



Educação e diversidade

Educação e diversidade

Ivete Miranda Previtalli
Hamilton E. Santos Vieira

© 2017 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Alberto S. Santana
Ana Lucia Jankovic Barduchi
Camila Cardoso Rotella
Cristiane Lisandra Danna
Danielly Nunes Andrade Noé
Emanuel Santana
Grasiele Aparecida Lourenço
Lidiane Cristina Vivaldini Olo
Paulo Heraldo Costa do Valle
Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Diego da Costa Vitorino

Editoração

Adilson Braga Fontes
André Augusto de Andrade Ramos
Cristiane Lisandra Danna
Diogo Ribeiro Garcia
Emanuel Santana
Erick Silva Griep
Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P896e Previtalli, Ivete Miranda
Educação e diversidade / Ivete Miranda Previtalli,
Hamilton E. Santos Vieira. – Londrina : Editora e
Distribuidora Educacional S.A., 2017.
240 p.

ISBN 978-85-8482-805-0

1. Educação multicultural. 2. Multiculturalismo. I. Vieira,
Hamilton E. Santos. II. Título.

CDD 370.117

Sumário

Unidade 1 Aspectos teóricos da questão da diversidade _____	7
Seção 1.1 - Aspectos sócioantropológicos da educação _____	9
Seção 1.2 - Diversidade sociocultural _____	25
Seção 1.3 - Igualdade, desigualdade e diferença _____	41
Unidade 2 Diversidade étnico-racial _____	59
Seção 2.1 - A diáspora africana e a sua influência no Brasil _____	61
Seção 2.2 - Os povos e as nações indígenas no Brasil _____	80
Seção 2.3 - Construção da identidade afro-brasileira e indígena _____	97
Unidade 3 Sexualidade, gênero e a educação _____	119
Seção 3.1 - Fundamentos do conceito de sexualidade _____	121
Seção 3.2 - A construção do conceito de gênero _____	140
Seção 3.3 - Sexualidade, gênero e práticas na educação _____	159
Unidade 4 Políticas públicas e combate à intolerância _____	181
Seção 4.1 - Intolerância religiosa e as questões geracionais _____	183
Seção 4.2 - Aspectos normativos da diversidade no contexto escolar _____	201
Seção 4.3 - Políticas de ações afirmativas e a escola democrática _____	215

Palavras do autor

Prezado aluno, bem-vindo à disciplina **Educação e Diversidade**. O objetivo deste livro didático é abordar a diversidade sociocultural articulando-a com a educação, a fim de destacar alguns marcadores de identidades, tais como: etnorraciais, de gênero, sexual, geracional e crenças religiosas. A proposta político-pedagógica da disciplina reconhece o direito à diversidade e a necessidade de se combater a intolerância e a discriminação, buscando diminuir os vários tipos de violência (física, simbólica e verbal) e repensar o papel da escola como instituição social empenhada na reafirmação dos direitos sociais conquistados nas últimas décadas.

A disciplina foi organizada levando em consideração que o processo educativo ocorre em diferentes espaços sociais: no seio familiar, numa aldeia indígena, numa comunidade da periferia da grande cidade, num território quilombola ou tradicional (de ribeirinhos, de seringueiros), num acampamento de reforma agrária, num assentamento rural, numa conversa informal no meio da rua, em espaços de atuação política etc. Neste contexto, o livro didático compreende que existem diferentes perspectivas de ensino-aprendizagem e que a educação escolar é apenas uma das formas possíveis de educação.

Como alternativa para a proposta didática de lidar com o amplo tema da diversidade, buscamos ressaltar os aspectos sociais e culturais que revelam a riqueza da formação da população brasileira. Além disso, focamos os debates teóricos em torno de questões que expressam como a sociedade e a escola – enquanto um microcosmo social – lidam com o tema da diversidade. A literatura científica revela que, na maioria das vezes, a escola acaba reproduzindo discursos e comportamentos que, ao invés de valorizarem as diferenças, constroem mecanismos e estratégias de controle de grupos socialmente excluídos, o que faz cristalizar uma hierarquização social propícia para a manutenção do *status quo*.

Aspectos teóricos da questão da diversidade

Convite ao estudo

Caro aluno, para darmos início ao conhecimento e às reflexões sobre os conceitos que serão desenvolvidos durante esta seção, vejamos a seguinte situação geradora de aprendizagem. Nesta seção, conversaremos mais especificamente sobre como a educação é um fenômeno humano. Temos o objetivo de refletir sobre como se dão as relações entre a sociedade, o indivíduo e a cultura, dando especial relevância à educação. As pessoas fazem suas histórias juntamente com outros indivíduos, em outras palavras, fazem tudo isso em sociedade.

Débora é uma menina negra que vive na periferia de sua cidade. Seu pai é pedreiro e sua mãe trabalha como empregada doméstica em uma residência. Seus pais, apesar de irem à missa, frequentam um terreiro de religião afro-brasileira próximo de sua casa, onde levam Débora aos trabalhos espirituais para tomar passes. Existe um forte laço de amizade entre os adeptos desse terreiro e a família de Débora. A menina estuda numa escola pública e suas amigas também. No mês de janeiro, os avós maternos de Débora fazem uma bonita festa de Folia de Reis. Embora ela ainda tenha 8 anos, Débora participa da comitiva que comemora o Reisado. Nesse dia, ela é paramentada com um vestido azul e colocam em sua cabeça uma tiara de princesa. Assim, ela sai com os outros integrantes do grupo do Reisado visitando os amigos da família, cantando modinhas, numa festa alegre em que participam muitas pessoas de sua família. Durante as festividades são preparadas diversas comidas que, ao término das visitas, são servidas para os participantes da comitiva e muitos convidados.

Os filhos da patroa de Marta, mãe de Débora, frequentam uma escola católica, particular e de meninas onde a maioria das

estudantes pertence à classe média. Seus pais são profissionais liberais ou trabalhadores executivos em empresas. As crianças são na grande maioria brancas. Além de frequentarem a escola, as crianças têm outras atividades que podem ser artísticas, esportes ou outras línguas. A patroa de Marta, com a intenção de dar uma boa educação para Débora ofereceu-se para conseguir, na escola de seus filhos, uma bolsa de estudos para a menina. Marta ficou exultante pensando na possibilidade de ascensão social da filha, tanto por meio dos estudos numa escola particular considerada de boa qualidade, quanto pela convivência com crianças de uma classe social mais alta. Assim que conseguiram a bolsa de estudos, Débora começou a frequentar a nova escola. Pensando no modo de vida de Débora e de seus novos amigos, como se efetivará esse encontro?

Para que possamos resolver os problemas decorrentes das mudanças que aconteceram na vida da menina, esta seção abrangerá quatro tópicos de conteúdos que auxiliarão nessa tarefa. No primeiro tópico, procuraremos entender a educação como obra do homem e da sociedade. No segundo tópico, veremos o que a educação não formal tem em comum com a educação popular de Paulo Freire. No terceiro tópico, procuraremos entender como a educação baseada no senso comum e nos saberes populares pode chegar à consciência filosófica. Finalmente, no quarto tópico, vamos compreender o conceito de cultura para entender o conceito de diversidade.

Seção 1.1

Aspectos sociantropológicos da educação

Diálogo aberto

Você já foi apresentado para Débora, uma menina negra, pertencente a uma classe social baixa, que tem uma família grande e unida pela festa de Folia de Reis, que é realizada todos os anos por seus avós. Débora, assim como seus pais, frequenta tanto a missa, quanto um terreiro de religião afro-brasileira. Antes, a menina estudava numa escola pública. Agora, por meio de uma bolsa de estudos, ela foi estudar na escola dos filhos da patroa de sua mãe. Essa escola é particular, católica e de meninas. Suas novas amigas são de classe média, diferente das amigas que Débora tem em seu bairro, o qual é de classe baixa.

Débora foi para seu primeiro dia de aula. Ela era a única menina negra da escola. Embora fosse muito extrovertida no ambiente familiar e dos amigos, com o contato com os novos colegas ficou tímida e muito quieta. A professora percebeu a situação e procurou resolver o problema apresentando-a para classe. Após alguns dias, Débora já se sentia mais à vontade, ainda que estivesse construindo novas relações com as colegas de classe. Havia para as crianças dessa série um projeto artístico que resultaria numa encenação teatral no final do ano letivo. Durante os semestres, preparariam as meninas para a apresentação nas aulas de educação artística. Logo nos primeiros ensaios, embora Débora nunca tivesse frequentado escola de balé ou outra aula de dança e canto, ela se sobressaiu nessas duas modalidades. Como essa menina aprendeu tudo isso?

Para entender como Débora, sem frequentar escola de dança ou de canto, aprendeu a dominar tão bem seu corpo e sua voz, vai ser preciso entender como se dá o processo de aprendizado no intercâmbio entre o indivíduo e a sociedade, as diferentes maneiras de aprender, o conceito de cultura que nos levará ao entendimento da diversidade.

Não pode faltar

Todos os dias, em qualquer lugar que estivermos, estaremos sempre envolvidos com a educação. A educação pode se efetivar de diversas formas, sem escola, no seio das famílias, nas crenças religiosas, sem escrita, nos costumes de uma sociedade, enfim, a educação se dá com a vida. Ela é parte do modo de vida de um povo ou de um grupo social, portanto não necessariamente é preciso ter escola para se ter educação.

A situação-problema que iremos resolver nesta seção se refere às habilidades artísticas de Débora que não foram adquiridas em aulas formais em escolas de canto ou dança. Portanto, para resolvermos essa questão, precisaremos compreender como o aprendizado se realiza sem ser nas escolas formais e se devemos pensar em educação ou educações. A princípio cabe refletirmos sobre o conceito de educação.

À primeira vista parece que só entendemos o que é educação quando vemos uma construção com uma placa na porta especificando que ali é uma escola onde se educam as pessoas. No entanto, os antropólogos têm visto e descrito, há muito tempo, diversas sociedades que não possuem escola e que nem dizem que estão praticando a educação, mesmo assim, suas crianças aprendem a resolverem as necessidades da vida, a viverem em sociedade e a sobreviverem.



Exemplificando

Por exemplo, podemos citar certas sociedades africanas que não possuem escrita e que isso não significa que elas não tenham um conhecimento que é passado dos mais velhos para os mais novos. O conhecimento, nesse caso, é passado oralmente, é imenso e tem a ver com todos os setores da vida. Certamente não é um processo formalizado de ensino, ali a sabedoria acumulada não dá aulas, não centra as pessoas numa sala de aula, o saber flui durante a vida.

Essas maneiras de aprender estão capilarmente distribuídas na sociedade que muitas vezes se tornam invisíveis, pois estão na vida

das pessoas, nas suas crenças, nas suas atividades econômicas, no conhecimento de remédios, nas artes, entre tantas outras coisas que fazem parte do cotidiano de qualquer grupo humano. No entanto, não existe, no caso dessas sociedades, nenhum processo formalizado de ensino. O tempo de ensinar não fica separado do tempo de viver as necessidades do dia. Todo ancião é um grande conhecedor dos segredos da vida, por isso será sempre um grande mestre. Tudo se aprende na grande história da vida.

Segundo Durkheim (2001), a sociedade exerce uma força que impõe a cada indivíduo o que deve ser assimilado para depois ser transmitido para as novas gerações. Assim, com a assimilação das normas e dos valores, a criança é socializada para que possa conviver em sociedade. Sendo assim, se a educação serve para a socialização das pessoas, concluímos que cada grupo social teria uma educação específica, pois ela reflete o papel social que cada indivíduo deve representar naquela sociedade. Assim, todos aprendem para serem adultos, alguns para se tornarem homens, mulheres, ou mesmo para se tornarem chefes, feiticeiros, músicos, de acordo com a posição que vão ocupar no grupo. Essa imposição da sociedade sobre os indivíduos tem o sentido de integrá-los à sociedade e propiciar a coesão social.

A educação é diferente em grupos humanos diversos, em povos tribais, de economia agrária, de pastores, nômades ou sedentários, em sociedades industrializadas, em diferentes países, em um mesmo país, mas em regiões diferentes, enfim em muitos tipos de sociedades. A educação começa sem livros, sem escolas, sem salas de aulas, sem professores, mas também pode estar em um outro contexto em que são construídas salas de aulas e escolas, os professores são especializados e desenvolvem-se métodos pedagógicos (BRANDÃO, 2001).

O nome que se tem dado a essa educação viva é “socialização”. Durante o processo da vida, as coisas que são importantes naquela sociedade são inculcadas nas pessoas que, além de aprenderem esses saberes, vão se tornando pessoas pertencentes àquele grupo ao mesmo tempo que são aceitas por ele, desenvolvendo assim sua identidade.



Assimile

É importante notar que a educação pode existir fora do sistema centralizado do poder, que são os espaços das escolas. Ela pode ser livre e estar presente na vida das pessoas e têm a função de compartilhar o conhecimento que é próprio de um grupo social. Esse processo é denominado "socialização". E é por meio dele que cada um dos membros da sociedade adquire aquilo que precisa para ser reconhecido como integrante daquele grupo.

Esse processo em que os indivíduos aprendem o modo de vida de sua sociedade, interiorizando seus valores e símbolos, desde a infância até sua morte, começa com a família, os amigos, mais tarde dá sequência na escola, na religião, no clube, nos movimentos sindicais, enfim, em outros relacionamentos que envolvem grupos sociais diversos.



Reflita

Você seria capaz de se lembrar de algum momento sobre alguma coisa que você aprendeu e que não foi por meio do aprendizado formal, mas fruto da vida do cotidiano? Você acredita em aprendizado fora da educação formal?

Até o momento, vimos a educação que se realiza no seio das sociedades na vivência das pessoas, mas, então como chegamos às salas de aulas, às escolas, aos professores especializados, à pedagogia?

Para pensarmos essa mudança, temos que relacionar a educação com a divisão social do trabalho. Em sociedades menores, nas quais os homens partilhavam uma consciência comum, as mesmas crenças e os laços sociais são fortes, o ensinar e o aprender foram tarefas espontâneas.

Conforme as sociedades vão ficando mais complexas e a divisão do trabalho social maior e mais diversificada, a consciência comum vai se diluindo, já não é somente uma crença, mas várias, o trabalho é subdividido e vai ficando cada vez mais complexo. Assim, os indivíduos vão se diferenciando. Nesse processo, os laços sociais são mais frouxos e surgem diferentes funções sociais.

Se, anteriormente, numa sociedade tradicional, o sacerdote de uma tribo era responsável pela orientação espiritual, ele também tinha um grande conhecimento sobre ervas e fazia o atendimento aos doentes. À medida que a sociedade se torna mais complexa e a divisão do trabalho maior e mais diversificada, surge a necessidade de “cooperação” entre os trabalhadores. O sacerdote vai ser formado na sua religião específica, que não é mais a única daquela sociedade, que agora é muito grande. Para o cuidado com as doenças se formarão médicos e assim por diante vão surgindo muitas outras especialidades. O sacerdote vai precisar do médico quando ficar doente, que por sua vez precisará do engenheiro para construir sua casa e serão necessárias tantas outras especialidades para dar conta de todas suas necessidades. Os grupos passam a ter que conviver com as diferenças e é aí que a “educação vai virar o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia em escola e transforma “todos” no educador” (BRANDÃO, 2001, p. 19).



Pesquise mais

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação?** Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/1081409/mod_folder/content/0/O%20que%20%C3%A9%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 27 out. 2016. O livro apresenta uma síntese dos processos de ensino e aprendizagem que podem estar presentes em vários grupos e sociedades.

O que notamos aqui é que, além da educação informal há a educação formal e que elas se diferem uma da outra. Segundo Gohn (2006, p. 1) a “educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”. Ela é submetida a uma regulamentação e normatização, além de haver a presença dos currículos.

O sistema formal de ensino, no final dos anos 1960, passou por uma série de críticas. Nesse momento, diversos setores da sociedade perceberam que a escola e a família não conseguiam responder às várias demandas sociais que lhes eram impostas (TRILLA, 1996 apud GARCIA, 2013). Esse foi o momento da crise mundial da educação. Diversos congressos e encontros foram organizados e promoveram discussões críticas sobre o sistema educacional formal. Esse

movimento propiciou o aparecimento de outros fazeres educacionais, diferentes da educação formal. Vale ressaltar que nessas discussões foi compreendido que o meio também educa. Surge, então, o termo educação não formal que passa a ser uma área da educação.

