apareçam estas particularidades locais, que antes eram silenciadas. Esses grupos são incorporados de uma forma mercantil ao sistema capitalista globalizado. Devido ao poder econômico e à supremacia econômica dos países desenvolvidos, há uma grande desigualdade nas trocas de mercadorias entre os mais diversos lugares do mundo, com o privilégio de determinado local, que impõe o seu localismo aos demais. Essa imposição, levada adiante através do mercado, globaliza, também, as características culturais de quem possui maior poder. Um exemplo disso é a quantidade de referências que fazemos a manifestações culturais que são típicas da cultura norte-americana, como música, hábitos alimentares, expressões da língua, símbolos, festas, comportamentos etc. Desta forma, cria-se uma inclusão e uma integração entre diversas localidades do globo, mas esta é uma integração vigiada por um poder superior representado por um país ou conjunto de países poderosos.

Esse poder econômico dita as regras do jogo, que consistem na hegemonia de um discurso único (“fora da globalização, não há saída”), ditado pelos que se beneficiam da situação atual, que encontra formas de se legitimar e garantir apoio de uma opinião pública. Estas empresas sustentam uma imensa máquina publicitária que é estruturada para atender a seus interesses. Há uma ascensão de uma burguesia cada vez mais globalizada que transita por todo o mundo, em busca de espaços que se adaptem àquela proposta que atenda a seus interesses. Esse modelo de globalização é levado adiante por diversas instituições financeiras que, reunidas em Washington (EUA) e em outros grandes centros financeiros mundiais, criam certos modelos de conduta para os países em desenvolvimento que, por sua vez, buscam apoio e recursos financeiros nestes organismos internacionais, criando-se um círculo vicioso.

Na busca por alternativas que solucionem as injustiças sociais, deve-se criar um outro modelo de sociedade que questione toda essa organização econômica e social que atende aos interesses de uma minoria, de forma que a globalização seja transformada em um espaço para que as trocas culturais (já citadas anteriormente) ocorram de forma justa e igualitária. Para isso, condições básicas de cidadania devem ser asseguradas, de maneira a garantirem que sejam democratizados os recursos essenciais à manutenção de uma vida digna (direito à saúde, educação, alimentação, moradia, emprego, lazer, etc.), criando-se políticas públicas que interfiram no processo de “mercadorização” dos meios necessários

à sobrevivência. Isso quer dizer: não deixar que tais recursos só estejam ao alcance de quem pode pagá-los; e que sejam garantidos publicamente, para todos, como possibilidade para que se promovam melhorias sociais. A organização imposta pelos países que constituem a hegemonia do atual processo de globalização, tende a privatizar esses recursos e serviços. Com a implantação destas medidas de ampliação de políticas públicas, procura-se reverter o constante declínio da organização republicana do Estado. O republicanismo é sinônimo de coisa pública, pertencente a todos, de que todos, de maneira igualitária, podemos e devemos fazer parte.

Atualmente, predomina o critério de capacidade de consumo para identificar o cidadão. Essa visão empobrecedora, desmobilizadora e despolitizadora, reduz o significado de Cidadania e compromete, assim, o seu significado multidimensional e o espírito público do cidadão, possuidor de direitos e deveres. A luta pelos Direitos Humanos, garantidos para todos e para que todo cidadão seja educado em uma Cultura de Direitos Humanos, reinventa a Cidadania, forma pessoas ativas e participantes nos rumos da sociedade de que fazem parte.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: Ed UNESP, 1991.

HOBSBAWM, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. Trad. José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-815.

_____. Processos de Globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-66.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Cultura e Educação em/para os Direitos Humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.) **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007. p. 245-272.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Objetivos:

Compreender o processo e as consequências do desenvolvimento capitalista (da modernidade à pós-modernidade/globalização); Compreender a importância da crítica ao modelo socioeconômico da modernidade para a melhoria da nossa sociedade; Aprender o que é globalização e sociedade de consumo; Perceber que a realidade atual não é uma verdade ou uma realidade dada e acabada, mas uma construção histórica em constante transformação e passível de intervenções por parte de toda a sociedade, de todos os sujeitos que a compõem.

Organização das atividades:

- 1) Faça uma sessão de vídeo para turma assistir e debater a exposição de Elio Chaves Flores sobre a temática da Globalização, na videoconferência "Globalização, Diversidade e Inclusão, disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/>. Em seguida, propor a elaboração uma redação expressando a percepção do texto "Modernidade, Globalização e Diversidade Cultural", e do vídeo assistido;
- 2) Promova a leitura do primeiro item do texto e organize uma pesquisa dos/as alunos/as sobre a Revolução Científica do início da modernidade e o pensamento racionalista, em livros de História e de Filosofia e, havendo condições, na Internet. Debata com a turma as informações coletadas;
- 3) Proceda da mesma maneira com os itens 2 e 3 do texto, relativo às críticas ao pensamento moderno e às novas maneiras de pensar e agir no mundo contemporâneo. Organize uma pesquisa sobre Globalização e Diversidade Cultural/ Multiculturalismo, em livros de História, de Geografia, em revistas semanais de grande circulação, em jornais, na Internet.
- 4) Apresente os mapas conceituais sobre Globalização e Pós-Modernidade (Anexos 2 e 3). Verifique a compreensão dos/as alunos/as, com base nas informações coletadas e a sistematização feita sobre os itens 1, 2 e 3 do texto, fazendo com que eles/as expliquem os mapas na sala de aula, de forma coletiva.

5) Promova debates sobre o tema, em torno de algumas questões importantes:

5.1) Por que eventos como o nazismo e guerras (Iraque, Vietnã, etc) são considerados como retrocessos à barbárie humana e, no entanto, podem ser frutos de uma racionalidade levada ao extremo?

5.2) De que maneira o atual processo de globalização se assemelha às formas de planejamento social da modernidade?

5.3) Analise os grupos sociais em que você está inserido/a (seu bairro, sua escola, sua família, seu grupo de convivência etc). Procure observar as formas de estar no mundo de alguns dos membros destas comunidades e, a partir de sua experiência, discuta:

a) a importância de haver tolerância entre as pessoas e grupos sociais;

b) os motivos pelos quais é injustificável a imposição de valores de uma pessoa ou de um grupo social sobre outra/o, utilizando-se da força.





2. NÓS E ELES: ETNIA, ETNICIDADE, ETNOCENTRISMO

Elio Chaves Flores

INTRODUÇÃO

A literatura é sempre importante para pensar as relações sociais e a dimensão das palavras que nos identificam como sujeitos históricos. Num de seus melhores romances, o escritor moçambicano Mia Couto conta a história do estudante Marianinho, que volta à sua terra natal, a ilha de Luar-do-Chão, depois de anos de ausência, para realizar as cerimônias fúnebres do avô, Dito Mariano, de quem herdara o nome. Ao estudar na cidade, ele havia adquirido costumes dos mulungos, isto é, dos brancos, que não foram suficientes para que compreendesse as intrigas e os segredos dos seus familiares, os Marianos, na língua dos brancos. Logo depois de sua chegada, Marianinho começa a receber cartas, peças centrais para o desfecho do romance. A primeira delas indicava um contexto a ser desvendado: “você vai enfrentar desafios maiores que as suas forças. Aprenderá como se diz aqui: cada homem é todos os outros. Esses outros não são apenas os viventes. São também os já transferidos, os nossos mortos. Os vivos são vozes, os outros são ecos. Você está entrando em sua casa, deixe que a casa vá entrando dentro de si” (COUTO, 2003, p. 56).

Com essa perspectiva de Mia Couto, de que cada ser humano é todos os outros, vamos tentar desvendar situações históricas que, num primeiro momento, parecem indicar uma casa estranha, o conhecimento que podemos ter dos outros. Entretanto, podemos começar por nós mesmos, e, para isso, citemos a última carta que Marianinho recebera, já sabendo que o estranho missivista era o seu próprio avô, Dito Mariano: “Há um rio que nasce dentro de nós, corre por dentro da casa e deságua não no mar, mas na terra. Esse rio uns chamam de vida”. Vamos, então, a esses outros rios que nos intrigam: as relações

sociais, as identidades étnicas e os direitos humanos entre a universalidade e as particularidades (SILVEIRA, 2007, p. 245-273).

DEFINIÇÕES E SITUAÇÕES HISTÓRICAS

Antes de começarmos as definições dos conceitos aludidos, devemos alertar o leitor para o fato de que as palavras etnia e raça não são sinônimas. Etnia expressa uma realidade cultural na qual as pessoas que formam um determinado grupo étnico se baseiam na percepção comum e experiências espirituais compartilhadas e, com frequência, visam superar privações materiais. O termo raça, de uso mais frequente e antigo, refere-se aos atributos dados a povos que compartilham traços biológicos comuns e ocupam áreas continentais desde tempos remotos. As mais recentes pesquisas dos especialistas no assunto, os geneticistas, demonstram que nos genes não se comprovam as teorias das raças humanas. A genética, com vigor para se tornar a principal ciência do século 21, tem afirmado que não há motivos para acreditar que a espécie à qual pertencemos, *Homo sapiens*, possa ser dividida em grupos biológicos distintos e separados. A diversidade biológica é, incomparavelmente, pequena quando analisada com as experiências e as situações ambientais e culturais. Por isso, quando afirmamos que as raças não existem, queremos chamar a atenção para o fato de que somos todos parentes e também somos todos diferentes (BARBUJANI, 2007, p. 155-166). Embora os mais renomados cientistas sociais do mundo contemporâneo também defendam a ideia de que as raças não existem, não podemos deixar de lembrar que as expressões raça e racismo se tornaram comuns nas línguas nacionais desde o século 19. Por exemplo, quando vamos escrever a palavra raça, mesmo concordando que as raças não existem, lembramos de imagens biológicas, sendo talvez a mais forte a pigmentação da pele. No mesmo ato de raciocínio, não hesitamos em definir: o branco europeu, o negro africano, o amarelo asiático.

Se assim pensamos, estamos cometendo um pensamento racista? A resposta é negativa, pois o racismo somente se torna evidente quando um determinado grupo étnico é inferiorizado por outro pelo fato de ser diferente e, por ser diferente, passa a ser discriminado e perseguido e a sofrer privações. Assim, a expressão etnia pode comportar mais significados do que raça e, por isso mesmo, ela se torna de mais difícil conceituação. Entretanto, podemos apontar algumas definições: os grupos sociais, produtores de bens materiais e culturais, possuem identificações étnicas; os grupos sociais postulam origem, memória e história comuns que os remetem a uma ancestralidade; a privação material é uma das condições para a construção da etnia como forma de pertencimento; os

grupos étnicos, geralmente, ultrapassam as fronteiras raciais; a etnia se manifesta na defesa da diferença cultural diante das adversidades econômicas e a dominação política (CASHMORE, 2000, p. 202-203). Portanto, não há dúvida de que a etnia se configura, nas sociedades históricas, como um elemento político de caráter tático e estratégico, nas soluções dos conflitos materiais das sociedades, especialmente nas modernas sociedades de classes. Podemos dizer que os grupos étnicos são artesãos que trabalham nos suportes de culturas que se circunscrevem aos territórios e ecologias com histórias singulares, dotados de mobilidade, contato, informação e identidade: seus membros se identificam e são identificados por outros como diferenciáveis. Imaginemos os artefatos e os percursos das diferenças: línguas, costumes, histórias, tradições, rituais, crenças, lugares, espaços, montanhas, rios, vales, mares, modos de vida, cultura material. Dizemos que há fronteiras, elas são atravessadas por indivíduos, removíveis por instituições de ambos os lados, mas elas persistem, mesmo que simbolicamente, nas pessoas que fizeram a travessia, pois, para além das fronteiras territoriais, os grupos étnicos se debatem pelas fronteiras sociais e pelos domínios políticos (BARTH, 1998, p. 185-197).

Pensemos nos movimentos indígenas contemporâneos na América Latina. Na Bolívia, eles se organizaram politicamente e conseguiram eleger o primeiro presidente indígena da história do país, Evo Morales. No México, os movimentos indígenas lutam para instituir governos capazes de adotar políticas públicas para as populações camponesas que se assumem como povos indígenas. No Brasil, são cada vez mais crescentes as lutas dos povos indígenas pelas terras da Amazônia e pelos recursos naturais que dizem lhes pertencer desde antes da chegada dos portugueses. Em todos esses casos, um traço de ancestralidade tornou-se o elemento de unidade política para valorizar as tradições étnicas e os seus direitos humanos.

Poder-se-ia classificar o retorno dessas identidades ancestrais como racistas? Como um atributo das raças nativas das Américas? Por certo que a resposta é não, pois as sociedades indígenas foram, desde os primeiros anos do século 16, privadas dos seus recursos naturais pelos colonizadores europeus, assim como seus bens culturais (danças, música, festas) e espirituais (crenças, deuses, ritos) foram classificados como inferiores e perseguidos para que fossem extintos. Apesar desse longo processo de inferiorização, os movimentos sociais contemporâneos da América Latina, baseados nas etnias e ancestralidades indígenas, se constituem nos grandes atores sociais da era da globalização, substituindo outras identidades coletivas até recentemente valorizadas, como a identidade operária dos trabalhadores das fábricas do mundo capitalista. Podemos dizer que, nesse início de século, a identidade étnica demonstra-se mais forte do que a identidade de classe, herdada do século 19 (classe operária, burguesa, capitalista, etc.). Assim, as políticas emancipatórias e a elaboração das novas cidadanias indígenas que lutam pela igualdade de direitos e justiça, a partir de suas diferenças culturais e históricas, se inserem nas tensões e dilemas nacionais

contemporâneos. As identidades nacionais, com suas fronteiras sempre fixadoras de pessoas e valores e, ao mesmo tempo, atravessadas e mesmo removíveis, apenas demonstram que as etnias indígenas na América Latina estão em condições de lutarem pela igualdade, pois a diferença lhes imprimiu a inferioridade, mas também estão dispostas a reivindicarem a diferença, uma vez que as imposições nacionais desfiguraram seus territórios e culturas (SANTOS e NUNES, 2003, p. 25-68).

Outro exemplo extraordinário, no caso do Brasil, que podemos mencionar, é a valorização da ancestralidade africana pelos movimentos negros contemporâneos. Os primeiros africanos escravizados chegaram ao Brasil no decorrer do século 16 e essa sangria étnica das terras africanas somente cessou com a proibição do tráfico em 1850. A escravidão, defendida por juristas, políticos e setores agrários como uma estrutura inviolável da propriedade, perdurou até 1888. É sabido que as primeiras elites republicanas, mesmo os setores abolicionistas, desejavam que a população negra fosse desaparecendo do nosso cenário social para dar lugar a uma sociedade brasileira de feições europeias. Essas elites e suas gerações posteriores desejavam a brancura no pigmento e aspiravam a branquidade no pensamento, isto é, eram ciosos no cultivo das tradições europeias no Novo Mundo. De modo que ao universo cosmológico africano sempre se posicionou, para não permiti-lo viver, o poder duradouro da branquidade (WARE, 2004, p. 7). Entretanto, a população negra não só resistiu à longa exclusão social e econômica do período republicano, senão que também agiu para o reconhecimento político de seu protagonismo histórico. Os movimentos quilombistas, hoje reconhecidos como herdeiros dos africanos que cruzaram o Oceano Atlântico nos séculos da modernidade, defendem a sua identidade étnica e se situam socialmente como afrodescendentes, afro-brasileiros e negros. Como seus ancestrais, eles continuam a criar e recriar as Áfricas vivas no Novo Mundo, como disse, certa vez, o historiador Fernand Braudel. Os reconhecimentos étnicos dos últimos 20 anos (indígenas e afrodescendentes) aparecem explicitados na Constituição de 1988 e não podem ser considerados perigosos para a nossa estrutura social, como sugerem os grandes meios de comunicação, de que os direitos étnicos podem racializar o Brasil (FLORES, 2006, p. 75-91). Esses mesmos interesses ideológicos, sistematizados pela frase interrogatória e intimidatória – quem é negro e quem é branco neste país? – são os mesmos que nunca perceberam qualquer problema em divulgar e cultuar as efemérides das festividades dos 25, 50, 75 e 100 anos da chegada de italianos, alemães, sírio-libaneses, portugueses e japoneses no Brasil. Parece justo e legítimo que os seus descendentes se identifiquem como ítalo-brasileiros, teuto-brasileiros, luso-brasileiros, nipo-brasileiros, etc. Mas quando se trata de reconhecimento dos direitos étnicos de indígenas e afrodescendentes, aparecem os “bem-intencionados” discursos de que isso pode ser racismo.

Mas racismo de quem? Das vítimas históricas da escravidão e da violência? Ou daqueles que, sintonizados com as pesquisas genéticas, afirmam que não somos racistas simplesmente porque as raças não existem? Com efeito, a história do século 20 mostrou que a mais cínica verdade dos crimes étnicos ainda paira nas nossas cabeças de democratas: a culpa sendo das vítimas, por terem nascido indígenas, negras, judaicas, palestinas. Talvez seja aqui o momento de lembrar as palavras de Abdias Nascimento, um dos teóricos do quilombismo no Brasil, para quem a identidade dos afrodescendentes precisa ser diuturnamente considerada pelo sortilégio da cor, numa evocação dos ausentes, dos silenciados e dos aprisionados (NASCIMENTO, 1980, p.78).

Nesse sentido, o sentimento de pertencimento a uma etnia pode ser expresso pela palavra *etnicidade*. As crenças em uma identidade comum, especialmente por parte dos grupos sociais que foram historicamente subordinados aos imperialismos universalistas (romano, europeu, norte-americano, etc.), fomentaram lutas e resistências de povos vizinhos que, antes mesmo da chegada dos dominadores, se relacionavam como fronteiriços e adversários pelo aproveitamento das ecologias locais. Essa identidade étnica, a *etnicidade*, se mostra sempre em movimento e motivada por sentimentos e afetividades em torno das sociabilidades cotidianas: nós e eles, que são, à primeira vista, denominações de identificação difusa, definem exatamente as nossas experiências e as nossas imaginações sobre as experiências que não são nossas e que, por isso mesmo, estranhas a nós, são dos outros.

Jean-Paul Sartre, sempre atento às identidades étnicas sufocadas pelo colonialismo, afirmava que, para alguém que não goza de autonomia econômica e política, pertencer a uma coletividade implica em ser e em pensar em ser. Peguemos o exemplo do próprio Sartre: não basta, para ser irlandês, dizer que se é irlandês, é preciso também pensar em irlandês. Como poderíamos penetrar nas experiências dos outros, nos modos de vida alheios à nossa *etnicidade* se me identifico como possuidor de uma cultura comum, das nossas coisas? O nós, para Sartre, significa que os traços específicos de uma sociedade correspondem às locuções intraduzíveis de sua linguagem, onde os outros somente podem entrar se forem convidados (SARTRE, 1978, p. 95-98). Dizemos que, no fato de pertencimento ao nós, já está implícito o reconhecimento dos outros, eles não são totalmente estranhos, dado que também podem nos reconhecer pela diferença. De forma que a *etnicidade*, o pertencimento étnico, não deixa de ser a fronteira aberta para o outro, ao passo que o racismo seria o seu oposto duplo, isto é, tranca de ferro na sua própria casa para ninguém entrar e botinas e pontapés na porta do outro para dominá-lo.

Por essa e outras razões, que devemos nos deter um pouco sobre o conceito derivado de etnia, o *etnocentrismo*. A palavra *etnocentrismo* apareceu no início do século 20, através do sociólogo americano William G. Sumner, com o significado que pode ser assim exposto: o nosso grupo é o centro de todas

as coisas e os demais grupos são classificados e avaliados em relação a nós mesmos. Assim, do ponto de vista etnocêntrico, a ideia de uma humanidade universal, mesmo que seja possível concebê-la no plano da materialidade das sociedades históricas, não estaria isenta de certas hierarquizações do tipo civilizados e bárbaros, nativos e estrangeiros, industrializados e atrasados, brancos e negros, europeus e indígenas, nós e eles (CUCHE, 1999, p. 47). Foi somente no decorrer da expansão do imperialismo (1884-1918), com o domínio militar e econômico da África e da Ásia pelas potências europeias, que a expressão etnocentrismo passou a ser quase sinônimo de eurocentrismo. A Europa como centro absoluto de qualquer desenvolvimento humano, desde as técnicas agrícolas, passando pela grande literatura e a alta filosofia, seria um exemplo de etnocentrismo na história do século 20. Passou a ser comum, inclusive nas explicações científicas, dosagens de preconceitos galvanizados pelo etnocentrismo europeu, tais como as referências aos povos nativos da África e da Ásia, aos aborígenes da Oceania, assim como já haviam sido classificados de silvícolas os povos das terras americanas. Compreendam caros leitores, que essas palavras eram usadas numa gramática hostilizada cuja prática verbal servia para inferiorizar aqueles que não eram europeus. Peguemos os exemplos dos nossos livros didáticos, tão cuidadosos com a matriz europeia: jamais vocês encontrarão expressões do tipo aborígenes ingleses, nativos franceses ou silvícolas portugueses. Observem, também, que, no nosso exemplo, ingleses, franceses e portugueses foram adjetivados, isto é, foram deslocados dos seus etnocentrismos, perderam a representação de substantivos.

Com efeito, devemos salientar que as identidades étnicas são representações afirmadas pela linguagem, isto é, pela construção de um discurso etnocêntrico que se garante pelo essencialismo cultural. Por isso que a característica principal do etnocentrismo, como discurso e prática política, é o essencialismo cultural. Por exemplo, no caso europeu, afirma-se, sem nenhum embasamento genético ou antropológico, que a razão e o pensamento racional seriam especificidades dos brancos, não se encontrando em populações originárias de outros continentes. Esse tipo de essencialismo cultural foi gerador de discriminações étnicas e raciais para justificar diferenças e diversidades de populações que passam a ser classificadas como nativas, aborígenes e tribais. Além de classificadas, foram vistas como emotivas, irracionais e avessas ao trabalho. Tomaz Tadeu da Silva alerta que, para enfrentar essas armadilhas etnocêntricas, seria preciso considerar que não existem identidades fora da história e da representação (SILVA, 1999, p. 99-104). Portanto, o etnocentrismo não deixa de ser uma fronteira cultural que pode estimular experiências compartilhadas, mas também dele podem-se derivar preconceitos étnicos e mesmo aversões racistas.

Para concluir, lembremos, então, de outro personagem de Mia Couto. Desta vez uma mulher sofrida, discriminada, cuja vida nesse rio chamado tempo lhe deu um nome típico, Miserinha. As suas considerações, seguidas de uma pergunta,

implicam em pensarmos as nossas situações históricas, especialmente nós que ainda temos os tempos revirados pela escravidão e pelas desigualdades sociais: “É triste ficar ao sabor de outra raça para sobrevivermos, dizia Miserinha. Afinal, a família não passa pelo sangue, pela raça. Somos irmãos de quem?” (COUTO, 2003, p. 137). Por isso que o pertencimento ampara as pessoas, dá-lhes a segurança de uma companhia de viagem, o diálogo com o outro, mesmo que esse outro seja o estranho que se aproxima.

DISPOSITIVOS CONSTITUCIONAIS

A lei maior que rege o país, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, em que pese as suas várias emendas, é um excelente instrumento para iniciar reflexões, realizar atividades pedagógicas ou propor ações afirmativas nos assuntos relativos às identidades étnicas.

PREÂMBULO

Consigna o repúdio ao preconceito: “...a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”.

TÍTULO I

Dos Princípios Fundamentais

Art. 3.º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 4.º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

III – Autodeterminação dos povos;

VIII – Repúdio ao terrorismo e ao racismo.

TÍTULO II

Dos Direitos e Garantias Fundamentais

CAPÍTULO I

DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Art. 5.º (...)

XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII – a prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei;

CAPÍTULO II

DOS DIREITOS SOCIAIS

Art. 7.º (...)

XXX – proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critérios de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;

CAPÍTULO II

DA NACIONALIDADE

Art. 12. São brasileiros:

II – Naturalizados:

a) os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa [Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Porto e Príncipe, Timor Leste] apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral;

TÍTULO III

Da organização do Estado

CAPÍTULO II

DA UNIÃO

Art. 20. São bens da União:

XI – as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios.

TÍTULO VIII

Da Ordem Social

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

SEÇÃO II

DA CULTURA

Art. 215 (...)

§ 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2.º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

(...)

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

§ 5.º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

CAPÍTULO VIII

DOS ÍNDIOS

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e aos direitos originários sobre as terras que

tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 2.º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios, e dos lago nelas existentes. (...)

§ 4.º as terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério público em todos os atos do processo.

TÍTULO IX

Das Disposições Constitucionais Gerais

Art. 242 (...)

§ 1.º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

TÍTULO X

Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

Art. 67. A união concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição.

Art. 68. Aos remanescentes das comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

DOCUMENTOS

Existe uma grande variedade de documentos relativos aos direitos humanos e às questões de etnia e etnicidade. Instituições internacionais como a ONU e a UNESCO dispõem de acervos digitalizados que podem ser acessados através da internet. A Declaração Universal sobre Diversidade Cultural e Plano de

Ação, da UNESCO, e os Relatórios do Desenvolvimento Humano, RDH – 2004, Liberdade Cultural num Mundo Diversificado, do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano, estão disponíveis no sítio eletrônico www.dominiopublico.gov.br. No Brasil, vale a pena visitar os sítios eletrônicos de pelo menos três ministérios: MEC/SECADI (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), MJ/FUNAI (Ministério da Justiça/Fundação Nacional do Índio) e MinC/FP (Ministério da Cultura/Fundação Palmares). Listamos a seguir três documentos que nos parecem fundamentais para a pesquisa básica e para a educação em direitos humanos. Eles foram estruturados para estimular várias atividades de ensino, de pesquisa e de trabalho com alunos em sala de aula.

BRASIL. Direitos Humanos no Cotidiano. Brasília: Ministério da Justiça/ Secretaria de Estado dos Direitos Humanos; Unesco, 2001.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

COMENTÁRIOS SOBRE A BIBLIOGRAFIA

A bibliografia mencionada foi a que serviu de base para a redação do nosso artigo. Vários autores nacionais e estrangeiros já trataram de temas relativos às etnias, às raças e ao racismo. Basta lembrarmos alguns deles. Dois antropólogos são importantes por terem tratado dessas questões no século 20: Claude Lévi-Strauss e Franz Boas estudaram sociedades indígenas. Saber de suas ideias e pesquisar suas atitudes de crítica ao etnocentrismo são atividades interessantes e desafiadoras para os alunos. No Brasil, vários autores merecem ser lembrados: o poeta Luiz Gama, um de nossos primeiros abolicionistas; o escritor Lima Barreto, o romancista dos personagens discriminados; Gilberto Freyre, por suas temáticas culturalistas para explicar a mestiçagem no país; Florestan Fernandes, por ter

criticado o mito da democracia racial; Abdias Nascimento, o defensor da negritude no Brasil; Darci Ribeiro, por ter estudado as populações indígenas. Seus escritos precisam começar a ser lidos na educação básica. Sugerimos atividades de perfis biográficos, coletâneas de frases e pensamentos sobre etnias e etnicidade, exposições temáticas sobre os autores e suas obras, pequenas histórias sobre as etnias que formam o Brasil contemporâneo, suas localizações e bens culturais.

REFERÊNCIAS

- BARBUJANI, Guido. **A invenção das raças**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Unesp, 1998, p. 185-227.
- CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.
- FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e ensino de história: a matriz cultural africana. In: **Tempo**. N.º 21. Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, jul/dez, 2006, p. 75-91.
- NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.) **Reconhecer para libertar: os caminhos**

do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARTRE, Jean-Paul. **Reflexões Sobre o Racismo**. São Paulo: Difel, 1978.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007.

WARE, Vron. (Org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Objetivos:

Sensibilizar os/as participantes para a importância do reconhecimento das diferenças étnicas e culturais como valores sociais e culturais, bem como tomar consciência do papel do Estado e das organizações da sociedade civil na proteção e defesa das diferentes expressões étnicas e culturais.

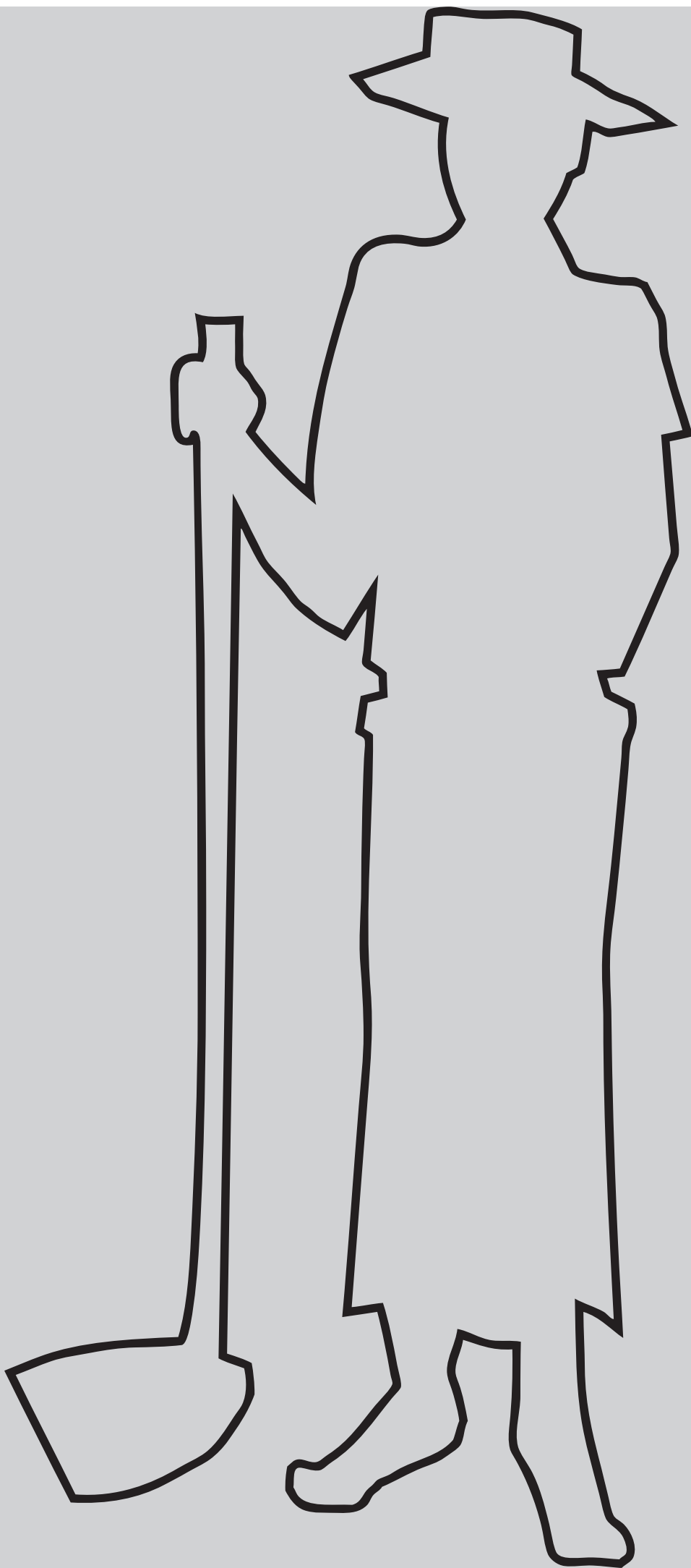
Organização das atividades:

1) Faça uma sessão de vídeo para turma assistir e debater "**Discriminação, minorias e racismo**", produção da ANDHEP, disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/>. Em seguida, propor a elaboração uma redação expressando a percepção do texto "Nós e eles: etnia, etnicidade, etnocentrismo", e do vídeo assistido, apresentando ao coletivo em forma de poesia, jogral, ou literatura de cordel.

2) Baseado em fatos reais, dramatizar situações de preconceitos e discriminações, usando na interlocução com os atores termos discriminatórios presentes no cotidiano da comunidade em momentos de descontração, nos bares, no esportes ou mesmo na família, ou ainda escritos no pára-choque dos carros ou em outros lugares.

3) Em grupo, a turma irá pesquisar e conversar com pessoas ou grupos que sofreram ação discriminatória. Depois dessa conversa, irão demonstrar a relação entre o ato de discriminação com os direitos contidos em artigos, capítulos e seções da Constituição de 1988. Como atividade para casa propõe-se que cada estudante pesquisa em sua família se alguém conhece um dos artigos, seções ou capítulo da constituição que garantam os direitos no que diz respeito às diferenças étnicas e culturais. Para encerrar o resultado da atividade o monitor coordenará a discussão acerca da dinâmica, levando o grupo a relacionar a encenação com o conteúdo do texto e as experiências vividas no cotidiano.





3. DIVERSIDADE CULTURAL OU CONVERSAS A PROPÓSITO DO BRASIL PLURAL¹

Jane Felipe Beltrão

Faz-se urgente ter a diversidade cultural como cinzel modelador do projeto Brasil Plural. Tomar a América Latina como exemplo de luta é imperioso, lembrar que, antes de nós, muitos se foram em busca da liberdade, integrantes da geração que viveu sob o tacão do arbítrio e, mesmo assim, com vozes graves, deram:

Gracias a la vida, que me ha dado tanto, Me dió dos luceros que
cuando los abro Perfecto distingo lo negro del blanco,
Y en el alto cielo su fondo estrellado,
Y en las multitudes el hombre que yo amo

Para reafirmar o compromisso com a plena realização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outros instrumentos internacionalmente reconhecidos, como os dois Pactos Internacionais de 1966, relativos, respectivamente, aos direitos civis e políticos e aos direitos econômicos, sociais e culturais, além da Declaração Universal da Diversidade Cultural (2002), é preciso acompanhar, em coro, Geraldo Vandré, que nos ensinou que, na adversidade, o chamamento é:

¹ A versão original do presente texto, Diversidade Cultural rima com Universidade(s) ou conversas a propósito de conviver e construir, foi lida na Aula Magna por mim proferida sobre o tema Conviver com a diversidade para construir uma nova universidade, por ocasião da abertura do ano letivo da Universidade Federal do Pará (UFPA), em 3 de março de 2008.

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer...