A educação não formal é aquela que se aprende no mundo da vida. Embora ela resulte numa construção própria, ela pode se articular entre a educação formal e a educação informal. Entretanto, a educação não formal não é como a educação informal, pois ela necessita da reunião de indivíduos que se interessam num determinado tipo de conhecimento, e também de um educador social. O trabalho do educador social tem princípios, métodos e metodologias de trabalho (GOHN, 2013).

Vale notar que as atividades de educação não formal para crianças de classe alta e média são realizadas como uma opção a mais, isto é, como se fosse um adicional. De outro modo, para as crianças de classes pobres:



[...] a educação não formal é vista como aquela que vai oferecer o que falta, aquilo que as crianças e jovens não tiveram condições de receber em sua formação, seja escolar ou familiar. Em uma situação é uma educação que amplia, que aumenta. Em outra, no máximo iguala, ou tenta igualar. (GARCIA, 2013, p. 9)



Exemplificando

Certamente você já viu grafites em muros. Trata-se de uma arte de rua que é realizada por artistas que têm estilos próprios. No entanto, você pode aprender a grafitar em oficinas. Existe, hoje em dia, ONGs que realizam projetos no campo da educação não formal. São aulas realizadas por pessoas que trazem seus fazeres e saberes para ensinar, porém sua formação não foi a escola formal, vem de outros lugares. São malabaristas, grafiteiros, pagodeiros, artesãos, rappers, dançarinos de axé, capoeiristas, entre outros.

A educação não formal é muitas vezes associada à educação popular. A educação popular tem uma proposta inovadora de educação, que é baseada nas vivências dos grupos e que procura formar indivíduos mais críticos e atuantes. Brandão e Assumpção (2009, p. 11) consideram dois sentidos para educação popular.

“Primeiro, enquanto processo geral de reconstrução do saber social necessário, como educação da comunidade e, segundo, como trabalho político de luta pelas transformações sociais, como emancipação dos sujeitos, democratização e justiça social”.

Nesse sentido, a proposta da educação popular aproxima-se de educação não formal, pois ambas se preocupam em formar cidadãos e estão comprometidas com a emancipação social dos sujeitos envolvidos. Entretanto, educação popular não é educação não formal.

Vale destacar que Gohn (2013) acredita que por ser a educação popular comprometida com o recorte de faixa social, isto é, com as camadas desfavorecidas socioeconomicamente, pressupõe-se que há uma educação popular e uma educação para as elites. Desta forma, a autora considera que esse é um ponto que as diferencia, pois, a educação não formal é universal, ou seja, ela abrange todos os seres humanos independente de classe social, idade, sexo, religião, etnia etc.

A proposta da educação popular é que o aprendizado deve partir do conhecimento do aluno, e o ato de ensinar deve partir de palavras e temas geradores, e a educação deve ir além do conhecimento e abranger também a transformação popular. Percebemos que surge uma nova maneira de educar:

baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria esta ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. (GADOTTI, 2012, p. 7)



Assimile

Educação informal: é aquela que “socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos.

Educação formal: entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc.

Educação não formal: capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo (GOHN, 2006).

Educação popular: é baseada nas vivências dos grupos e procura formar indivíduos mais críticos e atuantes. Ela tem o sentido de reconstrução do saber social a partir da educação da comunidade e, de trabalho político, pois luta pelas transformações sociais, por meio da emancipação dos sujeitos e da democratização com a finalidade de alcançar a justiça social.

Há quem considere que é por meio da associação dos saberes criados pelo processo de educação com a educação formal, isto é, com os clássicos do conhecimento, que se chega ao pensamento filosófico científico. No entanto, Paulo Freire problematiza essa questão, pois, acredita que os educandos vão elaborar, a partir dos saberes adquiridos na vida, esquemas de assimilação que aproximarão aos clássicos ocidentais. Assim, percebemos que as fronteiras entre o formal e o não formal não devem ser tão rígidas.

A própria educação formal tem se modificado. Antes existiam currículos que não aceitavam o “não formal” pois eram monoculturais, por exemplo, eurocêntrica. De Há quem considere que é por meio da associação dos saberes criados pelo processo de educação com a educação formal, isto é, com os clássicos do conhecimento, que se chega ao pensamento filosófico científico. No entanto, Paulo Freire problematiza essa questão, pois, acredita que os educandos vão elaborar, a partir dos saberes adquiridos na vida, esquemas de assimilação que aproximarão aos clássicos ocidentais. Assim, percebemos que as fronteiras entre o formal e o não formal não devem ser tão rígidas.

A própria educação formal tem se modificado. Antes existiam currículos que não aceitavam o “não formal” pois eram monoculturais, por exemplo, eurocêntrica. De outra maneira, hoje os currículos são pluriculturais e reconhecem a informalidade como característica fundamental da educação. O novo currículo “engloba todas as ações e relações da escola; engloba o conhecimento científico, os saberes da humanidade, os saberes das comunidades, a experiência imediata das pessoas e considera a educação como um processo sempre dinâmico, interativo, complexo e criativo” (GADOTTI, 2012, p. 7).

Devemos considerar que são formas de educação diferentes, mas que não precisam ser excludentes. Tampouco a educação não formal e a popular devem ser consideradas como o avesso da educação formal. Tanto a educação não formal quanto a educação popular podem exercer suas atividades fora da modalidade “da educação chamada ‘formal’”. Isso não tira o mérito de nenhuma dessas educações. Contudo, elas são tão ‘formais’ quanto outras, se levarmos em conta seu rigor científico, seus fins e objetivos, sua necessidade de reconhecimento, regulamentação e certificação” (GADOTTI, 2012, p. 6).



Pesquise mais

Podemos perceber no filme **Quem quer ser um milionário?** como a educação informal pode ensinar muitas coisas. Jamal Malik, ao tentar ganhar o prêmio máximo num programa de televisão, conta como consegue saber as respostas por meio de sua vivência.

Até o momento, vimos que ao invés de falarmos em educação devemos falar em educações. São algumas dessas modalidades de educações que procuram conquistar novos direitos, trabalhando com as contradições e as diversas culturas, configurando o interesse pela diversidade.

Desde o princípio de nosso texto, a cultura aparece como um fator importante para entendermos os diversos sistemas educacionais. Vamos, então, abordar o conceito de cultura a fim de entendermos o que ela tem a ver com educação e diversidade.

Sabemos, antes de tudo, que fazemos parte da natureza, somos

animais que nascem, vivem e morrem. Também sabemos que esse é o ciclo da vida a que pertencem todos os seres vivos na natureza. No entanto, nós, humanos, transformamos materialmente o mundo, o que parece muito importante, mas o que vale notar é a capacidade “de atribuímos significados múltiplos e transformáveis ao que fazemos, ao que criamos, aos modos sociais pelos quais fazemos e finalmente, a nós mesmos significados” (BRANDÃO, 2002, p. 23).



Exemplificando

Todos os homens dançam. Mas nem todos dançam do mesmo jeito. As simbologias dos movimentos das danças têm a ver com as diversas maneiras do homem expressar, por meio de seu corpo e da música, sua visão de mundo que é determinada pela sua cultura. Todos vocês conhecem vários estilos de danças como o funk, o samba, a rumba, a valsa entre muitas outras que têm suas origens em diversos grupos humanos. Desde os tempos remotos, a dança é, também, usada em rituais religiosos para entrar em contato com as divindades e cultuá-las. Por exemplo: nas religiões afro-brasileiras, no islamismo com os sufis, em certos grupos evangélicos, no catolicismo carismático etc.

Clifford Geertz (1989) define a cultura como teias de significado por meio das quais o homem estabelece as relações com a natureza e com outros homens, formando um conjunto de representações simbólicas que dão significado à vida social. O modo de viver, de estar e de interpretar e dar sentido ao mundo nos conduz à cultura. Para pensarmos a cultura, temos que interpretar os significados atribuídos aos diversos elementos da sociedade, percebendo o que é do outro e o que é nosso. Pelo fato de o homem estar sempre construindo novas relações com o mundo e interpretando a realidade, isto é, tecendo as teias de significados, a cultura é viva e dinâmica. A cultura é essa construção na qual nada se perde, isto é, em que as coisas novas vão se misturando com as antigas. Assim, é a partir da lente da cultura que nos vemos e vemos os outros.

Cada cultura tem especificidades, características próprias que as tornam diferentes entre si, mas nunca superiores/inferiores se comparadas. Entender essa diversidade é compreender que eu também pertencço a uma cultura. O estranhamento àquilo que não

estamos acostumados não significa que o outro esteja errado ou que é ruim. Ele é apenas diferente.



Pesquise mais

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012 Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 22 jul. 2016.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal na pedagogia social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006, São Paulo. **Proceedings online...** São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 22 jul. 2016.



Faça você mesmo

Agora que você já sabe que a cultura é diferente em cada povo, pesquise entre pessoas que são originárias de culturas diferentes da sua, e procure perceber visões de mundo diferentes da sua, apontando para as particularidades dessas visões ou modos de vida. Por exemplo, descendentes de japoneses, descendentes de italianos, afro-brasileiros, indígenas, idosos, de outras regiões do Brasil etc.

Sem medo de errar

Agora que já conhecemos sobre a educação e a cultura e alguns conceitos importantes sobre as diversas educações, chegamos ao momento de juntos resolvermos a situação-problema apresentada no início dessa seção.

A questão é: como Débora adquiriu tanta habilidade para dança e para canto se não frequentou nenhuma escola dessas modalidades?

Devemos lembrar que a vida, o cotidiano das pessoas está cheio de ensinamentos. É o ensino informal que nos é passado pela nossa

família, nossos amigos, nossa sociedade. Antes dos livros aprendemos pela oralidade, pela observação, pelo ouvir e ver.

Se pensarmos na vida de Débora, perceberemos que ela tem um grande envolvimento com a família, com os vizinhos e ainda uma participação religiosa num terreiro de religião afro-brasileira. Esse é o meio em que ela vive e aprende a viver. Muitos de seus comportamentos, seus interesses, movimentos de seu corpo, entendimento do mundo, suas crenças, gostos para comidas, sua estética peculiar, lhes são legados por sua cultura. Embora Débora possa morar na mesma cidade que a nossa, ela pertence a uma classe social específica e tem uma ascendência afro-brasileira. A menina vê desde que nasceu a Folia de Reis, que é uma festa de catolicismo popular comemorada por sua família e amigos. A festa é um fato social que engloba muitas atividades tais como: a confecção das vestimentas, a elaboração das comidas, a compra dos materiais necessários para enfeite das casas por onde a comitiva vai passar, a confecção do estandarte, a dança, a música, que são atividades elaboradas por toda a comunidade que dela participa. No ato repetitivo da convivência com todas essas atividades, por fazer parte daquela cultura, a menina foi aprendendo muitas coisas, inclusive como ela deveria se comportar como a princesa que vai à frente da comitiva do Reisado a dançar e cantar as modinhas. Além disso, como já havíamos falado anteriormente, a dança faz parte de muitos rituais religiosos. Nos terreiros, as danças e a música são maneiras de se comunicar com as divindades. São passos ritmados, harmoniosos que representam a mitologia de cada entidade ou divindades. São coreografias muitas vezes complicadas. Algumas danças são rápidas, outras mais lentas e delicadas. Os mais novos aprendem vendo os mais velhos a dançarem e cantarem. A dança, neste caso e no Reisado, retrata a constituição sociocultural afro-brasileira. Débora aprendeu a dançar e cantar nas festas de Reisado de sua família e nos terreiros que frequentava desde pequena. Foi por meio da educação informal que ela conseguiu desenvolver essas habilidades e se sobressair na escola formal. "Paralelamente às outras artes, a dança desenvolve uma extensa área da capacidade intelectual, que proporciona às crianças um modo especial de usar sua imaginação para explorar suas experiências no mundo, dando-lhes sentido" (FREIRE; ROLFE apud CABRAL, 1999, p. 34).

Percebemos também que a nova escola que Débora está

frequentando tem aula de artes que parece estar incluída no sistema formal de ensino. Suas novas amigas, que são de classe média e alta, talvez frequentem aulas de dança, música e outras atividades fora da escola, numa categoria de educação não formal, que complementa seus estudos na escola formal. Neste caso, a educação não formal amplia seus conhecimentos.

No caso de Débora, ela aprendeu e desenvolveu as habilidades exigidas para representação no teatro por meio da educação viva ou "socialização". No entanto, ela poderia ter chegado a esse conhecimento caso ela tivesse frequentado algum grupo de educação não formal, no qual aprenderia com um educador social. Esse educador teria adquirido seu conhecimento, na dança de rua, num terreiro, ou seria um cantor de rap entre tantas outras possibilidades que a vida oferece. Se fosse esse o caso, para a menina de classe baixa, o aprendizado não formal teria o sentido de tentar se igualar ao aprendizado de suas amigas de classe alta e média que frequentam aulas de danças e canto. Débora mudou de escola, e sua experiência de vida trouxe novidades para as suas novas relações sociais. Esse novo contato proporcionou trocas de experiências por meio da maior riqueza humana que é a diversidade cultural.

Avançando na prática

Do senso comum para o aprendizado não formal

Descrição da situação-problema

Maria era cozinheira. Todos que a conheciam diziam que ela tinha uma boa mão para os temperos. Todos os dias, ao voltar do trabalho, ela passava por uma escola perto de sua casa onde havia um cartaz que falava sobre oficinas que estavam sendo ministradas ali. Tinha oficina de costura, de capoeira, de comidas e muitas outras que era só se inscrever, pois não tinha custos para o aluno. Perto de onde Maria trabalhava havia um restaurante com um anúncio em frente: "Procuramos cozinheiro(a) que conheça a culinária baiana. Paga-se bem". Maria ficou entusiasmada, mas não sabia nada sobre comida baiana. Antes de se aventurar a ir ver o serviço, resolveu ir conversar com Rosinalva, uma vizinha que era baiana e que conhecia esse tipo de culinária. Assim, foi ter com Rosinalva que foi logo lhe dizendo: "comida baiana tem seus segredos", começando pela dosagem do

dendê, do leite de coco, das castanhas, das pimentas. O pior foi quando chegou a vez do acarajé. Esse era mesmo cheio de coisas. O mais importante era que nem todo mundo podia fazer essa iguaria, porque se não fosse filha de lansã, a massa talhava. Além de que era imprescindível que tivesse uns galhos de arruda perto do preparo. “E tem mais, não tem receita, tem que aprender vendo”, disse Rosinalva. Maria saiu desanimada. Ela queria o emprego, mas não tinha tempo para ficar aprendendo do jeito que Rosinalva havia falado. Será que Maria deve abandonar a ideia do novo emprego? É possível encontrar uma saída para aprender essa culinária que parece ter tantos segredos?

Resolução da situação-problema

A transmissão oral dos saberes e receitas da culinária baiana era uma proposta impraticável. Como Maria queria muito ampliar seu conhecimento culinário, ela se lembrou das oficinas que estavam sendo oferecidas na escola perto de sua casa. Foi até lá e descobriu que tinha aulas de culinária baiana. Maria se matriculou. Essa oficina era ministrada por um educador social que tinha adquirido seu conhecimento por outros saberes. Maria já tinha um bom conhecimento de culinária, o que foi muito útil em seu novo aprendizado. Descobriu que não precisava ser filha de lansã para fazer acarajé, nem que havia necessidade de galhos de arruda na cozinha. Ao procurar uma educação não formal ela teve, nesse caso, uma grande vantagem sobre o processo de aprendizado no senso comum. Ela teve a possibilidade de aprender mais rápido por meio de receitas, pois o trabalho do educador social tem princípios, métodos e metodologias de trabalho. O que ela precisava era sistematizar seu trabalho que tudo daria certo. Ela não recebeu um diploma, mas obteve um conhecimento que poderia ajudar a melhorar seus ganhos. O aprendizado foi construído na interatividade entre aluno e educador, o que gerou um processo educativo com grandes vantagens para todos.