Transformar as flores em [s]eu mais forte refrão e acreditar que as flores podem vencer os canhões..., apostar na paz, no respeito, na tolerância, na reciprocidade e na liberdade como indispensáveis à dignidade humana, é crer no futuro. A possibilidade de mudar é pensar que é dever de todos nós lutarmos de todas as maneiras e, com espírito de responsabilidade e de ajuda mútua, contribuirmos para a ampla difusão da(s) cultura(s) e da(s) forma(s) de educação da humanidade, como inscrito no preâmbulo da constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

[e]m nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.²

Para trabalhar a diversidade, é preciso considerar a(s) cultura(s) como teia de significados que enlaça(m) os humanos em sua trama e os distinguem a partir do conjunto de comportamentos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam as diversas sociedades ou grupos sociais, o que abrange para além das letras e das artes; os modos de vida; as maneiras de viver e conviver; os sistemas políticos, jurídicos, religiosos, econômicos e sociais; as tradições; os valores; e as crenças (GEERTZ, 1989). Conjunto que, eleito socialmente, é

² Vale a pena consultar a *Convenção* que, para facilitar a compreensão de todos, está redigida em árabe, chinês, espanhol, francês, inglês e russo, sendo os seis textos igualmente autênticos, encontráveis no *site* da UNESCO. No *site* do Ministério da Cultura, a *Convenção* pode ser vista em português. É importante compreender *Declarações* e *Convenções* como documentos fundamentais para a discussão dos Direitos Humanos, pois são parte da movimentação política de lideranças e países na tentativa de estabelecerem políticas pertinentes e respeitadas. As declarações não possuem força de lei, mas as convenções, aprovadas pelos Estados-membros, sim.

caminho constitutivo de identidades diferenciadas que se apresentam de forma sui generis e que devem ser respeitadas como vias legítimas de estar no mundo, equivalentes a quaisquer outras formas de viver. Portanto, **a diferença que aponta para a diversidade cultural deve ser pensada como equivalente, jamais como desigualdade!**

Parafraseando Doudou Diène (2006)³, que, referindo provérbio senegalês, diz: [à] noite, na floresta quando os ramos das árvores se quebram, as raízes se abraçam... Podemos pensar as árvores como as palmeiras imperiais que o colonizador importou de longe, e que nós transformamos em símbolo do Brasil, na qual cada palma pode ser tomada como povos que ainda combatem o colonialismo interno e externo para livrarem-se da vulnerabilização à qual foram/são submetidos e que, por razões históricas, lutam contra o grande cerco de paz (SOUZA LIMA, 1995), imposto pelos brasileiros, como o fazem no Pará aos povos indígenas e às populações tradicionais – aqui compreendidas como quilombolas, ribeirinhos e assentados, entre outros, que lutam pela manutenção de seus territórios. O problema é que as palmeiras não oferecem sombra e estão, em geral, cheias de erva de passarinho. Erva que funciona como carga histórica a impedir a união dos povos que, assim, se tornam antagônicos e combatem entre si, como frequentemente assistimos. O Massacre de Eldorado dos Carajás foi um trágico aspecto do desentendimento histórico, no qual os camponeses sem-terra não são tomados a sério e pagam com suas vidas, mortos que foram por soldados que, em lugar de se solidarizarem com eles, atiraram para matar.

A metáfora senegalesa pode ser lida **primeiro** para voltar às raízes profundas como os princípios universais pautados por amor, compaixão, fraternidade, solidariedade, justiça e demais sentimentos profundos que são compartilhados por todos os povos, para evitarem que as palmas se rompam, se quebrem; **segundo**, é preciso conservar as palmeiras frondosas e com vitalidade, resguardando suas singularidades, porque nenhuma das centenárias palmeiras, aqui ou alhures, sobrevive com uma única palma; **terceiro**, devemos transformar as mangueiras em palmas douradas que abriguem a diversidade compreendida pelas raças, etnias, culturas e religiões, entre tantos outros sistemas necessários à vida com qualidade. Quem sabe assim, de maneira harmoniosa, as palmeiras plantadas e preservadas crescerão em busca de alcançar a plenitude; e **quarto**, as palmeiras podem ser vistas como o Pará, a Amazônia e o Mundo e nós devemos ser palmas, flores e frutos de nosso próprio cultivo.

É preciso reparar a exclusão e admitir, como faz Chico Buarque, cantando a diversidade e a mistura de todos e de cada um de nós:

3 Cf. DIÈNE, Doudou. "A Diversidade é nossa força" In **Observatório Internacional das Reformas Universitárias** (ORUS), Nº 2, maio 2006. Disponível em: <www.orus-int.org/revue/article.php3?id_article=78>, Acesso em: 25 fev. 2008. Diène foi diretor da Divisão de Diálogo Intercultural da UNESCO, responsável pelos programas sobre as Estradas da seda, sobre o tráfico de escravos e escravidão, do Diálogo Interreligioso e sobre a interculturalidade do reino de Al-Andalus. Atual relator das Nações Unidas contra o racismo, a discriminação, a xenofobia e a intolerância.

O meu pai era paulista Meu avô, pernambucano O meu bisavô,
mineiro Meu tataravô, baiano Meu maestro soberano Foi
Antônio Brasileiro

Adotando caminhos, cujo passe de entrada sejam os “remédios” prescritos pelo poeta:

Nessas tortuosas trilhas
A viola me redime
Cria, ilustre cavalheiro Contra fel, moléstia, crime Use Dorival
Caymmi
Vá de Jackson do Pandeiro

E faça da sua e da nossa trilha um novo alvorecer, para evitar a dor de:

Volver a los diecisiete
después de vivir un siglo, [pues]
es como descifrar signos
sin ser sabio competente, volver a ser de repente
tan frágil como un segundo, volver a sentir profundo como un
niño frente a Dios,
eso es lo que siento yo
en este instante fecundo.

A diversidade é forma de conhecimento. Reconhecida que é como Ciência do Concreto (LÉVI-STRAUSS, 1970), capaz de oferecer alternativas. Urge caminhar por veredas que outrora pesaram como chumbo, mas hoje, apesar de severinas, se anunciam diferentes, pois é possível pensar no plural. Começamos de forma tímida e atabalhoada a nos ajustar às convenções que admitem a pluralidade, preconizada pela Constituição brasileira, graças à ação das lideranças indígenas quando da elaboração de nossa Carta Maior.

Hoje, aqui e alhures, somos protagonistas da mudança, a utopia de coexistência harmônica entre grupos étnica e culturalmente diferenciados, e a existência de uma sociedade plural, de direito e de fato, implicam em ultrapassar a extensão dos sentidos e transformar o discurso sobre a sociedade utópica em políticas, em ações práticas.

O Brasil está a exigir “sensibilidades outras” (GEERTZ, 1998), aprendizado que requer ser e ter diamante fino que ilumine os caminhos do conhecimento acadêmico e prático. É a ponta do diamante que, cuidadosamente, pode

incorporar a aceitação de diferentes grupos étnicos, religiosos, práticas culturais e diversidades linguísticas, além de tentar articular valores como igualdade e diferença.

Articular igualdade e diferença é a exigência do momento que chega revestida de relevância social, pois, para alguns, a construção da democracia deve colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças. Como cidadãos, é impossível ficar à margem da demanda. Parto da premissa que pensar em igualdade é contemplar diferenças, sobretudo as locais, o que supõe lutar contra o preconceito, evitando a discriminação que corrói e nos transforma, metaforicamente, em cegos, surdos e mudos. É preciso escolher não ser racista e preconceituoso, ser humano e usar da possibilidade de amenizar a tensão que nos sufoca pensando e fazendo valer o direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e ter como alternativa reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza, como ensina Boaventura de Souza Santos (2006).

POVOS INDÍGENAS E DIREITOS⁴

Entre as diversidades a serem consideradas no projeto Brasil plural, temos duas centenas de povos indígenas⁵ cujos direitos estão assegurados pela Constituição Federal de 1988, que se constitui em avanço significativo em relação à Constituição anterior, de 1967, dado o estabelecimento de sistema de normas que oferece proteção satisfatória aos índios. Em que pese ter avançado com reconhecimento da identidade diferenciada dos povos indígenas, não conseguimos, de fato, instituir um Estado plural.

As referências constitucionais aos povos indígenas apresentam-se de duas formas: dispersas no texto constitucional, no qual a temática indígena aparece transversalmente, e organizadas nos artigos 231 e 232, que constituem o Capítulo VII, Dos índios, dentro do Título VIII, Da ordem social, especialmente dedicado aos índios e que constitui o lastro constitucional dos direitos indígenas. O artigo

4 Para uma visão aprofundada do assunto, consultar: SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: UNESCO, 2004, p. 87-206 e BORBOREMA NETO, Ruy Telles. Direitos Indígenas: trajetórias e perspectivas. In: BELTRÃO, Jane Felipe & HENRIQUE, Márcio Couto (Orgs.) antropologia e educação: História, Narrativas e Direitos. Belém: EdUFPA, 2007, p. 53-67.

5 Sobre a diversidade indígena, leia: LUCIANO, Gerssem dos Santos. O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Vol. 1. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em <<http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>>; e OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de & FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A Presença Indígena na Formação do Brasil. Vol. 2. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <<http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>>.

231 reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, concebendo-os como minoria, que, pelas suas condições singulares, merece um tratamento jurídico diferenciado.

Além disso, a Constituição, no artigo 20, XI, dispõe que as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios são bens da União e, no artigo 231, reconhece os direitos dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam, estabelecendo que compete à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. O conceito de terras tradicionais é dado pela própria Constituição no artigo 231, § 1º, de forma ampla, como sendo as habitadas em caráter de posse permanente, utilizadas para atividades produtivas, imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao bem-estar e necessárias à reprodução física e cultural das populações indígenas. Portanto, tradicionalmente refere-se não ao tempo, mas ao modo de ocupação, que é tradicional e varia entre os diversos povos indígenas, inclusive por conta do colonialismo interno e suas múltiplas faces.

A noção de território, que parece ter sido acolhida no artigo 231, parágrafo 1º, é mais ampla – envolvendo relações de apropriação, inclusive imaterial – do que a noção de terra, que envolve relações de propriedade, marcadamente material. O contato implica no confronto entre as lógicas espaciais diferenciadas, a “ocidental” e as indígenas. Em alguns casos, a ação governamental, incluindo o processo de demarcação das terras indígenas, supõe a transformação de território em terra.

Desde o período colonial, a política indigenista manteve-se indissociável da política territorial, via indigenato – tradicional instituição jurídica portuguesa, pela qual, nas terras outorgadas a particulares, era sempre reservado o direito dos índios, considerados os senhores primários e naturais delas. O indigenato foi introduzido no Brasil pelo Alvará de 1º de abril de 1680, que concedia aos indígenas os direitos sobre os territórios que ocupassem, mesmo quando eles estivessem dentro de sesmarias, confirmado pelo Alvará de 6 de junho de 1755, que aboliu a escravidão indígena no Brasil (MOREIRA, 2002). Todas as constituições republicanas, com exceção da Constituição de 1891, acolheram o indigenato.

O artigo 231, parágrafo 2º, dá aos indígenas o direito de posse permanente sobre suas terras, assim como o usufruto exclusivo das riquezas nelas existentes. As terras indígenas, como bens da União, conforme o artigo 20, XI, são também, por força do artigo 231, parágrafo 4º, inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas são imprescritíveis. A atribuição das terras indígenas ao domínio da União visa preservá-las e vinculá-las aos índios, no sentido de que são terras da União destinadas ao cumprimento dos direitos indígenas. Nesse sentido, o artigo 231, parágrafo 5º, estabelece o direito à não remoção da terra – salvo com autorização do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco os indígenas, ou no interesse da

soberania nacional – garantindo, em qualquer hipótese, o direito de retornar à terra imediatamente após o término do risco. Direito sistematicamente violado, como no caso da proposta de construção do Complexo Hidrelétrico de Belo Monte, no rio Xingu.

O artigo 231, parágrafo 6º, invalida os atos que visem a ocupação, o domínio e a posse, ou a exploração de riquezas naturais de solo, rios e lagos existentes nas terras indígenas. Entretanto, esse dispositivo ressalva a realização desses atos quando atendam relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar que, até o momento, não foi editada.

O Decreto nº. 4.412/2002, que dispõe sobre a atuação das Forças Armadas e da Polícia Federal nas terras indígenas, prevê, no artigo 1º, I, que as Forças Armadas e a Polícia Federal podem instalar e manter unidades militares, policiais, de fiscalização e apoio às suas atividades, e as autoriza, no artigo 3º, a se envolverem na resolução de situações de conflito ou tensão envolvendo povos indígenas. Por não se compatibilizar com o estatuto constitucional dos índios e das comunidades indígenas, o Decreto nº. 4.412/2002 tem recebido sérias críticas no âmbito do movimento indígena, do Ministério Público Federal e da Associação Brasileira de Antropologia, que apontam suas inconstitucionalidades. Contudo, não houve, até agora, questionamento sobre a inconstitucionalidade do Decreto nº. 4.412/2002 perante o Supremo Tribunal Federal.

O artigo 231, parágrafo 3º, assegura o direito das comunidades indígenas de receberem uma participação, na forma da lei, nos resultados da lavra das riquezas minerais existentes em suas terras. Isso tem especial relevância quando as terras indígenas são objeto de atividades econômicas que devem, necessariamente, trazer benefícios para a comunidade indígena. Além disso, a Constituição estabelece no artigo 49, XVI, em conjunto com o artigo 176, que a exploração econômica de terras indígenas deve ser autorizada pelo Congresso Nacional, que estabelece condições específicas para tanto. Ressalte-se que isso depende da prévia oitiva das comunidades indígenas afetadas, as quais nem sempre são realizadas. Aliás, as oitivas deveriam ser feitas no território indígena para produzir efeitos adequados, pois as tradições são diferenciadas.

Os povos indígenas, como qualquer um de nós, possuem desenvoltura quando estão familiarizados com o terreno, possuem formas específicas de se pronunciar e explicar o pensamento. Trazê-los ao Congresso Nacional ou a um tribunal para realizar a oitiva, pode resultar desastroso. Algumas lideranças não falam em português por questão de etiqueta – da mesma forma como o presidente da República Federativa do Brasil não deve falar em língua estrangeira ao se pronunciar em determinadas solenidades – e, por isso, precisam de tradutor de confiança.

Para os povos indígenas, terra é vida, mas, não apenas vida, é viver coletivamente, fato que implica em aprovação, negociação e ajustes, e, necessariamente, a audiência dos demais membros da comunidade. Liderança

não se confunde com representação no caso dos povos indígenas. Falar sobre direitos, segundo a ótica dos indígenas, implica em mostrar, demonstrar, caminhar, exemplificar indicando espaços, reconstituir cenas, pedir auxílio aos demais que testemunham e argumentam em ajuda ao expositor. Portanto, sair da aldeia é desaconselhado, pois a eloquência e a “performance” seriam menos expressivas.

Em que pese não se ter cumprido a determinação do artigo 67 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) – a conclusão da demarcação das terras indígenas pela União no prazo de cinco anos, a partir da promulgação da Constituição de 1988 – houve discreto avanço nas demarcações. Atualmente, há 627 áreas de terras indígenas ocupando 12,33% do território brasileiro, sendo que a maior parte se concentra na Amazônia Legal (405 áreas), que representam 98,61% da extensão de todas as terras indígenas do país (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2000).

Com o avanço da implementação do direito à terra, as organizações indígenas intensificaram a luta por outros direitos. A Constituição, no artigo 210, parágrafo 2º, assegura, na educação das comunidades indígenas, o uso de suas línguas e processos próprios de aprendizagem. Além disso, no artigo 215, parágrafo 1º, prevê a proteção das manifestações das culturas indígenas.

A Constituição, no artigo 232, confere aos índios a legitimidade para ingressarem em juízo em defesa de seus próprios direitos e interesses. Ainda assim, pelo artigo 129, estabelece que é função institucional do Ministério Público Federal defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas que são de natureza coletiva. Portanto, quando os índios, eles próprios, acionam o Poder Judiciário, o Ministério Público Federal intervém em todos os atos do processo e, quando os índios não o fazem, o Ministério Público Federal pode fazer por eles. Como o artigo 109 da Constituição estabelece que compete à Justiça Federal processar e julgar disputas sobre direitos indígenas, a legitimação para a defesa dos índios é do Ministério Público Federal.

Pelo exposto, percebe-se que temos todos os instrumentos constitucionais para fazer valer o Brasil plural, entretanto a prática, ainda, fecha os olhos aos direitos indígenas, fato que dificulta a articulação das múltiplas faces da diversidade brasileira. Trabalhei apenas no texto constitucional, mas há inúmeras declarações e convenções internacionais referendadas pelo Brasil em vigor. Portanto, não faltam normas e princípios, falta vontade política para viver a diversidade plena.

Hoje, no Brasil, há indígenas com formação jurídica que escrevem sistematicamente sobre seus direitos, oferecendo vias alternativas para o estabelecimento de um Brasil plural e democrático. Por isso, urge estar de ouvidos bem abertos.⁶

⁶ Para conhecer o que dizem os indígenas sobre seus direitos, consultar: ARAÚJO, Ana Valéria *et al.* **Povos indígenas e a “Lei dos Brancos”**: o direito à diferença. Vol. 3. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em:

Refleta sobre direitos desconsiderados, a partir de entrevista concedida por Felício Pontes Jr, Procurador da República no Pará , na tentativa de demonstrar os direitos dos povos indígenas em relação à construção da Usina Hidrelétrica Belo Monte, que vai afetar o rio Xingu (Pará), considerado sagrado e intocável pelos indígenas, pois

[n]ós, índios Juruna, da Comunidade Paquiçamba, nos sentimos preocupados com a construção da Hidrelétrica de Belo Monte. Porque vamos ficar sem recursos de transporte, pois aonde vivemos vamos ser prejudicados porque a água do rio vai diminuir como a caça, vai aumentar a praga de carapanã [mosquito, morissoca] com a baixa do rio, aumentando o número de malária, também a floresta vai sentir muito com o problema da seca e a mudança dos cursos dos rios e igarapés... Nossos parentes Kaiapó, Xypaia, Tembê, Maitapu, Arapium, Tupinambá, Cara-Preta, Xicrin, Assurini, Munduruku, Suruí, Guarani, Amanayé, Atikum, Kuruaya... vão apoiar a Comunidade...⁷

JFB – Como foi usado o estatuto do indigenato no caso Belo Monte?

FPJr. – O indigenato foi decisivo para o sucesso até o momento das decisões judiciais a favor dos índios e contra a UHE Belo Monte. Trata-se de um conceito de posse mais amplo do que o conceito tradicional usado na ciência jurídica. O indigenato toma a área utilizada por uma sociedade indígena como necessária à vida e esta, muitas vezes, transborda os limites da terra indígena. Por isso, os tribunais por onde a ação civil pública foi julgada até agora foram unânimes em considerar que a utilização do Rio Xingu afeta diretamente os povos indígenas que ali vivem. Portanto, as normas de Direito Indígena devem ser respeitadas na implantação de um projeto que utilize as águas do Rio Xingu. Aí está, na prática, a apropriação pelo Direito do instituto do indigenato que, originariamente, vem da Antropologia. É assim que o Direito alcança sua finalidade: ser apenas um instrumento e não um fim, para que se alcance o ideal de justiça.

< <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/> >.

⁷ Cf. Carta dos Juruna, manuscrita e assinada por 46 representantes indígenas, encaminhada à 6ª Câmara do Ministério Público Federal em 22.02.2001, cujos originais constam do *Processo 2001.39.00.005867-6/Justiça Federal*.

JFB – Quais os desdobramentos da Ação Civil Pública, após a concessão da Liminar e sua ratificação pelo Supremo?

FPJr. – A Ação ainda não chegou ao seu final. Está em grau de recurso de apelação no Tribunal Regional Federal da 1ª Região, em Brasília. É que, como foi julgada favoravelmente ao MPF pela Justiça Federal do Pará, a Eletronorte apelou com o objetivo de modificar a decisão. Ainda não há data para o julgamento do recurso.

JFB – Como ficam os direitos indígenas se Belo Monte não sair da prateleira para o lixo?

FPJr. – Minha maior preocupação é com a remoção de povos indígenas. Fato inevitável com a construção da obra. Sempre que o governo brasileiro teve que fazer remoção de povos indígenas as consequências foram catastróficas. Veja o caso dos Panará, na divisa do Pará com o Mato Grosso, quando da abertura da Rodovia 163, Santarém-Cuiabá. Boa parte da sociedade não resistiu, não se adaptou e morreu. A remoção, portanto, destrói a relação mítica do indígena com a sua terra. Ou seja, destrói a própria cultura de um povo. Destrói o próprio povo.

JFB – Do ponto de vista do Ministério Público Federal, quais são os próximos passos em relação a Belo Monte?

FPJr. – Nós já apresentamos contra-razões ao recurso da Eletronorte. Há esperança de que o TRF confirme a decisão da Justiça Federal do Pará. Quando a Eletronorte recorreu da liminar em 2001, que paralisava todo o projeto, esse mesmo Tribunal foi quem julgou favorável aos povos indígenas, por unanimidade, e confirmou que o projeto UHE Belo Monte não estava respeitando os direitos indígenas e as normas ambientais. Portanto, qualquer julgamento diferente agora será um contra-senso diante dos precedentes do Tribunal Regional Federal de Brasília.

DOCUMENTOS

Processo 2001.39.00.005867-6/Justiça Federal (em 8 volumes).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Valéria et al. **Povos indígenas e a “Lei dos Brancos”**: o direito à diferença. Vol. 3. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <<http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>> .

BORBOREMA NETO, Ruy Telles. Direitos Indígenas: trajetórias e perspectivas In: BELTRÃO, Jane Felipe & HENRIQUE, Márcio Couto (Orgs.) **Antropologia e Educação: História, Narrativas e Direitos**. Belém: EdUFPA, 2007. p. 53-67.

DIÈNE, Doudou. A Diversidade é nossa força. In: **Observatório Internacional das Reformas Universitárias (ORUS)**. Nº 2, maio.2006. Disponível em: <www.orus-int.org/revue/article.php3?id_article=78> Acesso em: 25 fev.2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **O saber local** – novos ensaios em Antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1998.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos indígenas no Brasil: 1996-2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Nacional, 1970.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Vol. 1. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <<http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>>.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Terras indígenas do Espírito Santo sob o regime territorial de 1850. In: **Revista Brasileira de História**, v. 22, nº. 43, São Paulo, 2002. p. 153-159. Disponível em: <www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article^dlibrary&format=iso.pft&lang=p&nextAction=Ink&indexSearch=AU&exprSearch=MOREIRA,+VANIA+MARIA+LOSA DA>.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de & FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Vol. 2. Brasília: MEC/SECAD; LACED/

Museu Nacional, 2006. Disponível em: <<http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>>.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília: UNESCO, 2004: p. 87-206.

PONTES Jr., Felício & BELTRÃO, Jane Felipe. Xingu, Barragens e Nações Indígenas. In: SEVÁ, A. Oswaldo (Org.). **TENOTÂ-MO** alertas sobre as consequências dos projetos hidrelétricos no rio Xingu. São Paulo: Internacional Rivers Network, 2005. p. 74-90.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice** – o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. **Um grande cerco de paz** – poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

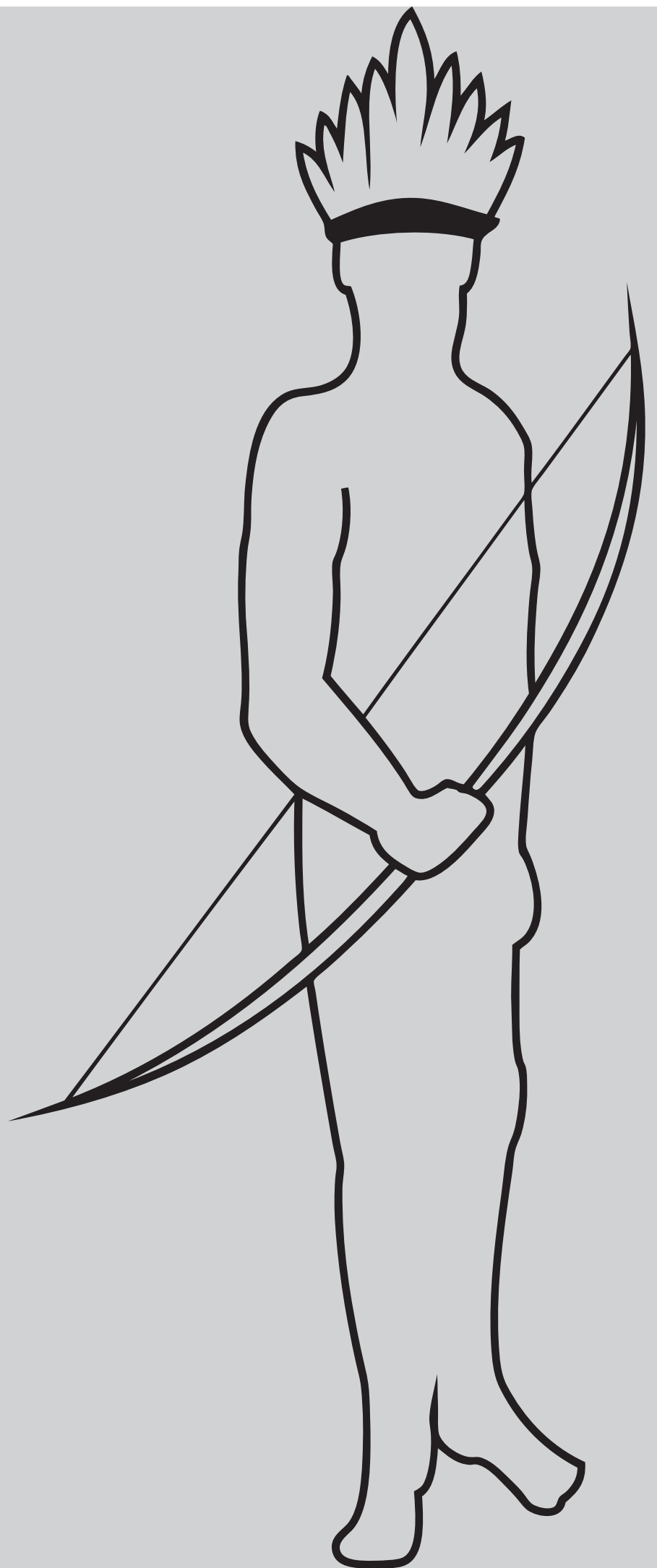
Objetivos:

Reconhecer as bases da diversidade cultural deste Brasil plural e sua relação com os princípios dos direitos humanos, especialmente no que tange aos direitos dos povos indígenas.

Organização das atividades:

Após a leitura do texto, discutir na turma como pensar as diferenças sem convertê-las em desigualdades;

1) A partir do texto e da entrevista, nele transcrita, promover um debate sobre a desconsideração dos direitos dos povos indígenas, e propor a elaboração de um texto expressando a compreensão desse processo.



4. DIVERSIDADE DE GÊNERO – MULHERES

Rosa Maria Godoy Silveira

A Diversidade entre Homens e Mulheres como Desigualdade

Talvez a primeira diversidade percebida pelos e entre os seres humanos tenha sido aquela entre homens e mulheres, tomando por base as suas diferenças biológicas, ou, mais claramente, entre seus corpos.

Nem todas as sociedades e culturas humanas, ao longo da História, organizaram e interpretaram as relações entre homens e mulheres da mesma maneira. Especialmente na Pré-História, houve sociedades poliândricas. Contemporaneamente, é possível perceber condições distintas entre as mulheres dos países ocidentais e as mulheres de países muçulmanos. Mais ainda: entre mulheres camponesas e aquelas que vivem nas cidades; entre mulheres das classes sociais altas/médias e aquelas das classes subalternas.

De um modo geral, mas não universal, nas mais diversas sociedades, as diferenças sexuais entre homens e mulheres serviram de base para a organização da divisão sexual do trabalho, em que certas atividades foram atribuídas aos homens e outras, às mulheres. Usualmente, aos primeiros se reservaram as atividades da esfera pública e, às segundas, as atividades da esfera privada, vinculadas estas à reprodução da família e à gestão do espaço doméstico.

Tais práticas sociais, ao mesmo tempo em que se concretizavam, propiciavam representações ou interpretações acerca das mesmas, conferindo significados aos elementos masculinos e aos femininos. Assim, masculino foi associado à cultura, àquilo produzido, criado pela ação humana, e feminino foi associado à natureza, àquilo já determinado pela biologia. Essas práticas e representações sociais, por sua vez, engendraram relações de poder assimétricas entre homens e mulheres, estabelecendo a submissão destas àqueles, configurando o patriarcalismo como modelo/padrão dominante da relação entre os dois gêneros. Como se só houvesse este único tipo de relação.

Outras associações vinculadas ao sexo foram sendo elaboradas: atribuiu-se aos homens a racionalidade, o pensamento lógico, o cálculo; às mulheres, a afetividade, as emoções, a intuição. As representações/interpretações dos atributos femininos estavam diretamente articuladas com a procriação e a maternidade.

As formas de viver e pensar o masculino e o feminino tiveram consequências concretas: reforçaram a estrutura familiar patriarcal e serviram de justificativa para ações no sentido de acentuar os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Assim, deram margem, por exemplo, a uma educação diferenciada para meninos e meninas, no sentido de reprodução daqueles papéis sociais distintos, a exemplo de brincadeiras caracterizadas como masculinas e brincadeiras caracterizadas como femininas. Menina não podia jogar bola, tinha que brincar de boneca. Incentivou-se a prática de esportes diferenciados entre os dois gêneros: imagine pensar em mulher jogando futebol, algumas décadas atrás! Nas escolas de 1º e 2º graus, como eram chamadas até a LDB de 1996, era ministrada para as meninas uma disciplina chamada Educação Doméstica, ou Trabalhos Manuais (bordados, por exemplo), preparando-as, assim, para o casamento, a maternidade, o cuidado com a família. No mercado de trabalho, determinadas profissões eram consideradas masculinas; outras, femininas, a exemplo do magistério, que, aos poucos, foi se feminilizando, isto é, considerado próprio às mulheres.

As lutas das mulheres por direitos

É claro que, historicamente, nem todas as sociedades subalternizaram as mulheres e nem todas as mulheres se deixaram subalternizar. Há muitos exemplos de mulheres que romperam com os papéis sociais a elas atribuídos segundo os padrões da sua respectiva cultura. Desde mulheres proeminentes, de classes elevadas e médias, que ocuparam espaços públicos, até mulheres de classes sociais pobres que, premidas por suas condições de vida, também adentraram ao espaço público, no mundo do trabalho.

Mas uma reação de mulheres, de abrangência coletiva, contra a sua subalternização, emerge com a chamada modernidade e o Iluminismo, que prometia a emancipação dos seres humanos pela Razão e o progresso social através do conhecimento científico. Todavia, a Revolução Francesa, mesmo tendo proclamado a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, não concretizou a igualdade entre homens e mulheres, excluindo essas últimas da cidadania e do poder. A Declaração reafirmava a visão masculinizante. Alguns dos filósofos iluministas, como Rousseau, defendiam a subordinação da mulher ao poder masculino, baseados na natureza diversificada entre os gêneros.

As mulheres reagiram. A francesa Olympe de Gouges, logo em 1791, elaborou a Declaração dos Direitos das Mulheres e das Cidadãs, manifestando-se contra a exclusão das mulheres dos direitos proclamados dois anos antes, argumentando que a diferença de sexos não deveria servir de respaldo para a desigualdade de direitos entre os mesmos. Um ano depois, a escritora inglesa Mary Wollstonecraft escreveu um livro sobre as reivindicações dos direitos das mulheres, tais como a cidadania e uma educação igual para ambos os sexos.

Essas duas mulheres são referências históricas para as lutas das mulheres no século XIX, que assumiram duas direções: a) reivindicação (liberal) de participação na esfera pública, com o reconhecimento de seu direito à cidadania, mediante o acesso ao voto (movimento sufragista); b) denúncias e movimentos contra a repressão de mulheres no espaço doméstico e no trabalho, de orientação socialista utópica, socialista marxista e anarquista.

Nessa época, em decorrência da Revolução Industrial, muitas mulheres pobres ingressaram nas fábricas, o que era de interesse do próprio sistema capitalista, por considerá-las uma mão-de-obra mais dócil e mais barata do que a masculina. Elas cumpriam longas jornadas de trabalho e recebiam salários inferiores aos dos operários homens. Interessavam, ainda, ao sistema, como reprodutoras da classe trabalhadora, para aumentarem o exército industrial de reserva. Uma das reações a tais condições abusiva de trabalho deu origem ao Dia Internacional da Mulher – 8 de Março.¹

O esperado progresso científico não melhorou a sorte feminina. Alguns setores do mundo da ciência formularam – ou deram suporte a – teorias reiterando a inferioridade da mulher em relação ao homem.

Mas as lutas feministas continuaram. O movimento sufragista, já no século XX, vai alcançando o direito de voto feminino nos Estados Unidos e em vários países da Europa ocidental e da América Latina, a exemplo do Brasil, onde as mulheres alcançaram esse direito em 1932, durante o 1º governo Vargas.

Aliás, no Brasil, no século anterior, houve uma notável precursora do feminismo, a norte-riograndense Nísia Floresta: abolicionista, republicana, tradutora do livro de Mary Wollstonecraft (já em 1832!) e educadora de meninas.

Com a 2ª Guerra Mundial, e estando os homens envolvidos no conflito armado, milhares de mulheres ocuparam seus postos de serviço em indústrias dos países beligerantes, como Inglaterra, França, Estados Unidos, Alemanha, além da União Soviética, onde o esforço de recuperação do atraso

¹ No dia 8 de março de 1857, em Nova York (Estados Unidos), operárias de uma fábrica de tecidos fizeram uma grande greve, ocupando a fábrica e reivindicando melhores condições de trabalho, tais como: redução na jornada de trabalho para dez horas (elas trabalhavam 16 horas diárias), equiparação de salários com os homens (elas recebiam até um terço do salário de um homem, para executar o mesmo tipo de trabalho) e tratamento digno dentro do ambiente de trabalho. A manifestação foi duramente reprimida: as mulheres foram trancadas na fábrica e esta, incendiada, tendo morrido carbonizadas 130 tecelãs. Em homenagem a essas mulheres, foi decidido, em 1910, na Dinamarca, que o dia 8 de março passaria a ser o Dia Internacional da Mulher. A data somente foi oficializada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1975.

econômico levou a um intensivo emprego de mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, em condições bastante penosas. Essa presença no mercado de trabalho alterou o perfil da classe trabalhadora e desencadeou importantes mudanças de comportamento e de valores entre as mulheres. A um ponto tal que, nos Estados Unidos, depois do término da guerra, houve até campanhas para que elas retornassem aos lares e reassumissem (apenas) os seus papéis tradicionais, como donas de casa. Nem todas, porém, aceitaram esse retorno.

Já na década de 1960, eclodiram muitos movimentos sociais de contestação às diferenças sociais.² Entre eles, o das mulheres estadunidenses contra a sua subalternidade e exclusão do poder, por sua autonomia e direitos. Na mesma época, a pílula anticoncepcional revolucionou os costumes e promoveu a liberação sexual, afetando as relações afetivas, familiares e as concepções de maternidade.

Os movimentos feministas ganharam as ruas, em intensas mobilizações pelo mundo inteiro, internacionalizando-se, desde 1975, através de Conferências Mundiais. Enquanto as mulheres iam ocupando e ampliando os espaços no mercado de trabalho, exercendo funções públicas, os movimentos feministas foram reivindicando políticas públicas específicas para as mulheres, no tocante a direitos reprodutivos, saúde de um modo geral, por educação, por acesso a representações partidárias, contra a discriminação e a violência. Muitos governos e organismos internacionais passaram a incorporar as questões relativas às mulheres em suas agendas.

E, também, as mulheres foram produzindo uma massa enorme de estudos, pesquisas, debates sobre a sua condição, em variados campos do conhecimento: História, Sociologia, Ciência Política, Antropologia, Direito, Educação, Biologia, Medicina etc. A partir dos anos de 1960-1970, os Estudos de Gênero se constituíram em um dos maiores campos de estudo de Universidades de todo o mundo.

O conceito de gênero: elementos teóricos

Com os movimentos feministas, os/as estudiosos/as das questões das mulheres deram novos significados à palavra Gênero.

Desde o século XV, o termo significava “um conjunto de propriedades comuns que caracterizam um dado grupo social ou classe de seres ou de objetos” (Dicionário Houaiss). Se aplicarmos esse significado às relações entre homens

² Dos negros sul-africanos contra o *Apartheid*, dos negros norte-americanos contra a segregação racial, dos estudantes de várias partes do mundo (Estados Unidos, França, Japão, Polônia, Tchecoslováquia, México, Brasil) por mudanças na educação e, em alguns casos, contra os governos; dos *hippies* pela liberdade e modos de vida alternativos; e contra a guerra do Vietnã.

e mulheres, o gênero masculino caracteriza os homens como um conjunto de seres com determinadas características e o gênero feminino como um (outro) conjunto de seres com (outras) determinadas características.

Recapitulando o que foi dito anteriormente, a caracterização de masculino e feminino, e sua distinção, em muitas culturas, com particularidade na Europa ocidental, tomou como base as diferenças biológicas/corporais e, depois, a estas associou diferenças psicológicas. As mulheres foram classificadas como seres determinados pela natureza (o corpo era algo considerado algo natural) e, por isso, eram-lhes determinados os papéis de esposas e mães. Essa concepção acerca das mulheres, desde cedo, associou uma outra imagem: elas deveriam servir à procriação da espécie. E mais outra: o sexo deveria servir, fundamentalmente, à procriação. Sob a influência do Catolicismo oficial (Roma), o sexo exercido como prazer foi considerado pecado. Dessas concepções, inferiu-se que as mulheres deveriam permanecer no espaço doméstico, da vida privada, familiar, exercendo um trabalho não remunerado, como gestoras da família.

O Feminismo realizou uma crítica de tais concepções e reformulou, à luz de estudos e pesquisas, o significado de Gênero como:

a) **uma construção sociocultural** e não uma relação pré-determinada, pré-estabelecida: ou seja, nem mesmo as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres são apenas “naturais”, porque os modos de encarar o corpo (masculino e feminino) são elaborados na vida social, das diversas culturas/sociedades. Também não é uma relação pré-determinada por diferenças psicológicas (homem=racionalidade; mulher=afetividade), porque os indivíduos não se constituem por si sós, mas nas interações sociais. Assim, desmistificasse que a condição de mulher seja natural, isto é, que o fato dela ter características biológicas distintas do homem determina a sua situação de subalternidade e de inferioridade bem como o seu papel predestinado, obrigatório, para exercer a maternidade. Outros conceitos vinculados a gênero são igualmente construções socioculturais, tais como: família, infância, cuidado, responsabilidade;

b) **uma dimensão da vida humana, socialmente construída**: as identidades pessoais e sociais e as relações entre homens e mulheres fazem parte da nossa vivência. São distintas, mas complementares, às distinções biológicas/corporais. Nestes termos, o sexo e a sexualidade passam a ser considerados não apenas vinculados ao lado “animal” da espécie humana, mas como expressão de sua humanidade;

c) **uma construção histórica, no tempo e no espaço, portanto, variável de acordo com as épocas e lugares, as sociedades/culturas e no interior destas**:

não há uma identidade masculina e uma identidade feminina única, fixa e imutável, universal, válida para todos os tempos e espaços. Embora possa haver semelhanças de concepções sobre o ser masculino e o ser feminino, entre várias sociedades e grupos sociais, tais concepções apresentam diferenças. Tampouco, o mundo está organizado de forma binária: homens de um lado, mulheres de outro, como, por muito tempo, se concebeu e se transmitiu, pois, no interior de cada um desses dois conjuntos há, também, situações e concepções diversas de masculinidade e feminilidade. Em síntese: a vida humana e as suas experiências são múltiplas e bem mais complexas do que os modos como as classificamos e interpretamos. A concepção binária masculino-feminino constitui o padrão dominante para normatizar um modelo de comportamento de base religiosa, científica, educativa, jurídica, política, segundo o qual homens e mulheres deveriam se pautar. Por exemplo, a virilidade associada ao homem: o sujeito do sexo masculino que não exibir características consideradas viris, é considerado efeminado. Dizer que as relações de gênero foram historicamente desenvolvidas, significa que os papéis sociais de homens e mulheres foram sendo elaborados ao longo do tempo, em várias épocas: tanto que as concepções sobre maternidade não são as mesmas em todas as sociedades; em algumas delas, fora da Europa ocidental e dos países europeizados, ser mãe não carrega a imagem de sacrifício e abnegação que se tem naquelas culturas;

d) os modos como as sociedades e os grupos sociais interpretam e dão significado às diferenças entre os sexos e as relações que se estabelecem entre si, tais como os impulsos sexuais, os relacionamentos afetivos, a reprodução da espécie humanas, e compreendem representações, imagens, práticas sociais, valores;

e) um conceito abrangente relacionado a vários outros elementos constitutivos das identidades de homens e mulheres, tais como classe social, etnia, geração, religião, etc. Basta lembrar como exemplos as diferenças entre mulheres brancas e mulheres negras e indígenas, mulheres dos grupos sociais dominantes e mulheres das classes subalternas, mulheres jovens e mulheres idosas;

f) um conceito que significa relações de poder: “gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1991, p. 14). Ao se tratar de relações de gênero, necessariamente, se trata das concepções e práticas sociais que acentuam ou enfatizam o poder masculino sobre as mulheres e, mais amplamente, na sociedade, com acesso diferenciado, entre os gêneros, aos bens naturais, culturais e simbólicos. Portanto, as relações de gênero consolidam relações de poder.

Neste sentido, pode-se afirmar que a opressão masculina é uma relação que mulheres das mais diversas culturas têm em comum, muito embora sejam variáveis as formas com que são oprimidas.

Por outro lado, considerando que os gêneros são construídos na diversidade, é importante entender que também há relações de poder no interior de cada gênero: de mulheres sobre mulheres, de homens sobre homens;

g) **um conceito que serviu e serve para classificar e para desclassificar:** os termos masculino e feminino têm sido empregados para designar as diferenças entre homens e mulheres, com base no corpo, nas distinções anatômicas, classificando-os, apontando as suas alteridades. Ao mesmo tempo, na medida em que esta classificação/interpretação associa determinados qualificativos aos homens e outros, às mulheres, criou/cria uma desclassificação destas últimas, tanto nas práticas sociais quanto nos discursos. É por isso que muitos/as estudiosos/as de Gênero apontam a importância e a necessidade de desconstruir, explicitar o que tais discursos significam; e de construir outras concepções de gênero, baseadas em relações mais simétricas;

h) **um conceito que supera a divisão entre esfera pública e esfera privada,** como a classificação binária do mundo (homem=espaço público; mulher=espaço privado) construiu nas relações sociais e socializou por muito tempo. Sobretudo no mundo atual, quando a relação entre os gêneros tem passado por muitas transformações – homens que viram donos de casa, que adotam filhos; mulheres que assumem posições públicas, antes domínio masculino, é possível compreender que as duas esferas se interpenetram e se complementam;

i) **uma possibilidade de mudança na situação de opressão:** as práticas sociais objetivas de relacionamentos entre homens e mulheres são elementos constitutivos de suas identidades, assim como os conceitos, as imagens, os símbolos, as interpretações sobre tais relações, que os sujeitos internalizam. Este conjunto de elementos objetivos e subjetivos configura as identidades. Em outros termos, de acordo com as percepções, a compreensão que temos como sujeitos sociais, podemos aceitar uma determinada situação ou não. As mulheres podem se submeter à opressão ou podem recusá-la.

A violência contra as mulheres: uma reflexão

As mulheres desempenha(ra)m na História papéis de considerável importância, mesmo quando ainda restritas ao espaço privado, como esteio da

reprodução familiar. Com a conquista do espaço público, ampliaram a sua atuação e hoje exercem as mais diversas profissões, inclusive aquelas que, durante muito tempo, eram consideradas masculinas. De dirigidas, passaram a dirigentes, tanto chefiando famílias quanto empresas e instituições políticas.

No entanto, apesar de todo o avanço da questão feminista, sobretudo a partir da 2ª metade do século XX, ainda é bastante forte a discriminação e a violência praticadas contra as mulheres, nas mais diversas sociedades, nelas incluída a brasileira.

Agressões, assédio sexual, espancamentos, estupros, assassinatos, violência simbólica, são algumas das formas de violência contra as mulheres, presentes na vida cotidiana, de forma explícita ou, muitas vezes, silenciadas. Afora a antiga e persistente mercantilização do corpo (a prostituição), a que muitas mulheres se submetem para sobreviver, agora atualizada pelo turismo sexual.

Estas violações são de conhecimento da população e a preocupam, conforme pode ser visto no texto a seguir:

- De 2004 a 2006 aumentou o nível de preocupação com a violência doméstica em todas as regiões do país, menos no Norte/Centro-Oeste, que já tem o patamar mais alto (62%). Nas regiões Sudeste e Sul o nível de preocupação cresceu, respectivamente, 7 e 6 pontos percentuais. Na periferia das grandes cidades esta preocupação passou de 43%, em 2004, para 56%, em 2006.
- 33% apontam a violência contra as mulheres dentro e fora de casa como o problema que mais preocupa a brasileira na atualidade.
- 51% dos entrevistados declaram conhecer ao menos uma mulher que é ou foi agredida por seu companheiro.
- Em cada quatro entrevistados, três consideram que as penas aplicadas nos casos de violência contra a mulher são irrelevantes e que a justiça trata este drama vivido pelas mulheres como um assunto pouco importante.
- 54% dos entrevistados acham que os serviços de atendimento a casos de violência contra as mulheres não funcionam.

- Nove em cada 10 mulheres lembram de ter assistido ou ouvido campanhas contra a violência à mulher na TV ou no rádio.
- 65% dos entrevistados acreditam que atualmente as mulheres denunciam mais quando são agredidas. Destes, 46% atribuem o maior número de denúncias ao fato de que as mulheres estão mais informadas e 35% acham que é porque hoje elas são mais independentes.
- **64% acham que o homem que agride a mulher deve ser preso** (na opinião tanto de homens como mulheres); prestar trabalho comunitário (21%); e doar cesta básica (12%). Um segmento menor prefere que o agressor seja encaminhado para: grupo de apoio (29%); ou terapia de casal (13%).
- Perguntados sobre o que acham que acontece quando a mulher denuncia, 33% dos entrevistados afirmaram que “Quando o marido fica sabendo, ele reage e ela apanha mais”; 27% responderam que não acontece nada com o agressor; 21% crêem que o agressor vai preso; enquanto 12% supõem que o agressor recebe uma multa ou é obrigado a doar uma cesta básica. Pesquisa IBOPE/Instituto Patrícia Galvão, 2006.

<<http://www.patriciagalvao.org.br/>>.

Então, cabe uma indagação e, portanto, uma reflexão, sobre as razões pelas quais ocorre essa discriminação e violência.

Uma resposta mais geral é a persistência de uma mentalidade patriarcal e machista, que continua enraizada nas mentes de homens e, também, de muitas mulheres, apesar das transformações socioculturais nas formas de sexualidade, nas relações afetivas, nas estruturas e convivências familiares. Ainda há muita gente que continua com padrões masculinizantes de interpretar o mundo e exercer as práticas sociais. Muitas pessoas que enxergam o Outro com preconceito, desqualificação e julgamento moralista, por este (ser humano) não pensar e agir do mesmo modo que elas pensam e agem, especialmente em torno dessa problemática espinhosa que é o relacionamento de Gênero.

Naturalizar as diferenças entre sexos como algo dado, imutável, é reduzir não só a humanidade do Outro, mas a própria.

Homens e mulheres são seres humanos diferentes em termos mais especificamente biológico-anatômicos, mas devem compartilhar a sua humanidade, que requer relacionamentos mais simétricos, sem preconceito, desqualificação, discriminação, hierarquização de sexos e, sobretudo, sem violência.

Não é fácil quebrar certos padrões sexistas de relacionamentos sociais entre homens e mulheres, principalmente para quem deles se utiliza para exercer poder sobre o Outro, oprimir o Outro.

Qual é o papel da Escola diante desta problemática? Reproduzir essas situações de discriminação e violência ou desenvolver uma cultura pela efetivação dos Direitos Humanos?

A garantia da diversidade de gênero e os direitos da mulher no Brasil

A maior presença das mulheres no âmbito da população mundial – 52% em 2006 –, a sua expressiva participação na População Economicamente Ativa (PEA)³ e, ainda, a imensa rede de movimentos e organizações feministas, de vários campos (saúde, educação, violência, trabalho etc.), todos estes fatores concorreram como pressão para que organismos internacionais e Governos nacionais contemplassem os direitos à diversidade de Gênero, tanto em termos de intenções políticas quanto de codificação jurídica e de implementação de políticas públicas específicas para o segmento feminino.

No plano internacional, muitos documentos foram exarados no sentido de garantir os direitos das mulheres.⁴

No plano nacional brasileiro, depois das muitas lutas e movimentos de mulheres desde as primeiras décadas do século XX, elas ampliaram suas conquistas a partir da década de 1980. Em 1985, foi criado o **Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM)**, vinculado ao Ministério da Justiça, Mais recentemente, a **Constituição de 1988** estipulou vários dispositivos que amparam os direitos das mulheres, entre outros:

3 Na América do Sul, a participação de mulheres na População Economicamente Ativa (PEA) saltou de 21,1% (1960) para 40,6%. (2002). No Brasil, em 2001, o índice era de 41% da força de trabalho, bastante próximo ao da Europa (estudo divulgado pelas Nações Unidas na 11ª Unctad, em São Paulo). *Folha de São Paulo*, 16 jun.2005 – Caderno “Folha Dinheiro”.

4 Ver relação ao final do trabalho.

TÍTULO I

Dos Princípios Fundamentais

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como **fundamentos**:

.....

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

.....

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

.....

II - prevalência dos direitos humanos;

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do

Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

.....

IV - **promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.**

Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

TÍTULO II

Dos Direitos e Garantias Fundamentais

CAPÍTULO I

DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Art. 5º **Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza**, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do **direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade**, nos termos seguintes:

.....

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

.....

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IX - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

.....

XXX - proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;

TÍTULO VIII

Da Ordem Social

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

No primeiro dia do Governo Lula, 1º de janeiro de 2003, foi criada a **Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres**, no âmbito do Governo Federal, com status de ministério, “para desenvolver ações conjuntas com todos os Ministérios e Secretarias Especiais, tendo como desafio a incorporação das especificidades das mulheres nas políticas públicas e o estabelecimento das condições necessárias para a sua plena cidadania.” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Portal Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, home). Nos estados e em muitos municípios, foram sendo criados setores institucionais correspondentes, encarregados de políticas públicas para mulheres.

Em 2005, o Governo Federal elaborou o **I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**, publicado em 2006. Em março de 2008, foi lançado o **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**, atualizando o anterior e introduzindo novas áreas estratégicas de políticas públicas para as mulheres.

No que diz respeito à questão da violência, em 07.08.2006, foi assinada a **Lei nº 11.340, mais conhecida como Maria da Penha**, que: “Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o

Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Portal).

Atualmente, há, nos vários níveis de governo: federal, estaduais, municipais, programas que desenvolvem políticas públicas para mulheres. Além disso, vários centros de referência ou atendimento a mulheres em situação de violência, como Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMs), Defensorias Públicas da Mulher, Casas Abrigo.

Pode-se dizer que o Brasil avançou muito nesta questão de Gênero, nas últimas três décadas, mas ainda muito há por fazer, para que os direitos das mulheres sejam efetivados nas práticas sociais.

(http://200.130.7.5/spmu/portal_pr/destaques_plano_nacional_pr.htm).

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS

ALAMBERT, Zuleika. **A Mulher na História**. A História da Mulher. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira/FAP; Abaré, 2004.

BANDEIRA, Lourdes Maria. O que faz da vítima vítima? In: OLIVEIRA, Dijaci David, GERALDES, Elen Cristina e LIMA, Ricardo Barbosa (Orgs.) **Primavera já partiu**: retrato dos homicídios femininos no Brasil. Brasília: Vozes/Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1998.

BEIJING 1995: o século 21 começa na IV Conferência Mundial da Mulher. Brasília: CNDM: Ministério da Justiça, 1995.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

BRUSCHINI, Cristina. **Trabalho das mulheres no Brasil**: continuidades e mudanças no período 1985-1995. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BRUSCHINI, Cristina, HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org) **Horizontes Plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Editora 34, 1998.

BRUSCHINI, C e SORJ, B. (Orgs) **Novos olhares**: mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero; Fundação Carlos Chagas, 1994.

CERTEAU, Michel de. **Artes de Fazer**. A Invenção do Cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica). In: **Cadernos Pagu** - fazendo história das mulheres. (4). Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, 1995, p. 40-42.

COSTA, A; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto; UNESP, 2000.

Direitos Humanos das Mulheres Passo a Passo – guia prático para o uso do Direito Internacional dos Direitos Humanos e dos Mecanismos para defender os Direitos Humanos das Mulheres. Women, Law & Development International; Human Rights Watch Women's Rights Project, 1997. Edição em português: Cepia – Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação.

Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos – diagnóstico nacional e balanço regional. Campanha por uma convenção dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos. São Paulo: CLADEM Brasil/RedeSaúde/CEFEMEA/IPAS Brasil, 2002.

DORA, Denise Dourado. **Masculino e feminino: igualdade e diferença na justiça**. Porto Alegre: THEMIS/Sulina, 1997.

LAVINAS. L. **Emprego feminino: o que há de novo e o que se repete**. Dados - Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: UFRJ, vol.40, n°.1, 1997.

MADEIRA, Felícia Reicher (Org.). **Quem mandou nascer mulher: estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/ UNICEF, 1997.

MULHER e Trabalho. São Paulo: Fundação Seade; Conselho da Condição Feminina, 1997.

OLIVEIRA, Dijaci David, GERALDES, Elen Cristina e LIMA, Ricardo Barbosa (Orgs.) **Primavera já partiu: retrato dos homicídios femininos no Brasil**. Brasília: Vozes/ Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1998.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História - Operários, Mulheres, Prisioneiros**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

Revista Estudos Feministas. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0104-026X/Ing_pt/nrm_iso>

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Avila. Recife: SOS Corpo, 1991.

_____. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.) **A Escrita da História** - Novas Perspectivas, S. Paulo: Editora UNESP, 1992.

SOIHET, Rachel. História, Mulheres, Gênero: Contribuições para um Debate. In: AGUIAR, Neuma (org.) **Gênero e Ciências Humanas** – desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

SAFFIOTI, Helieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

_____. MUNOZ VARGAS, Monica (Orgs.) **Mulher é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; Brasília: UNICEF, 1994.

TABAK, Fanny; VERUCCI, Florisa (Orgs.). **A Dificil Igualdade** - os direitos da mulher como direitos humanos. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é Violência Contra a Mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2002 (Coleção Primeiros Passos).

LEGISLAÇÃO:

Documentos Internacionais:

Convenção da OIT nº 183, de 1988 - Estabelece a proteção à maternidade, ampliando os dispositivos da Convenção nº 103, de 1966.

Convenção da OIT nº 103, de 1953 - Sobre a igualdade de remuneração pelo mesmo trabalho.

Convenção da OIT nº 111, de 1958 - Dispõe sobre a discriminação em matéria de emprego e profissão.

Convenção de Belém do Pará, 1994 - Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher.

Convenção Americana sobre Direitos Humanos – Pacto de San José da Costa Rica, 1969.

Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, 1979. Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993.

Declaração de Beijing, 1995 – IV Conferência Mundial sobre as Mulheres. OBS: Todos estes documentos se encontram no site <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/legislacao/internacionais/>

Documentos Nacionais:

BRASIL. I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2006. Disponível em: <<http://200.130.7.5/spmu/docs/planinho.pdf>>

BRASIL. II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2008. Disponível em: <http://200.130.7.5/spmu/docs/II_PNPM.pdf>

_____. Lei Maria da Penha, nº 11.340, de 07.08. 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>

SITES DE INTERESSE:

<http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/>. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Este site tem informações valiosas sobre Planos, Programas, Projetos, Legislação, Notícias e Centros de Referência sobre a Mulher, nas mais diversas áreas de atuação.

<<http://www.patriciagalvao.org.br/>> - Instituto Patrícia Galvão, ONG que desenvolve projetos sobre os direitos da mulher.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1. Organize uma sessão para a turma assistir a videoconferência da Prof^a Lourdes Maria Bandeira (UnB), intitulada “Globalização, Diversidade e Inclusão, disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/>. Em seguida, organize um debate sobre o tema.

Objetivo: possibilitar uma introdução geral e abrangente do tema, situando-o no contexto histórico contemporâneo.

2. Realize uma sondagem, na sala de aula, sobre as percepções dos/as alunos/as acerca do tema.

Objetivo: aferir o conhecimento prévio acerca do assunto para programar as demais atividades.

3. Promova, em sala ou como atividade de casa, a leitura sobre os dois primeiros itens do texto.

Objetivo: Fazer os/as alunos/as iniciarem um estudo mais sistemático sobre o assunto.

4. Organize uma pesquisa conceitual em dicionários e materiais especializados, sobre termos relativos ao tema, tais como: *sexo, sexualidade, afetividade, família* e outros que constam no texto como um todo. Complemente o estudo com a leitura e debate do item do texto relativo ao conceito de Gênero. Recomenda-se que os/as alunos/as comecem a formar um caderno/glossário.

Objetivo: propiciar formação teórica, possibilitando melhor compreensão do texto e, portanto, do assunto; estimular a pesquisa como processo de organização de conhecimentos.

5. Organize uma pesquisa sobre as características da sociedade brasileira e/ou do seu estado e/ou de sua cidade, em termos de distribuição por gênero, gênero/classes sociais, gênero/etnia, gênero/faixa etária, gênero/mercado de trabalho. Promova análises e reflexões sobre as informações obtidas.

Objetivo: fazer os/as alunos/as tomarem conhecimento da sua própria realidade, em relação ao tema; estimulá-los a refletir sobre a mesma para compreendê-la.

6. Organize uma pesquisa na comunidade de inserção da Escola acerca das profissões exercidas por seus/suas moradores/as, segundo o gênero.

Objetivo: fazer os alunos/as aferirem e compreenderem os papéis sociais de homens e mulheres.

7. Organize uma pesquisa acerca da situação de homens e mulheres das várias sociedades, no passado e no presente, bem como suas respectivas concepções de masculinidade e feminilidade.

Objetivo: compreender as diferenças socioculturais.

8. Organize as formas de representação e apresentação do/a alunos/as acerca de todos estudos realizados. Compare as respostas do conhecimento prévio com a sistematização feita após os estudos.

Objetivo: fazer os/as alunos/as perceberem a diferença entre senso comum e conhecimento.

9. Organize um estudo ou pesquisa sobre a violência contra as mulheres, seja relativa a sua cidade ou ao país, neste caso, podendo ser realizada mediante o noticiário de televisão ou jornais.

Objetivo: fazer os/as alunos/as tomarem conhecimento deste tipo de violência; aprenderem metodologias novas de estudo; conscientizarem-se da necessidade de mudança e tolerância nas relações de gênero.

10. Promova a leitura dos itens do texto relativos, respectivamente, a violência contra as mulheres e os direitos destas, bem como a leitura de outros textos sobre o assunto.

Objetivo: fazer os/as alunos/as tomarem conhecimento deste tipo de violência e conhecerem as garantias constitucionais para os direitos das mulheres.

11. Realize atividades interdisciplinares sobre o tema, articulando-as entre si. Sugestões:

Biologia: sexualidade e reprodução humana;

Química: as transformações químicas do corpo; a química na cozinha;

Física: a Física do corpo: ouvido, a pressão do coração, a eletricidade do cérebro;

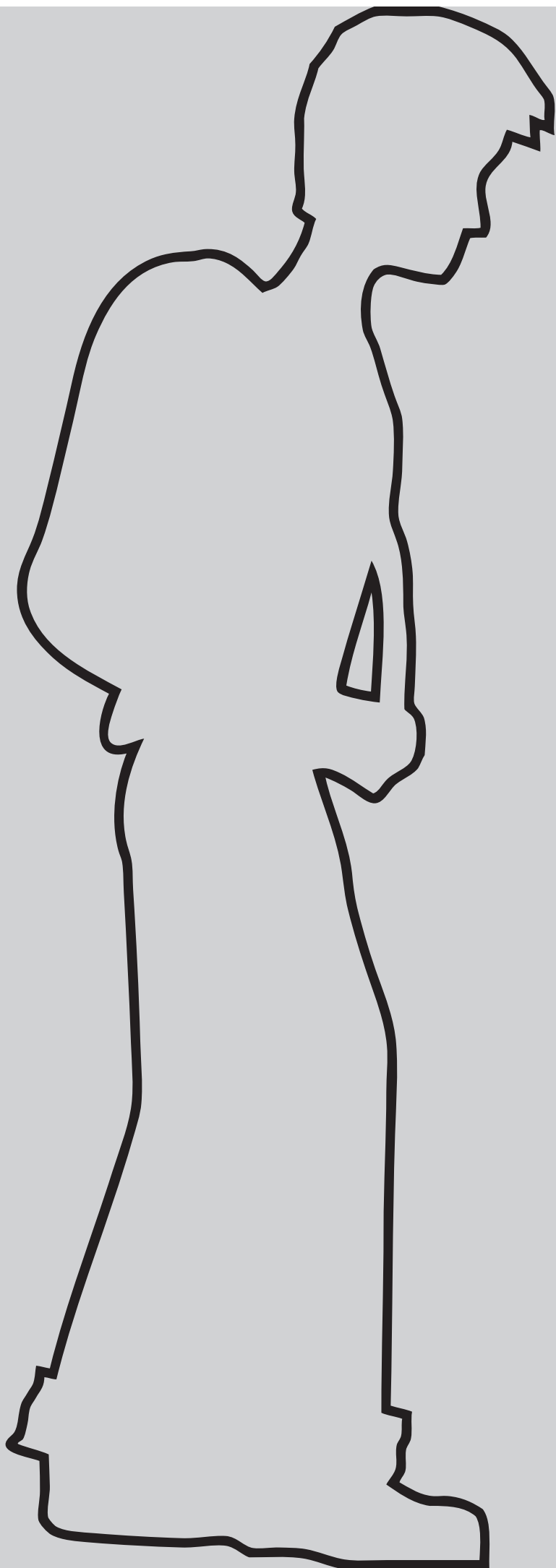
Matemática: analisar e construir dados estatísticos relativos à violência contra as mulheres;

História: história das mulheres, incluindo-se a violência;

Geografia: a situação das mulheres nos vários espaços (internacional, nacionais, regionais, locais);

Língua Portuguesa e Literatura: leitura e elaboração de textos literários sobre a questão de gênero;

Artes: as várias representações sobre as mulheres nas artes (plásticas, cênicas, etc).



5. DIGNIDADE SEXUAL E DIVERSIDADE HUMANA: CIDADANIA E RESPEITO PARA LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (LGBT)¹

*José Baptista de Mello Neto
Michelle Barbosa Agnoletti*

Educação para a diversidade: um longo caminho a percorrer

A sexualidade humana se manifesta por meio de padrões culturais historicamente determinados. No Brasil ela é marcada por claros antagonismos e concilia valores morais como a virgindade e a castidade à exaltação da sensualidade carnavalesca. Além disso, diversos discursos morais e ideológicos sustentam a intolerância diante de comportamentos, práticas e vivências da sexualidade que não estão em conformidade com o padrão heterossexual e patriarcal da nossa sociedade. (BRASIL, 2008, p. 02)

Não é possível definir a sexualidade humana sem deixar escapar algumas possibilidades de construções identitárias plurais e densas – afinal, parafraseando Rotterdam (2007, p.14), definir é limitar. Há uma ampla variedade de práticas, condutas e procedimentos, tão vasta quanto as pulsões humanas. A vivência da diversidade se inicia na mente, exterioriza-se no corpo, expressando desejos, condicionando comportamentos e relações sociais (BENEDETTI, 2005, p. 55).

O gênero é uma construção erigida sobre crenças, normas, hábitos, valores, práticas e atitudes, onde a diferença biológica entre homens e mulheres é

¹ Para @s autor@s, a "ordem" das palavras não influenciam. Assim, pode-se, se @ leitor/a preferir, usar: "Dignidade Humana e Diversidade Sexual"; ou "Dignidade e Diversidade, Humana e Sexual". Ou, ainda, como seria o *natural*, "Diversidade Sexual e Dignidade Humana".

hierarquizada, sendo-lhe atribuído um significado cultural. Por vezes, ele se revela dissonante daquele convencionalmente atribuído ao sexo biológico, e aponta a direção das transformações corporais. A identificação física com o sexo oposto é buscada a partir de artifícios que acentuam as características que lhe são culturalmente atribuídas. Esse gênero subversivo, trânsfugo dos determinismos naturais, de fatalismos biológicos reducionistas e essencializadores, se manifesta, então, na percepção de si e na afirmação perante os outros. Conforme Silva (2007, p.161), a identidade construída se concretiza em uma direção social. Portanto, se constrói para se demonstrar, para aparecer, para pleitear existência plena.

Quando existente, a desarmonia do gênero ao sexo é sentida, em geral, antes da percepção das diferenças sexuais e, portanto, precede o exercício pleno da sexualidade. Não se pode estabelecer uma relação de causa e efeito entre gênero e orientação sexual. A identidade sexual dá as pistas do erotismo, que nem sempre se encaminha na direção do gênero ou do sexo biológico – as pessoas podem ser bi, hetero ou homorientadas, seja em suas práticas, negociações ou trocas afetivas, independentemente de como se afirmem socialmente.

O fator preponderante na definição da identidade não é o desejo, mas as transformações que as pessoas inscrevem em suas imagens, a eventual fluidez entre os gêneros, que pode buscar a projeção em figuras idealizadas do sexo oposto ao biológico, pautando nessa orientação suas relações sociais. Ao processo de (des)(re)construção e ressignificação de gêneros e desejos, é cotidianamente negado legitimidade, em uma perspectiva binária e dicotômica dos sexos (BUTLER, 2003). O desajuste da lógica heteronormativa de coerência entre gênero, sexo e desejo, então, serve de pretexto para a exclusão, a intolerância e a violência.

A discriminação contra LGBTTT geralmente se inicia no lar, reduto culturalmente ligado ao acolhimento e à ideia de refúgio dos problemas do dia-a-dia. Há, de início, uma tentativa de neutralizar o fascínio exercido pela indumentária, jogos e atividades associadas culturalmente ao sexo oposto, classificadas como coisas de meninos e coisas de meninas, categorias consideradas mutuamente excludentes. A sexualidade, ainda em desenvolvimento, é assim tomada como definitiva e determinada por esses comportamentos, e, então, duramente reprimida. Culpas e acusações são trocadas entre pais atônitos e confusos, que, despreparados para lidar com uma questão tão delicada, muitas vezes, enveredam por um caminho de negação e de rejeição. Outros partem para o convencimento pela imposição de argumentos calcados no senso comum. Há os que buscam a cura em clínicas psiquiátricas e/ou em instituições religiosas. Sendo mal-sucedidos tais intentos, há os que partem para a desqualificação moral, castigos físicos e até mesmo a expulsão, isso quando a saída do lar já não é empreendida antes, como busca da liberdade e fuga da repressão. O sofrimento é intenso, e há mesmo aqueles que apelam para saídas mais drásticas, como a auto-mutilação e o suicídio.

Paralelamente a essa vivência no lar, a Escola, muitas vezes, reflete e reproduz preconceitos. A diferenciação entre coisas de meninos e coisas de meninas passa da esfera do privado à do público, e qualquer transgressão a essa ordem provoca uma reação coletiva, em geral negativa. Professores e gestores, preocupados com o conceito da escola e da reputação de seus dirigentes e do corpo docente perante a comunidade e as famílias de estudantes, se unem no esforço para, de forma às vezes sutil, às vezes abrupta, contextualizarem e socializarem o considerado desviante entre os indivíduos do seu sexo biológico. Isso acaba exasperando o sentimento de inadequação e a sensação de angústia pelo não-pertencimento, bem como reações que envolvem a prática de lesões corporais, agressões verbais e violência sexual. Ainda é comum a repressão de expressões de sexualidades, no lugar de uma política não-moralista de educação sexual, que esclareça sobre mecanismos de prevenção à gravidez, às DSTs e à AIDS, de uma forma dialógica e franca. Há, por outro lado, um grande temor de serem responsabilizados e cobrados por incentivo à iniciação sexual precoce e a desvios de conduta.

Quando a identidade de gênero começa a se esboçar divergente do sexo, há uma pressão essencializadora, no sentido de reduzir e sempre lembrar a condição “natural” de homem/mulher, marcada nos genitais externos, reputando tudo o que foge a isso como abjeção e ignomínia. Um dos mecanismos mais largamente utilizados consiste em ignorar o nome social², evocando pessoas pelos seus nomes de registro, ignorando o reconhecimento que reivindicam, em listas de presença, avaliações e atividades escolares.

Outra questão que afeta particularmente travestis e transexuais, em especial em ambiente escolar, diz respeito ao uso do banheiro. Não importa a placa colocada na porta do banheiro ao qual adentrem, sofrem discriminações (SERAFIM, 2006, p. 1-2) através de reações abertamente hostis à simples presença no ambiente, ou na forma de insultos comentados pelos corredores, bradados em filas ou inscritos nas portas de cabines sanitárias. É recorrente a omissão, conivente com posturas discriminatórias, e mesmo a expressa concordância com atos atentatórios à dignidade de LGBTT, no lugar de se promover a harmonização do convívio com diferenças. Isso contribui para o acirramento das tensões e conflitos, para o alto grau de evasão do ambiente escolar por parte desse segmento social, provocando baixos índices de escolaridade, e, conseqüentemente, de inserção no mercado de trabalho formal.

A relação escola-família deve, no lugar de constituir uma parceria de recrudescimento da opressão, possibilitar a compreensão, a tolerância, o respeito e a valorização da diversidade. Por outro lado, o grande período de permanência na

² Nome social é aquele pelo qual uma pessoa escolhe se apresentar, aquele que expressa a identidade por ela assumida e cotidianamente vivenciada, podendo até vir a ser incorporado no próprio nome, p.ex. Lula. Travestis e transexuais identificam-se com nome que expresse a sua feminilidade/masculinidade auto-percebida e expressada por suas práticas sociais, p.ex. Fernanda Benvenutti, nome social de Elisiário Benvindo, travesti paraibana nacionalmente conhecida.

escola amplia as possibilidades relacionais e afetivas, não podendo a instituição se eximir ante a relevância da abordagem dessas questões, representando um lócus privilegiado para o debate.

Sexualidade: determinação a partir de “XX”, ou do “XY”

Em regra, parte-se do pressuposto que a definição do sexo do ser humano é feita com base nos órgãos genitais externos que, desde a fase embrionária, desenvolvem-se, com maior ênfase, a partir da sétima semana de gravidez. É dito com maior ênfase, porque, segundo descobertas de dois embriologistas alemães, Wolff e Muller³, as estruturas definidoras do sexo passam, ou a se desenvolverem, ou a se retraírem, conforme o cromossomo “y”, ou o “x” que faz o par com o “x” sempre existente, mas nenhuma das duas deixa definitivamente de existir.

Para os padrões comuns, nascer com um pênis ou com uma vulva é estar definitivamente condicionado a ser homem ou mulher – sempre na dicotomia “macho vs. fêmea”. E, tendo por base a genitália externa, são impostos padrões comportamentais pré-estabelecidos socialmente, sem que se leve em consideração os aspectos psíquicos e as interações com o meio externo que influenciam, direta e indiretamente, a orientação sexual.

Segundo Costa (1994, s/n):

A sexualidade é o aspecto mais conflituoso, controverso e desconhecido do ser humano. A nossa cultura lida mal com esse importante aspecto da vida e, para agravar, cria modelos estanques nos quais pretende encaixar e classificar as pessoas. Esses moldes, muitos dos quais baseados apenas no preconceito e na falta de informação, não nos permitem que sejamos exatamente aquilo que somos ou que poderíamos ser.

Parece claro que sexualidade, ou identidade sexual, não pode ser definida apenas por meio dos órgãos sexuais, sejam os externos, sejam os internos, pois as pesquisas sobre a sexualidade humana têm comprovado que:

³ Caspar Wolff foi o descobridor da estrutura que dará origem aos órgãos sexuais, internos e externos, do homem, ao passo que Johannes Muller é o responsável pela descoberta daquela que originará os da mulher. In: COSTA, Ronaldo Pamplona da. Os 11 Sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana. São Paulo: Gente, 1994, p. 4-5.