Faça valer a pena

1. Tem certos dias em que eu penso em minha gente. E sinto assim todo o meu peito apertar... E aí me dá uma tristeza no meu peito. Feito um despeito de eu não ter como lutar. E eu, que não creio, peço a Deus por minha gente, é gente humilde, que vontade de chorar (Francisco Buarque de Holanda / Vinícius de Moraes).

Na letra da música acima escrita vemos que essa gente humilde necessita de dignidade e força para lutar contra a opressão. Paulo Freire olhou para essa gente e elaborou um método de ensino baseado numa educação chamada popular. A educação popular proposta por Paulo Freire propõe que:

- a) Somente por meio de conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis, esses indivíduos podem se tornar cidadãos ativos, o que os integrará na sociedade.
- b) Por mérito, isto é, se ele for um aluno aplicado por meio do diploma ele será bem-sucedido, saindo da situação precária em que vive.
- c) Por ser baseada nas vivências dos grupos e procurar formar indivíduos mais críticos e atuantes, por meio da conscientização política e emancipação dos sujeitos pretende alcançar a democratização e a justiça social.
- d) A educação tem que ensinar que cada um tem seu lugar na sociedade, por isso existem diferentes educações para os que vão ocupar cargos de mando e a população em geral.
- e) Não há possibilidade de o sujeito em condição de precariedade social ter uma ascensão sem o tutorado da classe dominante.

2. O conhecimento africano é imenso, variado. Concerne a todos os aspectos da vida. O "sábio" não é jamais um "especialista". É um generalista. O mesmo ancião, por exemplo, terá conhecimentos tanto em farmacopeia, em "ciência das terras" – propriedades agrícolas ou medicinais dos diferentes tipos de terra – e em "ciência das águas", como em astronomia, em cosmogonia, em psicologia etc. Podemos falar, portanto, de uma "ciência da vida": a vida sendo concebida como uma unidade onde tudo está interligado, interdependente e interagindo.

Na África, tudo é "História". A grande História da vida comporta seções que serão, por exemplo: a história das terras e das águas (a geografia), a história dos vegetais (a botânica e a farmacopeia), a história dos "filhos do seio da terra" (a mineralogia), a história dos astros (astronomia, astrologia) etc. Estes conhecimentos são sempre concretos e dão lugar a utilizações práticas. Na ordem dos conhecimentos, começa -se "por baixo", pelos seres e as coisas menos desenvolvidas ou menos animadas em relação ao homem, para "subir" até o homem (BÂ, 1972, p. 1). De acordo com o texto acima, o autor fala de um tipo de educação que é desenvolvida na África tradicional. Que tipo de educação é essa?

- a) A educação, neste caso, significa transmitir os saberes, as tradições e os diversos conhecimentos produzidos por gerações passadas, para que os mais novos possam garantir a produção e reprodução da vida social.
- b) Essa é uma educação em que o ancião se torna um educador social transmitindo o conhecimento de maneira sistemática e normatizada por um órgão do governo local que determina o que será aprendido pelas

outras gerações.

c) Essa educação é mais atrasada que a formal, pois é aquela dos povos tribais que não conhecem a escrita e por isso não têm condições alguma de transmitir conhecimentos, mas sim a reprodução de mitos e crenças.

d) Essa educação não desenvolve adequadamente a abstração das crianças por partir de um conhecimento mais concreto de modo que acaba não contribuindo para a aquisição do chamado conhecimento científico.

e) É uma educação que não efetua a classificação das coisas do mundo, por isso não é científica e não tem a intenção de que a cultura seja produzida e reproduzida pelos mais novos dando continuidade à identidade e sobrevivência daquele grupo.

3. "Por exemplo, a floresta amazônica não passa para o antropólogo – desprovido de um razoável conhecimento de botânica – de um amontoado confuso de árvores e arbustos, dos mais diversos tamanhos e com uma imensa variedade de tonalidades verdes. A visão que o índio tupi tem deste mesmo cenário é totalmente diversa: cada um desses vegetais tem um significado qualitativo e uma referência espacial. Ao invés de dizer como nós: "encontro-lhe na esquina junto ao edifício x", eles frequentemente usam determinadas árvores como ponto de referência. Assim, ao contrário da visão de um mundo vegetal amorfo, a floresta é vista como um conjunto ordenado, constituído de formas vegetais bem definidas" (LARAIA, 2001, p. 35).

Pense na diversidade e a questão cultural na escola. Após ler com atenção o texto acima, assinale a alternativa em que o texto relaciona a educação, cultura e educadores:

a) Na verdade esse é um texto de botânica e nada tem a ver com educação, pois em educação não se deve estudar a vegetação da floresta amazônica, e sim os elementos da cultura universal.

b) O texto é de antropologia e nada tem a ver com educadores, uma vez que ele fala de um grupo de índios que vivem na floresta amazônica e seus conhecimentos sobre a botânica local.

c) Podemos relacionar educação e educadores no texto se pensarmos na escola indígena, que para ensinar sobre botânica usa os conhecimentos da população construindo uma relação da classificação indígena das plantas com a classificação científica da botânica.

d) A partir do texto, podemos pensar que aquilo que parece estranho, como comportamentos diferenciados, são resultados de uma vivência cultural e mesmo que essa cultura nos seja desconhecida, não significa que ela não seja legítima.

e) Podemos pensar a educação a partir do texto acima, pois o indígena aprende pelo senso comum que cada árvore tem sua função e é importante para a preservação da floresta.

Seção 1.2

Diversidade sociocultural

Diálogo aberto

Caro aluno, nesta seção estudaremos novos conceitos para resolver uma nova situação-problema. Começaremos a seção procurando entender como são gerados os preconceitos por meio dos sistemas que legitimam a exclusão dos diferentes. Em seguida, vamos trabalhar com o conceito de multiculturalidade, nos propondo a olhar para a questão da educação que valoriza a pluralidade cultural. Para um entendimento maior sobre a pluralidade cultural brasileira, que está presente a todo momento em nossas vidas, vamos ver os diversos povos que deram origem a essa nação com características tão peculiares. E, finalmente, vamos nos deter na questão das identidades que, na contemporaneidade, estão em constante processo de transformação.

Vamos então recordar um pouco da história da menina Débora, protagonista das situações-problemas desta unidade.

Você se lembra que Débora era uma menina negra pertencente a uma classe social baixa e que foi estudar numa escola de classe média por meio de uma bolsa de estudos. A mãe de Débora era doméstica. A patroa de sua mãe conseguiu uma bolsa de estudos para a menina na escola onde seus filhos estudam. Era uma escola de classe média, só de meninas, onde a maioria das crianças é branca. Débora começou a frequentar a nova escola.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela mudança de escola, Débora fazia novas amigas. Um certo dia, durante as atividades, formaram-se grupos de trabalho. Uma das meninas do grupo em que Débora estava perguntou sem rodeios: Você é pobre? Essa foi uma questão constrangedora. Débora ficou sem saber o que responder. A professora, que estava próxima, ouviu a pergunta e interviu. Como a professora daria conta dessa situação preservando o respeito mútuo entre as meninas? Qual é o papel da escola neste caso quanto à produção e à reprodução das desigualdades e diferenças?

Não pode faltar

Pudemos entender pelo desenvolvimento da seção anterior que na sociedade, além da diferenciação de classes, existem também diferenças culturais. A classe burguesa, isto é, aquela à qual pertencem as novas coleguinhas de Débora, é detentora de um patrimônio cultural que determina modos de falar, posturas, comportamentos etc. Assim como a classe burguesa, a classe trabalhadora, aquela a qual Débora e sua família pertencem, também tem seu próprio patrimônio cultural que, por sua vez, tem outras características. São essas diferenciações que permitem que cada classe exista como tal.

O que vamos chamar a atenção é para como a escola lida com as diferenças culturais. O que acontece é que as escolas ignoram essas diferenças, uma vez que elas dão prioridade aos valores das classes dominantes. Por ser assim, as crianças das classes mais abastadas já estão familiarizadas com esse arranjo ou organização que é uma continuidade de seu modo de vida. De outro modo, os filhos das classes trabalhadoras têm que se adaptar a esse modelo de sistema que faz parte do arbitrário cultural dominante.

Assim, para os filhos das classes dominantes, é muito mais fácil atingir o sucesso escolar do que os filhos das classes trabalhadoras que têm seus padrões culturais desprezados e têm que aprender um novo jeito de se portar e ver o mundo. Vale notar que a escola não é neutra, pois além de reproduzir a cultura dominante, reproduz também as relações de poder de um grupo social dominante.

Bourdieu e Passeron (1975) chamam essa atitude da escola, isto é, a de ignorar as diferenças culturais perante à educação, de “violência simbólica”. O que isso quer dizer? Para esses autores, a ação pedagógica envolve tanto a reprodução cultural quanto a social. Assim, ela tem uma atitude “arbitrária”, isto é, coercitiva pois, ela apresenta a cultura dominante (das classes mais abastadas) como uma cultura geral, por isso é concebida como uma “violência simbólica”. Para Pierre Bourdieu (2001):



[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as

classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2001, p. 311)



Assimile

A definição de Bourdieu sobre a situação de “violência simbólica”, ou seja, o desprezo da cultura popular e a interiorização da expressão cultural de um grupo mais poderoso econômica ou politicamente, por outro lado, faz com que os grupos dominados percam sua identidade pessoal e suas referências, tornando-se assim fracos, inseguros e mais sujeitos à dominação que sofrem na própria sociedade (STIVAL; FORTUNATO, 2008).

Já vimos anteriormente que o conveniente é que a educação e a conscientização andem juntas. Entretanto, a conscientização das classes populares não é de interesse das classes dominantes, uma vez que o interesse é que o pobre pense que é pobre por falta de oportunidade, de esforço individual, ou ainda, que não atingiu melhores condições de vida porque não teve mérito para isso.

Vale lembrar as palavras de Paulo Freire:

Do ponto de vista das elites, a questão se apresenta de modo claro: trata-se de acomodar as classes populares emergentes, domesticá-las em algum esquema de poder ao gosto das classes dominantes. Se já não é possível a mesma docilidade tradicional, se já não é possível contar com sua ausência, torna-se indispensável manipulá-las de modo a que sirvam aos interesses dominantes e não passem dos limites. (FREIRE, 2006, p. 25)



Embora essa seja uma atitude pedagógica que perdura na educação formal, há um contraponto a essa postura, o qual pode ser verificado nas várias iniciativas pedagógicas que estão preocupadas com o respeito à multiculturalidade. Essa maneira de pensar a educação vem atrelada, por exemplo, às Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que são voltadas para a diversidade etnoracial e superação da discriminação e da violência.



Veja o Filme: *Entre os muros da escola*. O trailer está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BDwLbwYr1cs>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

O filme mostra a relação entre os docentes e os alunos numa escola francesa de periferia. A sala de aula apresenta a diversidade cultural da França contemporânea. Os choques entre as diferentes culturas dos estudantes geram inúmeros problemas que devem ser solucionados pelos professores, que estão interessados em desenvolver um projeto pedagógico que possa trazer benefícios para os alunos.

Sabemos que existem diferenças entre as culturas das classes burguesas e a das classes trabalhadoras. Há, também, um sentido de homogeneização pela imposição da cultura das classes dominantes às classes menos favorecidas. Isso revela uma relação de poder entre as classes. Percebemos também que as produções culturais das classes trabalhadoras são desconsideradas por serem avaliadas como inferiores às das classes dominantes. A esse contexto, podemos também acrescentar o preconceito de classe que é baseado no acesso à renda.

O processo de pauperização da população foi examinado por Marx que percebeu que quanto maior o desenvolvimento das forças produtivas, maior é a acumulação privada de capital. Isto significa que "o desenvolvimento no capitalismo não promove maior distribuição de riqueza, mas maior concentração de capital, portanto, maior empobrecimento (absoluto e relativo), isto é, maior desigualdade" (MONTAÑO, 2012, p. 1).

Sem minimizar as questões que levam certos membros da população à carência econômica e material, vale notar outros fatos que também são importantes para o entendimento do preconceito de classe. O que entra em jogo nesse processo é o preconceito em relação à condição de ser pobre. A ideia de contaminação está presente na constituição do preconceito. É um nojo que se manifesta contra o pobre. Podemos notar esse tipo de atitude quando observamos indivíduos das camadas médias se manifestarem negativamente em relação à ascensão de indivíduos de uma classe mais baixa. Assim, essa reação negativa parece se fundar:

[...] no temor da contaminação pelo “outro” inferior, que se caracteriza pela falta: de capital cultural, de (bom) gosto, de maneiras adequadas de se portar e vestir (no sentido que Bourdieu lhes dá). Talvez sejam essas expressões de nojo parte de uma identidade de classe que se constrói e se mantém em oposição à classe trabalhadora e aos excluídos, uma vez que estes não possuem as condições materiais e culturais de conviver em espaços elitizados. (MENDONÇA; JORDÃO, 2014, p. 4)



Refleta

Você já pensou que um médico no começo de carreira pode ganhar a mesma coisa que um torneiro mecânico experiente? Ambos estarão localizados numa mesma faixa de renda, portanto numa mesma classe social. Vamos pensar, o que acontece com o passar do tempo e o médico alcançando mais experiência. Certamente as expectativas de ascensão a classes sociais mais altas serão bem diferentes para cada caso.

Pelo que vimos até aqui, entendemos que o preconceito é um atributo pejorativo que estigmatiza alguém e também desumaniza tanto quem é preconceituoso, quanto quem sofreu o preconceito. Por ser assim, o preconceito é construído na relação com o outro, pois enquanto normatiza ou padroniza um, estigmatiza o outro.

Entretanto, o educador não pode compactuar com essa prática cultural, pois o compromisso do educador é com o respeito à dignidade e à justiça universal. Sabemos que há uma diversidade cultural na escola, e que as culturas não são iguais.

O Estado imputa leis de diretrizes básicas que valorizam a multiculturalidade ao mesmo tempo que a escola, a mídia, a medicina, procuram a homogeneização.

Acentua-se a contradição: por um lado, insiste-se na tolerância, no acolhimento das diferenças, no multiculturalismo, no pluralismo de opiniões e de ideias, de modos de ser e de viver. Por outro lado, nunca foi tão forte e tão intenso o controle do Estado, tão numerosas as regras de bem viver e de bem pensar. Há normas para a nutrição ideal, para a saúde, para o relacionamento



sexual, afetivo, familiar e social. Vacinas e exames obrigatórios, regras e proibições para a educação de crianças, parâmetros curriculares oficiais para o estabelecimento do currículo ideal. (WERNECK, 2008, p. 1)

Então, como o educador que está preocupado com a prática pedagógica vai se posicionar em relação à multiculturalidade e, ao mesmo tempo, trabalhar com os propósitos educacionais formais? Parece que é somente por meio de uma postura crítica que o educador vai poder fazer essa conexão, pois terá que perceber as situações em que a essas “peculiaridades podem atentar contra a saúde, o bem-estar ou a dignidade da pessoa humana” (WERNECK, 2008, p. 1).



Exemplificando

Nem todas as práticas de outras culturas são aceitáveis. Por exemplo: maus tratos, mutilações (como as mutilações das mulheres em alguns grupos do continente africano), violência, mortes rituais, escravidão etc. No entanto, será necessária muita clareza e transparência no processo de avaliação, para que as avaliações não reforcem preconceitos.



Assimile

“O multiculturalismo não pode então ser entendido simplesmente como a aceitação de todas as características das diferentes culturas, mas como a necessidade do estabelecimento de critérios de avaliação das exigências fundamentais da pessoa humana.” (WERNECK, 2008, p. 1)

Não temos como fugir da multiculturalidade, característica fundamental da formação do povo brasileiro. As culturas dos negros e dos indígenas foram unificadas por um processo de conquista violento, isto é, “pela supressão violenta da diferença cultural”. Tanto os indígenas quanto os negros tiveram suas culturas, línguas, religiões, tradições e seus costumes subjugados, com o propósito da dominação. Assim, pela hegemonia do branco europeu, procurou-se constituir um país ideologicamente unificado (PREVITALLI, 2012).

Os portugueses eram a princípio muito poucos e na maioria homens, as mulheres eram muito raras. Casaram-se com índias e negras. O brasileiro foi se formando como uma população mestiça formada por

caboclos e mulatos “lusitanizados” pela língua portuguesa, nas palavras de Darcy Ribeiro (2004) (ver Figura 1.1). Somente mais tarde que vieram os imigrantes europeus, os japoneses, os árabes, todos imigrantes que foram assimilados por um povo que já era brasileiro.