[...] ao redor dos nossos corpos estão os modos como percebemos, sentimos, definimos, entendemos e, acima de tudo, praticamos o sexo, isso significa que a sexualidade humana vai muito além dos fatores meramente fisiológicos, pois é transpassada por concepções, valores e regras que determinam, em cada sociedade, em cada grupo social e em cada momento da história aquilo que é tido como certo ou errado, apropriado ou impróprio, digno ou indecente. <(http://erazen.blogspot.com/2008/03/diversidade-sexual-por-que-isso-me.html)>.

Identidade da pessoa humana: uma complexidade

A definição da identidade da pessoa humana, sob o prisma do presente trabalho, se dá a partir de dois aspectos diferenciados, a saber, identidade sexual e identidade de gênero. É a partir da identidade sexual que se forma a orientação sexual.

Gênero e sexualidade são dois aspectos – umbilicalmente vinculados – de um processo mais amplo que é usado para o controle social e a manutenção da ordem. Os (pré)conceitos, cultural e socialmente estabelecidos, acerca das atribuições de gênero masculino e feminino, determinam que os homens, desde a mais tenra idade, sejam estimulados a competitividade, que se projetem para o meio exterior, e ainda, que sejam agressivos para conquistarem, não só o espaço que lhes cabe, como também o espaço do outro, em uma reprodução individualizada das guerras por territórios para ampliação de domínios. Já em relação às meninas, o estímulo é em direção contrária: elas devem ser dóceis, recatadas, ocupando-se em cuidar dos demais e, principalmente, estando sempre prontas a, sem contestação, ouvirem e obedecerem. Qualquer atitude discordante desses parâmetros será vista como um desvio dos padrões normais, e será imediata e energicamente repreendida.

A castração dos desejos, e aqui enfatizam-se os sexuais, é imposta como forma de manter o equilíbrio social, uma vez que a atração por pessoas do mesmo sexo, ou de ambos os sexos, atenta contra a moral e os bons costumes. O padrão heteronormativo determina a conduta social da pessoa, visto que a valorização do comportamento da maioria é o modelo a ser seguido. Assim, a criança desde cedo aprende a reprimir, desde a curiosidade sobre os próprios órgãos sexuais externos, pois é vítima de toda sorte de coerção no que diz respeito à sexualidade. Fatores culturais, sociais, físicos, históricos e financeiros induzem a controlar essa sexualidade, a curiosidade e os desejos, levando as pessoas a condenarem comportamentos que fogem às suas capacidades de

compreensão, na maioria das vezes, por preconceito, ou, mais apropriadamente, pré-conceito.

Deve-se entender que a pessoa é constituída a partir da uma convergência entre os aspectos biológicos, os psicológicos e os sociais. O fato de que os valores de organização de nossa sociedade são frutos da heteronormatividade, isto é, só podem ser tidas como normais as relações entre pessoas de sexos opostos, leva à exclusão parcelas significativas de pessoas que interagem de forma diferente. Daí surgem as relações de poder, por meio das quais se tenta dominar e subjugar aquel@s que fogem das regras naturais, que foram socialmente impostas como sendo as corretas, normais.

Identidade sexual

Para Rios (2002, p. 95), a identidade sexual é aquela “[...] atribuída a alguém em virtude da direção de seu desejo e/ou condutas sexuais seja para outra pessoa do mesmo sexo (homossexualidade), do sexo oposto (heterossexualidade), ou de ambos os sexos (bissexualidade).”

Suplicy (1986, p. 265) a vê como sendo “[...] a percepção de ser homem ou mulher que cada indivíduo tem a seu respeito”.

Identidade de gênero

Já a identidadedegênero pode ser conceituada como a forma como uma pessoa se sente e apresenta para si e para as outras pessoas enquanto masculino, feminino ou os dois, sem, necessariamente, estar vinculada à sua genitália externa.

Discorrendo sobre a questão de gênero a partir da heteronormatividade, Bento (2006, p. 85-86) afirma que:

A visão que define gênero como algo que as sociedades criam para significar as diferenças dos corpos sexualizados assenta-se em uma dicotomia entre sexos (natureza) versus gênero (cultura). Segundo essa visão, cada cultura moldaria, imprimiria suas marcas nesse corpo inerte e diferenciado sexualmente pela natureza. Ao contrário, segundo Butler, podemos analisar gênero como uma sofisticada tecnologia social heteronormativa,

operacionalizada pelas instituições médicas, linguísticas, domésticas, escolares e que produzem constantemente corpos-homens e corpos-mulheres. Uma das formas de se reproduzir a heterossexualidade consiste em cultivar os corpos em sexos diferentes, como aparências “naturais” e disposições heterossexuais naturais. A heterossexualidade constitui-se em uma matriz que conferirá sentido às diferenças entre os sexos.

Orientação Sexual

Suplicy (1986, p. 266) traduz a orientação sexual enquanto: “a expressão sexual de cada indivíduo por um membro de outro sexo, do mesmo sexo, ou por ambos os sexos. Não se sabe se a orientação sexual é determinada pelo social, por fatores biológicos ou ambos”.

Por sua vez, Costa (1994, p. 33), que prefere usar a expressão orientação afetivo-sexual, entende que:

O termo “orientação sexual” é mundialmente usado para designar se esse relacionamento vai se dar com alguém do sexo oposto, do mesmo sexo, ou com pessoas de ambos os sexos. Preferimos acrescentar ao termo a palavra “afetivo” para deixar claro que esse relacionamento não é só de ordem sexual, mas também envolve o amor e o afeto. E os afetos podem ser de natureza positiva ou negativa. E também porque nem sempre afeto e sexo caminham de mãos dadas.

Educação Inclusiva e Diversidade

A educação, um dos maiores instrumentos de empoderamento⁴, deve ser trabalhada como meio de reconhecimento e afirmação dos direitos humanos e da diversidade existente entre as pessoas. É a partir da educação que é possível incluir essa imensa parcela da população brasileira no desenvolvimento,

⁴ Do inglês “empowerment”, empoderamento diz respeito à potencialização das capacidades, competências e possibilidades do ser humano, tanto na dimensão pessoal, através do fortalecimento da auto-estima e da crença em si, bem como na dimensão social, através dos mecanismos de articulação e participação política.

garantindo-lhe o pleno exercício da cidadania. Entretanto, para que se possa dar efetividade a essa proposta de Educação Inclusiva, faz-se imperioso garantir o acesso a uma educação de qualidade, pluralista e emancipatória – aqui compreendida enquanto aquela que, muito mais que possibilitar a formação acadêmica, científica, cultural e humanista, estimula a curiosidade, a criatividade e a busca por aprimoramento – a todas as pessoas.

A Educação Inclusiva ultrapassa a valoração do diálogo com o “outro”, alcançando, necessariamente, o respeito à pessoa, independentemente de sua orientação sexual, estimulando a convivência harmônica entre @s diferentes, objetivando que essa diferença não seja usada como forma de autorizar desigualdades, inferiorização, silenciamentos, constrangimentos, insultos e agressões. Afinal, tem-se que compreender que a diversidade é eminentemente pedagógica.

Reconhecendo essa necessidade, o Estado brasileiro, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, afirma:

As manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola. Essas práticas se fundamentam na ideia de que o tema deva ser tratado exclusivamente pela família. De fato, toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de “cuidados” recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem são carregados de determinados valores associados à sexualidade que a criança apreende.

[...] Para isso, optou-se por integrar a Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por meio da transversalidade, o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema de Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática educativa. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio da sua própria proposta de trabalho. Ao se apresentarem os conteúdos de Orientação Sexual, serão explicitadas as articulações mais

evidentes de cada bloco de conteúdo com as diversas áreas (CNE, 1998).

LGBTT: caminhos para a construção de uma cidadania plena

Faz-se imperiosa uma discussão que envolva a sociedade com os vários segmentos e organizações de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros, na produção cultural com a temática da diversidade, como um meio de inclusão e fomento da cidadania plena d@s LGBTT's.

Tais cidadãos enfrentam particulares dificuldades, vivenciando cotidianamente casos de desrespeito e violência. Onde quer que vá, uma pessoa com orientação não-heterossexual, frequentemente se depara com situações vexatórias, atraindo olhares curiosos, brincadeiras de mau-gosto e atitudes preconceituosas.

Seja pela pobreza, pela impossibilidade de acesso a políticas públicas e a oportunidades de inclusão através da cultura, educação e trabalho, pelo reiterado desrespeito aos seus direitos, pela intolerância que culmina com marginalização devido à orientação sexual, pela violência moral e física a que são cotidianamente submetidas, essas pessoas são, em geral, destituídas de esperanças de sobrevivência digna e segura. Ao assumirem uma identidade sexual fora dos padrões convencionais, são comumente reprimidas, o que acarreta, também, baixos índices de instrução em virtude da evasão escolar provocada pela discriminação. O acesso ao mercado de trabalho é, então, dificultado não só pelo preconceito, mas pelo pouco estudo, o que faz com que muitas dessas pessoas recorram a subempregos e atividades estigmatizantes.

As redes de poder socialmente estabelecidas acabam por reforçar estereótipos aviltantes. A cultura midiática hegemônica corrobora a solidificação de modelos e conceitos sexistas e homofóbicos, que impõem aos LGBTTs limitações na livre expressão de suas identidades, constituindo, portanto, flagrante violação da dignidade humana desses cidadãos.

Paradoxalmente, apesar de ostentarem uma aparência muitas vezes chamativa, @s LGBTTs enfrentam certa "invisibilidade social", oriunda de um preconceito nefasto à construção de uma cultura plural e democrática. Tal situação se demonstra com clareza na escassez, ao longo do tempo, de políticas públicas voltadas para o empoderamento desse segmento populacional, e que, reconhecendo as diferenças, promovam a igualdade.

Com o propósito de corrigir essa discriminação histórica, associações, grupos ativistas e organizações não-governamentais têm buscado, desde os idos de 1980, desenvolver estratégias de resgate da cidadania e conscientização de direitos, e unir esforços no sentido de pressionar a opinião pública e as esferas

deliberativas do poder político estatal. Uma grande vitória se deu quando, a partir da elaboração do Plano Plurianual – PPA 2004-2007 – o Brasil definiu, no âmbito do Programa Direitos Humanos, Direitos de Todos, a ação denominada Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais, resultando no lançamento do “Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual”, que é a inserção da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros, nas políticas públicas e estratégias de Governo, a serem implantadas (parcial ou integralmente) transversalmente por seus diferentes Ministérios e Secretarias.

Para efetivar a defesa dos direitos à livre expressão da orientação sexual e da identidade de gênero, havia a necessidade de se estabelecer postulados fundamentais em nível internacional, que pudessem guiar a elaboração e aplicação de normas, políticas e ações institucionais para coibir violações de direitos humanos. Para tanto, um grupo de especialistas elaborou, debateu e sistematizou esses princípios, reunindo-se, posteriormente, na Universidade Gadjah Mada, em Jacarta, Indonésia. Entre os dias 6 e 9 de novembro de 2006, 29 renomados estudiosos, oriundos de 25 países, deliberaram os Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero.

Os 29 princípios elencados nesse documento reafirmam direitos fundamentais já reconhecidos a todas as pessoas em declarações de direitos e nas leis e constituições de diversos países, como dignidade, vida, integridade física e psíquica, segurança, igualdade, liberdades, trabalho, proteção social, moradia, educação, saúde, família, cultura, participação política, responsabilização de agentes de violações, acesso à justiça, dentre outros, mas que, na prática, são cotidianamente negados àqueles que expressam seus afetos, desejos e identidades fora dos padrões heteronormativos.

Os destinatários das orientações prescritas pelos Princípios de Yogyakarta são prioritariamente os Estados, aos quais são dirigidas recomendações para implementação dos direitos humanos e sua aplicação a questões de orientação sexual e identidade de gênero, com o reconhecimento de que direitos e prerrogativas não se exaurem nas legislações existentes.

Também foi admitida a responsabilidade de membros da sociedade e da comunidade internacional, como diversos órgãos da ONU, instituições inter-governamentais, organismos nacionais de proteção, sociedade civil organizada, organizações humanitárias, profissionais, comerciais, meios de comunicação e financiadores, na concretização dos direitos humanos baseados nas disposições dos Princípios, dentro dos respectivos âmbitos de atuação.

Os Princípios de Yogyakarta foram concebidos para guiar e estruturar a padronização internacional de mecanismos de combate às violações de direitos humanos com base na orientação sexual e identidade de gênero. Suas diretrizes

traduzem compromisso com a promoção dos valores de igualdade e respeito à pessoa humana.

É preciso fomentar os mais diversos tipos de atividades nessa área, e desenvolver ações de cultura, educação, informação, orientação, como forma de reconhecimento da diversidade e promoção da cidadania – é de se frisar que o sucesso dessas ações depende de um esforço conjunto de diversos atores sociais, como Estados, sociedade civil organizada, movimentos ativistas, organizações não-governamentais. Infelizmente, o que se tem verificado ao longo do tempo, são omissões, que devem ser denunciadas. A violação dos direitos humanos perpetrada através da inferiorização d@ outr@, em virtude da orientação sexual, ocorre notadamente através da omissão, da abstenção, da conivência, da impunidade, das ausências, dos silêncios.

Buscando reverter esse quadro, no primeiro semestre de 2008, foram organizadas, de norte a sul do Brasil, diversas Conferências, em níveis municipal e estadual, sobre o tema “Direitos Humanos e Políticas Públicas: O caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (GLBT).” Para encaminhar as propostas dos estados para a Conferência Nacional, foram eleitos delegados, representantes do Poder Público e da sociedade civil organizada.

Culminando como resultado dessas articulações em todas as regiões do país, a Conferência Nacional GLBT aconteceu em Brasília, no período de 5 a 8 de junho de 2008, sendo a primeira Conferência com essa abordagem no mundo.

No encontro, foram discutidas políticas públicas e a necessidade de elaboração do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBTT. Também foi objetivada a revisão, avaliação e definição de estratégias para consolidação das ações propostas no “Brasil sem Homofobia”, além da intensificação do debate sobre o Projeto de Lei da Câmara nº. 122/2006, que objetiva criminalizar práticas de preconceito baseado na orientação sexual e identidade de gênero.

Nessa mesma época, a 38ª Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA) aprovou, na Quarta Sessão Plenária, a Resolução AG/RES-2435 (XXXVIII-O/08), apresentada pela delegação brasileira, com o tema “Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero”.

Na Resolução, são reiteradas a liberdade e igualdade em dignidade e direitos entre os seres humanos, sem distinções de qualquer natureza, afirmados 60 anos antes pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e, ainda, na Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem, a qual assevera que todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança.

Também se reafirma a missão histórica da América de oferecer ao ser humano um espaço de liberdade, e possibilidades de desenvolver sua personalidade e realizar seus ideais de forma justa, de acordo com a Carta da OEA.

Tendo em vista os atos de violência e de violações de direitos humanos praticados contra pessoas em virtude da orientação sexual e da identidade de gênero, a OEA resolveu expressar preocupação pelos atos de violência e pelas violações aos direitos humanos correlatas, motivados pela orientação sexual e pela identidade de gênero. Cuidou, ainda, de encarregar a Comissão de Assuntos Jurídicos e Políticos de incluir em sua agenda, antes da Assembleia Geral seguinte, o tema “Direitos humanos, orientação sexual e identidade de gênero”. Além disso, solicitou ao Conselho Permanente informar à Assembleia Geral, em seu 39º Período Ordinário de Sessões, sobre o cumprimento da resolução.

Depois de muitos debates e acordos, além de um notável esforço diplomático, os termos orientação sexual e identidade de gênero foram incluídos em um documento consensuado pelos 34 países das Américas. Desde então, além do sistema europeu, também o Sistema Regional das Américas consolidou um inequívoco compromisso no enfrentamento a violações de direitos praticadas em função dessas características humanas.

A Resolução representa um avanço para a inserção de orientação sexual, identidade e expressão de gênero na esfera protetiva do projeto de Convenção Interamericana Contra o Racismo e Toda Forma de Discriminação e Intolerância.

Homofobia

Historicamente a população GLBT sofre o preconceito e a discriminação que se manifesta de diversas formas: ora pela homofobia que se concretiza na violência, seja ela física ou moral, mas sempre limitadora do exercício dos direitos de todos os cidadãos; ora pela negação do reconhecimento à diversidade sexual, quando restrita a uma compreensão binária e naturalizante de gênero, apartando desta forma todos os cidadãos que vivenciam suas identidades de gênero a partir de uma forma distinta das normas dominantes. (BRASIL, 2008)

De acordo com estatísticas apresentadas pelo Grupo Gay da Bahia, foram assassinados no Brasil 88 homossexuais em 2006, sendo 61% gays, 37% travestis e 2% lésbicas. Em 2007, foram documentados 95 assassinatos até setembro. Tais números não têm, entretanto, respaldo oficial, em virtude do descaso do poder público em organizar dados relativos a esses crimes, que permitam traçar um diagnóstico sobre perfis de vítimas e agressores e desenvolver ações eficazes de combate à discriminação e à violência homofóbica. Os dados disponíveis

são frutos de um trabalho de garimpagem promovido por organizações não-governamentais em jornais e na Internet, que não alcançam a totalidade dos casos investigados e muito menos a realidade.

A região Nordeste concentra a maior porcentagem de assassinatos de homossexuais, respondendo por 43% dos casos ocorridos no país. Suspeitas, em geral, recaem sobre companheiros, ex-companheiros, policiais, clientes e fornecedores de serviços sexuais.

Crimes contra a vida cujas vítimas são homossexuais, em geral, são praticados com extrema violência, requintes de crueldade e tortura. Mesmo delitos patrimoniais são perpetrados tendo em vista a precariedade das relações sociais das vítimas, que, muitas vezes, são solitárias, não convivendo com parentes e vizinhos que possam testemunhar os crimes contra elas cometidos, e cuja carência afetiva pode estimular oportunismo, chantagem e extorsão.

Para citar três casos recentes e bastante emblemáticos da violência homofóbica no Brasil:

- Durante o Lançamento da Frente Parlamentar Estadual pela Cidadania GLBT na Paraíba, em 17 de maio de 2007, pessoas ligadas ao Senador Marcelo Crivella (PRB/RJ) fizeram divulgar mensagem depreciativa e preconceituosa, impressas em papel com o timbre do Senado Federal, caracterizando o uso de recursos públicos para divulgação de opiniões pessoais em nome da Instituição.

- Ao menos um terço das chacotas levadas ao ar no programa TARDE QUENTE faz referência explícita à orientação sexual dos personagens da cena. Os títulos de algumas gravações recolhidas falam por si: “Bicha atrevida faz pedestre se passar por gay e apanha”; “Bichas fazem festa no banheiro, irritam as pessoas e apanham”; “Acha que vai ser servido por ‘gostosa’ mas é travesti”; “Ator insiste que pedestre é gay e acaba apanhando”; “Repórter faz pedestre passar por marido de travesti e apanha”

- No dia 15 de setembro de 2007, após vencer o concurso de Miss Gay Arapiraca/AL, o costureiro Osvan Inácio dos Santos, de 19 anos, foi violentado e espancado até a morte enquanto ia para casa. O laudo cadavérico constatou afundamento craniano, demonstrando a violência dos golpes desferidos contra o jovem.

Mas a homofobia não é privilégio nosso. Pesquisas realizadas em vários países indicam a relação entre cultura homofóbica e o alto índice de suicídio e de sofrimento psíquico entre os jovens LGBTT (VERDIER, E. & FIRDION, J-M., 2003). Essas pesquisas apontam para uma dinâmica do sofrimento derivada da incorporação, pelos jovens, da homofobia presente na sociedade, levando-os a uma auto-percepção negativa.

Por meio de uma pesquisa feita pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos e pelo Instituto de Medicina Social da UERJ, durante a 9ª Parada do Orgulho GLBT, no Rio de Janeiro, 64,8% dos homossexuais entrevistados já haviam sido vítimas de algum tipo de discriminação. Em 33,5% dos casos, isso ocorreu no círculo de amigos e vizinhos; em 27%, no ambiente familiar; em 26,8%, nas escolas e universidades.⁵ 55,4% dos entrevistados disseram ter sofrido agressões verbais ou ameaças, em razão de sua orientação sexual; 18,7% relataram ter sofrido violência física.

A gradação de gravidade estabelecida entre os níveis de violência presente nas mais diversas práticas homofóbicas é questionada por Silva (2007, p.205)

Quando a irrupção do braço armado da violência se alterna com manifestações aparentemente desarmadas de chacota e desdém, não estariam as segundas criando o ambiente propício para que a primeira irrompa? Existiriam formas benignas de preconceito ou tais formas seriam, apenas, o cadinho do qual irrompem as formas extremas?

Estudo recente⁶ promovido pela UNESCO, que abrangeu estudantes do ensino fundamental, assim como pais e professores, apontou um alto grau de rejeição à homossexualidade no contexto escolar. As conclusões da pesquisa afirmam que, em média, mais de 30% dos pais de alunos e 25% dos próprios alunos não gostariam que houvesse estudantes homossexuais (CASTRO,

5 Outra pesquisa - "Juventudes e Sexualidade", realizada pela UNESCO em parceria com os Ministérios da Educação e da Saúde -, lançada em março de 2004, revelou que cerca de um quarto dos alunos de ensino fundamental e médio entrevistados não gostaria de ter um colega homossexual. Esse percentual varia de 45% em Vitória a 34% em Belém, para os meninos; e de 22% em Recife a 10% no Rio de Janeiro, para as meninas (o relatório pode ser acessado no sítio <<http://observatoriouc.unesco.org.br/publicacoes/juventudesexualidade>>)

6 A pesquisa conduzida pela UNESCO, realizada em 15 capitais brasileiras envolvendo 16.422 estudantes, 241 escolas, 4.532 pais e 3.099 professores e funcionários de escolas, atesta os efeitos da falta de formação no campo da sexualidade e a extensão da rejeição da homossexualidade. Os resultados da pesquisa não são homogêneos, mostrando a diversidade de situações no Brasil, de acordo com a região e o sexo do entrevistado. Por exemplo, em Porto Alegre, 42% dos jovens do sexo masculino afirmam ter preconceitos contra os homossexuais contra 13% das jovens (número este que reforça a hipótese de Butler com relação ao papel da dominação masculina na incorporação melancólica da homossexualidade na cultura). Os pais de alunos também não fogem à tendência, em Fortaleza 47% dos pais não gostariam que seus filhos tivessem colegas homossexuais contra 22% em Porto Alegre. Em relação aos professores e funcionários, 5,9% em Brasília e 1,2% em Porto Alegre declaram não desejar ter estudantes homossexuais.

ABRAMOVAY, SILVA, 2004). Uma segunda pesquisa⁷, sobre os valores sociais de professores, apontou que, apesar de a maioria concordar com a introdução de temas ditos contemporâneos no currículo, muitos ainda entendem a homossexualidade como sendo perversão, doença e/ou deformação moral, concorrendo, a partir do silêncio ou de posturas negligentes em relação aos insultos e aos maus tratos, para a reprodução da violência associada à homofobia.

Conforme lição de Borrillo (2000, p. 3), “a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal. Sua diferença irreduzível o coloca em outro lugar fora do universo comum dos humanos”.

Tanhia (2004, p. 132) indica como se deve dar a intervenção da escola, uma vez que:

Se os adolescentes LGBT se sentem vulneráveis no seio da escola, é também porque eles o são face a suas famílias. Entretanto, se consideramos a escola como essencial ao desenvolvimento das crianças; que ali passam uma parte não negligenciável de suas vidas, e que ali devem poder se sentir em segurança e se realizar, nós temos o direito de exigir que o sistema educativo leve em consideração os adolescentes LGBT, os quais se encontram sem referências, reconhecimento e/ou em sofrimento.

Tais situações demonstram que ainda há muito a ser feito para promover o respeito à diversidade para a conquista de uma sociedade mais justa e solidária. As Unidades Educacionais – aqui compreendidas desde as creches, passando pelas escolas de Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), até chegar às Instituições de Ensino Superior -, devem estar cientes do seu papel na luta por esse objetivo. Há que se assumir coletivamente o compromisso de, em parceria com os movimentos LGBTTT, contribuir com a construção de uma nova sociedade, que compreenda a diferença como uma pluralidade enriquecedora das relações sociais, não como a desigualdade que oprime, inferioriza e até mata.

Quebrar paradigmas e superar tabus é uma das missões de educadores/as comprometidos/as com o atendimento de demandas da sociedade na qual eles/as

⁷ A UNESCO no Brasil (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) realizou em 2004 outra pesquisa com os professores brasileiros, nas 27 Unidades da Federação. O trabalho teve por objetivo traçar um perfil dos professores do ensino fundamental e do ensino médio, em escolas das redes pública e privada, contemplando algumas de suas características sociais, econômicas e profissionais. Os questionários foram respondidos por 5.000 docentes (representando um universo de 1.698.383 professores), 82,2% da rede pública e 17,8% da rede privada.

se inserem, transformando essa mesma sociedade, dotando-a de conhecimento para a promoção do respeito às diferenças.

Essas diferenças não podem continuar sendo usadas como instrumento para perpetuar tratamentos desiguais e discriminatórios. A existência das mais variadas formas de diversidade deve ser vista e trabalhada como própria da condição humana. Não fôssemos diversos, ainda estaríamos nas árvores. É preciso reconhecer que tod@s somos exatamente iguais naquilo que melhor caracteriza a nossa humanidade: o raciocínio. E é por meio do raciocínio, ou da capacidade de raciocinar, que nos tornamos diferentes, diversos. Diferenças e/ou Diversidades são próprias da humanidade do ser, mas não podem e não devem ser compreendidas enquanto desigualdade e/ou meio para desigualar os seres humanos.

Indicações Bibliográficas

Livros

BENTO, Berenice. **A Reinvenção do Corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BORRILLO, D. **L'homophobie**. Que sais-je? Paris: PUF, 2000.

BRANDÃO, Débora Vanessa Caus. **Parcerias Homossexuais**: aspectos jurídicos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARRARA, Sérgio e RAMOS, Sílvia Ramos. **Política, Direitos, Violência e Homossexualidade**. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT - Rio 2004. Disponível em: <<http://www.clam.org.br/pdf/paradario2004.pdf>>. Acesso em: 10 jul.2008

CASTRO, Mary Garcia e ABRAMOVAY, Miriam. **Juventudes no Brasil**: Vulnerabilidades negativas e positivas. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_alap/PDF/ALAP2004_295.PDF>. Acesso em: 09 jul. 2008.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; e SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

COSTA, Ronaldo Pamplona da. **Os 11 Sexos**: as múltiplas faces da sexualidade humana. São Paulo: Gente, 1994.

FACCHINE, **Sopa de Letrinhas**: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

RIOS, Roger Raupp. **O Princípio da Igualdade e a Discriminação por Orientação Sexual**: a homossexualidade no Direito Brasileiro e Norte-Americano. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

ROTTERDAM, Erasmo de. **Elogio da Loucura**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2000.

SERAFIM, Cássio Eduardo Rodrigues; SILVA, Marluce Pereira da. A inserção da travesti no cotidiano social: o uso do banheiro público. In: **Anais do VII Seminário Fazendo Gênero**. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

SILVA, Hélio R. S. **Travestis**: entre o espelho e a rua. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

TANHIA, G. **Enulé ! L'école est-elle homophobe?** Paris: Little Big Man, 2004.

VERDIER, Eric & FIRDION, Jean-Marie. **Homosexualités & Suicide**: les jeunes face à l'homophobie. Paris: H & O éditions, 2003.

Documentos

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual/elaboração/organização e revisão de textos: Cláudio Nascimento Silva e Ivair Augusto Alves dos Santos; Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais – Orientação Sexual.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>> Acesso em: 13 jul.2008.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República: Texto-Base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais.** 2008.

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 02/98 - Câmara de Educação Básica/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.**

Links de Internet:

<<http://erazen.blogspot.com/2008/03/diversidade-sexual-por-que-isso-me.html>> Acesso em: 10 jul.2008.

<<http://observatorioucb.unesco.org.br/publicacoes/juventudesesesexualidade>>. Acesso em: 09 jul.2008.

<<http://www.oea.org>> Acesso em: 10 jul.2008.

<www.yogyakartaprinciples.org> Acesso em: 11 jul.2008.

Jurisprudência:

BRASIL. Tribunal Regional Federal da 3ª Região. **TERMO DE ACORDO JUDICIAL** firmado nos autos do processo de nº 20056100241373, 2ª Vara Federal Cível, movido pelo Ministério Público Federal; INTERVOZES - Coletivo Brasil de Comunicação Social; Centro de Direitos Humanos; Associação da Parada do Orgulho dos Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros de São Paulo; Associação de Incentivo à Educação e Saúde de São Paulo – AIESSP; Ação Brotar pela Cidadania e Diversidade Sexual – ABCDS; e IDENTIDADE – Grupo de Ação pela Cidadania Homossexual; e de outro TV ÔMEGA LTDA. Juíza Rosana Ferri Vidor. 16/11/2005, São Paulo – SP. Disponível em: <<http://www.prsp.mpf.gov>>.

br/cidadania/dsexuaisreprod/Acordo%20Judicial%20Rede%20TV%20-%20Jo%E3o%20kleber.pdf>. Acesso em: 10 jul.2008.⁸

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

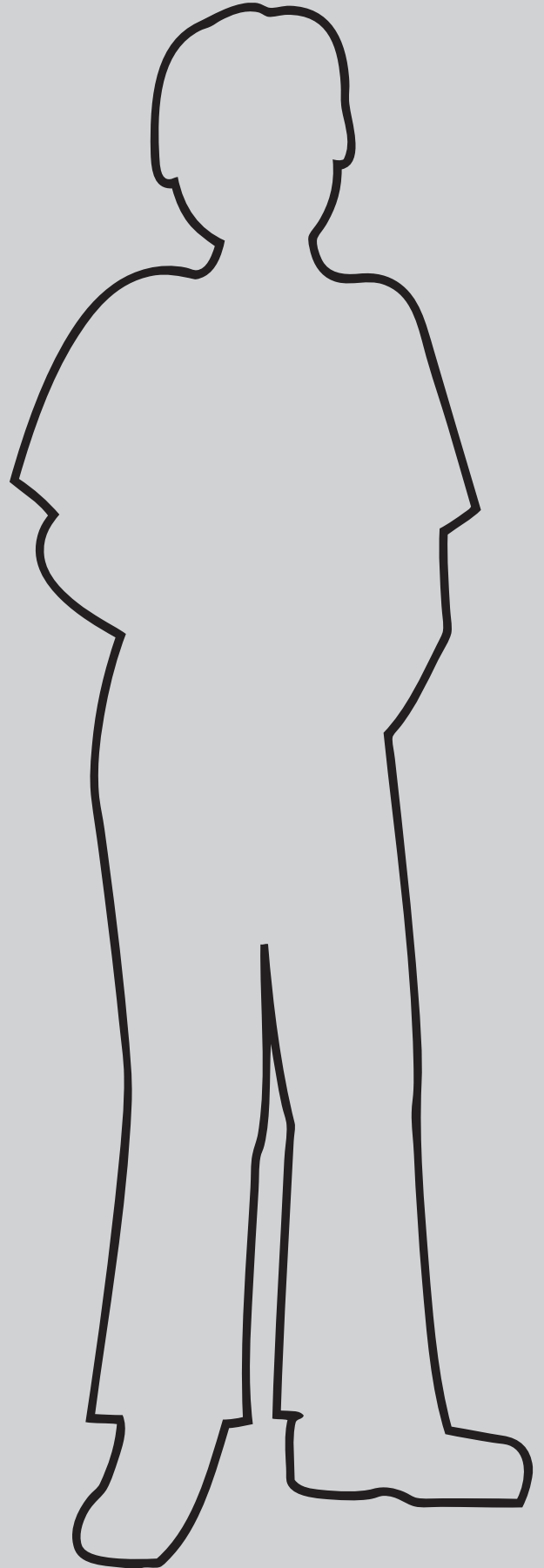
Objetivos:

Esclarecer questões que contribuam para superar os preconceitos e a homofobia, a partir das bases legais para a defesa dos direitos à livre expressão da orientação sexual e da identidade de gênero e do cotidiano das pessoas.

Organização das atividades:

- 1) Solicite que @s estudantes apontem atividades e comportamentos que consideram típicos de meninos e meninas.
- 2) Capte a opinião d@s estudantes sobre as diversas formas de expressão da sexualidade humana, identificando preconceitos e esclarecendo mitos eventualmente detectados.
- 3) Proponha que @s estudantes imaginem como seria acordar e descobrir que “trocou de corpo” com alguém de gênero diferente daquele com o qual se identificam. Registre as impressões.
- 4) Promova uma discussão sobre a realidade de discriminação enfrentada por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, bem como avanços e retrocessos na luta pelo reconhecimento de seus direitos.
- 5) Proponha um debate sobre experiências e sugestões de estratégias de ação para combate da homofobia no ambiente escolar.

⁸ Pelo acordo, a RedeTV! comprometeu-se de transmitir 30 programas sobre Direitos Humanos, das 17h às 18h, de segunda a sexta-feira, entre os dias 5 de dezembro e 13 de janeiro. A emissora não poderá vender anúncios nos intervalos dos programas e terá de pagar, divididos em 16 parcelas, R\$ 200 mil para a produção dos programas. A primeira parcela vence no dia 30 de novembro. A empresa se compromete ainda a depositar R\$ 400 mil no Fundo de Defesa de Direitos Difusos, divididos em 20 parcelas e com correção monetária pelo índice IPCA-IBGE. A multa diária pelo descumprimento do acordo é de R\$ 50 mil e não é preciso ser cobrado pela via judicial.



6. HISTÓRIAS DA INFÂNCIA E DO MUNDO ADULTO

Luciana Calissi

DA INFÂNCIA À MELHOR IDADE

A criminalização da morte de crianças deficientes ou indesejadas, a condenação e eliminação de boa parte do trabalho infantil, a ideia moderna de infância, a qual coloca a escola como local privilegiado para a criança, resultaram de um longo processo histórico.

A história da infância no Ocidente, desde a Antiguidade, não é linear. Não se pode dizer, por exemplo, que as crianças na Idade Média eram menos importantes ou mais maltratadas do que muitas crianças do século XX. Há que se ponderar o período, o lugar, e até mesmo a classe social, para se perceber a função e o tratamento dado à criança.

Amedrontar, ironizar, castigar física e moralmente são formas de tratamento que ocorreram em diferentes momentos, embora também se pudesse identificar o combate a essas práticas, como no século XI, quando Santo Anselmo apontava as vantagens da gentileza e dos bons exemplos. (KUHLMANN, 2005, p. 240).

No Brasil, tanto crianças indígenas quanto as de origem africana viviam, dentro do sistema colonial, na condição de escravas. Mesmo aquelas que ficavam sob a tutela dos jesuítas, eram criadas sob um regime de disciplina e trabalho. Sobre as crianças livres pobres, o instrumento educativo utilizado era também o trabalho, e não a escola.

Na época do Império brasileiro, a escola ainda não era a principal via de educar e propiciar a cidadania a todas as crianças. No Brasil a concepção da educação e disciplinarização pelo trabalho permaneceu até a década de 1980, quando, em decorrência de diversas transformações sociais e políticas nacionais e internacionais¹, as crianças e os adolescentes passaram a ser considerados grupos vulneráveis e carentes de direitos especiais. Em 1988, por exemplo, a Constituição brasileira instituiu o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Apesar disso, muitas crianças continuaram exploradas. No Brasil, até a década de 90 do século passado, havia “7,5 milhões de crianças e adolescentes de dez a dezessete anos trabalhando. Três milhões estavam com menos de quatorze anos.” (DIMENSTEIN, 1998, p. 122). Mas a luta pelo combate a isso tudo continuou. Em 1990, promulgou-se o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Este passou a garantir direitos básicos referentes à proteção, assistência material, moral e educacional a todas as pessoas até os dezoito anos de idade.

Diferentes culturas consideram o início da idade adulta em faixas etárias diversas. Por exemplo, a tradição judaica considera o jovem de 13 anos responsável por seus atos. Na Torá, Livro do Gênesis, segundo os judeus, há um verso que indica que é a partir desta idade que um menino se torna homem. Em muitas sociedades indígenas, como a Karajá (MT/TO), a iniciação dos meninos se dá por volta dos sete ou oito anos de idade, quando é preparado para se tornar guerreiro.

Para a sociedade ocidental cristã atual, a adolescência, fase de transição da criança para o mundo adulto, está entre os 10 e 20 anos de idade². Esta fase é vista como um período da vida que representa uma preparação da criança para a fase adulta e, neste sentido, um momento de vulnerabilidade que requer cuidados e garantias constitucionais referentes a diversos aspectos.

A fase adulta, na nossa sociedade, é considerada a única fase produtiva, de fato. E, conseqüentemente, a mais valorizada, em contraposição à fase idosa³.

Nossa cultura valoriza o adulto produtivo. Desvaloriza todas as outras fases da vida: a infância, a velhice e a adolescência, tomadas como fases improdutivas para a sociedade, por isso desvalorizadas. A visão naturalizadora reforça estes valores, ao tomar o desenvolvimento como referência. (BOCK, 2004, p. 39)

1 1948: Declaração Universal dos Direitos Humanos; 1959: Declaração dos Direitos da Criança; 1989: Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.

2 Para a Organização Mundial da Saúde, adolescente é o indivíduo que se encontra entre os 10 e 20 anos de idade. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece outra faixa etária: dos 12 aos 18 anos.

3 No Brasil, uma pessoa é considerada idosa a partir dos 60 anos de idade.

As pessoas com mais de sessenta anos, em grande parte, sofrem com preconceitos e, muitas vezes, com o abandono dos próprios familiares. Ao contrário do costume de diversas tribos indígenas, que valorizam os mais velhos por diversos motivos, inclusive por representarem a sabedoria, a memória e a identidade de seu povo, na cultura ocidental branca não é assim, pois, o que prevalece, é a questão financeira e não a moral e ética. Os idosos ou pessoas na melhor idade são considerados/as estorvos.

[...]. De qualquer modo, o velho só é aceitável se se comporta como homem maduro, sempre senhor de suas forças. Caso contrário, tudo que lhe resta é fazer doações a uma abadia e ali encerrar-se para, em troca, receber uma prebenda para seus velhos dias.[...] (ARIÈS; DUBY, 2004, p. 446).

Esta descrição sobre a condição do idoso, embora seja do período medieval, se enquadra em diversos outros momentos e situações históricas, inclusive a atual. Muitos idosos são obrigados a se recolherem em uma casa de repouso ou asilo, distantes da família que, frequentemente, os rejeita. Além disso, mesmo quando nela permanecem, sofrem outros abusos e preconceitos, como a falta de cuidados, o desrespeito pelas suas limitações da idade e a falta de compreensão. Por isto, foi tão necessário o Estatuto do Idoso, instituído em 2003. Ele está para a sociedade como o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Segundo o IBGE, a população brasileira tem um índice cada vez maior de idosos.

BRASIL: VARIAÇÃO POPULACIONAL POR FAIXA ETÁRIA (1991-2000)

IDADE	1991	2000	VARIAÇÃO 1991-2000
0 a 14 Anos	50.988.432	50.266.122	-1,4%
15 a 59 anos	85.144.338	104.997.019	23,4%
60 anos ou mais	10.722.705	14.536.029	35,6%

Fonte: IBGE – Censos 1991 e 2000.

Num país onde a população idosa é cada vez maior, este Estatuto representa uma conquista social. Nele, estão presentes direitos básicos do idoso, como saúde, justiça e direito à dignidade. É resultado de anos de reivindicações de grupos, movimentos sociais e entidades como a COAB (Confederação Brasileira de Aposentados e Pensionistas), e representa a continuidade e a ampliação de

outras conquistas como a Política Nacional do Idoso, de 1994. A conquista da cidadania plena, tanto do idoso como da criança e do adolescente, passa pelo conhecimento e prática de todos estes estatutos.

A teoria e a prática: os estatutos no cotidiano brasileiro

Ao se analisar o estatuto referente a estas faixas etárias, verifica-se neles a necessidade de se estabelecerem regras de respeito e que se enquadrem naquilo que se consideram direitos humanos universais.

A criança e o adolescente são assim considerados no ECA:

Título I

Das Disposições Preliminares

.....

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes 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.

Título II

Dos Direitos Fundamentais

Capítulo II

DO DIREITO À LIBERDADE, AO RESPEITO E À DIGNIDADE

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Um dos principais direitos dos jovens se refere à educação. A infância e a adolescência, na modernidade, têm como base, para a prevenção de violências e a promoção de adultos autônomos e cidadãos, o acesso à educação, à cultura e ao lazer. E, também, sua proteção no que se refere à questão do trabalho.

Capítulo IV

DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Capítulo V

DO DIREITO À PROFISSIONALIZAÇÃO E À PROTEÇÃO NO TRABALHO

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Art. 61. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular; II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente; III - horário especial para o exercício das atividades.

Art. 64. Ao adolescente até quatorze anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.

Título III

Da Prevenção

Capítulo I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

O idoso é assim considerado no Estatuto do Idoso:

Título I

Disposições Preliminares

Art. 1º É instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos. Art. 2º O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Art. 3º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

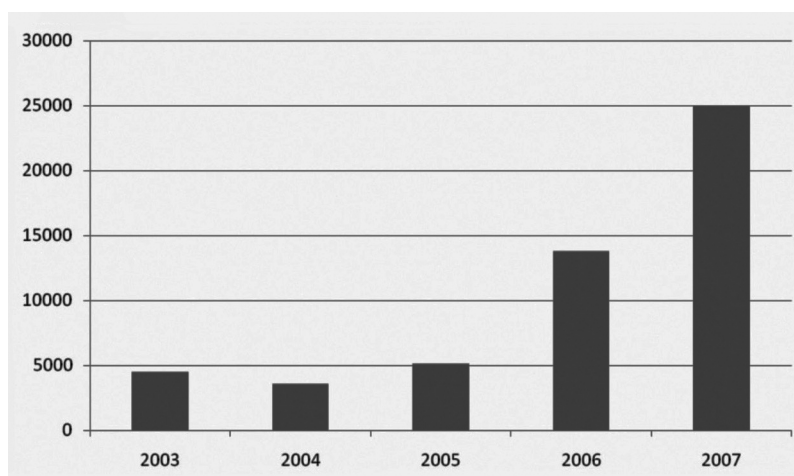
Todos esses artigos e mais outros representam uma tendência cultural ética da nossa sociedade. Tanto o idoso como a criança e o adolescente têm direitos claros que revelam um padrão cultural e valores morais.

Cabe destacar que tanto os idosos como as crianças necessitam de leis que garantam o respeito por seus direitos, e de atitudes cotidianas que façam valer essas leis e revelem um convívio social que garanta a dignidade de todos.

Embora as leis e estatutos tentem garantir direitos de dignidade para as diversas faixas etárias, não representam, por si sós, garantias suficientes. No Brasil, pode-se perceber isso ao se observar o dia-a-dia, na televisão ou no nosso bairro ou escola. Observam-se telejornais reportando maltratos a idosos, crianças e adolescentes. Institutos e órgãos governamentais realizam pesquisas que também demonstram essas violações aos direitos humanos. Mas elaboram quadros e diagnósticos para propor alternativas de melhoria de qualidade de vida e diminuição dessa violência.

O IBGE, por exemplo, vem demonstrando, ao longo de suas pesquisas e diagnósticos, os diversos tipos de violência contra a criança e o adolescente, como o abuso e exploração sexual, a prostituição, os trabalhos de risco, o analfabetismo, entre outros. Este trabalho tem como uma de suas bases o Disque-Denúncia (serviço que possibilita delações anônimas e gratuitas sobre estas infrações através do telefone de número 100), que tem demonstrado o alto índice de violência presente em nossa sociedade.

TOTAL DE DENÚNCIAS POR ANO AO SERVIÇO DISQUE-DENÚNCIA NO BRASIL



Fonte: SEDH e Agência Brasil. 27 jan.2008.

De acordo com a coordenadoria do Programa Nacional de Combate à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, este quadro parece representar o crescimento de incidência destes crimes, mas, na verdade, também significa uma maior conscientização da população, que passou a se indignar e reagir com mais frequência contra essas ocorrências.

Os registros e observações de atos de violência contra a pessoa idosa são mais recentes e menos comuns em nossa sociedade. No Brasil, a preocupação com os idosos ganhou força a partir dos anos de 1990. De lá para cá, embora a violência contra as pessoas com mais de sessenta anos seja significativa, alguns dados demonstram uma maior consciência social.

As taxas de mortalidade por acidentes e violências que vitimaram os idosos caíram de 104,2/100.000, em 1991, para 100,6/100.000, em 2002. Nesse último ano, os números corresponderam a 147,2/100.000 óbitos de homens e 62,5/100.000 de mulheres, confirmando um padrão brasileiro e internacional que evidencia maior risco de mortalidade por causas violentas para as pessoas do sexo masculino em todas as idades e também na velhice. (BRASIL, 2005, p. 15)

Pouco a pouco, parece que a forma de ver a criança e o idoso está se modificando. Mas ainda há muito o que fazer. O número e as variações de violências contra estas faixas etárias são muito representativos, inclusive no Brasil. Porém, não podemos desistir e, como educadores e cidadãos, temos que nos conscientizar e buscar conhecer caminhos para as mudanças necessárias. Neste sentido, é preciso pesquisar para poder compreender e debater a situação social dessas pessoas, com o objetivo de viabilizar novas formas de pensar e melhores comportamentos, inclusive junto aos nossos estudantes.

Muitos programas e campanhas são lançados e sustentados com frequência por diferentes instituições e órgãos governamentais. Em 1993, a Conferência Mundial de Viena, que visava estimular a educação pela paz e tolerância, propôs a inclusão de direitos humanos nos currículos escolares. A Secretaria de Direitos Humanos, da Presidência da República, em parceria com o Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (CNDI), elaborou o Plano de Ação para o Enfrentamento da Violência contra a Pessoa Idosa. Existem ainda diversas campanhas, programas e entidades de combate à violência contra a infância e a juventude, como o Comitê Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes e o Projeto Escola que Protege, criado pelo MEC e intermediado pela SECADI, que busca a capacitação de professores para enfrentarem os desafios da escola atual.

As leis e estatutos não são suficientes para as mudanças desejadas pela maioria da população. A quem cabe a mudança e a validade das leis e garantias? A todos nós que temos a oportunidade de adquirir conhecimentos diversos, de compreender e de educar pessoas. Ou seja, toda a sociedade tem potencial para fazer valer essas garantias. E nós educadores temos a obrigação moral, ética e profissional de assim o fazer. Neste sentido, o educador tem que se aproximar de discussões que se pautam no respeito à diversidade e aos direitos humanos como um todo.

CONCLUSÃO

A questão do Outro em sociedade passa pela questão individual, porém, não pode ficar restrita a ela. E como fazer? Uma das estratégias é a legislação, a outra é a educação, que compreende um amplo e complexo projeto de conscientização, respeito e tolerância sociais. Este é um dos nossos principais papéis como educadores. E como fazer esta educação? Primeiramente, o educador tem que ter consciência e conhecimento das discussões e legislações sobre as faixas etárias. Depois, trata-se de desenvolver uma atitude cotidiana em casa, na escola e/ou na rua e outros lugares sociais. Juntamente com isso, o professor deve incluir este conteúdo nos estudos na sala de aula.

De forma simples, pode-se alcançar resultados significativos, como, por exemplo, a discussão de um único item de cada estatuto de forma contextualizada. Na aula de Biologia, Geografia ou História, a questão da idade pode levar a uma reflexão sobre as transformações biológicas do ser humano no tempo e no espaço, e sobre o comportamento da sociedade em relação a essas transformações. Permite, ainda, a compreensão da construção de conceitos e ideias sobre a criança, o adolescente e o idoso, percebendo o papel e a importância destes em cada sociedade, no seu respectivo tempo histórico. Este tipo de conteúdo colabora com a redução ou enfraquecimento de preconceitos.

Neste sentido, o educador deve ter contato com uma grande polêmica da atualidade, os direitos humanos e a diversidade cultural. Esta questão é de extrema importância para a percepção da complexidade social, principalmente a partir da chamada globalização.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P.; DUBY, G. (org). **História da Vida Privada**. Do Império ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. In: **Caderno CEDES**. Vol. 24, nº. 62, Campinas, Apr. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

BRASIL. Edição Especial 12 anos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Normativas Internacionais. Convenções Nºs 138 e 182, e Recomendações Nº 190 – OIT. Portaria Nº 6/2002 – TEM. Ministério da Justiça/Secretaria do Estado dos Direitos Humanos/Departamento da Criança e do Adolescente (DCA)/Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Brasília, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.741, 1º de outubro de 2003. Estatuto do Idoso. **Estatuto do Idoso**.

_____. Presidência da República. Subsecretaria de Direitos Humanos. **Plano de Ação para o Enfrentamento da Violência Contra a Pessoa Idosa**. Brasília: Subsecretaria de Direitos Humanos, 2005.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O Cidadão de Papel**. São Paulo: Ática, 1998.

KUHLMANN, Moysés. Uma História da Infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. In: **Caderno de pesquisa** v. 35, n. 125, maio/ago.2005. <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a1435125.pdf>>. Acesso em: 23 jun.2008.

MEC. SECAD. **Cadernos SECAD 5**. Proteger para Educar: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes. Brasília, 2007.

MIRIAM, Abramovay et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

<<http://www.dhnet.org.br/>>. Acesso em: 29 maio 2008.

<http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/ld_idoso/ld_idoso_enfr/>. Acesso em: 29 maio 2008.

<http://www.morasha.com.br/conteudo/artigos/artigos_view.asp?a=605&p=0>. Acesso em: 03 jun.2008.

<<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/comovivem/vcerim.shtm>>. Acesso em: 03 jun. 2008.

<http://portal.mec.gov.br/secad/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=98>. Acesso em: 30 jun.2008.

<http://www.ma.gov.br/downloads/disque_denuncia.pdf>. Acesso em: 09 jul.2008.

<<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/01/25/materia.2008-01-25.1655572111/view>>. Acesso em: 10 jul.2008.

<<http://www.ibge.com.br/>>. Acesso em: 10 jul.2008.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Sobre o texto, para os professores:

Objetivo:

Refletir sobre as diferentes concepções da infância através dos tempos, percebendo-se como protagonista da história

Organização das atividades:

- 1) Explique com as suas palavras a seguinte frase: "A história da infância no Ocidente, desde a Antiguidade, não é linear."
- 2) A concepção sobre a pessoa é a mesma em todos os tempos e todas as culturas? Explique.
- 3) Sobre a frase, "No Brasil, pode-se perceber isto ao se observar o dia-a-dia na televisão ou no nosso bairro ou escola. Observam-se maus tratos a idosos, crianças e a adolescentes.", responda:
 - a) Você observa este tipo de comportamento na rua ou na sua escola? Identifique-os.
 - b) Você tem este tipo de comportamento? Se tiver, identifique-o. Se não o tiver, identifique o de outra pessoa e reflita sobre o seu combate a este tipo de infração aos direitos humanos.

Para trabalhar com os estudantes:

1) Objetivos:

Compreender porque, muitas vezes, as crianças ou os idosos não são respeitados.

Propiciar à criança ou ao adolescente a oportunidade de levar esta discussão até suas casas para debatê-las e, muitas vezes, informar os adultos responsáveis.

Fornecer elementos que indiquem circunstâncias em que possam colaborar para uma sociedade mais justa.

Leia os artigos dos estatutos citados no texto, juntamente com os alunos, comentando-os e orientando-os para a proposta de trabalho que segue:

Organização da atividade:

Investigação oral: as crianças devem perguntar aos adultos que as cercam, se já ouviram falar nos estatutos da criança e do adolescente e do idoso. Em seguida, devem fazer alguns questionamentos a respeito (com orientação do/a professor/a a partir de alguns artigos por ele/a escolhidos, anotando as respostas das respectivas pessoas indagadas. Em seguida, devem fazer um painel das respostas e discuti-las.

2) Objetivos:

Exercitar a noção de alteridade no sentido de perceber o outro e a si mesmo através do tempo. Ex: a criança ou o adolescente se verem como futuras pessoas idosas ao realizarem a entrevista.

Construir uma concepção sobre a velhice.

Perceber se há desrespeito aos idosos que as cercam (inclusive por parte dos estudantes, funcionários etc.)

Organização da atividade:

As crianças e os adolescentes devem entrevistar as pessoas idosas de sua família ou da escola, com questões referentes aos direitos dos idosos. Montar um painel e discutir a partir do texto e do Estatuto.

Ou sugestão correlata: montar uma apresentação em que alguns adolescentes façam o papel de idosos e, outros, de adultos não-idosos.

3) Objetivos:

Exercitar o debate e a argumentação sobre Cidadania.

Organização da atividade:

Júri-simulado: cria-se uma suposta infração contra a criança ou o idoso. Uma parte da sala defenderá a pessoa que realizou a infração e outra parte o condenará baseada nos valores morais e éticos e no respectivo Estatuto.

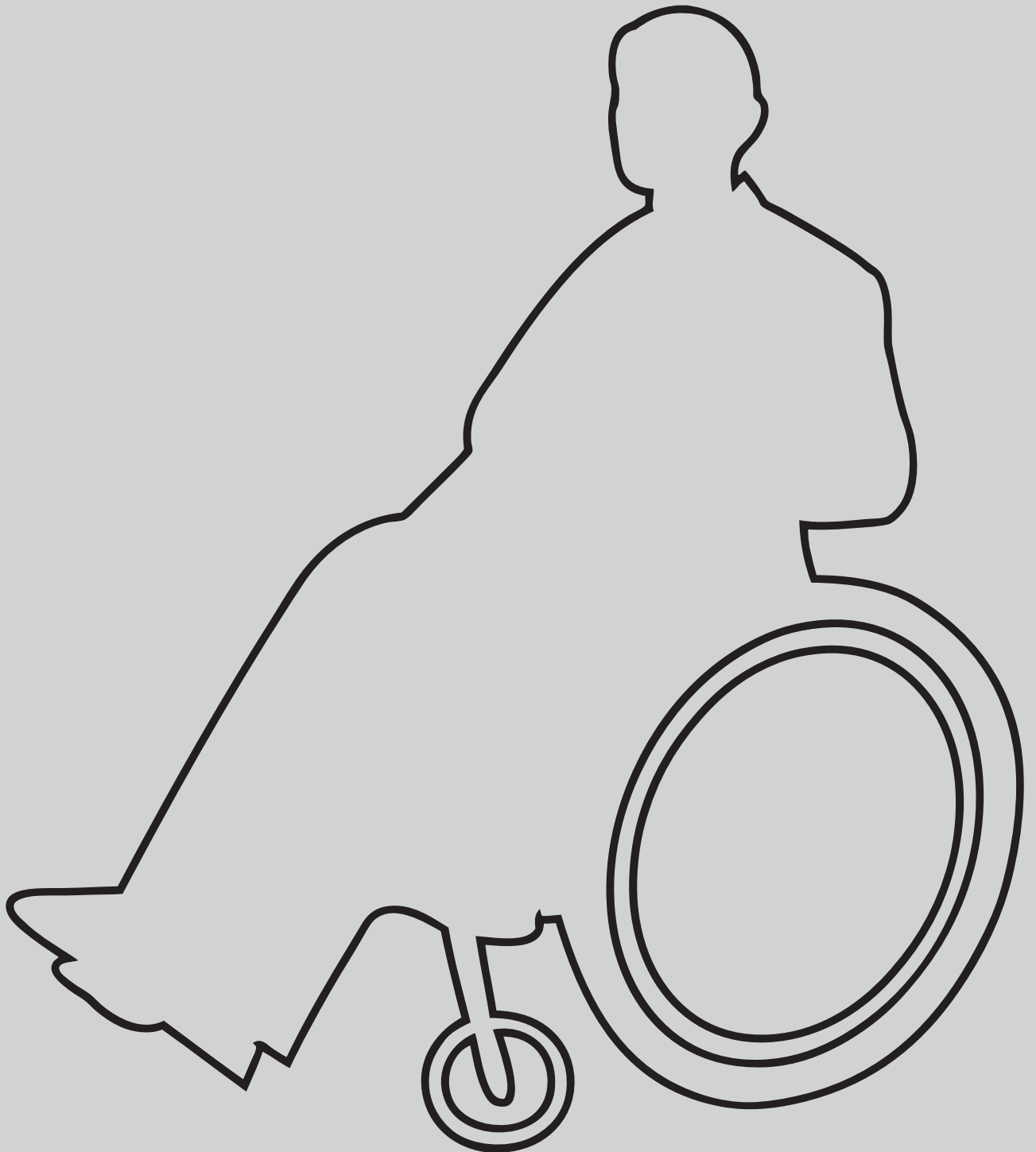
4) Objetivos:

Perceber a importância e a natureza das mudanças físicas/biológicas do corpo.

Perceber que essas mudanças não justificam muitas atitudes desrespeitosas perante o mundo (perceber que a educação e o respeito independem da idade de cada pessoa).

Organização da atividade:

Sugestão para Biologia (Ciências): construir um quadro que explicita as transformações biológicas de uma pessoa entre 12 e 18 anos: sexual, fisiológica, comportamental etc. a partir do quadro montado por alunos junto com os estudos de sala de aula (junto com o/a professor/a). Questão: será que as mudanças biológicas justificam todos os tipos de comportamento dos adolescentes?



7. DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO NAS ESCOLAS

Windyz Brazão Ferreira

Introdução

Há milênios, a história ilumina que os direitos humanos manifestam-se na vida real de forma desigual para grupos sociais e pessoas distintas. Mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, grupos em desvantagem econômica, e, mais recentemente, pessoas portadoras do vírus HIV/AIDS, entre outros, lutam para conquistar direitos igualitários na sociedade.

É importante destacar que a ação de movimentos sociais diversos já eliminou ou minimizou inúmeras barreiras para promover e ampliar os direitos humanos de grupos sociais vulneráveis. Contudo, ainda persiste a desigualdade traduzida na falta de oportunidades de acesso à educação de qualidade, necessária para realizar o pleno desenvolvimento de cada indivíduo e sua cidadania (FERREIRA, 2006).

Relatórios internacionais estimam que, em torno de 10% da população mundial, é constituída por pessoas com deficiência, a maioria das quais vive em países economicamente pobres. No Brasil, o Censo Demográfico de 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, revela que 14,5%¹ da população brasileira apresenta algum tipo de incapacidade ou deficiência. São pessoas com ao menos alguma dificuldade de enxergar, de ouvir, locomover-se ou com alguma deficiência física ou mental. (IBGE, Censo, 2000).

¹ Equivalente a 24.600.256 habitantes.

As pessoas que nascem com deficiências, ou as adquirem ao longo da vida, são continuamente privadas de oportunidades de convivência com a família e seus pares (colegas, vizinhos, parentes), da vida escolar, do acesso ao trabalho, de atividades de lazer e cultura, entre outros.

No âmbito da educação, dados oficiais atuais (MEC/SEESP, 2008) indicam que, embora as matrículas estejam aumentando na rede de ensino, as condições educacionais se mantêm desiguais para os estudantes com deficiência: com muita frequência, aprendizes com deficiência são discriminados nas escolas brasileiras quando não têm o acesso aos recursos e apoios de que necessitam (e garantidos por lei!) para estudarem em condições de igualdade com relação aos seus colegas.

É exatamente por isso que é urgente a aquisição de conhecimentos relevantes na área de deficiência e direitos humanos por parte de educadores/as e comunidades escolares. Os direitos das pessoas com deficiência têm sido sistematicamente violados e os educadores/as, em cada escola brasileira, devem se tornar agentes de combate de sua invisibilidade, a fim de assegurarem seus direitos à dignidade humana.

Agora, reflita sobre sua experiência e responda:

Você já discriminou alguém com deficiência em sua vida?
Por quê? O que fez?

Invisibilidade das pessoas com deficiência e discriminação

Se refletirmos sobre o nosso dia-a-dia no Brasil, podemos perceber que convivemos muito pouco com pessoas com deficiência: elas não estão nas ruas, nos cinemas, nos shopping, nos supermercados, nas escolas, nas universidades e, em muitos casos, estão escondidas em suas próprias casas. A consequência inevitável é que pouco sabemos sobre este grupo social.

Com base nessa constatação empírica, poderíamos dizer que as pessoas com deficiência estão 'invisíveis' na sociedade. E, a invisibilidade das pessoas com deficiência, nos espaços sociais comuns, e a crença em sua incapacidade (FERREIRA, 2004), associados ao desconhecimento – ignorância – sobre seus direitos e direitos humanos, em geral, estão na raiz das atitudes e procedimentos discriminatórios.

A discriminação contra indivíduos e grupos em condição social de subalternidade são tão frequentes que, historicamente, se tornou necessária a

publicação de documentos legais que tratam do tema. Por exemplo, a Convenção Internacional Contra a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1968) conceitua discriminação como

qualquer exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos, e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outro domínio da vida pública.

Assim, é importante apoiar os estudantes de ensino médio para refletirem sobre esta questão tão importante quando tratamos de assuntos de direitos humanos e igualdade entre os grupos sociais, assim como assumimos o valor à diferença e diversidade humanas.

Com base nesses dados, cabe enfatizar que, no atual contexto do desenvolvimento das políticas de inclusão das pessoas com deficiência, nas redes de ensino brasileiras, é fundamental que os/as docentes busquem acesso a conhecimentos sobre os direitos humanos em geral e, em particular, sobre os direitos das pessoas com deficiência. O professor/a deve ter uma atitude pró-ativa, ou seja, ter iniciativa para obter as informações que são relevantes para o exercício de sua função de educador/a comprometido com os ideais de justiça social e igualdade de direitos para qualquer ser humano.

Professor/a: uma boa atividade para ser realizada em sala de aula, seria explorar, junto com seus estudantes, experiências e conhecimentos que possuem sobre pessoas com deficiência.

Para isso, inúmeras questões podem ser feitas:

- Você já teve amigo/a (ou colega/conhecido) com deficiência?
- O que você sentia com relação a ele/a?
- Qual era a sua opinião sobre a pessoa?
- O que você aprendeu com ele/ela?

Agora, vamos conhecer um pouco sobre diretrizes internacionais e legislações nacionais que promovem e garantem os direitos de estudantes com deficiências na rede de ensino brasileira.

Breve panorama internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências

A vulnerabilidade de crianças e jovens, em geral, está estampada na mídia falada e escrita. A violação de seus direitos é tão grave que hoje, mundialmente, este tema constitui objeto de atenção por parte de governantes, da sociedade civil, educadores/as, mídia e pesquisadores/as. Como consequência e visando contribuir para a redução ou erradicação da violação dos direitos de crianças e jovens, documentos internacionais e nacionais oferecem diretrizes e orientam políticas públicas que são elaboradas para assegurar os direitos de todos/as, conforme veremos a seguir:

Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989)

No âmbito dos direitos das crianças, a publicação da Convenção dos Direitos da Criança-CDC (ONU, 1989), na década de 90, impulsiona o compromisso social com a criança. A CDC possui 54 artigos, cujos textos garantem mecanismos legais que oferecem as bases para ações jurídicas contra órgãos administrativos, entidades civis e de cunho social, escolas e outros. Particularmente, o conteúdo dos artigos 2, 3, 6, 12 da CDC (vide abaixo) fornecem elementos legais para a elaboração de estratégias de inclusão e formas de garantir que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, tenham acesso à escolarização e sucesso escolar (permanência). O artigo 23 trata especificamente dos direitos de crianças e jovens com deficiência.

Art. 2º. - Os estados assegurarão a toda criança sob sua jurisdição os direitos previstos nesta convenção sem discriminação de qualquer tipo baseadas na condição, nas atividades, opiniões ou crenças, de seus pais, representantes legais ou familiares.

Art. 3º. - Todas as medidas relativas às crianças tomadas por instituições de bem estar social públicas ou privadas, tribunais e

autoridades administrativas deverão considerar, primordialmente, os interesses superiores das crianças e se comprometerão em assegurar a proteção e os cuidados necessários ao seu bem-estar, particularmente no tocante à segurança e à saúde das crianças, ao número e à competência de seus profissionais, e à existência de supervisão adequada.

Art. 6º. - Todos os estados reconhecem que toda criança tem direito à vida e assegurarão ao máximo a sobrevivência e o desenvolvimento da criança. **Art. 12** - Aos estados cabe assegurar à criança o direito de exprimir suas opiniões livremente, levando-se em conta sua idade e maturidade. Será dada à criança a oportunidade de ser ouvida em qualquer procedimento judicial e administrativo que lhe diga respeito em conformidade com as regras processuais do direito nacional.

Art. 23 - Os estados reconhecem que toda criança com deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente; reconhecem o direito da criança deficiente de receber cuidados especiais; estimularão e assegurarão a prestação de assistência adequada ao estado da criança, que será gratuita e visará assegurar à criança deficiente o acesso à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para emprego e às oportunidades de lazer de forma que ela atinja uma completa integração social. Os estados promoverão ainda o intercâmbio e a divulgação de informações a respeito de métodos e técnicas de tratamento, educação e reabilitação para que se possa aprimorar os conhecimentos nestas áreas.

Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)

Esta declaração tem papel-chave na implementação de políticas públicas e ações para assegurar os direitos à educação das pessoas com deficiência. Segundo o documento de Salamanca (UNESCO, 1994) o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em garantir que todos/as os/as alunos/as

aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos/as através de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização

de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades.
(p.11-12)

Isto quer dizer que as escolas e suas comunidades devem mudar e se preparar para entenderem, celebrarem e trabalharem com a diversidade humana existente nas suas classes, a fim de promover-se a inclusão.

Professor, acesse nos endereços eletrônicos abaixo a Declaração de Salamanca da UNESCO (1994) e compartilhe com seus estudantes. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>

Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2008)

Esta convenção é uma conquista das pessoas com deficiências. Todavia, há divergências com relação à sua necessidade, uma vez que já existe uma Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948 que deveria ser suficiente para qualquer grupo social. De qualquer forma, a CDPD é um documento fundamental para impulsionar as mudanças que vão assegurar seus direitos, conforme estabelecido nos princípios gerais da Convenção:

1. Respeito pela dignidade inerente e autonomia individual incluindo a liberdade para fazer as próprias escolhas e independência das pessoas;
2. Não-discriminação;
3. Participação total e efetiva e inclusão na sociedade;
4. Respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiências como parte da diversidade humana e da humanidade;
5. Igualdade de oportunidades;
6. Acessibilidade;
7. Igualdade entre mulheres e homens;
8. Respeito pelas capacidades em desenvolvimento das crianças com deficiência e respeito do direito das crianças com deficiência de preservarem suas identidades;

A Convenção reconhece a dignidade das pessoas com deficiências e os princípios acima consolidam uma mudança de paradigma, assim como de abordagens dirigidas a este grupo social, que não deve mais ser visto como 'objetos' de caridade, tratamento médico e proteção social; mas sim, os deficientes devem ser vistos e tratados como 'sujeitos de direitos', iguais a quaisquer outros indivíduos.

Acesse no endereço eletrônico abaixo a
Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2008)
<www.assinoinclusao.org.br/Downloads/Convencao.pdf>

Breve panorama sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências no Brasil

No nosso país, temos inúmeros instrumentos legais que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, entre os quais abordaremos os que consideramos mais relevantes, os quais certamente foram influenciados pelo texto da Constituição Federal Brasileira de 1988, que estabelece:

constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, inciso IV – grifo meu) todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros (...) a inviolabilidade de seu direito à vida, à igualdade, à segurança (...) [e] punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais. (Art. 5º – grifo meu)

Nesse contexto, a sociedade civil brasileira já engajada no movimento em defesa dos direitos da criança testemunha a aprovação de leis que ratificam a CDC e garantem os direitos de crianças e jovens com deficiência: incluindo a LEI 7.853/89, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB - Lei 9.394/96), conforme a seguir apresento.

Lei 7.853/89

Muitos desconhecem esta lei, que é fundamental porque foi criada para garantir às pessoas com deficiência a sua integração social. O documento tem como normas gerais, assegurar o pleno exercício dos direitos básicos desse grupo social, incluindo o direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer e à previdência social. No âmbito educacional, esta lei reforça os direitos da criança e do jovem com deficiência à educação, quando estabelece como crime

... punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:
I. recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de um aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta. (MEC/SEESP, 2001b, p. 274).²

A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE³ foi reestruturada a partir da lei 7.853/89 e se tornou o órgão responsável pela coordenação das ações governamentais relacionadas à pessoa com deficiência, pela elaboração de programas e projetos, e pela conscientização da sociedade quanto à integração social da pessoa com deficiência.

Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069 – MAS, 1990)

O ECA foi publicado em 1990, como uma resposta às diretrizes internacionais estabelecidas pela Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). O Estatuto prioriza a criança e o adolescente e estabelece os direitos e os deveres do Estado para com todas as criança e jovens brasileiros:

nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais.

Com relação especificamente às pessoas com deficiência, o Estatuto ressalta que terão atendimento especializado no Sistema Único de Saúde (SUS) e deverão

² Nota da Autora. A mesma lei também é válida para o mercado de trabalho e o empregador.

³ CORDE. <www.mj.gov.br/corde>

ser atendidos, preferencialmente, no sistema regular de ensino, além de terem assegurado seu trabalho protegido. Algumas das conquistas relevantes trazidas particularmente por esta legislação são:

(a) direito de proteção integral da criança,

(b) o direito de ser ouvida,

(c) o direito da criança e do adolescente de ter direitos, e

(d) a criação dos Conselhos Tutelares nos municípios, os quais têm como atribuição proteger a criança e o adolescente sempre que os seus direitos 'forem violados ou ameaçados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis, em razão de sua conduta.' (ECA, 1990, p.23)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96)

A LDB (MEC, 2001) inova ao introduzir um capítulo (Capítulo V) que trata especificamente dos direitos dos 'educandos portadores de necessidades especiais'⁴ (Art. 58) à educação preferencialmente nas escolas regulares e institui o dever do Estado de estabelecer os serviços, recursos e apoios necessários para garantir escolarização de qualidade para esses estudantes, assim como estabelece o dever das escolas de responderem a essas necessidades, desde a educação infantil (Art. 3º).

Desde a publicação da LDB, o termo preferencialmente tem sido foco de debate entre especialistas da área, estudiosos, acadêmicos, organizações do terceiro setor e 'simpatizantes', pois há os que defendam que esta terminologia dá margem a procedimentos exclusionários por parte dos sistemas educacionais (federais, estaduais e municipais) e das escolas, ao mesmo tempo em que oferece as bases legais para tais procedimentos. Outros defendem que o termo, 'apenas' garante o direito daqueles que 'preferem' matricular seus filhos em escolas especiais e argumentam que o sistema regular de ensino, respondendo à política de inclusão, deve absorver, indiscriminadamente, nas escolas regulares de ensino comum, todas as crianças, jovens e adultos, inclusive aqueles que são pessoas com deficiência.