Figura 1.1 | Brasileiros do século XIX



Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1d/Brasileiros_do_seculo_XIX.png>. Acesso em: 31 out. 2016.

Olhando esse quadro, entendemos que o brasileiro é um povo mestiço e que ainda nos fizemos na mestiçagem. Quantos “Brasis” se constituíram de norte a sul do território da nação? Como podemos dizer que o gaúcho é culturalmente igual ao nortista, ao paulista, ao carioca, ao mineiro, ao nordestino?

A língua portuguesa falada no Brasil é lusitana de herança, mas nela existem inúmeros vocábulos que são de origem africana e indígena. Esses vocábulos fazem parte de nossa língua e não da dos portugueses. São palavras como: pipoca, bibocas, pitar, canoa, entre outras herdadas das línguas indígenas. Muitas cidades, acidentes geográficos, bairros e Estados brasileiros têm nomes em línguas indígenas: Piracicaba, Jundiá, Ipiranga, Itaim, Butantã, Sergipe etc. Outros vocábulos foram trazidos pelos africanos, e incorporados na língua brasileira, tais como: caxumba, marimbondo, farofa, denço, samba, quilombo, mucama, quitanda, neném e muitos mais. Falamos tupinambá, tupi e banto sem saber – as duas primeiras línguas indígenas e a terceira língua de origem africana. Além disso comemos tapioca, beiju, pirão que são heranças indígenas, dos africanos, saboreamos quitutes como acarajé, abará, vatapá, caruru entre outras tantas iguarias conhecidas da culinária brasileira.

Pois bem, se os negros e os indígenas tiveram sua cultura subjogada em favor a dos brancos dominadores, como então sobreviveram tantas palavras, comidas, comportamentos até hoje em dia? Para entendermos isso temos que falar de identidades. O que temos que

reconhecer é que além dos processos de hibridação, há o que não se deixa fundir. Se os indígenas e os negros assumiram coisas da cultura do branco no intercâmbio cultural, também os brancos adquiriram algo da cultura dos diferentes grupos indígenas e das nações africanas representadas pelos seus indivíduos. Assim a canjica indígena se transformou em mungunzá temperada com cravo e canela, o que é a pitada cultural do tempero português.

Estamos falando aqui de identidades culturais, no entanto a concepção de identidade passou por um processo de entendimento que foi se diferenciando conforme as épocas foram também mudando. No iluminismo acreditava-se que o sujeito nascia com um núcleo interior que se desenvolvia conforme a vida passava. Argumentava-se que ele continuava sendo o mesmo até sua morte. O "indivíduo era centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação" (HALL, 2004, p. 12). Certamente era uma maneira muito individualista de entender a identidade, pois centrava somente no sujeito, no seu interior.

Quando o mundo moderno passou a ser observado como um turbilhão complexo, associado à corrosão da intimidade, à ditadura do tempo e todas outras alegorias que nos lega a cultura capitalista, o entendimento da identidade muda de feição. Percebe-se que o interior do sujeito não era independente, que ao invés disso, era formado em relação às "pessoas que lhe atribuíam valores, sentidos e símbolos ou a cultura do mundo em que vivia" (HALL, 2004, p. 11).

Essa concepção ainda acreditava que o sujeito tinha um núcleo, mas também admitia que não era fixo, imutável, pois mantinha um diálogo contínuo com as culturas com as quais entrava em contato. "A identidade nessa concepção sociológica preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior" – entre o mundo pessoal e o mundo público" (HALL, 2004, p. 11). Essa concepção de identidade apresenta o sujeito e os mundos culturais estabilizados, por isso muito previsíveis.

Entretanto, as mudanças continuam e o sujeito está se tornando fragmentado, constituindo-se de várias identidades que são assumidas em momentos diferentes. Nas palavras de Hall (2004, p. 13):

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

”

A identidade cultural sofre na modernidade tardia (HALL, 2004) efeitos principalmente da “globalização”. Nesse contexto, as transformações do tempo e do espaço assumem grande importância. Sobre essa questão Giddens (2002) escreve que:

Processos de mudança engendrados pela modernidade estão intrinsecamente ligados a influências globalizantes, e a simples sensação de ser presa das maciças ondas de transformação global é perturbadora. Mais importante é o fato de que tal mudança é também intensa — cada vez mais atinge as bases da atividade individual e da constituição do eu. (GIDDENS, 2002, p. 170)

”

Isso quer dizer que estamos constantemente sendo influenciados por coisas que estão acontecendo em todo o mundo e que podem ser acessadas por meio da internet. Esse tipo de comunicação modifica a relação de tempo e o espaço. Na “modernidade líquida”, nas palavras de Bauman (2003), o espaço passou a ser irrelevante e o tempo instantâneo.

Assim, por meio do desprendimento dos laços sociais, há a individuação e, por conseguinte, a fragmentação da identidade. Como num carnaval o sujeito pode vestir e tirar as máscaras conforme melhor lhe provier. As identidades tornam-se diversas e são assumidas conforme o interesse sem que nenhuma delas anule a outra, mesmo que pareçam antagônicas.

A partir dos anos 1960, houve muitos movimentos reivindicatórios das minorias sociais, como sexuais e étnicas. Privilegiando a cultura, os grupos subordinados queriam se tornar visíveis e mostrar que existem outros modos de viver e que devem ser aceitos. Assim proliferaram novas vozes e verdades que estavam presentes na sociedade, mas que não eram ouvidas nem aceitas.

A partir desses movimentos, ficaram visíveis as diversas identidades que um sujeito pode assumir. Assim, além de o sujeito ser brasileiro ele pode também ter uma identidade regional como paulista, nordestino, piracicabano, por exemplo. E pode também se identificar pela sua qualificação de gênero, como heterossexual, homossexual, lésbica, transexual, entre outras.

E podemos ir mais adiante se a identidade for em relação a certos grupos étnicos como afro-brasileiros, ítalo-brasileiros, nissei etc. Pode ainda ter uma identidade religiosa como cristão, islâmico, budista, candomblecista, espírita, pentecostal, entre outras. Pode também ser geracional, isto é, assumir uma identidade relacionada à idade, se é idoso, jovem, criança, bebê, o que determina lugares mais ou menos aceitos na sociedade.

Essas são apenas algumas das possibilidades que as pessoas podem assumir em relação às suas identidades e o que vale notar é que mesmo assumidos por um único indivíduo, nem sempre são concordantes.



Exemplificando

Como exemplo da fragmentação da identidade podemos dizer que: João é um jovem brasileiro, é branco, é gay, é universitário, é artista de teatro, é solteiro e cristão. São as diversas identidades que ele pode assumir e que em alguns dos casos são contrastantes.

A identidade na modernidade é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2004, p. 13).



Pesquise mais

ELLERY, Daniele; CÂMARA, Márcio. Identidades em trânsito. Porta Curtas, 2007. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=identidades_em_transito>. Acesso em: 5 ago. 2016.

O curta Identidades em trânsito mostra as experiências de estudantes da Guiné-Bissau e do Cabo Verde que estudaram no Brasil. A questão a ser observada é sobre as identidades assumidas, por cada um dos participantes do curta no Brasil e no retorno aos seus países de origem.



Faça você mesmo

Os Jogos Olímpicos que aconteceram no Brasil em agosto de 2016 mostraram, na abertura, a diversidade cultural do povo brasileiro e dos povos do mundo. Nacif Elias, o jovem atleta e judoca brasileiro, em 2013 se naturalizou libanês por ser bisneto de libaneses. Ele é nascido no Espírito Santo, portanto é capixaba. Entretanto, saiu, na abertura da Olimpíada carregando a bandeira do Líbano em frente à comitiva desse país. Embora seja brasileiro, Nacif vai disputar uma medalha no judô, na categoria peso -meio-médio, para o Líbano. Ele pode fazer isso porque assumiu uma dupla nacionalidade Brasil-Líbano. Os libaneses foram um dos povos que emigraram para o Brasil e também participaram da formação do povo brasileiro. Você consegue perceber quantas identidades de Nacif Elias apareceram nesse texto? Pense e exercite com o que aprendemos nessa seção.

Sem medo de errar

Agora que temos subsídios teóricos, vamos juntos procurar entender e resolver a situação-problema apresentada anteriormente. A amiguinha de Débora perguntou -lhe: Você é pobre? O que está por trás dessa questão?

Débora foi para uma escola em que seus alunos são de uma classe social diferente da qual ela pertence. Certamente as posturas, os modos de falar, os comportamentos são diferentes dos de Débora que é originária de uma classe trabalhadora. A sua amiguinha provavelmente deve ter percebido as diferenças e procurava entendê-las.

Além disso há a diferenciação da cor de pele que traz consigo muitos estereótipos e, por conseguinte, o preconceito racial. Ninguém nasce preconceituoso. Aprendemos o preconceito na convivência social. Um racista acredita que é superior ao outro identificado como uma raça diferente. Isso é um comportamento que vem porque tem cor de pele diferente, cabelos, tipo de nariz, entre outras diferenças. Isso é um pensamento apressado e superficial.

No entanto, a coleguinha de Débora deve ter comentado em casa sobre as diferenças tanto de cor quanto de posturas e comportamentos de Débora que ainda se adaptava ao novo modelo. Os negros chegaram ao Brasil pelo brutal processo de escravatura. Alguém para ser escravo tem que ser considerado pelos dominantes como inferiores, ignorantes, para que possam ser mantidos os sistemas de dominação. Após a abolição não houve um projeto de

integração desses negros na sociedade que mudou seu sistema de produção. Os negros foram marginalizados, tanto é que até os dias de hoje vemos uma grande luta para a ascensão dessas pessoas por meio da educação e as grandes dificuldades encontradas.

Assim, os pais de Débora são trabalhadores e os da amiguinha são de classe média. Não precisaria de muitas explicações para os pais da amiguinha concluírem que Débora é pobre. Negra, com características culturais diferentes, só poderia ser pobre. Estar estudando naquela escola só poderia ser por meio de uma bolsa de estudos. Além de tudo isso, vale notar que a coleguinha não perguntou por que ela é negra e está numa escola de brancos.

Além do preconceito cultural e o racismo, existe também o preconceito de classe. As classes mais abastadas não querem se misturar com os mais pobres. Essas classes pensam: "Como minha filha, a qual eu aplico tanto dinheiro para dar uma formação diferenciada, vai estudar na mesma escola que a filha da minha empregada?" Isto é como um "nojo do pobre", uma ojeriza. A mistura é a grande questão, pois erroneamente acredita-se que possa haver uma contaminação.

Como então a escola por meio do educador pode resolver esse problema? Sabemos que a sociedade representada pela coleguinha de Débora é preconceituosa, racista e discriminatória. No entanto, o professor, comprometido com a diversidade, não pode assumir um comportamento alinhado a esse tipo de comportamento social. A tarefa não é fácil, mas não é impossível. O tema sobre o preconceito deve estar presente nas aulas, no cotidiano da escola e deve ser combatido no momento em um que ele se evidencia. Mostrar as diferenças e incentivar o debate deve ser um comportamento cotidiano. Nunca esconder ou ignorar as diferenças. A escola não deve ser um espaço de reprodução dos preconceitos e discriminações, mas sim um espaço onde a autoestima e a autonomia devem ser praticadas.

Avançando na prática

Como é ser julgado pobre?

Descrição da situação-problema

Gustavo tem 11 anos, é filho de pais artistas. A mãe é pianista

e violoncelista e o pai trabalha com produção de teatro. A mãe dá aulas de piano e violoncelo e toca piano em um restaurante à noite. O pai trabalha com grupos de teatros. No entanto, não são ricos. Pertencem a uma classe média que luta para manter seu lugar na sociedade. A família é numerosa para os padrões atuais. Possuem 5 filhos. Moravam com os avós de Gustavo. A casa era grande, mas decadente. Nos tempos áureos devia ter sido uma casa bonita, mas estava descuidada, precisava de pinturas e reparos.

Gustavo estudava numa escola cara, de classe média alta em sua cidade. Era um costume entre as crianças, que também era incentivado pela escola, que os coleguinhos passassem um final de semana juntos. O intuito era ampliar as relações sociais dos alunos. Um aluno convidava o amigo para passar o final de semana em sua casa, assim poderiam conviver num espaço diferente da escola. Gustavo convidou seu melhor amigo de escola para passar o final de semana com ele.

Na segunda-feira Gustavo volta para escola. Ao retornar para casa no final da tarde, a mãe percebe que o menino estava amuado, triste e foi ver o que estava acontecendo. Gustavo então conta chorando que ao chegar na escola ouviu o coleguinha, que tinha passado o final de semana com ele, comentando com um grupo de meninos: “Este final de semana fui numa casa tão pobre, mas tão pobre, como eu nunca tinha visto. Era horrível, estava tudo quebrado e sujo”. Gustavo ficou chocado, magoado, afinal tinha se esforçado muito para que o final de semana fosse bom para seu amigo. Como podemos analisar essa situação? O que realmente aconteceu para que houvesse um comentário desse nível por parte do coleguinha de Gustavo?

Resolução da situação-problema

O que percebemos nessa situação-problema é uma questão em que estão implicados tanto o problema de preconceito com a pobreza, como quanto a estranheza às diferenças de modo de viver da família de Gustavo. O que aparece na narrativa desse acontecimento é o preconceito em relação a ser pobre. O coleguinha de Gustavo quando chega à escola comenta com “os seus”, isto é, outras crianças com o mesmo poder aquisitivo que o dele, que têm o mesmo padrão de vida, sobre a aparência “pobre” da casa de Gustavo. Foi uma expressão de espanto e de nojo que estava manifestada na conversa

do garoto que havia passado o dia numa casa muito diferente da dele e de seus outros colegas.

Gustavo entendeu aquilo como se ele e sua família fossem inferiores, pois não possuíam as mesmas condições sociais de seu colega. Embora ele fosse filho de pessoas que lidam com a arte, música e teatro, portanto portadores de um interessante capital cultural, isso não foi levado em conta pelo comentário do colega, apenas foi frisada a pobreza expressando um nojo àquela situação de vida.

Gustavo, desvalorizado perante seus outros colegas, se sentiu excluído do círculo de amizades escolares, afinal ele percebeu que havia uma diferença que determinava não possuir as condições materiais e culturais de conviver em espaços daquela escola elitizada. Nesse caso o que conta são as diferenças entre as classes econômicas que, por ter em seu âmago a luta de classes, excluiu Gustavo e incluiu os demais num grupo forte, pois eram pertencentes a uma mesma classe, mais abastada.

A escola como produtora de conhecimento deve tratar as diferenças com os educandos, com a intenção de mostrar que ser diferente não é ser desigual. O educador deve perceber a realidade e desconstruir o preconceito, isto é, ter uma atitude combativa, para que possamos construir uma sociedade mais justa.

Faça valer a pena

1. A definição de Bourdieu sobre a situação de “violência simbólica”, ou seja, o desprezo da cultura popular e a interiorização da expressão cultural de um grupo mais poderoso econômica ou politicamente, faz com que os grupos dominados percam sua identidade pessoal e suas referências, tornando-se assim fracos, inseguros e mais sujeitos à dominação que sofrem na própria sociedade (STIVAL; FORTUNATO, 2008).

Entendendo o que significa uma situação de “violência simbólica”, assinale a alternativa correta que traz exemplos desse tipo de violência:

- Espancamento de crianças e adolescentes, agressão a homossexuais devido à homofobia, assassinatos de mulheres com intuito de lavar a honra.
- Intimidação da companheira, humilhação do companheiro ou companheira, manipulação para conseguir benefícios.
- Considerar uma única cultura como verdadeira e natural, o conhecimento válido é o das classes dominantes, provas de boas maneiras baseadas na cultura dominante.

- d) Estupro de mulheres, abuso sexual tanto de adolescentes como de crianças, exploração comercial da pornografia de crianças e adolescentes.
- e) Deixar de pagar pensão alimentícia aos dependentes, retenção, subtração dos objetos do parceiro, bens furtados, roubados, apropriados ou obtidos ilicitamente.