O problema, contudo, está no fato de que o termo preferencialmente possibilita a perpetuação da exclusão de qualquer criança, jovem e adulto com deficiência, com base na lei. Isto é, tal termo pode ser usado como justificativa

⁴ Nota da Autora. Conforme texto da lei.

por parte das escolas, para 'recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar' (conforme texto da Lei 7.853/89) a matrícula do aluno/a com deficiência uma vez que há 'falta de preparo dos docentes' e 'inexistência de recursos' para educar estes estudantes, como ainda acontece com frequência no país. O termo preferencialmente permite às escolas afirmarem que é 'preferível' que este educando/a estude em uma escola segregada apropriada 'para ele/a!' Tanto o termo como o procedimento ferem o princípio democrático da inclusão porque violam o direito de pessoas com deficiência de estudarem – como todos! – nas mesmas escolas que seus irmãos, colegas, vizinhos.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – CNE No02/2001

Respondendo ao Capítulo V da LDB, as Diretrizes têm como objetivo orientar os sistemas educacionais acerca da educação de alunos/as com necessidades educacionais especiais na sala comum das escolas da rede regular e oferecer subsídios para a constituição das diversas modalidades de atendimento (atendimento especializado, hospitalar e domiciliar) ao estudante com deficiência. Em seu Art. 2º, as Diretrizes (MEC/SEESP, 2001a) estabelecem que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (grifo meu)

Este documento define o grupo de estudantes que têm necessidades educacionais especiais⁵ como aqueles que têm dificuldades acentuadas de aprendizagem, associadas ou não à deficiência; os que têm dificuldades de comunicação e expressão; e aqueles que têm grande facilidade de aprendizagem (altas habilidades/superdotação), garantindo a todos o direito à matrícula em classes comuns da educação regular e o direito ao atendimento educacional especializado.

⁵ Na mesma linha, o CENSO Escolar 2005 define alunos com *necessidades educacionais especiais*: aqueles que apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem que podem ser não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades/superdotação.

Lei de Acessibilidade (10.098/2000 regulamentada em 2004 por decreto-lei)

A Lei da Acessibilidade (MEC/SEESP, 2000) atende a uma demanda histórica dos movimentos sociais que defendem os direitos das pessoas com deficiência: trata da acessibilidade ao meio físico (edifícios, vias públicas, mobiliário, equipamentos urbanos etc.), aos sistemas de transporte, de comunicação e informação e de ajudas técnicas. Tal lei representa um passo decisivo para a inclusão de crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência ou mobilidade reduzida nas várias esferas da vida humana, incluindo escola, serviços de saúde, mercado de trabalho, lazer, turismo e acesso à cultura.

O avanço na legislação deveria representar um avanço na inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais assim como – se considerados os textos legais – o acesso, a permanência e o sucesso escolar de alunos e alunas com deficiência deveriam estar representados no panorama educacional atual. Todavia, apesar de todo o arsenal legislativo, a realidade e os dados disponíveis revelam que, para a grande maioria da população, as leis e os procedimentos legais não são conhecidos e, conseqüentemente, os direitos das pessoas com deficiência continuam sendo violados de inúmeras formas (BANCO MUNDIAL, 2003).

Como resultado de tal estado da arte, as crenças e mitos sobre as ‘incapacidades’ das pessoas com deficiência continuam a perpassar o cotidiano escolar e a se manifestar na forma de discriminações que geram a exclusão daqueles que, a muito custo, conseguiram romper as barreiras de acesso à escolarização. Assim, é necessário e urgente conhecer como a discriminação se materializa no contexto escolar.

Nas referências bibliográficas deste capítulo, você encontrará todos os endereços eletrônicos das leis abordadas aqui. Assim, mãos à obra, acesse as mesmas, faça uma cópia e as estude em sala de aula com seus/suas alunos/as.

Seja criativo/a e use estes documentos como tema de trabalhos ou pesquisa...

Papel da Escola e dos Educadores na promoção e direitos dos estudantes com deficiência

Se considerarmos hoje a diversidade de origem social, diversidade de deficiências e habilidades de qualquer ser humano, estaremos em condições de compreender e aceitar as características humanas e pessoais de cada um, as características culturais e econômicas, e outras. Compreenderemos que todos/as

somos diferentes uns dos/as outros/as e começaremos, então, a ser capazes de aceitar as pessoas com deficiências em sua plenitude, sem discriminá-las. Muito pelo contrário, começaremos a buscar alternativas viáveis para sua participação na sociedade e muito aprenderemos na convivência com elas.

Conforme o Relatório sobre as Vidas de Crianças com Deficiência Também é nosso mundo!⁶ (DAA, 2001, p. 41):

Mudança é possível. Apesar da escala de violações e apesar da extensão da discriminação e hostilidade dirigidas à deficiência, há no mundo todo exemplos concretos de política e prática que indicam o que pode ser alcançado com visão, compromisso e vontade para ouvir as crianças com deficiência e suas famílias. É vital que estes exemplos positivos sejam disseminados, compartilhados e acrescidos a fim de ampliar e fortalecer as boas práticas para promover e respeitar os direitos das crianças com deficiência no mundo.

Dessa forma, a promoção e defesa dos direitos das crianças, assim como as medidas de proteção às crianças, jovens e adultos com deficiência devem se constituir meta governamental e estar no centro da agenda das políticas públicas (federal, estadual e municipal), dos projetos políticos pedagógicos das escolas e das missões de organizações do terceiro setor.

Vítimas de discriminação ao longo da história da humanidade e de suas vidas, as pessoas com deficiência – diferentemente do que se acredita – possuem clara visão acerca da discriminação, preconceito e tratamento desigual que sofrem nas organizações escolares, em qualquer nível e modalidade educacional. Evidentemente, as pessoas com deficiência e suas famílias se ressentem das experiências de discriminação e, sozinhas, buscam formas para a superação das barreiras que encontram no cotidiano, as quais são, em grande parte, geradas exatamente por aqueles/as que deviam protegê-los: pais e mães, gestores/as, educadores/as, docentes, colegas e familiares de seus colegas.

No atual momento histórico da educação brasileira, embora a legislação garanta os direitos das pessoas com deficiência à educação e muito se debata sobre a inclusão educacional no Brasil⁷, a maioria dos/as educadores/as ainda não possui clareza conceitual sobre o que inclusão quer dizer na esfera do cotidiano escolar e ainda não possui conhecimentos relevantes e consistentes acerca dos

⁶ It is our world too! *Também é nosso mundo!* (DAA, 2001, p. 41).

⁷ Talvez a coroação da 'inclusão' como um tema atual e da moda tenha sido a introdução do mesmo na novela da Globo (horário nobre) *Páginas da Vida*, na qual se debate cotidianamente assuntos e situações escolares vividas por estudantes com deficiência, na família, na escola e na comunidade.

direitos humanos e dos direitos das pessoas com deficiência que, como vimos, hoje representam um amplo conjunto de dispositivos legais e diretrizes.

Nesse contexto, a educação, a escola, os educadores/as, em parcerias efetivas com as famílias de estudantes com deficiência e com os próprios estudantes, passam a constituir elementos-chave no combate a todas as formas de discriminação, à violência e à violação dos direitos desse grupo social no contexto educacional. Na condição de elementos-chave, os educadores/as devem se transformar em agentes de proteção de alunos e alunas que se encontram em situação de maior vulnerabilidade na escola.⁸ Nesse papel, os educadores/as devem se comprometer com a identificação, a busca de soluções e a remoção das situações que geram tal vulnerabilidade, ao mesmo tempo em que asseguram sua educação em condições igualitárias. Dessa forma, a aquisição de conhecimentos sobre os direitos humanos, os direitos da criança e os direitos das pessoas com deficiência é crucial para que compreendam a extensão, o valor e a importância de seu papel como agentes de proteção e promoção dos direitos humanos no contexto educacional.

O combate à discriminação de pessoas com deficiência no espaço escolar só será possível através de ações pedagógicas participativas, que privilegiem as vozes daqueles que as experienciam: os próprios estudantes e suas famílias. Essas ações devem ter como objetivo a conscientização da comunidade escolar e o seu envolvimento como um todo no processo de construção da cultura inclusiva, a partir da qual todos os membros da comunidade passam a acreditar e compreender as razões pelas quais todos/as devem ser igualmente valorizados, reconhecidos como iguais, devem se apoiar mutuamente, colaborar entre si e, acima de tudo, devem encontrar as mesmas oportunidades de formação humana, de aprendizagem e de participação na vida escolar (incluindo a sala de aula e o acesso ao currículo), a fim de poderem, no futuro, encontrar chances para se tornarem cidadãos ou cidadãs ativos/as e produtivos/as na vida adulta.

Para finalizar, convidamos você, professor e professora da Educação Básica, para refletir sobre sua prática pedagógica e docente.

Analise se você tem contribuído para garantir os direitos de jovens com deficiência ao acesso à Educação Básica e à participação em condições de igualdade nas atividades em aulas.

Agora que você possui este novo conhecimento sobre os direitos humanos, pense em formas de rever suas práticas e promover os direitos de todos/as à educação.

Boa sorte e bom trabalho!!!

⁸ Sejam estes estudantes com deficiência ou sob outras condições de vulnerabilidade, entre as quais, ser negro, indígena, ser jovem e estar grávida, ser do campo e estudar na zona urbana, etc.

Lembrete: faça este mesmo exercício com seus/suas alunos/as.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Educação Inclusiva no Brasil**, Diagnóstico Atual e Perspectivas Futuras. Washington: Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/inclusiva>

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília-DF, 1988.

DAA. **It is our world too!** A report on the lives of disabled children. By Gerison Lansdown. Disability Awareness in Action. Publish on Behalf of the UN General Assembly Special Session on Children-Rights for the Disabled Children. 2001.

FERREIRA, Windyz Brazão. Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: **Ensaio Pedagógico, Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília-DF, 2006. p. 125-132.

_____. Invisibilidade, crenças e rótulos... reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. **IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down**. Família, a gente da inclusão. 09-11 de Setembro, Bahia, 2004, p. 21-26. Disponível em: <www.federaçãosinddown.org.br>

IBGE. **CENSO Demográfico**, 2000. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000.

MAS. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ministério da Ação Social. Brasília-DF, 1990. Disponível em: <www2.camara.gov.br/publicacoes/internet/publicacoes/estatutocrianca.pdf>

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira** (Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996). Ministério da Educação. Brasília-DF, 2001.

MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. (Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 02, de 11 de Setembro de 2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

_____. **Direito à Educação, Necessidades Educacionais Especiais**: subsídios

para atuação do Ministério Público Brasileiro. Orientações Gerais e Marcos Legais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, 2001.

_____. **Lei da Acessibilidade** (Lei 10.098/2000). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>

_____. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

ONU. **Declaração dos Direitos Humanos** (1948). NY, ONU. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>

_____. **Convenção dos Direitos da Criança** (1989). NY. ONU. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>

_____. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. (1968). Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convDiscrimina.pdf>>



8. DIVERSIDADE RELIGIOSA E DIREITOS HUMANOS

*Rosa Maria Godoy Silveira
Lilian Blanck de Oliveira
Simone Riske-Koch
Elcio Cecchetti*

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

O humano e a transcendência

Desde tempos remotos na história, dos inícios da presença humana na Terra, os seres humanos têm buscado respostas para o enigma da sua própria existência e da criação do Universo como um todo, bem como do sentido da vida terrena e após a morte. Nessa busca, o humano criou formas de comunicação e linguagem, inventou e aprimorou tecnologias e produziu os mais variados tipos de conhecimentos, como o religioso, o artístico, o filosófico, o científico, entre outros.

Inseridos em diferentes sociedades, os sujeitos, cada qual com seus territórios e territorialidades, ao inventarem artefatos para suprirem suas necessidades, construíram e atribuíram diversos significados às suas experiências. Deste modo, o agir humano foi se configurando além da pura materialidade, por meio de uma práxis social impregnada pela reflexão e significação das coisas do mundo (ANDRÉ; LOPES, 1995).

Os seres humanos condicionados por fatores genéticos, geográficos, culturais e sociais perceberam-se como seres finitos e inconclusos em um mundo que se impõe em constante ameaça (caos). Mas, ao mesmo tempo, descobriram-se como seres de transcendência, não determinados pelo mundo, pois, pelas ações e relações, produzem inúmeras possibilidades para sua sobrevivência.

A transcendência emerge como uma atitude de rebeldia do humano contra os limites do cotidiano buscando superar as condições e limitações por meio do desejo, da intuição e da criatividade. Ao vivenciar situações que estimulam a ruptura provisória das rotinas e a suspensão temporária da lógica cotidiana, percebe uma dimensão de sacralidade que se expressa no significado misterioso da existência (ANDRÉ; LOPES, 1995). Ao buscar compreender o contexto que o cerca, o humano procurou saber a razão do existir. Consciente de sua finitude, buscou respostas para aquilo que lhe é desconhecido, a fim de compreender os mistérios que o envolvem. Inquieto, procurou alternativas para acalmar a sua ansiedade, desenvolvendo conhecimentos que lhe deram condições de intervir no meio social e em si mesmo.

Na raiz da finitude humana está, portanto, a transcendência; é na busca e na descoberta de respostas que transcendem os seus próprios limites, que o humano (re)orienta seu sentido sobre a vida, deparando-se também com algo maior, indescritível e indefinível: o mistério/sagrado¹.

A percepção do limite se radicaliza com a presença da morte. Diante dela, a finitude transpõe e instaura-se a provisoriedade:

A certeza da morte estimula o desejo de superação e também abre espaço para um anseio de eternidade. A experiência da morte torna-se um dos alicerces da construção [...] do projeto humano. A subjetividade deixa de estruturar-se a partir dos limites (que a morte agudiza), e sim da possibilidade de superá-los. Não podendo vencer a morte no plano físico, o homem o faz no plano simbólico. O provisório contém em si sementes do eterno. (MARTINI, 1995, p. 35).

Assim, a morte, situação-limite por excelência, é tão fundamental, que as primeiras manifestações religiosas se concentram no culto dos mortos e, por consequência, no culto dos ancestrais (CATÃO, 1993). Essa tentativa de relacionar-

¹ O termo sagrado pode ser compreendido como uma “[...] relação de significados com o conjunto da existência; relação esta que é mediatizada, mas é também transcendente. Nós captamos esse significado por meio de elementos materiais, mas sabemos que o sagrado não se reduz a esses elementos. Ele comporta o oculto, o invisível, que costura os fatos pelo lado de dentro. Retrata o encontro do homem consigo mesmo e com o mundo. E neste encontro, ocorre um processo de significação” (ALMEIDA, 1995, p. 53).

se com os que habitam em outro tempo/espço, está expressa na forma de mitos e narrativas sagradas. Nestes, segundo Eliade (1992), os objetos do mundo e os atos humanos adquirem um valor especial, tornando-se reais, porque participam de uma realidade que os transcende. Os objetos surgem como “receptáculos” de uma força exterior que a diferencia de seu próprio meio, lhe conferindo significado e valor. “Essa força pode estar na substância do objeto ou em sua forma física; uma rocha revela-se como objeto sagrado porque sua própria existência é uma hierofania: incompreensível, invulnerável, ela é aquilo que o homem não é” (ELIADE, 1992, p. 18).

Desse modo, no terreno da busca religiosa, a humanidade já construiu e continua construindo diferentes e múltiplas respostas à problemática da criação e da existência. De buscas e respostas se originam diferentes concepções sobre a(s) divindade(s), enquanto figura(s) ou fonte(s) da criação, em torno do qual se organizam um conjunto de crenças, mitologias, doutrinas ou formas de pensamento relacionadas com a esfera do sobrenatural, divino, sagrado e transcendental, além de rituais e códigos morais.

As religiões, portanto, fazem parte da cultura humana, presentes em todos os povos, em todas as épocas históricas. Nesse sentido, embora diferentes, todas têm algo em comum: a busca de uma relação com o mundo metafísico.

Para as mais antigas sociedades – mesopotâmia, europeia-céltica, asiáticas, negro-africanas e culturas indígenas das Américas – ágrafas, de tradição oral, quando ainda os seres humanos não dispunham de conhecimentos e tecnologias mais sofisticadas, como atualmente, para explorarem e dominarem a Natureza, esta significava uma força muito poderosa e superior. Os elementos naturais eram divinizados, a exemplo do vento, da água, da terra, do fogo, dos animais e dos astros. Assim, as divindades eram simbolizadas em totens e fetiches, como vegetais, ossos, animais vivos ou mortos.

Para a maioria dos povos ancestrais, a compreensão da existência do sagrado/transcendente² possibilitou a resposta para muitas das perguntas inexplicáveis. Estas respostas foram sendo dadas de modo diferente por cada cultura, por meio de seus **mitos**. Neles encontramos diferentes respostas para as perguntas mais profundas: desde a origem da vida e da humanidade, ao sentido do mundo e do caminhar humano.

Por meio dos mitos, ritos, símbolos, crenças e diferentes formas de relação com o sagrado, o humano realiza a mediação entre a imanência (existência concreta) e a transcendência (o caráter simbólico dos eventos).

O **animismo** é uma das primeiras manifestações religiosas da humanidade, na qual existe a crença e percepção de que o sagrado está presente em tudo e que todos os seres vivos possuem um “espírito” imortal.

² Muito elevado, superior, sublime, excelso; que transcende os limites da experiência possível, metafísico.

Na Antiguidade surgiram culturas e religiões **politeístas**, as quais reverenciavam muitas divindades, geralmente relacionadas à criação e regência do mundo, cada uma com seu significado e ligada a um certo campo da atividade humana, áreas, objetos, instituições, elementos naturais ou relações humanas. Um dos exemplos mais conhecidos são a cultura e religião grega, onde suas divindades eram representadas por figuras (esculturas e pinturas) zoo ou antropomórficas, com elementos retirados da Natureza, a exemplo de deuses(as) sob a forma de animais e vinculados a plantas.

Ainda na Antiguidade, no Oriente Médio, surgiram culturas e religiões **monoteístas**, defendendo a crença em um único Ser Superior, entendido como ser criador do mundo e dos humanos.

Embora cada tradição religiosa apresente elementos próprios, é também possível identificar uma série de elementos e características comuns, que podem contribuir na percepção da diversidade de manifestações e compreensões do fenômeno religioso:

- a) **Divindade(s) ou ser(es) superior(es)** – geralmente compreendidos como criadores do cosmos e da humanidade, portadores de poderes sobrenaturais, capazes de influenciar e até modificar o acontecimento dos fatos;
- b) **Doutrinas** – constituídas por sistemas de conhecimentos, significados, princípios, crenças e valores oriundos da relação e da (re)velação das divindades ou ser(es) sobrenatural(is), misterioso(s) ou metafísico(s);
- c) **Rituais** – sistema de procedimentos ou práticas cerimoniais, que relembram ou imitam um acontecimento sagrado original, possibilitando às pessoas que deles participam, comunicarem-se e com (n)/vivenciarem o mistério/transcendente;
- d) **Símbolos** – objetos, sinais, elementos da natureza, vestes e gestos que representam um significado sagrado, possibilitando a comunicação entre o humano e o mistério/transcendente;
- e) **Textos Sagrados** – conjunto de costumes, tradições, mitos, conhecimentos, orações, valores, histórias, ritos e acontecimentos;

tecimentos sagrados transmitidos de geração em geração, de forma oral ou escrita;

f) Ethos – conjunto de orientações para o relacionamento com o outro, com o mundo e com o transcendente, composto por valores, normas e limites ético-morais de cada grupo e/ou tradição religiosa;

g) Espaços/lugares sagrados – locais onde os integrantes de um grupo ou tradição religiosa se encontram, para realizar seus ritos e cultos religiosos;

h) Autoridades religiosas – agentes responsáveis pelos serviços de culto e rituais religiosos, como também, em algumas tradições religiosas, pela transmissão da doutrina, estudo e interpretação dos textos sagrados e pelas orientações ético-morais à comunidade.

Na riqueza e multiplicidade das diferentes formas de expressão, reflexão e construção histórico-culturais dos povos, em relação ao sagrado/transcendente, identificamos singularidades e pluralidades que, pela complexidade de seus referenciais, podem aproximar assim como problematizar e conflitar situações, relações, momentos, espaços e lugares.

Historicamente também identificamos pessoas que não integram um grupo ou tradição religiosa. Podem apresentar dúvidas em relação à religiosidade, assim como desenvolver uma religiosidade baseada em outros princípios como, por exemplo, no ateísmo, agnosticismo e deísmo.

Neste sentido, a sociedade se apresenta como um dos espaços onde continuamente transitam sujeitos, culturas e conhecimentos cujas vivências e redes de significados se percebem entretecidas com questões, que circunscrevem e indicam a presença do religioso numa perspectiva plural e cultural, fato que desafia e mobiliza uma série de atitudes e atividades de ordem pessoal e coletiva em relação ao diferente e às diferenças.

Intolerância e Conflito Religioso

Ao longo da história, infelizmente, a convivência dos seres humanos, dos grupos sociais, das várias sociedades, com outros seres humanos, ou seja, com o Outro, nem sempre foi pacífica. A intolerância se expressa diante de várias diversidades: de gênero, de etnia, de geração, de orientação sexual, de padrão físico-estético, e, também, de religião/religiosidade.

A intolerância religiosa pode causar espanto, mas muitos conflitos e guerras violentas foram e ainda são travados em nome de uma determinada crença religiosa ou de outra. Este é um problema extremamente complexo porque tais confrontos, costumeiramente, não carregam motivações exclusivamente religiosas, mas a estas se somam razões de ordem econômica, social, política, cultural, variáveis a cada experiência histórica.

No universo que circunscreve questões relativas à religião, religiosidade e fé, os seres humanos foram criando e desenvolvendo leituras, olhares e saberes no campo religioso, buscando assim formas de romper mundos, descortinar outros horizontes movidos por interesses particulares ou de grupos específicos. Esses puderam, e ainda podem, desenvolver e instaurar processos de libertação e/ou opressão; autonomia e/ou dependência; participação e/ou alienação.

A religião, assim como a linguagem, pode endossar e subverter os sentidos, alienar pessoas e grupos sociais. Exemplo disso são algumas leituras de caráter religioso decorrentes de hermenêuticas que, utilizadas a favor dos interesses de alguns humanos, transitam e transcriam sentidos e significados, movendo mundos por meio de interesses pessoais, pronúncias que, muitas vezes, destroem, mutilam, matam e sentenciam mundos e vidas.

O dogmatismo religioso, segundo Martini (1995, p. 35), denominado também de domesticação do sagrado, consiste em fazer com que “indivíduos e grupos se projetem numa ilusória infinitude ao pretenderem realizar em si próprios a totalidade”. Esta postura impulsiona o surgimento da exclusão e do preconceito, grandes responsáveis pelos conflitos religiosos. Semanalmente, os jornais estampam manchetes de violência religiosa em todo o mundo. Entretanto, nem sempre é fácil discernir os motivos religiosos e políticos na origem da violência, pois os conflitos e as violências religiosas não nascem exclusivamente das religiões. Mesmo assim, Bobsin (2000, p. 29) destaca que “a religião é uma das dimensões da realidade; logo, faz parte dela. Um conflito entre povos com culturas e religiões distintas sempre terá uma dimensão religiosa”.

A intolerância de qualquer natureza para com o Outro gera a discriminação, o preconceito, o conflito, a violência e a guerra. Divergências religiosas resolvidas desse modo são anti-religiosas. Um dos erros mais trágicos e persistentes entre os seres humanos é o entendimento de que as ideias são mutuamente exclusivas, o que frustra intencionalidades de uma busca fraternal em possíveis diálogos e

interações. Toda pessoa, povo e cultura contém algo que é de extrema relevância para os demais, por mais diferentes que estes o sejam entre si. Enquanto grupos e/ou pessoas pretenderem ter a exclusividade sobre a verdade e perdurar esta estreiteza de visão, a paz mundial permanecerá um sonho inatingível (FONAPER, 1997).

O princípio da ética da alteridade é o respeito pelo diferente – o Outro. O rosto do Outro convoca, interpela e convida. A ética da alteridade revela, no rosto do Outro, seu infinito. Esta compreensão quebra paradigmas tradicionais estabelecidos por outras éticas. O que identifica o Outro é o seu rosto e é, muitas vezes, no rosto do Outro que o Eu encontra a sua própria identificação. O ser humano se vê no Outro, pois há uma interpelação, quando está diante do rosto do Outro. Assim, não há ética quando se considera só um indivíduo, não há ética quando construída a partir do Eu considerado protótipo de toda a humanidade. Acima e antes de tudo, a ética é uma relação primordial (LÉVINAS, 2005).

Diante do complexo e excludente quadro mundial, vozes se elevam em todo o planeta em defesa da construção de uma ética que encaminhe vivências mais fraternas, solidárias e humanas. As religiões e a educação são pontas do iceberg **a demarcar espaços vitais a serem mobilizados. Hans Kung (1992) é um dos teólogos da atualidade que pesquisa, apresenta e discute amplamente essa temática. A educação é apontada como uma das formas basilares a inibirem barbáries como a de Auschwitz, da Candelária, de Sete Missões, da Bósnia, de Ruanda, do Iraque, entre outras, e encaminharem a assunção de seres humanos enquanto sujeitos construtores e interventores históricos, capazes de promover mais vida em constantes processos de libertação em diferentes espaços e tempos.**

Na atualidade, poder-se-ia dizer que muitos “campos de Auschwitz” grassam impunemente a olhos descobertos, nos mais diferentes pontos do planeta, sob as mais diferentes formas de discriminação, exclusão social, desrespeito à vida e às culturas, gerando dores, misérias, mortes e a mais absoluta desolação. Em sua última carta, Freire (2000, p.67) adverte que,

[...] se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção; encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Historicamente, há muitas religiões e grupos religiosos que guardam aproximações entre si, entretanto, o desconhecimento a respeito dessas afinidades é uma das fontes da intolerância. Parece residir, nos sentidos e nas

particularidades de sentidos, a necessidade de uma busca de compreensão e percepção, acolhida e valorização das diferenças e, conseqüentemente, dos diferentes. Segundo Teixeira (1993, p. 07), mediante a diversidade cultural religiosa, o diálogo ecumênico e interreligioso apresenta-se hoje como um dos grandes desafios a ser trabalhado pelas diversas tradições religiosas. Para Geffré (1993, p. 68), “[...] viver a fé na era do diálogo interreligioso ensina-nos a pensar o absoluto que reivindicamos como um absoluto relacional e não como um absoluto de exclusão ou de inclusão”. Desse modo, podemos afirmar que, onde as diferenças são eliminadas, o diálogo se torna impossível.

Entretanto, quando se acolhem e respeitam às diferenças, o diálogo pode tornar-se possível. Em relação às mediações dos conflitos existentes entre diferentes grupos e tradições religiosas, geradas, na maioria das vezes, pela intolerância, pelo radicalismo, pelo fanatismo e pelo fundamentalismo, Sobel (1996, p. 01) revela que desconhece a cura, mas, sabe que “para evitá-las é preciso cultivar o respeito mútuo entre os seres humanos”. [...] É somente esta reverência, este profundo respeito mútuo, que pode conduzir-nos à paz”.

Nesta direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER) elegem o diálogo enquanto o processo mediador, articulador, fomentador e criador de possibilidades para o cultivo da reverência no processo educativo, ao buscar garantir que

[...] todos os educandos tenham a possibilidade de estabelecer diálogo. E, como nenhuma teoria sozinha explica completamente o processo humano, é o diálogo entre elas que possibilita construir explicações e referenciais, que escapam do uso ideológico, doutrinário e catequético. (FONAPER, 1997, p.29).

É no exercício do diálogo com o diferente, que o ser humano gesta a possibilidade de se flagrar também um diferente e um Outro, diante de alguém Outro. Dialogar não é falar do Outro, sobre o Outro, dialogar é prioritariamente falar **com** o Outro.

Diante de uma realidade caracterizada pela diversidade religiosa, não há mais condições de uma perspectiva de entrenchamento, de fixação num único itinerário, sem se dar conta das complexidades, contribuições e desafios de outros caminhos. A abertura ao Outro, a permeabilidade para a dinâmica da relação, do (re)conhecimento das diferenças, como enriquecimento do singular nas pluralidades, aparecem na atualidade como passagens imprescindíveis para a construção das identidades, autonomia e cidadania.

O diálogo é um espaço de interação e educação, que provoca e encaminha a libertação comunitária. Nesse exercício, saberes são socializados, revendo

situações, limites, posturas, decisões, em um movimento que atinge, emociona, desaloja e desafia o individual e o coletivo, onde o objetivo e o subjetivo se casam numa dança em que o corpo expressa o conflito e o desejo do surgimento de uma nova consciência, um novo passo. Nesse lugar de encontros, “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p. 81) homens e mulheres que, na (re)apropriação de suas palavras e sentidos, vão sendo mais, conhecendo-se e reconhecendo-se sujeitos e agentes da e na história.

Diversidade cultural religiosa no Brasil e educação brasileira: um direito do cidadão

A diversidade cultural religiosa se expressa de maneira muito intensa em nosso país. Desde o início, pela multiplicidade dos povos indígenas aqui existentes. Posteriormente, pelo processo de colonização e imigração, dos espanhóis, portugueses, alemães, italianos, açorianos, eslavos de vários países, dentre outros, que, por meio de processos de intercâmbio e hibridações, acentuaram a diversidade étnica, cultural e religiosa de nossa sociedade. O grande número de povos de procedência dos escravos trazidos da África, e, depois, o intenso fluxo migratório de povos do Oriente Médio e do continente asiático intensificou, ainda mais, esse processo de diversificação cultural.

No campo religioso brasileiro, convivem inúmeras crenças e tradições religiosas de matriz indígena, africana, oriental e semita. As diferentes vivências, percepções, elaborações em relação ao sagrado integram o substrato cultural dos povos, cujos relatos e registros, elaborados sistematicamente pela humanidade, se constituem em uma rica fonte de conhecimentos a instigar, desafiar, conflitar e subsidiar o cotidiano das gerações.

Deste modo, o fenômeno religioso, entendido como algo que se manifesta na experiência humana, resultado do processo de busca que o humano realiza na procura de sentido para a vida, está presente de modo diverso em todas as culturas, integrando os conjuntos de conhecimentos que caracterizam e estruturam as sociedades. Este conhecimento religioso encontrado nas mais diferentes formas de religiosidades, credos e tradições religiosas, se constitui como um dos referenciais utilizados pelos sujeitos para (re)construir caminhos e dar respostas às diferentes situações e desafios cotidianos, configurando as identidades pessoais e sociais. São como fios que, entrelaçados na teia identitária de grupos, comunidades ou culturas, integram sua tessitura.

A diversidade religiosa manifesta-se no contexto escolar na multiplicidade de comportamentos, atitudes, valores, símbolos, significados, linguagens, roupas

e sinais sagrados, bem como nos referenciais éticos e morais utilizados pelos sujeitos para realizarem suas escolhas em relação ao outro, ao mundo e à vida. Interagir com a diversidade de conhecimentos, territórios e territorialidades presentes no cotidiano escolar é altamente desafiador.

Uma educação comprometida com a diversidade de seus sujeitos e situações requer de toda a sociedade e, particularmente da comunidade escolar, um conjunto de reflexões e práticas, que abordem as diferenças dentro e além dos seus espaços e lugares. A diversidade cultural religiosa se apresenta e transita, de forma marcante, nas salas de aula das escolas brasileiras, espaços e lugares sociais que possibilitam, ou não, o encontro de diferentes sujeitos, cada qual com seus símbolos, ritos, crenças, tempos, culturas e valores próprios.

Desse modo, a diversidade alude à circunstância dos sujeitos de serem diferentes. Embora também faça alusão ao fato de que a diferença se transforme, na realidade, em desigualdade (SACRISTÁN, 1992). Esta realidade se configura em desafio para os que insistem nas sendas de uma formação homogênea, assim como para os que trilham os caminhos do respeito às diferenças, numa perspectiva de educação que se pauta na convivência de aprendizados heterogêneos.

Em face ao complexo processo histórico de formação étnico-cultural do povo brasileiro, os diferentes valores dos educandos e educadores, muitas vezes, aparecem como um fato conflituoso no contexto escolar, por práticas e relações permeadas por tentativas de invisibilização, silenciamentos e preconceitos, relacionados às diferentes identidades e valores de caráter religioso, que integram a tessitura dos valores sociais de diferentes grupos e comunidades.

Ao mesmo tempo, essa diversidade religiosa historicamente constituída por interações, imposições e hibridismos, constitui uma riqueza ímpar nas diversas culturas presentes em nosso país. Exige atenção e esforços conjuntos no sentido de erradicar conflitos e relações de poder geradas por grupos hegemônicos, que buscam produzir identidades e diferenças na intenção de manter privilégios, por meio de processos de normalização do outro e anulação das diferenças.

Pensar a diversidade em sua multiplicidade de textos e contextos, presença das singularidades na pluralidade, buscando romper uma perspectiva histórica e monocultural da educação, é pauta intransferível para todo e qualquer processo de educação.

O Brasil já teve uma única religião oficial - o catolicismo - com a Constituição de 1824, que perdurou até a proclamação da República. Neste período, só eram permitidos templos católicos. O clero fazia parte do funcionalismo do Estado. Eram praticadas outras religiões e confissões religiosas, mas seus integrantes sofriam discriminação e só podiam realizar seus atos religiosos em particular, no espaço privado, e não em lugares públicos.

Com a República, o Brasil se tornou um Estado Laico, isto é, deixou de ter uma religião oficial e se separou da Instituição Religiosa. A atual Constituição Brasileira, de 1988, aborda a questão religiosa nos seguintes termos:

TITULO I

Dos Princípios Fundamentais

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

[...]

Art 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

[...]

II - prevalência dos direitos humanos;

[...]

VI - defesa da paz;

VII - solução pacífica dos conflitos;

VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;

TÍTULO II

Dos Direitos e Garantias Fundamentais

CAPITULO I

Dos direitos e deveres individuais e coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, a liberdade, a igualdade, a segurança, a e a propriedade, nos termos seguintes:

[...]

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

[...]

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

[...]

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

TÍTULO VIII

Da Ordem Social

CAPÍTULO III

Da Educação, da Cultura e do Desporto

[...]

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

[...]

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

[...]

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - em seu Artigo 33 (nova redação dada pela Lei n. 9.475/97), estipulou o seguinte:

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é **parte integrante da formação básica do cidadão**, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, **assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.**

§ 1. Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Portanto, da leitura da Carta Magna e dos demais dispositivos constitucionais, fica assegurada a liberdade de culto e estabelecido que nenhuma pessoa pode ser discriminada por motivo de qualquer natureza, incluído o de religião. Preserva-se, assim, o direito subjetivo de consciência, tanto para professar quanto para não professar nenhum credo religioso. Complementarmente, a lei assegura o conhecimento e o respeito à diversidade cultural religiosa do país, sendo vedadas, nas escolas, quaisquer espécie de proselitismo e, de forma consequente, de discriminação.