2. No plano etnocultural, essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos da África, e os europeus aqui introduzidos. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas (RIBEIRO, 2004, p. 30).

O Brasil é um país formado por múltiplas culturas. Conforme Darcy Ribeiro diz que se formou com a mistura das raças. O processo violento de dominação e o processo produtivo, a escravidão, foi o meio que se deu o encontro cultural dos negros, indígenas e europeus. Assinale a alternativa que corresponde corretamente ao resultado desse encontro cultural no Brasil:

- a) Os portugueses procuraram não se misturar com os indígenas e os negros. Esse encontro se deu de maneira que ficaram separadas cada um em sua cultura preservando suas características originais.
- b) Os indígenas por serem o “povo da terra” tiveram a regalia de exercerem muita influência cultural nas demais culturas que encontraram com a colonização, deixando as outras anuladas culturalmente.
- c) Foram muitos os negros trazidos para o Brasil. No entanto, por terem vindo por meio do violento sistema de escravatura não tiveram oportunidade de manifestar sua cultura que ficou praticamente desconhecida.
- d) Os portugueses como colonizadores tornaram-se senhores de escravos, indígenas e negros foram dominados e suas culturas assimilaram a dos europeus. Assim, não exerceram influência cultural na formação do Brasil.
- e) Nos encontros culturais dos três povos formadores do povo brasileiro, os indígenas e os negros assumiram coisas da cultura do branco, mas também os brancos adquiriram elementos da cultura dos diferentes grupos indígenas e africanos.

3. Em 1991, o então presidente americano Bush, ansioso por restaurar uma maioria conservadora na Suprema Corte americana, encaminhou a indicação de Clarence Thomas, um juiz negro de visões políticas conservadoras.

No julgamento de Bush, os eleitores brancos (que podiam ter preconceitos em relação a um juiz negro) provavelmente apoiaram Thomas porque ele era conservador em termos de legislação de igualdade de direitos, e os eleitores negros (que apoiam políticas liberais em questão de raça) apoiariam Thomas porque ele era negro (HALL, 2004, p. 18).

No texto acima Bush fez uma manobra política com intenção de conseguir uma maioria conservadora na Suprema Corte. Conforme o que foi explanado, assinale a alternativa que indica corretamente o tipo de jogo que o presidente dos Estados Unidos articulou:

- a) A articulação do presidente Bush está levando em conta a identidade de classe social que poderá alinhar todas as outras identidades.
- b) Bush está jogando o “jogo das identidades” que ilustra as consequências políticas da fragmentação das identidades na modernidade.
- c) O presidente em vista de ampliar o quadro conservador da Suprema Corte, utilizou o jogo da persuasão política a fim de que todos estivessem de acordo.
- d) O jogo aqui deflagrado é de construir uma identidade mestra como uma categoria mobilizadora dos interesses sociais das pessoas.
- e) A indicação do Juiz Thomas foi elaborada pensando nas identidades concordantes que se alinham em torno das questões do racismo e da luta contra a intolerância racial.

Seção 1.3

Igualdade, desigualdade e diferença

Diálogo aberto

Caro aluno, nas seções anteriores já enveredamos por muitos caminhos da diversidade cultural. Para darmos sequência aos nossos estudos, vamos refletir sobre mais alguns conceitos importantes para resolvermos mais uma situação-problema. Uma das questões sobre a diversidade, que está muito em pauta, são os processos de exclusão. Por isso vamos iniciar nossos estudos buscando perceber a exclusão como um processo integrante do sistema social. A escola pode reproduzir e produzir os processos de exclusão, por isso vai ser importante conhecer o que os direitos humanos têm a ver com a diversidade e a desigualdade. Pensando num projeto educacional mais inclusivo, temos que entender como o processo de inclusão pode se dar em função de uma educação inclusiva, finalizando assim essa seção.

Vamos rememorar o contexto de aprendizagem para darmos sequência à próxima situação-problema.

Você se recorda que Débora era uma menina negra, de classe baixa, que ingressou numa escola de classe média onde estudavam os filhos da patroa de sua mãe. Débora pertencia a uma família de negros, com um jeito de viver e de estabelecer as relações sociais que são muito peculiares à cultura afro-brasileira. A festa de Folia de Reis, organizada pela família de Débora era muito prestigiada pela menina. Ela tinha um lugar importante na comitiva e sentia-se orgulhosa de sua família e da festa.

A ida para a nova escola exigiu de Débora uma série de adequações. Ela seguia frequentando as aulas e procurando se adaptar ao novo contexto. Durante as aulas, ocorreram novas experiências que tinham a ver com as diferenças culturais e sociais entre ela e suas colegas.

Pensando no desenvolvimento das meninas em expressão verbal, numa das aulas, a professora pediu que elas narrassem alguma festa familiar que fosse uma importante reunião de família. Na vez de Débora, ela falou sobre a festa de Folia de Reis que seus

avós realizavam todos os anos. Contou sobre os três reis magos e descreveu a encenação que era realizada, as vestimentas, os papéis representados por muitos membros de sua família. Como ponto alto da comemoração assinalou a finalização do Reisado, que era o almoço servido para os participantes. Contou que sua mãe preparava todos os anos uma travessa grande de pés de galinhas e que era uma comida muito apreciada nessa festividade. Ao revelar o gosto pelos pés de galinhas e o orgulho que tinha de sua mãe, por ser responsável pelo preparo da iguaria, provocou uma manifestação geral de suas colegas. Algumas acharam que pés de galinhas não serviam de alimento, que era nojento ou que era muito estranho alguém gostar de comer essa parte das galinhas. Muitas das alunas riram de Débora que ficou muito envergonhada. Baseado nesse acontecimento, como um professor preocupado com a diversidade e uma educação para igualdade resolveria esse problema surgido em sua aula?

Não pode faltar

Olá! Convido-o a continuar aprofundando os estudos sobre a questão da diversidade. Já vimos nas seções anteriores como a diversidade está presente em nossas vidas e que ela tem a ver com as diferenças de classes e culturas. Também vimos que a multiculturalidade é uma preocupação dos governos e da escola, que têm que tratar da questão com muita atenção, pois a classe dominante impõe sua cultura sobrepujando as outras, isto é, aquelas das classes economicamente menos favorecidas. Isso também acontece na escola, o que Bourdieu chamou de “violência simbólica”. Vimos também que na contemporaneidade as identidades são múltiplas. A globalização acentua essa característica devido, principalmente, à instantaneidade das comunicações.

Trabalhar com as diferenças, a multiculturalidade e a fragmentação da identidade na contemporaneidade nos leva, por conseguinte, a pensar os processos de exclusão que estão presentes na nossa sociedade. O empobrecimento e as carências vividas por parte da população os destituem de condições mínimas de vida e os afastam do acesso aos direitos humanos universais. Esse processo fez com que essa questão social tomasse dimensão nas discussões políticas e teóricas do mundo.

Desde os anos 1980, esse termo entrou no senso comum, mas ainda é muito discutido entre as diversas áreas de conhecimento. A

exclusão social está relacionada ao enfraquecimento da coesão social, isto quer dizer que há uma desagregação social que leva a uma crise de valores. "A tendência à desagregação poderia significar a entrada em uma era nova assim como o fim das grandes representações coletivas ou a crise dos valores" (D'ALLONDANS, 2003, p. 46 apud ZIONI, 2006, p. 21). Nas relações sociais nas sociedades tradicionais como as indígenas, por exemplo, o sujeito era resguardado pelas fortes relações sociais daquela sociedade. Tinha seu lugar estipulado em relação às hierarquias, ao trabalho, às relações de gênero, à religião etc. As posses eram comunitárias e a identidade era a do grupo. Nessas sociedades era muito mais valorizado o grupo que o individual.



Exemplificando

Como exemplo do predomínio da vontade do coletivo em detrimento da vontade individual, nas sociedades tradicionais, podemos falar sobre o casamento. Nas sociedades tradicionais, o casamento não é uma escolha individual. Não é por meio do amor romântico que é escolhido o consorte. Isso é determinado pelas alianças entre famílias, pois são os interesses comunitários que importam. Afinal, casamento é "aliança", e significava aliança entre famílias com o respaldo da comunidade.

Na sociedade moderna não há mais essa preponderância do coletivo sobre a individuação, a racionalização à secularização é o que impera. O sujeito não tem mais o respaldo da sociedade e precisa de intervenções de leis e órgãos governamentais ou da iniciativa privada (ONG) para atender as dificuldades das pessoas. Assim, a exclusão assumiu a cena pública e tornou-se o grande problema de nosso século.

O termo exclusão nem sempre é muito preciso, gerando uma série de discussões no campo acadêmico, que perduram até hoje. Uma das questões levantadas sobre o conceito de "exclusão social" é que, a princípio, o "excluído" era considerado fora da sociedade. Entretanto, estudos mais atuais entendem a exclusão como uma tendência do sujeito a estar à margem da sociedade, mas percebendo que ele não está fora do sistema social. Outra questão é que a "exclusão social" está associada à pobreza. Porém, o processo de exclusão não está somente coligado à pobreza. Outros fatores, também, podem ser determinantes do processo de exclusão social, como a perda de emprego, sujeitos pertencentes às minorias sociais como as de gênero, raciais, religiosas, geracionais, deficientes físicos,

pessoas com dificuldades financeiras, favelados, desapropriados da moradia etc.



Pesquise mais

Sobre o desenvolvimento do conceito de exclusão você pode saber mais em: ZIONI, Fabiola. Exclusão social: noção ou conceito? Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 15, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902006000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2016.



Assimile



O processo social contemporâneo atribuiria, de maneira perversa, a responsabilidade pelas inadequações aos próprios excluídos. A exclusão seria um processo decorrente do desemprego, da pobreza, da estigmatização social, do isolamento, da ruptura, da ausência de redes de suporte etc., que atingiriam todos os indivíduos da sociedade, não somente as classes desfavorecidas. (ZIONI, 2006, p. 21)

A globalização, os avanços tecnológicos e a produção de novos conhecimentos são algumas das conquistas do mundo contemporâneo. São indiscutíveis os avanços, entretanto globalização não significa melhor qualidade de vida. As desigualdades ainda estão presentes na sociedade.

De um modo geral, os estudiosos sobre o tema acreditam que as classes populares são vítimas do sistema ou então é por meio da desestruturação social que o sujeito é envolvido pela desorganização do mundo contemporâneo e acaba excluído. No entanto, o que podemos perceber quando sabemos dos movimentos populares reivindicatórios de direitos, é que a vitimização das classes populares não parece dar conta de uma explicação sobre a exclusão social. Martins (1997) não acredita que haja uma verdadeira "exclusão", pois segundo suas palavras:



Rigorosamente falando, só os mortos são excluídos, e nas nossas sociedades a completa exclusão dos mortos

não se dá nem mesmo com a morte física: ela só se completa depois de lenta e complicada morte simbólica. (MARTINS, 1997, p. 27)

Mesmo que haja influência das relações estruturais da sociedade, o sujeito se tiver “consciência crítica” não vai ficar à deriva, pois vai se organizar em movimentos que reivindicaram melhorias.



Pesquise mais

O filme “À procura da felicidade”, da diretora Gabriele Muccino, Estados Unidos, 2006, é baseado numa história verdadeira de um homem que enfrenta muitas dificuldades financeiras. Ele é abandonado pela mulher, fica responsável pelo seu filho de 5 anos de idade, está desempregado e é despejado de sua residência. Essa situação caótica reflete o processo de exclusão na contemporaneidade.

As diversas posturas que advêm das discussões sobre o vocábulo “exclusão social” têm algo em comum, que significa “discutir a questão social”. Embora a pobreza não seja o único fator envolvido nos processos de “exclusão social” ela ainda é preponderante na análise brasileira. Percebe-se que “paulatinamente, as explicações sobre a pobreza passaram de argumentos moralistas ou psicologizantes, que individualizavam o problema, para a percepção dos aspectos sociais como nevrálgicos para o entendimento” (ZIONI, 2006, p. 27). No Brasil, isso está relacionado aos padrões de cidadania brasileiros.

Se olharmos pelo lado econômico “significaria considerar que cerca de 30% ou 40% da população (brasileira) estariam desligados da sociedade nacional” (ZIONI, 2006, p. 28). Porém, a classe social não é a única identidade constitutiva dos sujeitos, pois existem outras marcas de identidade que podem ser responsáveis pela exclusão, tanto quanto a classe social (gênero, etnia, nacionalidade, deficiências etc.).

Foi a partir do olhar sobre o preconceito e a discriminação, a preocupação com a violência urbana e rural contra as minorias sociais e a necessidade de lutar pela segurança das pessoas, que surgiu o Programa Nacional de Direitos Humanos (maio de 2002), que tem como fundamento a “proteção do direito de vida”. Vale notar que foi por meio desse documento que houve o reconhecimento dos grupos excluídos socialmente no Brasil, tais como: crianças,

adolescentes, idosos(as), mulheres, afrodescendentes, povos indígenas, estrangeiros(as), refugiados(as) e migrantes, ciganos(as), portadores(as) de necessidades especiais, gays lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais (FURLANI, 2011).

Segundo a Constituição Federal de 1988 entende-se por direitos humanos,



Direitos decorrentes da dignidade do ser humano, abrangendo, dentre outros: os direitos à vida com qualidade, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança, ao trabalho e à diversidade cultural. (BRASIL, 2007, p. 10)



Pesquise mais

Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos. O PNEDH é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada.

Disponível em: <goo.gl/RYsuZm>. Acesso em: 17 ago. 2016.

Vale notar que os direitos humanos são universais. Todavia, essa universalidade tem seus limites. Não podemos entendê-la como homogeneizante, se pressupomos a multiculturalidade da sociedade. Há de se cuidar em relação à ideia de uma matriz hegemônica da modernidade baseada no modelo da “civilização” europeia. No entanto, não podemos relativizar a ponto de não acreditarmos numa possibilidade de direito à vida para todos os seres humanos.

A questão está em articular a igualdade e a diferença. Sobre essa questão, Candau (2008) chama a atenção sobre o “novo imperativo transcultural” que deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 462 apud CANDAU, 2008, p. 49).

Refletindo sobre as oportunidades oferecidas numa sociedade multicultural, percebemos que as oportunidades não são distribuídas equitativamente. Está explicitado na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda a pessoa tem direito à educação”. Apesar disso, a realidade que nos é apresentada mostra que:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais;
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNICEF, 1990)



Exemplificando

Conforme os dados do IBGE, em 2011, 11 milhões de brasileiros, 58,4% da população, apresentavam ao menos um tipo de carência social: atraso educacional, precariedade de domicílios, acesso aos serviços básicos e acesso a seguridade social.

Mesmo que a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU garanta que todos tenham instrução, 24,8% da população brasileira é analfabeta (UOL NOTÍCIAS, 2012).

No caso da escola não é diferente. Como já vimos anteriormente, a escola também reproduz a proposta cultural das classes dominantes. No entanto, a escola é um lugar de convivência com a diversidade, por isso ela deveria ser inclusiva, sustentável e plural. Uma escola inclusiva deve destacar a conscientização da cidadania e promover empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados, inferiorizados e subalternizados (CANDAUI, 2008).

Essa proposta tem a ver com a “educação popular”, proposta por

Paulo Freire nos anos de 1960, que é baseada na “conscientização”. Ainda hoje, a “educação popular” é uma grande alternativa em relação à monoculturalidade da educação formal. Com o passar do tempo e do acúmulo de experiências educativas nesse campo, a educação popular passou por transformações. Hoje ela está dentro do aparato do Estado aproveitando-se das políticas públicas. Ao mesmo tempo “continuou como educação não formal, dispersando-se em milhares de pequenas experiências. Perdeu em unidade, ganhou em diversidade e conseguiu atravessar numerosas fronteiras” (GADOTTI, 2000, p. 6).

Todavia, a problemática continua sendo como articular o universal com o particular. Uma proposta de articulação seria superar o simplismo regionalista como também o universalismo colonialista. Não é tarefa fácil atingir o equilíbrio, isto é, respeitar as particularidades culturais e ao mesmo tempo não desprestigiar a proposta universalista da ciência que está presente nos currículos escolares (GADOTTI, 1992). Nesse sentido, seria sem ser paternalista, fazer o atendimento e ter o respeito aos excluídos.