A questão religiosa é uma das mais delicadas no que se refere às diversidades. Para a construção de outros mundos, melhores e possíveis, é mister a construção de mundos que sejam portadores de diálogos em reverência. Neste contexto, a escola apresenta-se como um dos espaços onde, a partir de exercícios em e com alteridade, podem ser construídas e desenvolvidas práticas pedagógicas que objetivem:

a) Compreender os diferentes grupos e tradições religiosas como fenômenos presentes em diversas culturas, ao longo da História da Humanidade, pois cada uma é portadora de significados e sentidos, que por sua vez, estão vinculadas às identidades pessoais e sociais;

b) Conhecer as religiões, as diversas expressões de religiosidade sociais e/ou de caráter eclesial de forma crítica, criativa e contextualizada, cotejando informação e realidade, de modo a que o educando e o educador (re)conheça(m) as próprias crenças e as situem em relação a outras, com base no princípio do valor histórico-cultural de cada uma, promovendo o sentido da tolerância, da acolhida, da reverência e do convívio respeitoso com o diferente nas diferenças;

c) Compreender o Ensino Religioso como uma área de conhecimento, que objetiva proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a fim de possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença,

valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade, para que as culturas sejam conhecidas em idêntico grau e valor, com reverência e respeito às alteridades (FONAPER, 1997).

d) Adotar a perspectiva da diversidade religiosa de modo articulado com outras dimensões de Cidadania e, desse modo, na Escola, articular vários componentes curriculares História, Geografia, Língua Portuguesa, Literatura, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso, entre outros.

e) Promover o entendimento do conhecimento religioso como um dos conhecimentos para e na construção da dignidade humana, própria e do Outro, um direito do cidadão;

f) Promover a construção de uma convivência fraterna, mediante práticas de diálogo ecumênico e interreligioso, em que o respeito às diferenças tem por base um compromisso moral e ético;

Assim, a diversidade religiosa deve ser reconhecida, não como expressão da limitação humana ou fruto de uma realidade conjuntural passageira, mas como traços de riqueza e valor.

[...] A diferença deve suscitar não o temor, mas a alegria, pois desvela caminhos e horizontes inusitados para a afirmação e crescimento da identidade. A abertura ao pluralismo constitui um imperativo humano e religioso. [...] Reconhecer o pluralismo religioso de princípio, e não apenas de fato, significa descobrir significado positivo das diversas tradições religiosas[...]. (TEIXEIRA, 2006, p. 37).

Propiciar espaços e lugares para construção de relações alteritárias entre diferentes culturas, povos e religiões, possibilitando a cada sujeito/grupo a liberdade de se desenvolver sem sofrer preconceitos, silenciamentos e discriminações, se constitui em um dos grandes desafios da sociedade e educação brasileira.

Como poderemos responder a este desafio? Que ciências, culturas, lógicas, saberes e tecnologias serão priorizados? Que concepções orientarão os currículos escolares? Que práticas sociais e pedagógicas poderão ser desenvolvidas nesta direção?

Neste contexto, contribuir para a reflexão/revisão da maneira como se tem tratado historicamente as diferenças, demanda perspectivas, pesquisas e práticas pedagógicas que, de forma interdisciplinar e intercultural, tomem por princípio a alteridade absoluta do Outro (LÉVINAS, 2005). Busquem extirpar lógicas, epistemologias e valores, que legitimam processos de exclusões, desigualdades e genocídios, trazendo a nov(idade), que se (re)vela nas diversidades histórico-culturais, entre elas, as de caráter religioso, em permanentes exercícios de acolhida, tolerância e reverência na alteridade.

Um dos meios reside na construção de formas de (com)vivência, que (re)conheçam as diferenças e assegurem o respeito à história, ao desenvolvimento, à identidade, à memória, à religiosidade e crença de cada pessoa, grupo social, povo, etnia e cultura por meio do diálogo, da troca de conhecimentos e da promoção dos direitos humanos.

Referências

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. O homem contemporâneo e a sacralidade. In: MARTINI, Antonio et al. **O humano, lugar do sagrado**. 2.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995. p. 47-54.

ANDRÉ, Maristela G.; LOPES, Regina Pereira. A construção do humano. In: MARTINI, Antonio et al. **O humano, lugar do sagrado**. 2.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

BOBSIN, Oneide. Tendências religiosas e transversalidade: hipóteses sobre a transgressão de fronteiras. In: BOBSIN, Oneide et al. **Globalização e Religião: desafios à fé. São Leopoldo: Editado por Walter Altmann e Lori Altmann, 2000.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Rio de Janeiro: Degrau Cultural, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96**, com a nova redação dada pela Lei N° 9.475, de 22 de julho de 1997.

_____. **Resolução n. 02**: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 02 de abril de 1998.

CATÃO, Francisco. **A educação no mundo pluralista**: por uma educação da liberdade. São Paulo: Paulinas, 1993.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **História das crenças e das ideias religiosas**. Tomo II, vol. 1. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000, p. 67.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONAPER, Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. 2.ed. São Paulo: Ave Maria, 1997.

GEFFRÉ, Claude. A fé na era do pluralismo religioso. In: TEIXEIRA, Faustino Couto (Org.). **Diálogo de pássaros**: nos caminhos do diálogo interreligioso. São Paulo: Paulinas, 1993.

KUNG, Hans. **Projeto de ética mundial**: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência. Trad. Haroldo Reimer. São Paulo: Paulinas, 1992.

LÉVINAS, Emmanuel, **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Trad. Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis: Vozes, 2005.

MARTINI, Antonio et al. **O humano, lugar do sagrado**. 2.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOBEL, Henry I. **Construindo a paz na sociedade contemporânea**. Agosto 1996. (mimeo)

TEIXEIRA, Faustino Couto (Org.). **Diálogo de pássaros**: nos caminhos do diálogo interreligioso. São Paulo: Paulinas, 1993.

_____. Diálogo interreligioso e educação para a alteridade. In: SCARLATELLI, Cleide C da Silva; STRECK, Danilo R; FOLLMANN, José Ivo. **Religião, Cultura e Educação**: Interfaces e diálogos. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006. p. 29-40.

Links de Internet:

Sobre Ensino Religioso:

Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso: <www.fonaper.com.br>

GPER - Grupo de Pesquisa, Educação e Religião: <www.gper.com.br>

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: <<http://www.educacao.sp.gov.br>> (área da CENP)

<<http://www.ensinoreligioso.com.br>> – endereço virtual em que as quatro primeiras apostilas elaboradas para os professores da rede pública pela Profa. Dra. Eliane Moura Silva e pelo Prof. Dr. Leandro Karnal estão disponíveis para download gratuito.

História das Religiões/Fontes

Associação Brasileira de História das Religiões: <<http://abhr.cjb.net>>

Biblioteca Virtual de Estudos Culturais: <<http://www.prossiga.br/estudosculturais/pacc/>>

Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro: <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/>>

Klepsidra - Revista Virtual de História: <<http://www.klepsidra.net>>

Núcleo e Laboratório do Imaginário da USP: <<http://www.imaginario.com.br>>

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Objetivos:

Fomentar o respeito à diversidade religiosa e tratar o tema da Diversidade Religiosa e dos Direitos Humanos envolvendo diferentes áreas do conhecimento em diferentes possibilidades de atividades.

Organização das atividades:

1) Investigar no espaço pedagógico e na comunidade local a diversidade religiosa que aí transita e transita além destes lugares, fazendo registros sob diferentes formas e atividades;

2) Organizar pesquisas sobre diferentes religiões que existem no mundo, entre elas as registradas em sala de aula;

3) Promover pesquisas de natureza conceitual, em dicionários e livros especializados, a respeito de termos relativos à diversidade religiosa contidas no texto e em outras leituras;

4) Organizar leituras e pesquisas sobre processos e atitudes de intolerância, conflitos e guerras de natureza religiosa ao longo da história e na atualidade;

5) Promover leituras e debates sobre as garantias constitucionais e, outras de natureza legal, à liberdade de culto e expressão religiosa;

6) Promover pesquisas e debates sobre a prática do diálogo e ações ecumênicas e interreligiosas;

7) Organizar projetos interdisciplinares sobre o tema da Diversidade Religiosa e dos Direitos Humanos envolvendo diferentes áreas do conhecimento em diferentes possibilidades de atividades como, por exemplo:

a. Língua Portuguesa: Elaboração e interpretação de textos (crônicas, jograis, poesias, letras de canções, painéis, entre outros) decorrentes das várias atividades sugeridas acima;

b. Literatura: leitura e interpretação de textos literários relativos aos diferentes grupos, tradições (mitos, contos, lendas, textos sagrados, religiosidade popular, poesias, letras de canções, literatura de cordel, entre outros) e questões religiosas;

c. Língua estrangeira: Leitura e interpretação de textos literários estrangeiros (nas línguas oferecidas pela escola, especialmente a indígena) sobre os diferentes grupos, tradições e questões religiosas;

d. Artes: Socialização, pelos caminhos da história da arte, de expressões artísticas, conhecimentos, fatos, danças, símbolos, entre outros, de procedência religiosa, explorando as artes cênicas, visuais e plásticas. Organização de mostra de trabalhos de diferentes portes e abrangências, envolvendo a comunidade educativa;

e. Educação Física: Jogos cooperativos envolvendo o respeito pelo Outro.

f. Geografia: Estudo da distribuição territorial dos diferentes grupos e tradições religiosas no planeta; territórios marcados por intolerâncias religiosas,

convivências ecumênicas e interreligiosas (aldeias, comunidades, encontros e eventos de âmbito local até internacional);

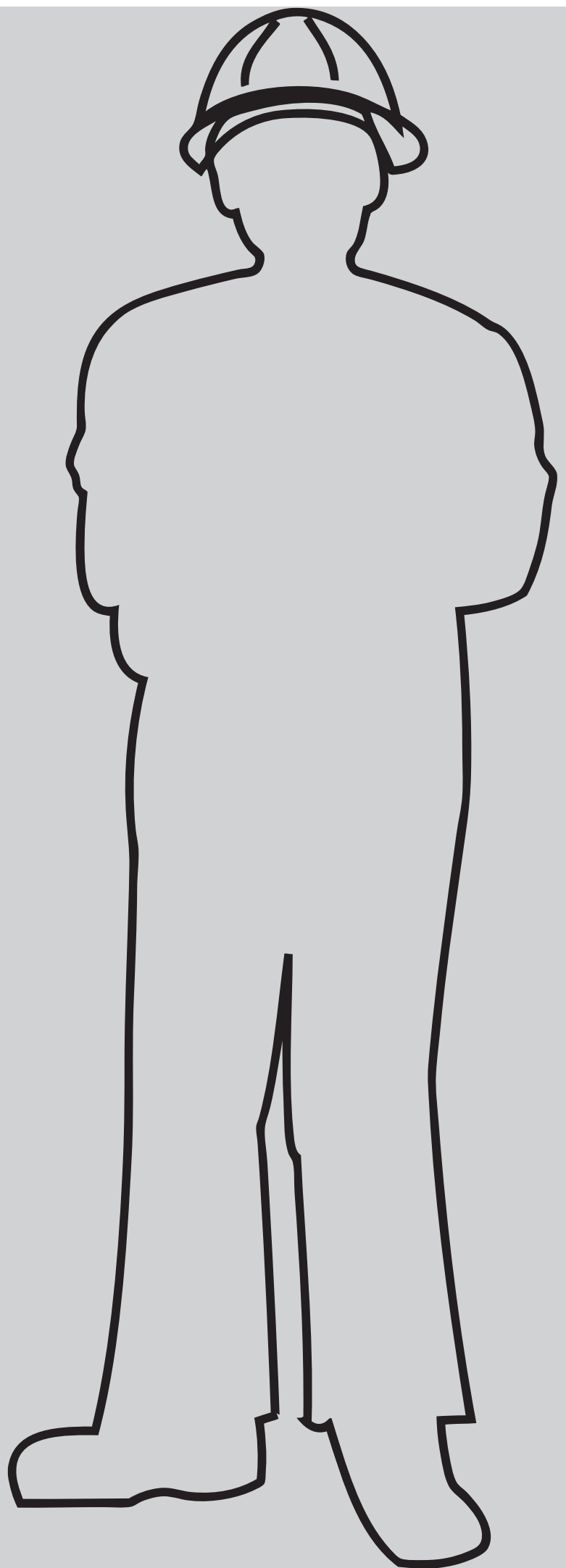
g. História: Estudos sobre a constituição histórica dos diferentes grupos, tradições religiosas e não religiosas existentes da antiguidade à atualidade;

h. Biologia: Pesquisas e estudos envolvendo os conhecimentos milenares dos diferentes povos, etnias, grupos e tradições religiosas relacionados à Natureza, suas práticas e preceitos de preservação e cuidado para com a vida, o ser humano e o planeta;

i. Física e Química: Pesquisas envolvendo dados e concepções, que teorizam e confirmam, ou não, aproximações e/ou diferenças a partir dos olhares da ciência e olhares dos diferentes grupos e tradições religiosas;

j. Matemática: Elaboração e análise de estatísticas em decorrência das pesquisas desenvolvidas relativas ao tema. Pesquisas e estudos envolvendo a simbologia numérica, entre outras, dos diferentes povos e suas religiões;

l. Ensino Religioso: Pesquisas, diálogos e estudos sobre a diversidade religiosa, que transita no espaço escolar e na sociedade, identificando atitudes de intolerância e tolerância, conflitos e guerras de natureza religiosa, assim como vivências respeitadas e fraternas entre diferentes grupos.



9. MÍDIA E DIREITOS HUMANOS

Carmélio Reynaldo Ferreira

Todos os dias, a cada edição de jornal ou revista, a cada emissão radiofônica ou televisiva, estereótipos e preconceitos recebem contribuição dos meios de comunicação de massa no processo de reciclagem que lhes permitem perdurar, apesar dos avanços e das ações políticas no sentido de superá-los.

Por isso, é primordial que a educação em Direitos Humanos demonstre como os meios de comunicação de massa funcionam, seus sistemas de sustentação e seus compromissos – os declarados e os ocultados. É importante dotar o público da capacidade de leitura crítica da mídia – compreendida aqui como o conjunto dos veículos de comunicação de massa.

Na história recente, muitas vezes, o papel da imprensa foi decisivo para a deflagração ou desfecho de episódios que influenciaram povos e nações. Esse protagonismo foi conquistado graças à sua natureza e à legitimidade que conquistou da opinião pública, sobre a qual também exerce forte influência. Resultou no privilégio de ocupar um espaço decisivo no cotidiano, outrora ocupado por sacerdotes e adivinhos que anunciavam receber sinais de divindades ou da natureza.

Hoje, para perscrutar o futuro, as pessoas consultam a imprensa. Através dos sinais que ela emite e do que anuncia de forma explícita, tentam perceber o que lhes reserva o amanhã. Foi uma inegável contribuição à popularização do conhecimento e ao alijamento de práticas obscurantistas irracionais e fatalistas. Porém, antes, como agora, da parte desses oráculos, havia exploração de crenças, manipulação dos fatos e construção de mitos – assim ganharam e mantiveram o prestígio.

Mídia é o meio

A palavra mídia, incorporada ao vocabulário brasileiro através do ambiente da publicidade, tem origem no Latim (media), definindo instrumento mediador,

elemento intermediário. Apropriada pelo inglês, foi disseminada no mundo a partir da pronúncia norte-americana, que soa próximo a mídia, e assim foi assimilada no Brasil, ganhando até acentuação em conformidade com a norma gramatical.

Na comunicação, mídia é o elemento que concretiza esse processo mediando a interação entre as partes. Pode ser a escrita, mas também o papel em que foi fixada; pode ser a notícia publicada, mas também o jornal que a divulga; a canção ou o disco em que está gravada. Por analogia, pode ser o serviço de alto-falantes da comunidade ou o conjunto dos veículos de comunicação de massa de uma nação.

Isso ocorre porque, como ensina McLuhan em *Os meios de comunicação como extensão do homem*, no processo da comunicação a mídia se reparte e se desdobra através de seus conteúdos, em novos meios (mídias): "... o 'conteúdo' de qualquer meio ou veículo é sempre um outro meio ou veículo. O conteúdo da escrita é a fala, assim como a palavra escrita é o conteúdo da imprensa e a palavra impressa é o conteúdo do telégrafo." (1974, p. 22)

Pedagogia da mídia

A aprendizagem não se dá apenas na escola. Dia a dia, assimilamos conceitos, conhecimentos, informações que agregamos à nossa subjetividade, que é o conjunto de características que compõem a individualidade de cada um, tido como um mundo interno através do qual nos aparelhamos para a relação com o mundo social. Isso quer dizer que a educação nunca cessa e a subjetividade está em constante formação, pois, através da interação com o mundo, o indivíduo está sempre aprendendo e em construção.

Os Estudos Culturais evidenciam o papel da cultura e das instituições sociais na formação das identidades, dos estereótipos, dos preconceitos e da ideologia, demonstrando que a noção de educação ultrapassa os processos escolares e que é secular a ação de pedagogias culturais na produção de conhecimentos e saberes, manifestada, por exemplo, na transmissão dos usos e costumes antigos na relação sucessória das gerações e pela incorporação de novos saberes.

Embora sua conceituação seja recente, a existência de pedagogias culturais pode ser percebida nos procedimentos que a sociedade desenvolve através das suas instituições para produzir, reproduzir e legitimar modelos de comportamento, valores, hábitos e atitudes específicos para os diversos grupos que a compõem. Segundo Meyer,

[...] o conceito de pedagogias culturais, que decorre, exatamente, da ampliação das noções de educação e de educativo, e com ele se pretende englobar forças e processos que incluem a família e a escolarização, mas que estão muito longe de se limitar a elas ou, ainda, de se harmonizar com elas. Entre essas forças estão [...] os meios de comunicação de massa, os brinquedos e jogos eletrônicos, o cinema, a música, a literatura, os chamados grupos de iguais... (MEYER, 2003, p. 22).

As aprendizagens obtidas através da mídia tendem a reforçar ou incitar visões estereotipadas e atitudes discriminatórias, pois, como produtos emanados da indústria cultural – por sua vez, ligada a setores hegemônicos de orientação conservadora – reproduzem as representações com as quais a sociedade está familiarizada e evitam propor alterações à ordem das coisas.

Os estudos sobre as pedagogias culturais constatam que a mídia se apropria dos significados hegemônicos que circulam nas relações sociais e os reafirma, contribuindo para que sejam legitimados e naturalizados. O efeito dessa legitimação ocorre quando a representação ganha destaque como se refletisse algo que brota de toda a sociedade. Assim, aquela representação que o indivíduo tinha como resultante da sua percepção, introjetada na sua subjetividade, ao ser exposta pela mídia, dá-lhe a impressão de ter recebido o endosso da sociedade; deixa de ser algo particularizado, ganha condição de socializado e até de modelo a ser seguido.

A participação do sistema escolar na formação dos estereótipos e dos preconceitos, bem como na manutenção das estruturas discriminatórias, se dá mais por refletir o que ocorre fora dele do que como programa de ação. São as representações estereotipadas refletidas no material didático, nas práticas de docentes e de demais responsáveis pela escola, no comportamento de alunos e alunas. Representações, muitas delas, assimiladas lá fora, através das pedagogias culturais que se entranham na subjetividade e contaminam a escola.

Nesse processo, a mídia tem papel relevante em todas as suas formas e conteúdos: impressa ou eletrônica, no jornalismo, na prestação de serviços, no entretenimento. Em qualquer uma, os gêneros, as etnias e as classes sociais são discriminados tanto como personagens das representações quanto como público, à medida que os conteúdos são concebidos e distribuídos em espaços distintos, através de critérios que contrapõem “masculino” e “feminino”, “s sofisticado” (presumivelmente para os mais ricos) e “vulgar” (para os mais pobres). Tanto que a divisão do público consumidor pelo mercado publicitário, que se dá pelo nível econômico, é feita numa perspectiva de classe social, atribuindo aos mais ricos a “Classe A”, que é também utilizada para classificar o padrão de sofisticação de um produto.

O potencial das pedagogias culturais foi amplificado a partir do final do século XIX, à medida que a imprensa foi sendo incorporada ao cotidiano com o crescimento do número de pessoas alfabetizadas e, no início do século XX, com o maciço desenvolvimento da comunicação de massa decorrente do impulso tecnológico proporcionado pela descoberta das formas de controlar e transmitir eletricidade. Em muitos casos, antes mesmo da luz elétrica, a tecnologia começou a entrar nos lares através dos aparelhos que os conectaram aos veículos de comunicação de massa: a gravação musical, o rádio e, depois, a televisão.

A mídia eletrônica, notadamente a de entretenimento, se entranhou de tal forma no cotidiano que passou a pautar desde as conversas mais casuais até parte da imprensa. Segundo Kellner, dos meios de entretenimento brotam pedagogias culturais que nem sempre são perceptíveis, mas “contribuem para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar – e o que não.” (2001, p.10)

Ultrapassada a metade do século XX, a humanidade já dispunha de um complexo, tido como indispensável, de veículos de entretenimento e informação massificantes, com potencial para criar preferências, influir em visões de mundo, forjar necessidades e influir na construção de identidades e representações.

Esses veículos foram acolhidos pela sociedade, desfrutando de uma credibilidade antes dedicada apenas à religião. Credibilidade proporcionada, entre outros fatores, pela incapacidade de a maioria compreender os complexos processos envolvidos na tecnologia que permite a transmissão das informações. Somente o técnico iniciado era capaz de desvendar os mistérios daquele artefato, e a sua palavra era o dogma. Quantos de nós, sem questionar, não renovamos esse fenômeno quando, usuários neófitos da internet, repassamos a todos os nomes do nosso caderno de endereços eletrônicos aquela mensagem alarmista na qual jamais acreditaríamos se nos tivesse sido transmitida numa conversa cara a cara?

Além de se beneficiar da credibilidade propiciada pelo aparato tecnológico envolvido, a mídia tem, ainda, o privilégio de usar seus canais para apregoar suas virtudes e, durante muito tempo, esses canais funcionaram como via de mão única.

Comunicação sem interlocução

O comportamento da imprensa resulta da relação que ela cria com seu público. De certa forma, a expressão veículo de comunicação de massa, usada para designar cada um dos diversos meios (mídia) através dos quais se manifesta – impressa, como jornais e revistas; através de ondas hertzianas, como rádio e televisão de sinal aberto; televisão por cabo ou parabólica; internet e

demais meios possibilitados pelas novas tecnologias da comunicação – anuncia um emissor (veículo, no singular) que difunde suas mensagens de maneira uniforme para um conjunto de pessoas sem lhes considerar as características individuais (massa).

Controlando a mídia e o entretenimento, os grupos hegemônicos controlam com eficiência o pensamento, os meios para legitimarem-se no poder e mantêm o status quo, pois, através dos conteúdos veiculados, obtêm a adesão da maioria. Mas, nesses conteúdos, também circulam as ideias com que se constrói a resistência à hegemonia, como frisa Douglas Kellner: “[...] a cultura veiculada pela mídia induz os indivíduos a conformar-se à organização vigente da sociedade, mas também lhes oferece recursos que podem fortalecê-los na oposição a essa mesma sociedade.” (KELLNER, 2001, p. 11-12)

Esses conteúdos, porém, aparecem como figurantes numa cena em que outros são os protagonistas e coadjuvantes. Estão ali apenas para legitimar o processo hegemônico, estimulando a percepção de um quadro que aparenta democrático, plural e construído sob o primado da liberdade de expressão.

Em geral, não é um sistema de doutrinação ideológica rígida que induz à concordância com as sociedades capitalistas existentes, mas sim os prazeres propiciados pela mídia e pelo consumo. O entretenimento oferecido por esses meios frequentemente é agradabilíssimo e utiliza instrumentos visuais e auditivos, usando o espetáculo para seduzir o público e levá-lo a identificar-se com certas opiniões, atitudes, sentimentos e disposições. [...] A cultura da mídia e a de consumo atuam de mãos dadas no sentido de gerar pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às instituições, às crenças e às práticas vigentes. (KELLNER, 2001, p. 11)

Os canais que constituem a comunicação entre as partes envolvidas na comunicação de massa, têm amplitudes bem diferentes: o público é submetido maciçamente aos conteúdos veiculados pela imprensa, mas a interlocução é precária, pois se dá através de sistemas tão deficientes que a reação e o efeito real não são percebidos de forma adequada. Esse retorno, chamado de feedback, chega fragmentado ao emissor, através de:

- Cartas, telefonemas, e-mails e outras formas de contato disponibilizadas pela própria mídia. Antes de serem compartilhadas com o público, passam por processo de filtragem de forma que, divulgadas, contribuam para

manter as aparências: de que se está aberto às críticas, mas, na maioria das vezes, está certo;

- Avaliação de índices de audiência (no caso de veículos como rádio e televisão), acessos (avaliação da audiência de sites na internet) e de circulação (venda avulsa e de assinaturas, no caso dos impressos);

- Repercussão dos fatos em outros veículos ou canais de expressão das comunidades das áreas de cobertura do veículo.

Somente o primeiro é capaz de refletir os efeitos dos conteúdos de forma individualizada. Mas os outros dois é que interessam e, quando positivos, são apregoados com estardalhaço. Nesses momentos, o alvo não é o público, mas os anunciantes, seus agentes e aqueles que, na hierarquia da sociedade, decidem. A audiência, na forma de índice, é brandida como um porrete ou troféu, dependendo do objetivo que se pretende alcançar.

Senso comum

É ao senso comum que as pessoas recorrem para formar juízos de valor, classificar e organizar eventos que constituem o cotidiano. A construção do senso comum tem como componente fundamental as representações sociais. Representação social é a reprodução mental de algo. É formada pela ideia ou conceito construído e pela percepção que a sociedade tem do objeto ou fenômeno representado. Essa percepção, que é coletiva, se produz através das relações interpessoais e da mediação da comunicação social. Mediação que, segundo Louro (1997), permite que as representações façam sentido, adquiram a autoridade do óbvio, do senso comum e da auto-evidência, a tal ponto que seu status de representação é suprimido e aceito como realidade. Mesmo as representações resultantes de distorções ou manipulações podem ser incorporadas ao senso comum e aceitas como naturais.

O senso comum é consequência da capacidade humana de pensar, aprender com a experiência e a observação, e de transmitir esse aprendizado. Porém, por ter origem na prática diária, torna-se campo fértil para a proliferação de estereótipos, de “verdades” estereotipadas e distorções. Segundo Santos, o senso comum é “um pensamento necessariamente conservador e fixista” (1989, p. 32). Faz com que sejam aceitas estruturas discriminatórias e preconceituosas como inerentes à natureza humana e não se perceba que aquilo que parece ser

uma verdade consolidada, foi construído ao longo da história com apoio das manifestações que se alimentam (e se retroalimentam) dessas distorções.

A mídia em geral, e em particular a imprensa, gosta de investir no senso comum para manter a audiência e assegurar a manutenção do status quo, poucas vezes se preocupando em buscar novo enfoque diante de situação recorrente, mesmo quando os fatos apontam em outra direção e a conjuntura sugere a necessidade de se buscar nova abordagem.

Muitos estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade são decorrência dessa perseverança de atuar em sintonia com o senso comum, como ocorre com os movimentos sociais e, particularmente, os de defesa dos Direitos Humanos, sempre associados à defesa “de bandidos” quando atuam em prol de vítimas de maus-tratos ou arbitrariedades das autoridades policiais ou judiciárias.

São notórios useiros do discurso calcado no senso comum, no sentido da condenação dos Direitos Humanos, comunicadores que têm a reputação construída através de um discurso populista e moralista, os quais tentam impor pontos de vista e moldar a opinião pública a partir de uma visão conservadora enraizada em ideário religioso. Quase sempre, eles terminam engajando-se em política partidária e concorrendo a cargos eletivos explorando a popularidade e a expectativa de solucionar os problemas prementes da comunidade, bradando o seu “senso de justiça” e os princípios morais que aparentam defender.

Quarto poder

No início do século XX, quando era uma aventura financeira investir em meios de comunicação de massa que empregavam tecnologia recente, setores hegemônicos da sociedade identificaram o potencial daquelas mídias e perceberam que, controlando a produção e a distribuição, dispunham de um instrumento para forjar e manipular a opinião pública, legitimar seus interesses e mediar conflitos – ou, como diz Martin-Barbero, “encobrir as diferenças e reconciliar os gostos” (2003, p. 181).

Os dispositivos da mediação de massa acham-se assim ligados estruturalmente aos movimentos no âmbito da legitimidade que articula a cultura: uma sociabilidade que realiza a abstração da forma mercantil na materialidade tecnológica da fábrica e do jornal, e uma mediação que encobre o conflito entre

as classes produzindo sua resolução no imaginário, assegurando assim o consentimento ativo dos dominados (MARTIN-BARBERO, 2003, p. 181. Grifo do autor)

Num jogo que envolveu sua capacidade de embotar a percepção, a imprensa alçou-se à condição de quarto poder, agregando-se à divisão dos poderes no Estado democrático – Executivo, Legislativo e Judiciário. Na falta de mandato para tal, construiu a sensação de historicidade a essa condição e, usando da sua capacidade de influir na opinião pública, legitimou-se e teve esse status incorporado ao senso comum.

Desde aquele início de século, a comunicação de massa demanda altos investimentos em equipamentos, o que a leva, indiretamente, para o controle do capital financeiro, o mesmo que controla a pesquisa e a tecnologia imprescindíveis para a melhoria da mídia. Em alguns momentos, a mídia – particularmente a que atua com o jornalismo – tentou libertar-se do controle econômico, mas as necessidades de expansão e de incorporar novas tecnologias para evitar a defasagem perante a concorrência, constituiu impedimento.

Acontece que a tecnologia que põe para a grande mídia, também dispõe para o antagonico, como num jogo perverso planejado para jamais perder o controle. É como se um fabricante de antivírus para computadores financiasse desenvolvedores de vírus. Dois fenômenos relativamente recentes demonstram esse jogo de por e dispor:

1) A pirataria quase incontrolável afetando a saúde financeira de empresas de informação e de entretenimento devido ao acesso fácil aos recursos de duplicação. Esse fenômeno criou novas demandas para as empresas, de recursos tecnológicos para protegerem seus produtos e impedirem a duplicação;

2) As possibilidades de usuários, com o mínimo conhecimento de informática e das linguagens da internet, criarem blogs e, assim, tornarem-se emissores e, nesse papel, exercerem a comunicação de massa e até contestarem os grandes veículos com alguma repercussão, contando, para isso, com apoio de outros internautas e as facilidades proporcionadas pelo correio eletrônico. Em consequência desse fenômeno, as empresas estão sendo obrigadas a despender pessoal e recursos para vigiar essas demandas; a investir em talentos para roubar audiência desses blogs; a apoiar propostas de controle da rede, colocando em contradição a defesa da liberdade de expressão; a realizar ações visando desmoralizar os blogs através de, por exemplo, trabalhos acadêmicos e artigos de figuras respeitáveis alertando para o perigo da informação produzida por quem, presumivelmente, não tem compromisso com a credibilidade. Discutível, o argumento da credibilidade esquece que os blogs também necessitam dela para cativar público.

Caixa Preta

A imprensa costuma cobrar transparência dos atos alheios. Porém, qual é o nível de transparência com que um veículo de imprensa se apresenta para o público? Quem o financia, quais suas vinculações políticas, o que defende? Embora sejam empresas privadas e desfrutem de privilégios de sigilo, a maioria delas, no Brasil, é concessionária de canais de rádio e televisão outorgados pelo Estado, ou seja, exploram um serviço público, portanto, têm obrigações que vão além do que se espera de quem assume o papel de porta-voz da sociedade.

Analisando-se com alguma dose de abstração, é de se perguntar por qual razão a propriedade de veículos jornalísticos vale a pena. Tome-se, por exemplo, um jornal diário. Seu processo de produção exige um razoável número de pessoas trabalhando em turnos cobrindo as 24 horas do dia. Tem-se uma linha de montagem que lança um produto cujo conteúdo é mudado a cada dia. Para chegar ao público, necessita de uma logística que envolve agilidade, organização e disciplina de um formigueiro, pois o produto perde a validade com poucas horas de existência. Já em veículos como rádio e televisão, o jornalismo é o único setor cujo produto só tem utilidade quando seu uso é imediato; quase nada é reaproveitável. No entanto, se a emissora leva o jornalismo a sério, tem de dotá-lo de instalações e equipamentos exclusivos cuja manutenção é dispendiosa quando se considera o tempo que a sua produção ocupa na grade de programação.

A empresa jornalística tem também que atender a complexa clientela, formada por diferentes públicos, os quais têm interesses distintos e, quase sempre, conflitantes. O público primário é aquele que consome o noticiário e os conteúdos de entretenimento e de prestação de serviço. Ele delega ao impresso que compra ou à emissora que sintoniza, o papel de fonte de informação sobre os acontecimentos do mundo e de oráculo para o que esperar do futuro. Esse público é, também, quem dá o suporte, através da audiência, aos outros dois públicos: os anunciantes e suas agências, que querem exposição da publicidade; e os controladores, com interesses econômicos e buscando prestígio político, legitimidade e poder de influência sobre a comunidade. Para atendê-los, as ações tendem a um comportamento que, se fosse em uma pessoa, seria diagnosticada esquizofrenia.

O que mais importa no conjunto de valores de quem faz jornalismo é a credibilidade. Sejam dos indivíduos ou das empresas. Mas essa credibilidade tem faces diferentes para cada público, embora a que mais pese, seja a que a audiência percebe. Mantê-la, diante de compromissos muitas vezes conflitantes, é só mais um dos vários percalços que os jornalistas e seus veículos têm que enfrentar para manterem o equilíbrio entre os anseios do público e os interesses de quem, de fato, financia. Rádio, televisão e a maioria dos sites se disponibilizam de forma

gratuita. O preço de capa de jornais e revistas – as únicas mídias vendidas de forma unitária ao consumidor – quase sempre só cobre a própria distribuição.

São os anunciantes e os benefícios indiretos que fazem valer a pena os investimentos em jornalismo. Uma das fórmulas mais empregadas para atender àqueles anseios é seguir o senso comum, porém, com algumas doses de ousadia e até de transgressão.

Comunicação de massa é atividade de alto risco econômico, sujeita aos humores da moda e da economia. Embora a mídia seja a que contribui, de forma mais incisiva, para a construção dos modismos e dela dependa para existir tudo o que necessita estar na moda, ela também está sujeita a essa instabilidade. A acomodação ao status pode levar ao fracasso: perda de público causa perda de anunciantes e de prestígio político. Sem o suporte destes, a empresa definha, demite, cai a qualidade, a audiência some... Para fugir desse destino, é necessário manter-se em constante processo de renovação e crescimento, o que demanda investimentos altos.

Temor e respeito

Em qualquer uma das áreas de cobertura em que o jornalismo atue – política, economia, esportes, cultura..., o que vai publicado contraria ou atende interesses. Nem sempre isso é intencional, mas consequência do fato de que, quando tornado público, aquilo chama a atenção e passa a receber aval ou repúdio social. No entanto, é devido às consequências da publicização que o espaço jornalístico é tão precioso e confere poder aos que o controlam. Esse poder, porém, é uma outorga volátil, igual ao de regimes autoritários: de legitimidade discutível e, em parte, sustentada pelo receio a quem o controla. Receio que se tem, no caso da imprensa, ao seu potencial de construir ou destruir reputações.

(...) A imprensa não é terrível por sua coragem para revelar a verdade. É terrível, e temida, (...) por seu pouco caso com a verdade. É temida como uma criança retardada que chega ao tamanho e força de um homem, mas é incapaz de entender os estragos que é capaz de infligir, incapaz de lembrar momentos depois o que fez, e que não pode ser responsabilizada por seus atos. A imprensa, ao contrário da criança, é esperta o suficiente para não machucar a si mesma, e não bater em quem pode bater de volta.

Uma criança assim se trata com cautela. Toma-se cuidado para não ofendê-la, tenta-se dar a ela o que ela quer, e não ficar por perto quando ela está zangada. A criança pode achar que está sendo tratada com respeito. Mas há um mundo de diferença entre tratar com respeito e respeitar. (PEDICINI, apud BRICKMAN, 1997, p. 56-57)

Considere-se, ainda, que o poder de publicizar implica o de manipular a pauta das discussões no universo abrangido pela cobertura do veículo e que a forma como algo é divulgado, pode potencializar a recepção, induzir reação simpática ou antipática. A experiência e os estudos sobre Comunicação Social ensinam como tratar o noticiário de forma que determinado resultado seja maximizado. Jornalismo é uma modalidade de comunicação intencional, feita com objetivo de obter determinada reação do público. Seus espaços são hierarquizados: sabe-se, por exemplo, para onde convergem os olhos do leitor tão logo ele vira a folha do jornal.