Refleta

Imagine uma escola inclusiva, onde se aplica uma educação popular. Como você ensinaria, por exemplo, um pedreiro a ler e escrever? Você acha que começar a alfabetização com a frase: “Vovô viu a uva”. É um bom começo?

Sabendo-se que a educação popular parte do conhecimento do educando para gerar os temas das aulas, quais poderiam ser, neste caso, os temas do pedreiro?

Você acha que para uma educação libertadora, de conscientização crítica, poderiam ser abrangidos temas como a cotação do cimento, a influência do mercado externo no preço do aço? Pense sobre isso.

Segundo a perspectiva de Freire, educar deve ser um ato de liberdade. A diversidade deve atravessar todos os atos educacionais, isto é, os conteúdos do currículo, os métodos pedagógicos, a organização das instituições e até as bases político-pedagógicas da estrutura do sistema educacional (GADOTTI, 1992). O principal ponto é assegurar a igualdade, ao mesmo tempo considerar as peculiaridades existentes.

Quando falamos de Brasil, não podemos deixar de levar em conta que nossa sociedade é marcada pela escravidão, em que há a dominação racial. Nascemos do colonialismo português e do patriarcalismo. O símbolo do poder é o homem branco e heterossexual. Essa cultura edificada nos padrões acima descritos, ainda é dominante entre nós.

Já vimos que a escola não fica isolada da sociedade e, por isso, ela reproduz a sociedade em que ela está inserida. Os preconceitos e as discriminações sejam elas de gênero, raciais, religiosas, entre outras, estão também presentes na escola, mesmo que constituam violação dos direitos humanos.



Exemplificando

Uma pesquisa realizada em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) com 501 escolas públicas do país, apontou as formas de preconceito no ambiente escolar brasileiro. Das 18,5 mil pessoas entrevistadas, entre alunos, educadores, funcionários e pais, 99,3% demonstram algum tipo de preconceito: etnorracial, socioeconômico, de gênero, geracional, orientação sexual ou territorial ou em relação às pessoas com algum tipo de necessidade especial. A discriminação relacionada aos portadores de deficiências é a mais frequente (96,5% dos entrevistados), seguido pelo preconceito etnorracial (94,2%), de gênero (93,5%), de geração (91%), socioeconômico (87,5%), com relação à orientação sexual (87,3%) e 75,95% têm preconceito territorial (PIACENTINI, 2015).



Refleta

Como educar para a igualdade se os educadores são frutos de uma educação conservadora, discriminatória e não se sentem preparados para tratar tais temas, que se cristalizaram na cultura como verdadeiros tabus, a exemplo da questão homossexual? (GADOTTI, 1992).

No entanto, devemos ter em mente que é por meio da educação que podem ser efetivados os direitos humanos e capacitar o sujeito para a cidadania plena. A escola tem uma função social e deve, por isso, abarcar a diversidade e tomar para si que todos os sujeitos têm direitos iguais. É a partir da conscientização dos professores, dos auxiliares, das famílias e da comunidade quanto à visão discriminatória e, a partir disso,

passar para o entendimento e aceitação da diversidade como parte da escola, que poderemos pensar em inclusão dentro da realidade escolar.

Figura 1.2 | Meninos iraquianos no Ameriya Memorial em Bagdá



Fonte: <<https://goo.gl/KzHEeO>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

Sem medo de errar

Agora vamos pensar sobre a situação-problema e procurar resolvê-la por meio do que aprendemos nesta seção.

Partimos de uma repulsa à culinária predileta de Débora que era servida na Folia de Reis. Os pés de frangos eram servidos como uma comida apetitosa na comunidade afro-brasileira, a qual Débora pertencia. Embora fosse uma comida que era aceita por um grupo, Débora ao falar dela na escola, estava fora do seu contexto social. Ali, em meio às meninas de classe média ela não tinha mais o respaldo de seus amigos e familiares, isto é, da comunidade que ela fazia parte. Era no Reisado, na casa de seus avós, na comunidade afro-brasileira a qual pertencia, que os pés de frango eram apreciados. As colegas de classe de Débora, ao não aceitarem a culinária por ela citada e ao rirem dela, colocaram-na à margem do grupo das estudantes daquela escola. Débora ainda estava na mesma escola e classe, no entanto, ela não mais se encaixava no grupo. Podemos dizer que ela passava por um processo de exclusão. Se ela não se adaptava, não tinha como ter os mesmos direitos.

Poderíamos interpretar os pés de frangos como um elemento simbólico associado à pobreza, uma vez que não faz parte dos cortes nobres da ave e, por isso, ser considerado uma comida ruim. Da mesma maneira, a diferença cultural e de raça (num sentido político e não biológico) poderia ser motivo do preconceito contra os pés de

frango, pois revelava a identidade afro-brasileira da menina. Identidade esta que é bastante discriminada.

A professora ao presenciar o fato, ficou numa situação difícil. Para dar um prosseguimento respeitoso para ambas as partes, teria que perceber a particularidade da culinária apreciada por Débora, ao mesmo tempo em que não poderia descartar o modo de ver das outras meninas, mais acostumadas às sobrecoxas dos frangos. A primeira atitude seria assegurar a igualdade entre as alunas sem deixar de afirmar a especificidade da culinária do grupo de Reisado.

Como sugestão poderia mostrar para as meninas que o estranhamento significava a existência da diversidade, das diferenças e que isso não significava desigualdade. A partir disso, procurar saber a ascendência das meninas e mostrar como o Brasil é multicultural. Assim, expor que todas as culturas têm culinárias diferentes que poderiam parecer estranhas para quem não as conhece. A escola cumpriria assim sua função social, promoveria a inclusão de Débora sem desrespeitar seu gosto por pés de frangos, sem sair da realidade da escola.

Você pensou em outra possibilidade de resolver a situação-problema com uma proposta inclusiva? Pratique com o que você aprendeu nesta aula.

Avançando na prática

Os pobres filhos ricos de Maria

Descrição da situação-problema

Maria era psicóloga e casou-se com Pedro que era médico. Após alguns anos de casados, eles não conseguiam ter filhos e se propuseram a entrar num processo de adoção. Primeiro adotaram Enrique, depois veio o Bruno e, finalmente, veio uma menina que se chamou Lívia. Todas as crianças tinham o fenótipo parecido com o dos pais adotivos. Elas eram brancas, e Bruno era loiro de olhos claros. As crianças foram criadas sabendo que eram adotadas. Ao chegarem na idade escolar, as crianças foram estudar numa escola de classe alta. Após algum tempo na escola, as crianças começaram a reclamar dos colegas e que não queriam mais voltar para este espaço. Maria, percebendo a dificuldade dos filhos resolveu fazer uma festinha em casa para os colegas dos filhos, a fim de promover a socialização entre

as crianças. No dia da festa as crianças estavam animadas. Mostravam a casa, os brinquedos, onde eram seus quartos. Maria ficou surpresa ao perceber que os coleguinhas dos filhos exclamavam: – Eles têm quartos...tem até cama! – Nossa eles têm brinquedos! Maria então perguntou por que eles estavam tão admirados? Um dos coleguinhas respondeu: – Não sabia que gente adotada tinha tudo isso. Pensei que eles eram pobres.

Lívia não se adaptou e foi estudar numa escola pública da prefeitura. Nunca mais reclamou. Por que as crianças não se adaptavam na escola, se pertenciam à mesma classe social e cultural, tinham o mesmo biótipo, sendo que a única diferença era serem adotados? Por que Lívia se adaptou na escola pública?

Resolução da situação-problema

Mesmo que as crianças tivessem muitas identidades iguais aos colegas da escola, elas se diferenciavam por serem adotadas. As outras crianças achavam que por serem adotados, os colegas eram pobres. Não perceberam que eles também pertenciam a uma família com alto poder aquisitivo. A identidade ficou estanque e se eram pobres, então, não pertenciam ao mesmo grupo social. Assim, eram excluídos das brincadeiras, das conversas, porque tinham um *status* inferior ao das outras crianças. Lívia, ao frequentar a escola pública, mesmo pertencendo à classe alta, não encontrou problemas quanto a ser adotada. Inclusive tinha algumas vantagens que era pertencer à cultura da classe dominante, que é reproduzida na escola. Na escola pública, sua classe social e cultural, embora pudessem ser diferentes das classes da maioria, não lhe causava problemas. Percebemos que a exclusão e a inclusão são muito relativas e podem acontecer por diversos motivos, como o imaginário da pobreza associado à adoção, que colocou as crianças adotadas num processo de exclusão.

Faça valer a pena

1. Conforme a notícia vinculada ao site da ONU Brasil, a relatora especial das Nações Unidas para o direito à moradia, Leilani Farha apresentou em seu relatório no Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas em Genebra, no início de março de 2016, a questão do direito à moradia.

“O aumento do número de sem-teto é evidência da falha dos Estados em proteger e garantir os direitos humanos das populações mais vulneráveis”, disse Farha, citando estigma social, discriminação, violência e criminalização enfrentadas por pessoas em situação de rua.

Ela culpou a “persistente desigualdade, a distribuição desigual de terra e propriedades e a pobreza em escala global” entre os fatores que contribuem para o aumento dos sem-teto, afirmando que o consentimento dos Estados em relação à especulação imobiliária e mercados desregulados são “resultado do tratamento das moradias como uma ‘commodity’ mais do que um direito humano” (ONU, 2016).

Segundo as declarações de Farha, os sem-teto existem no mundo todo. Assinale a alternativa correta que mostre o significado dessa situação mundial:

- a) A existência dos sem-teto nos países mais desenvolvidos tem a ver com o grande número de imigrantes que os governos não têm obrigação de auxiliar.
- b) A existência dos sem-teto é considerada uma questão de violação dos direitos humanos, pois essa condição de vida coloca os sujeitos à margem da sociedade negando-lhes os direitos fundamentais.
- c) Os sem-teto ou moradores de rua são pessoas desorientadas que têm problemas para se integrar na sociedade, por isso são excluídas dela.
- d) A questão da moradia está relacionada com o sucesso das pessoas. Os mais esforçados conseguirão ter sua casa própria, o que não acontece com os preguiçosos.
- e) A grande quantidade de moradores de rua está gerando uma série de problemas sociais. A polícia deve tirá-los debaixo das pontes para que não arruinem a visão da cidade.

2. De acordo com o Documento Subsidiário à Política de Inclusão do Ministério da Educação: “Uma política educativa que afirme que sobre o professor recaem as esperanças de melhoria da educação brasileira tem como único efeito situar o professor frente a um ideal que adquire mais a dimensão de um “fardo” a ser carregado solitariamente que de uma possibilidade a ser concretamente alcançada. Esta situação é facilmente verificável através das inúmeras queixas veiculadas pelos professores, muitas vezes impotentes, diante das dificuldades para atender a diversidade de seus alunos” (PAULON, 2005, p. 9).

Segundo o texto do documento sobre a política de inclusão, como deve ser feito esse processo para que seja possível uma escola inclusiva? Marque a alternativa correta:

- a) Embora os professores se sintam incomodados com a responsabilidade de realizar um ensino inclusivo, é a partir deles que o processo de inclusão pode ser efetivado. A escola é que tem que educar.
- b) Nascemos diversos, por isso, sabemos que as diferenças existem. Um

bom professor não terá problemas com a questão da inclusão uma vez que ela já está presente na classe e na consciência dos alunos.

c) A questão da inclusão na escola está relacionada com as diferenças entre os alunos. A diferença no contexto escolar certamente posicionará hierarquicamente o “outro” como inferior.

d) A escola tem uma função social e é a partir da conscientização dos professores, dos auxiliares, das famílias e da comunidade quanto ao respeito à diversidade que a inclusão pode ser pensada na escola.

e) A função social da escola é ensinar aquilo que é importante para um aluno ser bem realizado no futuro. Devido à diversidade fazer parte da escola como também na sociedade a inclusão torna-se uma questão pessoal.

3. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos diz que: “Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (UNICEF, 1990).

Segundo o texto citado da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, os grupos compreendidos como excluídos devem ser contemplados com a educação e não devem sofrer qualquer tipo de discriminação. Assinale a alternativa que corresponde ao processo real de oferecimento da educação para toda a população:

a) O que percebemos é que as possibilidades são oferecidas equitativamente para todos. Desta forma, a educação é fornecida pelos Estados a toda população seguindo as orientações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

b) A educação básica é fundamental para que se possa construir as etapas mais adiantadas do conhecimento. Desta forma, ela está presente e é oferecida para toda a população em todo o mundo.

c) A educação é oferecida por todos os países porque é a partir do desenvolvimento da educação que há a formação dos valores culturais e morais comuns.

d) As chances oferecidas numa sociedade multicultural não são distribuídas equitativamente, pois as minorias sociais não têm acesso aos bens e direitos fundamentais que as classes sociais mais privilegiadas têm.

e) A proposta de oferta de educação sem discriminação para grupos sociais menos privilegiados teve total aceitação por todos os países que implementaram rapidamente políticas de educação para toda a população.

Referências

- BÂ, Amadou Hampâté. **Aspects de la civilization africaine**. Paris: Présence Africaine, 1972.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2001. Disponível em: <goo.gl/ulhSxt>. Acesso em: 27 out. 2016.
- _____. **Educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CANAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.
- CANAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Lisboa: Presença, 2001.
- ELLERY, Daniele; CÂMARA, Márcio. Identidades em trânsito. **Porta Curtas**, 2007. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=identidades_em_transito>. Acesso em: 5 ago. 2016.
- FREIRE, Ida Maria; ROLFE, L. Dançando também se aprende: o ensino da dança no Brasil e na Inglaterra. In: CABRAL, Beatriz (Org.). **O ensino de teatro**: experiências interculturais. Santa Catarina: UFSC, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnorracial. São Paulo: Autêntica, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4, 2012, São Paulo. **Proceeding online...** São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/pO9xaT>>. Acesso em: 25 jul. 2016.
- _____. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.

14, n. 2, p. 3-11, jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=pt&nrm=iso&lng=pt>. Acesso em: 18 ago. 2016.

GARCIA, Valéria Aroeira. **O papel social e da educação não formal nas discussões e ações educativas**. 2013. Disponível em: <http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/09/ mesa_8_texto_valeria.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2016.

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

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/pCgXZm>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal na pedagogia social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006, São Paulo. **Proceeding online...** São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/VO67SA>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. **Educação não formal e educação social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MENDONÇA, Maria Luiza Martins de; JORDÃO, Janaina Vieira de Paula. Nojo de pobre: representações do popular e preconceito de classe. **Contemporânea**, ano 12, v. 1, n. 23, 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/contemporanea/article/viewFile/10094/9648>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

MONTAÑO, Carlos. Pobreza, "questão social" e seu enfrentamento. **Serviço Social e sociedade**. São Paulo, n. 110, abr. jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000200004>. Acesso em: 4 ago. 2016.

MORANTE, Adélia Cristina Tortoreli; GASPARIN, João Luiz. **Multiculturalismo e educação: um desafio histórico para a escola**. 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/4JZeVG>>. Acesso em: 9 ago. 2016.

ONUBR. **Relatora da ONU pede solução para pessoas sem-teto**. 13 mar. 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/relatora-da-onu-pede-solucao-para-pessoas-sem-teto/>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

PAULA, Cláudia Regina de. **Educar para a diversidade: entrelaçando redes, saberes e identidades**. Curitiba: IBPEX, 2010.

PAULON, Simone Mainieri; FEIRAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopolitcadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

PIACENTINI, Patrícia. **Preconceito na escola**. 2015. Disponível em: <<http://pre.univesp.br/preconceito-na-escola#.V7feCSgrLIU>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

PREVITALLI, Ivete Miranda. **Tradição e traduções**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em

Ciências Sociais)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

RÊGO, Daniela. **Pobreza e exclusão social**. Fontes de Informação Sociológica, Coimbra, maio 2010. Disponível em: <<http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2009025.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. 2000. Disponível em: <<https://goo.gl/g3F9Fu>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu**. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

UNESCO. **Plano nacional de educação e direitos humanos**. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/Ng0B4a>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 19 ago. 2016.

UOL NOTÍCIAS. **Números do desrespeito aos direitos humanos no Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/album/2012/12/10/numeros-do-desrespeito-aos-direitos-humanos-no-brasil.htm#fotoNav=1>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

WERNECK, Vera Rudge. Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação. **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 4 ago. 2016.

ZIONI, Fabiola. Exclusão social: noção ou conceito? **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 15, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902006000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2016.

Diversidade étnico-racial

Convite ao estudo

Olá! Convido você para dar continuidade aos estudos. Estamos começando uma nova seção que tem como tema a diáspora africana e sua influência no Brasil. No entanto, não podemos esquecer dos conceitos estudados na seção anterior, pois precisaremos deles para poder entender os novos conhecimentos.

Você se lembra que vimos que existem muitos tipos de educação. As educações que foram abrangidas foram:

- Informal: aquela que aprendemos com a vida. Aprendemos com a convivência com os mais velhos.

- Educação formal: aquela que é aplicada nas escolas, depende de um profissional, o professor, da escola, da sala de aula e é baseada no conhecimento científico ocidental.

- Educação não formal: vem de outros saberes diferentes dos conhecimentos científicos, não depende de um professor profissional, mas depende de monitores em espaços específicos.

- Educação popular: seu grande estudioso e difusor foi Paulo Freire. Essa educação parte do conhecimento dos alunos, é conscientizadora e libertadora.

Depois falamos sobre cultura, que tem a ver com modo de viver, de estar, interpretar e dar sentido ao mundo. Entendemos que a sociedade é multicultural e que essa multiculturalidade está contida no Brasil devido aos inúmeros povos que migraram para formar o povo brasileiro. Também ficamos sabendo que ser uma sociedade multicultural não significa que nela há igualdade. Existem preconceitos e discriminações que geram desigualdades sociais que levam ao processo de exclusão. Vale notar que a escola pode reproduzir essas questões. Pelo fato de a escola não reconhecer a diversidade e reproduzir os padrões da cultura

dominante, Bourdieu (1975) chamou essa prática de “violência simbólica”. Assim, é somente respeitando as diferenças que a escola pode ser para todos. Articular a diversidade cultural com o sistema escolar monocultural é um grande desafio. Ainda assim, é por meio da educação e da conscientização de todos que estão envolvidos com a escola que as diferenças podem ser aceitas e a inclusão concretizada.

Você se lembra de Débora, a menina que foi protagonista da contextualização da seção anterior? Ela continuará a contar sua história nesse contexto. Débora está no último ano do ensino médio na escola particular em que estuda com bolsa de estudos. A menina negra está uma mocinha e já se prepara para prestar o vestibular. Hoje ela é muito amiga de Carla que é filha da patroa de sua mãe e que estuda na mesma escola que ela. Lembramos que Débora vem de uma classe social diferente da de suas colegas de escola. Próximo à casa de Débora, há um grupo de jovens que participam de uma manifestação cultural afro-brasileira que se chama jongo. Lá, Débora dança com roupas coloridas, ao som de tambores, e canções alegres. Brancos e negros participam dessa dança encontrando-se semanalmente para os ensaios. Muitos dos componentes do grupo de jongo participam das reuniões religiosas no terreiro de umbanda que Débora e seus pais frequentam há muito tempo. Uma particularidade da ascendência de Débora é que, embora ela tenha a pele negra, sua bisavó por parte de pai era índia e seu bisavô africano. Desde pequena ouviu muitas histórias de como seu bisavô, africano se uniu com sua bisavó indígena, que havia fugido para não ser escravizada. Bom, essa é uma história bem brasileira. As duas moças, Débora e Carla se conheceram e fizeram amizade e desse encontro, muitos intercâmbios culturais aconteceram. Agora que estão moças, como será que essa relação está acontecendo? Quais são os estranhamentos? Devido às diferenças culturais de cada uma delas, o que está ocorrendo nessa nova fase da vida?

Seção 2.1

A diáspora africana e a sua influência no Brasil

Diálogo aberto

Vamos primeiramente conhecer as principais rotas do tráfico, que partiram da costa ocidental da África para o Brasil. Os portugueses sabiam da diversidade étnica dos africanos por isso os dividiam em grupos chamados nações. Vamos então ver como é que isso se processava. Também, nesta seção, vai ser de nosso interesse saber que os africanos já em terras brasileiras não foram passivos quanto à escravidão. Muitos ofereceram resistências em forma de revoltas, muitas vezes sangrentas, e organizaram--se em quilombos, tudo isso em prol da liberdade. Desde a entrada desses africanos no Brasil, suas culturas ressignificadas elaboraram novas manifestações culturais que não eram mais “puramente” africanas, mas afro-brasileiras. Ainda enriquecendo nosso conhecimento, vamos conhecer essas manifestações que guardam a memória desses povos, que contribuíram para a formação da cultura brasileira e que ainda estão presentes em nossos dias.

Antes de desenvolver essas questões, vamos analisar a situação-problema proposta para esta seção.

Débora sempre tinha novidades. Carla já estava acostumada com seus convites e suas histórias que eram muito diferentes das que estava acostumada a viver em seu âmbito familiar e social. No entanto, gostava das novidades, talvez tivesse um espírito inquieto, desbravador, de entender o mundo. No final das aulas, Débora procurou Carla e lhe contou sobre a apresentação de jongo, que o grupo que ela participava iria fazer, em uma festividade numa casa de cultura afro-brasileira. Carla ficou entusiasmada e iria perguntar a seus pais se poderia ir. Em casa, seus pais ouviram o pedido e ficaram reticentes, porque não conheciam nada destas festas de pretos. Sabendo que os pais de Débora estariam presentes, permitiram que a filha fosse à festividade. No dia marcado, as moças se encontram e foram para o centro cultural. Débora estava vestida com saia rodada de chitão muito colorido, tinha uma flor de pano vermelho na cabeça,

igual a todas as outras participantes do jongo. Os rapazes vestiam camisas do mesmo pano das saias das moças e calças brancas. A apresentação começou com as pessoas mais velhas e foi só depois de os mais velhos dançarem que Débora pôde se apresentar com seu par. O batuque era forte, cadenciado. Alguns dos integrantes do jongo puxavam o “ponto” (a música) e o coro formado por damas e cavalheiros respondia. Reproduzo a seguir algumas letras: Com tanto pau no mato/Umbaúba é coroné/É coroné/Umbaúba é coroné. Ou essa outra: Jongueiro novo/Pergunta o jongueiro velho/Eu posso botar meu pé/Na terra que tem mistério. E ainda: Oi quedê meu boi de guia? Tá mancando o que que tem/ Tá mancando o que que tem.

Para Carla, a dança era bonita, as saias rodadas das meninas se armavam com o rodar de seus corpos, os ombros dos pares quase se tocavam no ritmo dos tambores, os passos eram intercalados, tudo muito diferente das danças que ela conhecia. Mas, o que as letras das músicas queriam dizer? Carla não entendia aquele jogo de palavras que parecia não ter sentido. Ela esperou acabar a dança e perguntou para Débora: O que vocês cantam? Parece conversa de loucos. Gostei da apresentação, mas não entendi nada. Como será que Débora explicou para Carla o que queriam dizer as letras das músicas e suas danças? O que significava tudo aquilo que Carla acabara de ver?

Não pode faltar

Você sabe desde quando os africanos foram trazidos para o Brasil pelo processo desumano da escravidão? Vamos, então, contar essa história desde o começo.

Desde o século XVI, isto é, nos primórdios da Terra de Santa Cruz já havia escravos africanos no Brasil. Entretanto, assim como a população de colonizadores portugueses era muito pequena, também eram poucos os africanos. Os portugueses chegaram em 1483, com Diogo Cão ao reino do Congo. Esse episódio “abriu um dos capítulos mais dramáticos da presença europeia na África” (ALENCASTRO, 2000, p. 70).

A partir daí, o intercâmbio comercial entre europeus e africanos se desenvolveu principalmente com produtos oferecidos em troca dos escravos, como indicado no quadro a seguir.

Quadro 2.1 | Principais produtos oferecidos em troca de escravos africanos

ÁREA	SUBÁREA	PRODUTOS
Alta Guiné (Sengalândia)		Cavalos, sal, algodão
	Costa do Ouro	Tecidos indianos, objetos de ferro
Baixa Guiné	Golfo do Benin (Costa dos Escravos)	Objetos de cobre, tecidos e contas europeias, armas e munição
	Baía de Biafra	Tecidos, objetos de ferro
Centro-Ocidental	Congo	Tecidos de algodão e seda, porcelanas, contas de vidro, armas, pólvora, aguardente
	Andongo (Angola)	Tecidos, contas de vidro, armas, aguardente, trigo, facas, espelhos e tapetes
Oriental	Vale do Zambeze	Contas e algodão de cambraia

Fonte: Mattos (2012, p. 90).

Os navios negreiros não ficavam navegando na costa africana. Os africanos eram aprisionados numa mesma região e eram colocados em barracões à espera de serem embarcados. Por isso, eles tinham características culturais muito próximas. Essas características estão expressas em documentos e por meio deles os historiadores podem saber de que região saíam os africanos e em qual época. Assim, podem ser identificadas quatro fases relacionadas aos lugares da saída de africanos para as Américas.

Quadro 2.2 | Fases da diáspora africana

1ª Fase 1441 a 1521	2ª Fase A partir de 1518	3ª Fase Último quartel século XVI	4ª Fase Anos 90 do século XVII
Mauritânia - cerca de 156.000 es- cravos foram levados para Península Ibérica e ilhas atlânticas.	Alta Guiné – Direto da África para as Américas. O Brasil foi pouco recep- tor de escravos até a segunda metade do século XVI.	África Central - Angola. Guerras con- tra os andon- gos (1579-- 1580). Grande parte deles foi enviada para o Brasil.	Costa da Mina, além do Porto de Luanda. Grande parte veio para o Brasil – Nor- deste e Minas Gerais.

Fonte: elaborado pela autora.

Como pudemos perceber, não foi fácil a conquista da África pelos europeus. Muitas guerras foram travadas e, em muitas delas, os africanos saíram vitoriosos, e, em outras, foram perdedores. Além disso houve muitos tratados entre os brancos e os negros que ora eram respeitados e em outros momentos desrespeitados por ambos os lados.



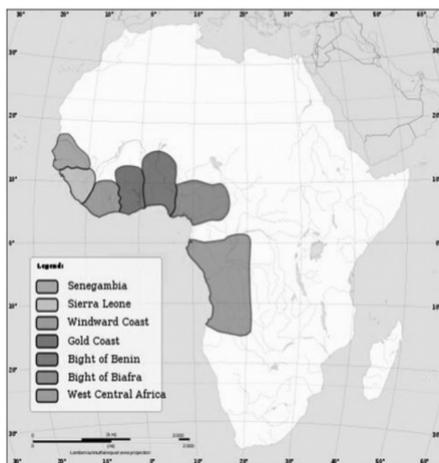
Exemplificando

O reino de Angola ou Andongo, como era chamado na época, foi um dos mais importantes no comércio de escravos. O comércio era intermediado por traficantes africanos que não aceitavam a concorrência dos portugueses. Sendo assim, as negociações não foram fáceis e houve muitas guerras para que os portugueses conseguissem o controle do comércio. Foram mais de vinte anos de combates contra os “andongos”. Os portugueses se interessavam além do comércio de escravos também em procurar minas de prata.

O comércio de escravos africanos é conhecido como comércio triangular que envolveu Europa, África e Américas, por meio do oceano Atlântico. O Nordeste foi grande receptor de escravos africanos devido às grandes plantações de cana-de-açúcar e aos engenhos. O estado de Minas Gerais também recebeu muitos escravos, principalmente para trabalhar nas minas de ouro. Os outros estados da região Sudeste, porém, só receberam grandes contingentes de escravos a partir do

século XIX para trabalharem nas plantações de café.

Mapa 2.1 | Regiões africanas de comércio de escravos



Fonte: <https://en.wikipedia.org/wiki/Atlantic_slave_trade>. Acesso em: 3 set. 2016.



Assimile

O comércio triangular, segundo Alencastro (2000, p. 116) possui uma dinâmica própria da política portuguesa no Atlântico. Esse comércio traz duas consequências: “Em primeiro lugar as carreiras marítimas reforçam certas aristocracias negreiras africanas e ampliam a oferta de escravos nos portos de trato. Em segundo lugar, esses fluxos estimulam o intercâmbio com a África, contribuindo para fixar capitais e equipamentos de navegação nesse setor e, por fim, para diminuir os custos de transportes no Atlântico Sul”.

Os negros advindos do litoral ocidental africano, entre eles os originários de Moçambique, somente fizeram parte do tráfico a partir da repressão da Inglaterra que foi de 1815 a 1851. Por isso os negros dessa região vieram em menor quantidade.

Mas, por que a Inglaterra se interessava em extinguir o tráfico negreiro? Mesmo que na época já houvesse questões humanitárias referentes à libertação dos escravos, foi por interesses econômicos que os ingleses intervieram.

A influência dos ingleses no Brasil foi muito forte desde a vinda de D. João. Foi uma esquadra inglesa que protegeu a vinda do imperador,

pois ele vinha fugido das tropas de Napoleão. Esse evento acarretou uma aliança entre Portugal, agora com governo instalado no Brasil, e a Inglaterra, em que os ingleses tinham muitas vantagens.

A Inglaterra que estava em plena Revolução Industrial não se interessava na produção de produtos manufaturados que o Brasil começava a produzir, pois o Brasil era um grande comprador das produções inglesas principalmente de panos. Além disso, os ingleses produziam açúcar nas Antilhas, que eram suas colônias. O preço do açúcar produzido pelos ingleses não era competitivo, no mercado internacional, com o baixo preço do açúcar produzido no Brasil por meio de mão de obra escrava. Assim, por meio de tratados, que a Inglaterra mantinha com Portugal e o governo português se instalara no Brasil, procurou inibir e extinguir o tráfico negreiro. Da mesma maneira, pensando em vantagens econômicas, era interessante que os escravos se tornassem assalariados e, por conseguinte, consumidores dos produtos ingleses.

Quanto ao número de africanos que foram embarcados para o Brasil, Alencastro (2000) coleta inúmeros dados de outros autores e de documentos e constata a existência de uma grande divergência numérica. Porém, baseados nas tabelas da página "The transatlantic Slave Trade Database", revistas por David Eltis e Behrendet (1999), o número de embarcados africanos para o Brasil foi de 5.848.266 entre os anos de 1501 a 1875. Alves (2008) fala que entre os séculos XVI e XIX, chegaram 20 milhões de africanos nos navios negreiros. Ela ainda especifica que esse número indica apenas os africanos que chegaram com vida, sem contar os que morreram antes de chegar. O que sabemos é que os números podem não ser exatos, mas que essa grande massa de africanos enviados para o Novo Mundo contribuiu "para a definição dos ambientes culturais e sociais da sociedade escrava do Brasil" (SWEET, 2007, p. 35).



Refleta

Você pode imaginar ser arrancado de sua família, de sua terra, ser desconsiderado com ser humano e além de tudo ser enviado para uma terra distante como escravo? Você pode se colocar no lugar dessa gente? O que sente em relação a essa possibilidade?

Mapa 2.2 | Comércio triangular



Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/b/bf/Triangular_trade.svg/2000px-Triangular_trade.svg.png>. Acesso em: 3 set. 2016.

Mas, quem eram essas pessoas e como eram documentadas suas origens? A princípio, os africanos eram identificados pelos nomes dos portos quando eram embarcados na África. Com a intensificação do comércio, os europeus passaram a identificá-los pelas suas proximidades linguísticas. Os portugueses tinham consciência da existência de uma diversidade de grupos africanos e os dividia em nações. Dividir os povos em espanhóis, franceses, ingleses etc. Já era uma prática comum entre as nações europeias. Conforme Thornton (2004) o conceito de nação [...] era essencialmente etnolinguístico e não político.

Os grupos culturais eram então divididos conforme as proximidades linguísticas. No entanto não podemos tomar as línguas como mediadoras das diferenças culturais, pois mesmo que falassem línguas diferentes tinham uma proximidade cultural que os deixava muito parecidos.