Um dos grandes problemas da mídia no Brasil, o qual reflete no sistema político, é consequência de ser controlada por grupos familiares e, assim, sujeitar-se às alianças políticas e econômicas em que a hierarquia obedece aos vínculos de parentesco e a vontade patriarcal é difícil de ser contestada. O fato de essa concentração ser mais forte nos veículos de alcance nacional deixa o equilíbrio da democracia brasileira dependente dos humores dessas pessoas que, como se não bastasse, são beneficiadas pela falta de regulamentação, na legislação brasileira, a respeito do controle de vários veículos pelo mesmo grupo – o que contraria a tendência mundial de evitar tanto poder de influência sobre a opinião pública.

O contraponto poderia se dar através da representatividade democrática inerente ao conceito das emissoras comunitárias. No entanto, contrariando, mais uma vez, a tendência mundial, a regulamentação, em 1998, foi feita de forma a impedir o crescimento desse sistema alternativo.

A obtenção da outorga para explorar uma emissora de rádio ou televisão no Brasil nunca foi fácil e segue a velha filosofia de criar dificuldades para vender facilidades – estas, no caso, concretizadas através de apoio político. Embora tenha evoluído um pouco desde 1922, quando a radiodifusão chegou ao país, a legislação ainda confere ao Executivo, principalmente ao Ministério das Comunicações, poderes que fazem com que as grandes empresas de mídia se empenhem para ter sempre alguém da sua “bancada” à frente dessa pasta.

Nos primeiros anos de funcionamento da radiodifusão no Brasil, as restrições reguladoras da comunicação através das ondas hertzianas atingiam até o cidadão usuário do serviço. Para instalar um aparelho receptor em sua casa, ele sujeitava-se a um processo burocrático que incluía uma planta com o

esquema do equipamento e requerimentos ao Ministro da Viação e ao Diretor dos Telégrafos, devidamente acompanhados das estampilhas que comprovavam o pagamento de taxas.

Hoje, a pretexto de disciplinar a distribuição dos canais no espaço da radiodifusão, as dificuldades são igualmente distribuídas tanto para quem pretende explorar comercialmente uma emissora quanto para uma universidade que deseje implantar uma TV educativa ou uma associação comunitária interessada numa rádio de baixa potência que cubra o bairro em que atua. O andamento do processo é lento, demanda muito lobby e apadrinhamento. Para que a concessão ocorra, é aberta uma concorrência e vários grupos se candidatam, mas a conclusão do processo de outorga carece de transparência. A tendência tem sido a vitória de quem goza de prestígio político, controla outros veículos de comunicação e está associado a grupos hegemônicos. A população que será atingida pela emissora, nunca é ouvida e, muitas vezes, até ignora que está em disputa um canal de rádio ou televisão para sua área.

Democratização da comunicação

No Brasil, movimentos populares lutam em vão pelo direito de se expressarem livremente. Quando tentam fazê-lo, sofrem repressão policial, como é recorrente com o movimento das rádios comunitárias. Essas, em particular, são expostas na grande mídia como piratas, clandestinas e só são notícia quando associadas a alguma malfeitoria. Sua regulamentação foi, durante muitos anos, travada pela Associação Brasileira das Emissoras de Rádio e Televisão – Abert – e seus lobbies atuantes no Congresso Nacional e no Ministério das Comunicações. Quando, em 1998, finalmente a regulamentação saiu, veio com normas restritivas tais que tornam quase inviável a obtenção de canais comunitários por entidades comunitárias.

Eis algumas: todas as rádios comunitárias de um município devem operar na mesma frequência e guardar uma distância mínima de 4 km entre si. Isso impede a instalação de outra emissora no raio de alcance da que chega primeiro e, assim, inviabiliza-se a pluralidade de vozes numa mesma comunidade. Na quase totalidade dos municípios, a frequência autorizada para as emissoras comunitárias operarem, é a de 87,9 MHz, o primeiro canal da faixa de FM comercial. Mas observe no dial do seu rádio: ele começa em 88 MHz. Sem dúvida, uma esperteza do legislador com o objetivo de confundir as pessoas menos esclarecidas e de restringir, ainda mais, o alcance das comunitárias, pois, na época, os aparelhos de rádio mais baratos sequer alcançavam essa faixa.

Tem mais: rádios comunitárias são proibidas de transmitir em cadeia – a não ser A Voz do Brasil, os programas eleitorais gratuitos e quando requisitadas pelas autoridades. Sem dúvida, o receio de uma ação política organizada pelos movimentos populares prevaleceu sobre a possibilidade de a comunidade ser protagonista, auxiliando o Poder Público em caso de um desastre natural como enchente, por exemplo.

Como se não bastassem essas restrições, boa parte das rádios comunitárias estão hoje nas mãos de políticos, grupos religiosos ou são controladas por empresários da mídia que fazem delas subsidiárias voltadas para os segmentos populares. Isto se dá através de associações comunitárias de fachada devido à própria regulamentação, que restringe a concessão apenas a organizações criadas com a finalidade exclusiva de exploração da radiodifusão comunitária, sendo proibido qualquer vínculo com outra entidade, ou seja, deixa de fora as organizações da sociedade civil que têm tradição de luta em prol da comunidade.

Novas tecnologias

Ainda vai levar algum tempo para a mídia de massa perder a arrogância construída pela quase intocabilidade a que se habituou, e aceitar o contraditório, que é recente e proporcionado pelas novas tecnologias da comunicação. Até o final do século passado, a imprensa usufruiu de um sistema que lhe permitia ignorar ou esconder as críticas recebidas, pois somente os grandes veículos tinham potencial de atingir maciçamente o público – seja através do controle da interlocução com a audiência, seja contando com o corporativismo reinante até entre concorrentes, pois prevalecia, nesses casos, a reciprocidade de um não dar vazão aos ataques ao outro.

A impossibilidade de dispor da tecnologia da comunicação de massa manteve as pessoas à mercê dos que controlavam a mídia. Porém, desde o final do século passado, as ferramentas desenvolvidas para a informática e a internet disponibilizaram recursos que permitem um papel ativo dos seus usuários no complexo de comunicação de massa. Essas novas tecnologias estão impondo maior responsabilidade da mídia, pois a internet faz de cada usuário um potencial emissor, seja através de blogs, gratuitos ou pagos, sites, etc.; seja como interlocutor em grupos de discussão, comunidades virtuais ou sites de relacionamento.

Já prolifera na internet uma modalidade saudável para a cidadania, que é a de crítica/análise dos meios de comunicação de massa, atividade que está recebendo o nome de observador de mídia. Em reação pouco inteligente, pois não têm condições de mudar essa nova realidade, os grandes veículos

criam blogs em seus sites, através dos quais as estrelas da publicação tentam se humanizar e se aproximar do público e, através da confiança conquistada, desacreditar os críticos.

A internet coloca todos em pé de igualdade: os canais de propagação são os mesmos para os sites noticiosos ligados aos grandes grupos de mídia e para os blogueiros que se dedicam a criticá-los e a buscar novas abordagens sobre os acontecimentos. Esses blogueiros são protagonistas de um processo tão fundamental para a democracia quanto o voto livre, pois a internet contempla a pluralidade do tecido social.

Os grandes grupos de mídia continuarão com o privilégio de fornecer um noticiário mais abrangente devido à capacidade de contratar agências e jornalistas, mas, na disputa por audiência, existem outros atributos fundamentais que não dependem do faturamento, como a credibilidade.

A forma como a internet se propaga, restringe a quantidade de acessos simultâneos a sites e provedores, pois a via, como uma estrada, tende a ficar com o tráfego mais lento quanto maior o fluxo através dela. Mas esse fenômeno que obriga os grandes a investirem na ampliação da capacidade à medida que a clientela cresce, estimula a cooperação entre os pequenos e seus parceiros, que duplicam e retransmitem os conteúdos em redes de relacionamento com capacidade de abrangência igual à sonhada pelos criadores da corrente da pirâmide – aquela que você recebia uma lista de contas bancárias, depositava uma quantia na que a encabeçava, e incluía a sua no final.

Haverá, ainda, os enfeites agregados ao visual. Porém, nem mesmo esses são exclusividade da grande mídia, pois não faltam na internet tutoriais ensinando como desenvolvê-los e usá-los, nem versões gratuitas das ferramentas necessárias para isso.

CONCLUSÃO

Uma visão romântica da mídia – principalmente da imprensa – no papel de aliada da democracia, é que prevalece na sociedade. Embora, em muitas situações, de fato atue em sintonia com os Direitos Humanos, é preciso entender que são empresas, fazem negócios e visam o lucro. Como dependem da aceitação do público, investem em ações que proporcionam a construção de boa imagem.

A construção de uma cultura de Direitos Humanos no Brasil passa pela formação do senso crítico do público para a leitura dos discursos midiáticos. A audiência não pode nem tem que ser passiva, pois a tecnologia lhe disponibilizou não apenas novas palavras para definir antigas ações, mas também as ferramentas para as novas atitudes.

REFERÊNCIAS

BRICKMAN, Carlos. A Imprensa procura novos demônios. **Imprensa**, São Paulo, nº 115, p. 56-57, 1997.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru, SP: Edusc, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 4.ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes et al. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 9-27.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Objetivos:

Estimular a formação do senso crítico das pessoas e do conhecimento sobre as rádios comunitárias para uma ação de empoderamento frente a essa mídia.

Organização das atividades:

1) Verifique se na sua cidade existe alguma emissora de rádio comunitária. Se sim, levante os seguintes dados:

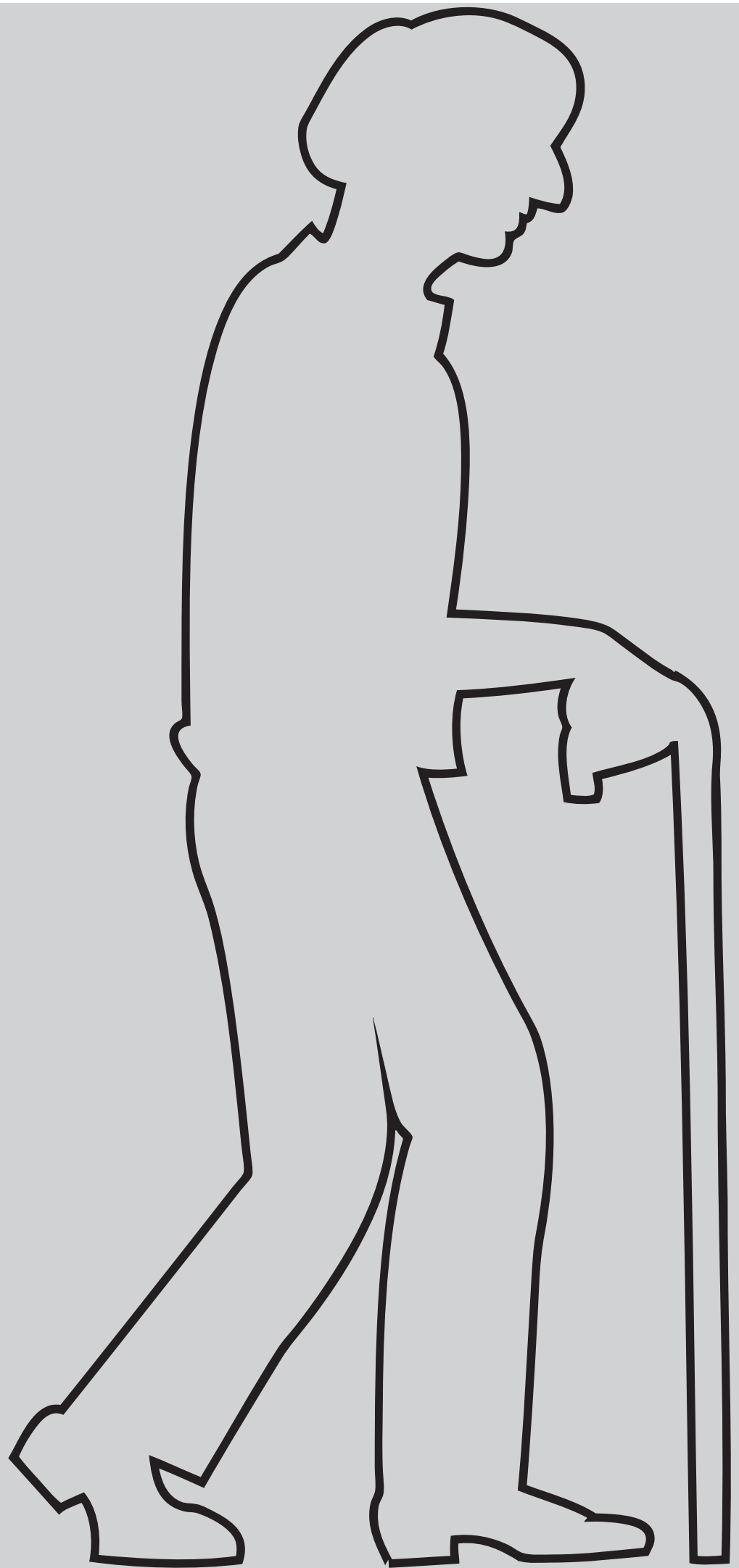
- Em que frequência ela opera? (As únicas frequências permitidas a emissoras comunitárias são 87,9 MHz, 104,9 MHz, 105,9 MHz e 106,3 MHz. Se opera em outra faixa, parte destas questões não se aplica, pois ela não recebeu outorga do Ministério das Comunicações).
- A que entidade está vinculada? Essa informação deve ser veiculada pelo menos uma vez a cada meia hora, junto com a identificação da emissora. Você também pode obtê-la no site da Agência Nacional de Telecomunicações (<http://sistemas.anatel.gov.br/siscom/>), consultando o Siscom – Sistema de Informação dos Serviços de Comunicação de Massa.^{1**}
- Avalie o conteúdo da programação: é de interesse da comunidade à qual a emissora se diz vinculada?
- Procure saber na comunidade qual o grau de envolvimento de seus integrantes com a emissora.
- Para que a outorga acontecesse, foi divulgado para a comunidade que estava sendo solicitada a concessão da emissora?
- Quantas entidades se candidataram à concessão?

^{1 **} No site do Ministério das Comunicações (www.mc.gov.br), você baixa a cartilha sobre radiodifusão comunitária, que pode lhe ser útil na execução destas atividades (no menu principal, clique em **Rádio Comunitária** e selecione **Cartilha**). Se você decidir aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto, nesse mesmo espaço, há um Manual, bem mais detalhado.

• A programação é alternativa ou repete, em forma e conteúdo, a das emissoras comerciais?

2) Reúna esses dados e apresente um seminário. Tente contar com a participação de pessoas da comunidade.

3) Leve essa discussão à comunidade.



10. OFICINA: DIVERSIDADES E DESIGUALDADES

Rosa Maria Godoy Silveira

OBJETIVOS:

Sensibilizar o(a) participantes para a problemática das Diversidades Socioculturais presentes na Escola e na Comunidade, a partir da percepção e reflexão sobre suas próprias diversidades e as diversidades dos outros

ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE:

1. A turma será dividida em 7 grupos: 6 grupos de 18 pessoas e 1 grupo de 17 pessoas= 125 pessoas;
2. Os grupos serão numerados, inicialmente, de 1 a 7.
3. Cada grupo tratará de um bloco de diversidades, conforme a sequência apresentada abaixo:

Grupo 1- Etno-cultura
Grupo 2- Gênero
Grupo 3- Orientação Sexual
Grupo 4- Diversidade Geracional
Grupo 5- Pessoas com Deficiências
Grupo 6- Religião
Grupo 7- Classe Social

10. OFICINA: DIVERSIDADES E DESIGUALDADES

4. Cada grupo irá realizar uma reflexão sobre as Questões Geradoras sobre a sua respectiva Diversidade. O grupo 7 responderá as Questões Geradoras sobre Desigualdade.
5. Cada grupo deverá anotar as respostas em tópicos, dado o tempo disponível para a atividade.
6. Cada grupo deverá sintetizar o resultado das percepções e reflexões em algumas (poucas) frases-síntese e anotá-las em uma cartolina.
7. Os resultados de cada grupo serão apresentados para todo(a)s o(a)s participantes, por pessoa escolhida pelo grupo.
8. Todos grupos responderão a questão geradora conclusiva, procedendo do mesmo modo: anotar e sintetizar em uma cartolina.
9. A partir das respostas, será feita uma exposição dialogada.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

Cartolinas

Pincel atômico

Papel

Adesivo para afixar a cartolina no quadro ou parede

QUESTÕES GERADORAS

ETNO-CULTURA

- Qual o seu pertencimento étnico: branco, afrodescendente, indígena ou outro?
- Você já sofreu alguma discriminação étnica?
- Você é preconceituoso ou racista?
- O Brasil é um país preconceituoso ou racista?
- Por que a cultura branca é (considerada) superior às culturas dos demais grupos étnicos?
- Você acha que a sociedade brasileira tem uma dívida social para com os negros e indígenas?
- Você sabe a diferença entre raça e etnia?

GÊNERO

- Qual o seu gênero? O que o caracteriza?
- Você considera a mulher inferior ao homem? Justifique a sua resposta.
- Você concorda que as mulheres são predestinadas para determinadas atividades e os homens, para outras?
- Na pergunta anterior: em caso de resposta positiva, quais seriam as atividades exclusivamente femininas e as atividades exclusivamente masculinas? Em caso de resposta negativa: por que não?
- O fato de ser marido ou namorado ou amante justifica poder exercer violência contra o(a) companheira?

- Qual a diferença entre sexo e gênero?

ORIENTAÇÃO SEXUAL

- Em seu entendimento, a questão de orientação sexual é biológica ou sexual?
- Você considera o homossexualismo um desvio de comportamento, doença ou falta de moral?
- Você tem pessoas homossexuais em sua família? Ou amigos? Ou conhece alguma?
- A homossexualidade o(a) incomoda? Em quê?
- Uma pessoa homossexual pode ser um(a) cidadão(cidadã) de caráter, cumpridor(a) de seus deveres?
- A pessoa homossexual tem direitos?

DIVERSIDADE GERACIONAL

- Você acha que a criança é um adulto em miniatura?
- Você acha que um adolescente tem maturidade social e psicológica plena?
- Quais as dificuldades que você tem em tratar com crianças e adolescentes?
- Você é a favor da maioridade pessoal abaixo de 18 anos?
- Você, de fato, tem respeito pela pessoa idosa? Por quê? Como?
- A sociedade brasileira respeita as pessoas idosas?

PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

- O que é ser uma pessoa deficiente?
- As pessoas portadoras de deficiências são incapazes?
- Na sua família, há alguma pessoa deficiente? Ou você conhece alguma?
- Você tem visto muitos deficientes em lugares públicos?
- Você já teve que se relacionar com uma pessoa deficiente? Como foi este relacionamento?
- Com quais tipos de deficiências vocês convivem?
- Como acha que o(a)s deficientes devem ser tratados?
- Por que as pessoas discriminam os deficientes?

RELIGIÃO

- Todos aqui são religiosos?
- Religião é um assunto a ser discutido? Qualquer que seja a resposta, por quê?
- Existe uma religião superior à outra? Se existe, em que ou por que é superior? Sua religião é superior às outras?
- Você conhece ou já teve contato com outras religiões além da sua?
- Uma pessoa tem o direito de impor a sua religião a outra pessoa ou desqualificar a religião diferente da sua?
- Existe um único caminho para buscar o sentido da existência? Quem criou as religiões?

CLASSE SOCIAL

- O que é classe social?
- Por que existem desigualdades socioeconômicas? A desigualdade entre as pessoas é um fenômeno natural ou sócio-histórico?

10. OFICINA: DIVERSIDADES E DESIGUALDADES

- Você acha que o princípio constitucional “Todos são iguais perante a lei” garante igualdade efetiva?

- Como você define igualdade social?

QUESTÃO GERADORA CONCLUSIVA:

- Vocês conhecem o fenômeno bullying nas escolas? O que acham disso?

ANEXOS

Anexo 1

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

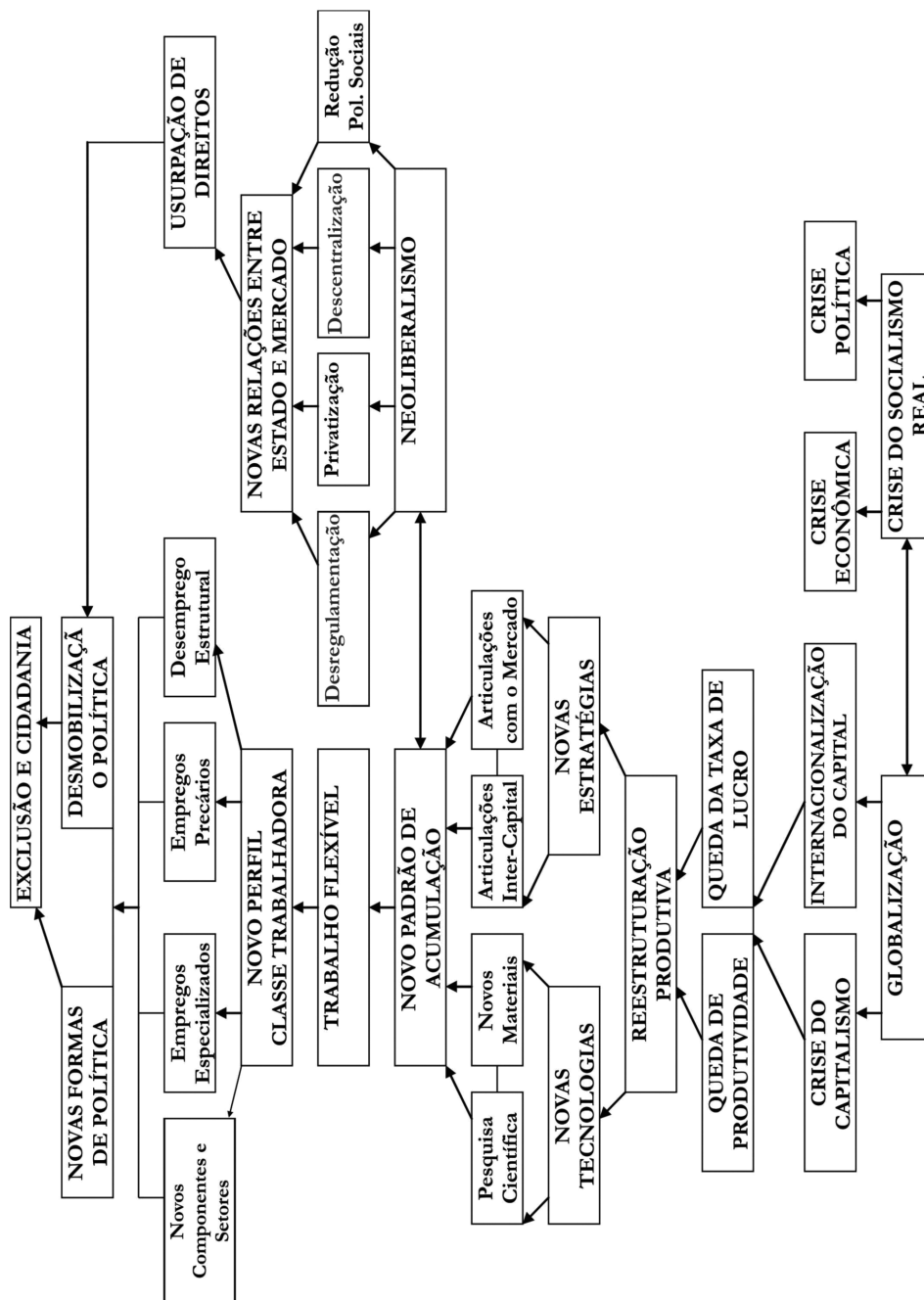
Fundamentos Culturais da Educação em Direitos Humanos

CONTEÚDO	METODOLOGIAS	RECURSOS DIDÁTICOS	ÊNFASE DO CONTEÚDO
<p>1. A Cultura atual e a Cultura necessária para os Direitos Humanos</p> <p>a) Globalização: do global ao local e monovocalidade cultural</p> <p>b) Globalização e Multiculturalismo e multivocalidade cultural</p>	<p>- Exposição dialogada</p> <p>- Sessão de Vídeo</p>	<p>- Texto: Modernidade, Globalização e Diversidade Cultural: Bernardo Fernandes</p> <p>- ANEXO: mapas conceituais: Rosa M. Godoy Silveira</p> <p>- Vídeo: Apresentação do módulo: Rosa Godoy e Globalização e Diversidade: Elio Flores</p>	<p>Configurar o processo de Globalização e a hegemonia construída, bem como os processos de multiculturalismo e suas perspectivas contra-hegemônicas</p>
<p>2. Diversidades socioculturais</p> <p>2.1 Etno-cultura</p> <p>- Negros e Afrodescendentes</p> <p>- Indígenas</p> <p>2.2 Gênero</p> <p>2.3 Orientação sexual</p> <p>2.4 Diferenças Geracionais</p> <p>2.5 Pessoas com Deficiências</p> <p>2.6 Diversidade Religiosa</p>	<p>- Exposição dialogada</p> <p>- Sessões de Vídeo</p> <p>- Sessão de Vídeo</p> <p>- Exposição dialogada</p>	<p>- Textos: Nós e Eles: etnia, etnicidade, etnocentrismo: Elio Chaves Flores</p> <p>Diversidade Cultural ou conversas a propósito do Brasil Plural: Jane Beltrão</p> <p>Diversidade de Gênero – Mulheres: Rosa M. Godoy Silveira</p> <p>Dignidade Sexual e Diversidade Humana: José Baptista de Mello Neto e Michelle Barbosa Agnoletti</p> <p>- Vídeos: Discriminação, minorias e racismo (ANDHEP)</p> <p>Gênero – Mulheres, de Lourdes Maria Bandeira</p> <p>- Textos: Histórias da Infância e do mundo adulto: Luciana Calissi</p> <p>Direitos da Pessoa com Deficiência e Inclusão nas Escolas: Windyz B. Ferreira</p>	<p>Compreensão conceitual e processual: as várias diversidades e os processos de preconceito, discriminação e intolerância, presentes no cotidiano</p> <p>Compreensão conceitual e processual: as várias diversidades e os processos de preconceito, discriminação e intolerância, presentes no cotidiano</p>

CONTEÚDO	METODOLOGIAS	RECURSOS DIDÁTICOS	ÊNFASE DO CONTEÚDO
<p>3. Processos de Inclusão em Educação</p> <p>a) preconceito, discriminação e intolerância</p> <p>b) educação para os DH = igualdade + diferença</p> <p>c) os espaços formativos</p>	<p>- Exposição dialogada</p>	<p>Diversidade Religiosa e Direitos Humanos, de Rosa M. Godoy Silveira, Lilian Blanck de Oliveira, Simone Riske-Koch, Eício Cecchetti</p>	<p>Compreensão conceitual: preconceito, intolerância e discriminação; do papel da Escola no enfrentamento da Diversidade; e dos diferentes espaços formativos, suas especificidades e possibilidades de complementaridade.</p>
<p>4. Comunicação e Mídia</p> <p>a) a dialogicidade como requisito da EDH</p> <p>b) os processos comunicativos</p> <p>c) Mídia e EDH</p>	<p>- Exposição dialogada</p>	<p>- Texto: Mídia e Direitos Humanos: Carmélio Reynaldo Ferreira</p>	<p>Compreensão conceitual sobre as linguagens e comunicação, a relação mídia-poder e a relação mídia-democratização sociocultural; a mídia como construção histórica</p>
<p>5. Diversidades e desigualdades: reflexões finais</p>	<p>- Dinâmica de sensibilização</p> <p>- Avaliação geral</p>	<p>- Oficina com temas geradores: Diversidades e desigualdades, Rosa M. Godoy Silveira</p>	<p>Perspectivas e compromissos</p>

OBS. Todos os vídeos disponíveis em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/>

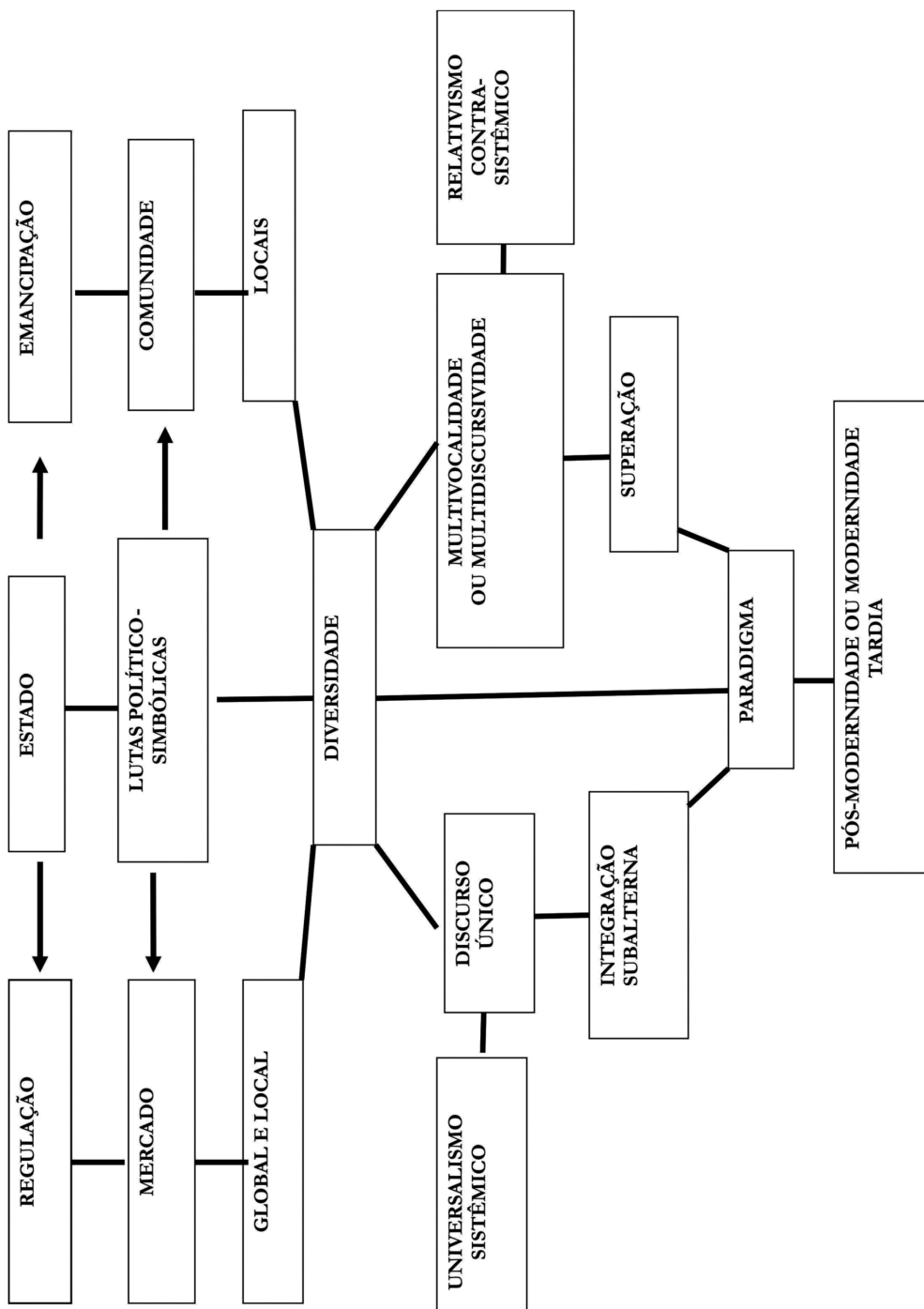
Anexo 2 - Mapa Conceitual - Globalização Elaborado por Rosa Maria Godoy Silveira



Anexo 3

Mapa Conceitual - Pós-Modernidade

Elaborado por Rosa Maria Godoy Silveira



SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Bernardo Fernandes

Graduado em História e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba.

Carmélio Reynaldo Ferreira

Jornalista e Radialista, Mestre em Educação e professor do Departamento de Comunicação da Universidade Federal da Paraíba.

Elcio Cecchetti

Mestrado em Educação. Assistente Técnico-Educacional na Assessoria de Formação e Prática Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SED/SC.

Elio Chaves Flores

Doutorado em História, na Universidade Federal Fluminense. Professor nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em História e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisador do CNPq

Jane Felipe Beltrão

Antropóloga e historiadora, professora associada do Laboratório de Antropologia Arthur Napoleão Figueiredo (LAANF) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH); docente junto aos programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) e em Direito (PPGD) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisadora do CNPq.

José Baptista de Mello Neto

Bacharel em Ciências Jurídicas pela UFPB; Mestre em Direito – PPGD/UFPE na Área de Concentração em Dogmática Jurídica em Direito Público; Doutor em Educação – PPGE/UFPB, na Área de Concentração em Políticas Públicas para a Educação; Doutorando em Direito – PPGDIR/DINTER/UERJ/UEPB, na Área de Concentração em Direito da Cidade; Professor das Universidades Estadual e Federal da Paraíba; Presidente da Comissão da Diversidade Sexual e Direito Homoafetivo da OAB/PB; membro do Núcleo de Cidadania de Direitos Humanos da UFPB; do Centro de Referência em Direitos Humanos do Agreste – UEPB/CH; do Grupo de Pesquisa em

Cidadania e Direitos Humanos (pesquisador), na Linha de pesquisa em Educação e Cultura em Direitos Humanos; Associado da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação – ANDHEP.

Lilian Blanck de Oliveira

Doutorado em Teologia – Área: Educação e Religião. Docente na Universidade Regional de Blumenau no Programa de Mestrado de Desenvolvimento Regional – FURB/SC.

Luciana Calissi

Mestre em História, Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Michelle Barbosa Agnoletti

Bacharel em Ciências Jurídicas pela UFPB; Mestre em Ciências Jurídicas – PPGCJ/UFPB na Área de Concentração em Direitos Humanos; Doutor em Sociologia – PPGS/UFPB; membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB no Grupo de Trabalho de Diversidade Sexual e Gênero; da equipe Docente do Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos e do Grupo de Pesquisa em Cidadania e Direitos Humanos, na linha Violência, Segurança e Direitos Humanos, do Grupo de Pesquisa em Cultura e Identidade em Processos de Integração Regional, na linha Migrações Internacionais na América Latina; da Comissão da Diversidade Sexual e Direito Homoafetivo da OAB/PB; Associada da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação – ANDHEP.

Rosa Maria Godoy Silveira

Pós-Doutorado em História pela Universidade de São Paulo. Docente aposentada da Universidade Federal da Paraíba, voluntária no Programa de ~~Religião~~ em Direitos Humanos, ~~Religião~~ Cidadania e Políticas Públicas, e no Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes ~~UFPB~~

Simone Riske-Koch

Mestrado em Educação. Docente no Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso na Universidade Regional de Blumenau - FURB/SC.

Windyz Brazão Ferreira

Doutora em Educação pela University of Manchester (Inglaterra), Mestre em Pesquisa Educacional pela University of Manchester e Mestre em Educação pela UNICAMP. Pedagoga e Fonoaudióloga. Docente da Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação e Programa de Pós-Graduação. Pesquisadora com interesses na área de inclusão de grupos vulneráveis em educação, educação inclusiva e formação docente para o uso de metodologias de ensino inclusivas e temas relacionados à deficiência. Consultora ad hoc da UNESCO (Paris e OREALC) para Assuntos de Educação Inclusiva e de Deficiência.

EU

Este livro foi diagramado pela Editora da UFPB em 2016,
Impresso em papel Offset 75 g/m²
e capa em papel Supremo 250 g/m².