Já na África, esses grupos realizavam trocas comerciais e culturais, como a religião, a concepção estética, artística, entre outros. No entanto, ao generalizar os traços culturais por meio da linguística, os africanos que chegaram ao Brasil tiveram suas especificidades culturais e étnicas obscurecidas. Cada uma dessas “nações”, conforme Sweet, “continha dezenas de identidades ‘étnicas’ mais específicas”, que eram reveladas nos momentos em que esses africanos eram questionados (SWEET, 2003 apud PREVITALLI, 2012, p. 24).

O contato com alguns desses africanos podia ser feito em uma só língua, que era unidade etnolinguística a qual pertenciam. No entanto, se fossem questionados quanto à sua origem, designavam grupos menores ao qual pertenciam.



Exemplificando

Conforme Previtalli (2012, p. 10), "é interessante observar que um missionário podia catequizar um povo, numa única língua, porém, quando os africanos eram interrogados sobre sua nação, mencionavam grupos menores.

Desta maneira, ser banto (grupo linguístico centro-africano) não queria dizer que esse africano pertenceria a um grupo étnico, uma vez que a categoria banta é uma designação dada a diversos grupos diferentes que teriam unidades etnolinguísticas relacionadas. Cada linguagem poderia representar um grupo étnico, e havia mais de trezentas delas, na maioria, muito próximas."

Vale notar que, apesar de os africanos terem proximidades culturais devido aos contatos no decorrer de suas histórias, as fronteiras entre as diversas etnias ainda persistiam, mesmo que fossem fluídas, isto é, não tão marcadas. Nesse caso, os traços culturais servem para indicar as diferenças entre as pessoas e os grupos sociais. Isso se dá por meio de processos de inclusão e exclusão que estabelecem limites entre os grupos. Isto é: "os atores identificam-se e são identificados pelos outros na base de dicotomizações Nós/Eles, estabelecidas a partir de traços culturais que se supõem derivados de uma origem comum e realçados nas interações raciais" (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 141 apud PREVITALLI, 2012, p. 25).

O porto de Luanda, de onde partiram os africanos do grupo linguístico banto, foi o maior exportador de escravos. No entanto, não há nos documentos da época as diferenças étnicas especificadas. Eles eram chamados de bantos devido à sua proximidade linguística, mas pertenciam a etnias tais como ambundo, umbundo, kikongo, lunda, dembo, imbangala entre muitas outras. Entre os que vieram do golfo do Benin, podemos citar o nagô, fon, ewê, jêje, entre outros. Além da especificação em grupos linguísticos, os africanos ao chegarem no Brasil recebiam também nomes cristãos, pois eram batizados ainda com os pés na areia. A este nome era adicionado outro que tinha

relação aos portos de onde saíam, por exemplo, Maria Benguela (Angola), João Cabinda (Congo), José Mina (Costa da Mina), assim por diante. Daí podemos ver a dificuldade que é a identificação dos grupos étnicos e dos lugares de origem na África.

Você provavelmente já deve ter ouvido falar que a escravidão indígena foi muito difícil de se concretizar porque os índios não gostavam de trabalhar, e que foi substituída pela dos africanos porque estes eram conformados com a escravidão e o trabalho forçado. Essas são duas grandes falácias, porque houve resistência à escravidão pelos dois povos. Neste momento, vamos examinar como se deram as resistências dos africanos.



Refleta

Leia essa descrição deixada pelo viajante Charles Brand na década de 1820 e reflita se a escravidão era algo com o que os africanos não se importavam.

"A primeira loja de carne em que entramos continha cerca de trezentas crianças, de ambos os sexos; o mais velho poderia ter 12 ou 13 anos e o mais novo, não mais de 6 ou 7 anos. Os coitadinhos estavam todos agachados em um imenso armazém, meninas de um lado, meninos de outro, para melhor inspeção dos compradores; tudo o que vestiam era um avental xadrez azul e branco amarrado na cintura; [...] O cheiro e o calor eram opressivos e repugnantes. Tendo meu termômetro de bolsa comigo, observei que atingia 33 °C. Era então inverno [junho]; como eles passavam a noite no verão, quando ficam fechados, não sei, pois nessa sala vivem e dormem, no chão, como gado em todos os aspectos." (MATTOS, 2012, p. 102)

O campo de ação dos africanos foi durante muito tempo identificado como resistência, principalmente como fugas, rebeliões e quilombos. As rebeliões tidas como "revolta de escravos" foram elaboradas a partir de alianças, constituindo-se em um acontecimento bastante complexo. Assunção (apud LIBBY; FURTADO, 2006) considera que devem ser distinguidas as diversas modalidades que fazem parte dessa complexidade que vai muito além da "rebelião escrava" por si só. Enumera, assim, quatro situações distintas: "1) revoltas exclusivamente escravas; 2) revoltas de escravos e forros; 3) revoltas com participações de escravos, forros e a população livre de cor mais ampla; 4) revolta

liderada pelas elites com participação massiva de escravos e homens de cor livres” (ASSUNÇÃO apud LIBBY; FURTADO, 2006, p. 355).

Isso quer dizer que em muitas revoltas tidas como “escravas” nem sempre eram realizadas somente por escravos. Podiam estar junto homens negros livres, alforriados e homens negros que já faziam parte de uma elite que dominava algum trabalho, como exemplo, a alfaiataria. Nesse grupo, poderiam estar presentes, inclusive, escravos prediletos de algum senhor que não se conformaria com a atitude rebelde do negro.

Sabemos que havia um grande abismo entre o homem livre e o escravo. Muitos documentos mostram que por meio de iniciativa pessoal, o cativo muitas vezes reivindicava melhores condições de vida e trabalho. Em casos que isso não era resolvido positivamente para o escravo, resultava em fugas, quilombos e organizações de revoltas. Uma resistência muito conhecida são os quilombos ou mucambos.

Quadro 2.3 | Alguns dos principais quilombos do Brasil

Alguns dos principais quilombos do Brasil	
(1630-95) Quilombo dos Palmares (Pernambuco)	(1870-80) Quilombo do Kalunga (Goiás)
(1826) Quilombo do Urubu (Bahia)	(1831) Quilombo do Cumbe/Aracati (Ceará)
(1856-88) Quilombo Trombetas (Pará)	(sem data) Quilombo da Enseada do Brito (Santa Catarina)
(sem data) Quilombo do Arroio (Rio Grande do Sul)	(séc. XVIII) Quilombo do Ambrósio (Minas Gerais)
(1795) Quilombo Pindaituba e Moluca (Mato Grosso)	(1883-88) Quilombo Jabaquara (São Paulo)
(1713) Quilombo do Maragojipe e Muritiba (Bahia)	(1838) Quilombo de Manuel Congo (Rio de Janeiro)
(1838) Quilombo da Lagoa Amarela – Preto Cosme (Maranhão)	(sem data) Quilombo do arroio (Rio Grande do Sul)

Fonte: adaptado de Schwarcz e Reis (1996, p. 26).

Esses quilombos negociavam os produtos por eles produzidos e acolhiam outros negros livres e fugidos. É interessante notar que segundo Mattos (2012), os negros fugidos muitas vezes continuavam como escravos nessas comunidades.

Outras resistências diante da difícil condição do cativo eram por meio do suicídio. Muitos escravos viam na morte a única saída para a liberdade. Envenenamento, afogamento, enforcamento eram alguns dos meios encontrados para sair da escravidão. Os de origem banta, de língua quimbundo, quikongo e umbundo, acreditavam que a “Kalunga” (o mar) era responsável pela travessia ao mundo dos mortos. Assim, pensavam que ao se afogarem poderiam renascer para a vida na África, uma vez que ao atravessar o Atlântico tinham morrido para a vida africana no seio das suas famílias, em suas moradias e em liberdade.

As revoltas também foram importantes no contexto de resistência. Muitas delas tinham apoio de abolicionistas. A repressão foi forte e as reações dos escravos foram ficando cada vez mais violentas.

A revolta urbana dos malês, em 1835, foi organizada por escravos haussás islâmicos (malês) e reuniu escravos de outras nações principalmente iorubás. Armados de facas, porretes, pistolas e espadas saíram às ruas de Salvador, chamando para luta outros escravos. Planejavam ir em direção ao Recôncavo onde havia cultura de cana-de-açúcar e muitos escravos. O levante foi delatado e fortemente reprimido. “Quatro africanos foram condenados ao fuzilamento e vários outros ao açoitamento público. Muitos deles foram deportados para África e outros revendidos para diferentes regiões brasileiras” (MATTOS, 2012, p. 137).



Assimile

FORMAS DE RESISTÊNCIA ESCRAVA

Crimes:

- Assassinatos de senhores e familiares, de feitores, soldados capitães do mato;
- Estelionato, roubos e furtos - produção agrícola, animais, dinheiro e joias.

Revoltas:

- Articuladas por sociedades religiosas;
- Articuladas pelo movimento abolicionista.

Fugas:

- Individuais e coletivas *Objetivos*: Manutenção dos direitos adquiridos.

Rompimento com o sistema escravista

Quilombos / Mocambos Alianças com outras camadas sociais
Comercialização de gêneros agrícolas



Pesquise mais

ASSUNÇÃO, R. M. A resistência escrava nas américas: algumas considerações comparativas. In: LIBBY, D. C.; FURTADO, J. F. **Trabalho livre, trabalho escravo**: perspectivas de comparação. São Paulo: Annablume, 2006.

Disponível em: <<http://repository.essex.ac.uk/9674/1/a-resistencia-escrava-nas-americas-algumas-consideracoes-comparativas.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2016.

Embora, houvesse grandes dificuldades de sobrevivência, e uma homogeneização das identidades por parte dos portugueses, os escravos não perderam suas identidades étnicas. Essas características culturais ressignificadas no Novo Mundo elaboraram novos aspectos da cultura que se tornou afro-brasileira. Nessa reconfiguração, passa a existir “algo no meio”. Esse “algo no meio”, representado pela hifenização do vocábulo “afro-brasileiro”, transformou o significado de muitos elementos das tradições desses povos, porém não ficaram irreconhecíveis tanto é que podemos encontrá-los atualmente.

No século XIX, com a constituição de bairros negros por escravos e forros, houve a possibilidade de se organizarem socioculturalmente. Assim nasceram as irmandades, que tinham como uma das suas funções organizar os atos fúnebres segundo a cosmovisão afro-brasileira. Também desses bairros vieram os lundus, as capoeiras e a tiririca. Organizaram-se também ao redor das manifestações religiosas, com os espíritos ancestrais, orixás, inquices, comidas cerimoniais, iniciações e tudo o que envolve essas organizações religiosas.

No entanto, não eram bem aceitas pela sociedade mais abrangente. Nessa época, a matriz cultural europeia era muito mais valorizada que as manifestações culturais afro-brasileiras. Por isso, foram manifestações muitas vezes proibidas e perseguidas. Isso acontece, principalmente, porque agregavam um povo negro e mestiço em volta de uma identidade cultural forte. Essa possibilidade de se agregarem lhes dava condições de se articularem contra um sistema social que os pressionava e os excluía. Assim, a capoeira e as religiões afro-brasileiras foram vítimas dos bastões da polícia e notadamente notícias de jornal como podemos ver nas observações de Negrão (1996, p. 71).

Os registros jornalísticos mostraram, entre o período de 1929 a 1944, que: "Das 86 notícias conseguidas para o período, 79 são policiais, envolvendo atividades repressivas, prisões de pais de santo, ou curandeiros e de seus adeptos ou clientes, apreensão de objetos rituais ou de remédios populares, instalação de inquéritos ou de processos. [...] 63 registros ou 73,2% do total, referem-se claramente a práticas ou cultos de raiz africana [...]."

As perseguições realizadas pela polícia, pela igreja católica e as notícias pejorativas nos jornais perduraram no século XIX e começo do século XX. Vale notar que as manifestações tidas na época como folclore foram toleradas e até incentivadas como festa de preto e sem grandes consequências. Dentre elas estão as congadas, as marujadas, os lundus entre outras.

A cultura afro-brasileira está manifestada em muitos segmentos da sociedade e das artes brasileiras.



Faça você mesmo

A cultura afro-brasileira está grandemente expressa na cultura brasileira. Podemos citar o exemplo das comidas. Quem nunca provou ou ouviu falar de acarajé? O acarajé é uma variante de um bolinho africano que na Nigéria se chama "acará". As mulheres de tabuleiro no Brasil vendiam "acará". E gritavam "Jé Acará" que queria dizer comam "acará". A repetição dos dois vocábulos nos gritos das mulheres se tornou um só "Acarajé", o delicioso bolinho dourado frito no dendê. A alimentação também pode ser uma herança africana no Brasil. Pense ou pesquise quantas outras comidas você pode identificar como de herança africana.

Podemos encontrar aspectos da cultura afro-brasileira também nas músicas, como nas diversas modalidades de samba, no hip hop, na música popular etc. Também está nas artes plásticas, em que podemos citar Abdias Nascimento (Franca/SP, 1914 – Rio de Janeiro/RJ, 2011) que realizou pinturas, esculturas, montagens com temas religiosos afro-brasileiros. Também está na literatura, por exemplo, nos livros de Jorge Amado (Itabuna/BA, 1912 – Salvador/BA, 2001), que falam entre outras coisas, de orixás, filhos e filhas de santo, terreiros e da cosmovisão religiosa afro-brasileira.

Nos candomblés e nos terreiros mina do Maranhão, encontramos muitas palavras em idiomas africanos. Esses terreiros ainda estão representados por nações, tais como angola, queto, jêje, mina, ijexá etc., porém, não podemos deixar de marcar que, hoje em dia, elas não têm o compromisso étnico das primeiras nações que identificavam os africanos. As nações do candomblé tornaram-se apenas uma identidade religiosa. Contudo, podemos encontrar inúmeros vocábulos e expressões de línguas africanas como o quimbundo, quicongo, iorubá, fon entre outras, sendo faladas no dia a dia religioso dos terreiros.



Refleta

Você conhece alguma manifestação cultural afro-brasileira? Você já ouviu comentários pejorativos sobre alguma delas, como macumba coisa do mal, festa de gente ignorante...? Pense então sobre o preconceito e discriminação, conceitos que já foram vistos na seção anterior. Conhecer o diferente e aceitá-lo como tal ainda é o melhor caminho para se respeitar o diferente.

São muitas as manifestações da cultura afro-brasileira no Brasil. Podemos ainda citar os maracatus, os afoxés, as escolas de samba, o maculelê, o jongo ou caxambu. Sobre o jongo ou caxambu, Paulo Dias (2014, 331) escreve que:



A palavra jongo designa uma expressão cultural afro-brasileira unindo toques de tambores, canto, dança e improviso poético, que acontece geralmente à noite, perto de uma fogueira. Os jogueiros se revezam na cantoria dos pontos (cânticos), a qual pode assumir a forma de um desafio. A dança varia de coreografias individuais

executadas por um solista ou casal solista evoluindo no meio do círculo de participantes a coreografias coletivas em roda anti-horária. A área jongueira estende-se ao longo do Vale do Paraíba e regiões adjacentes; prolonga-se, para o norte, até o Espírito Santo, acompanhando as áreas onde foi cultivada a cana e sobretudo o café. Nos estados do RJ, MG e ES é chamado de caxambu.

O que vale notar é que essas manifestações revelam uma importante colaboração na cultura brasileira e também representa o africano que deve ser reconhecido como componente importante na constituição do povo do brasileiro.



Pesquise mais

O filme *Besouro*, um filme brasileiro que conta a vida de Besouro Mangangá (Ailton Carmo), um capoeirista brasileiro da década de 1920, a quem eram atribuídos feitos heroicos e lendários. O filme revela as relações sociais entre os negros e os senhores, a polícia e entre seus próprios companheiros. Aparece também a questão da mulher negra, a relação dos negros com a cosmovisão religiosa afro-brasileira e a capoeira. É um filme de 2009 de direção de João Daniel Tikhomiroff. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7JjFbIRVtB8>>. em: 6 set. 2016.

Sem medo de errar

Vamos agora olhar para o momento em que Débora foi interpelada pela amiga Carla sobre os pontos (canções) cantados no jongo. Sabemos que o jongo é uma das heranças culturais afro-brasileiras, que foi praticado pelos escravos e que hoje é executado em centros culturais. Essas heranças foram transformadas e hoje apresentam muitos elementos das culturas que se encontraram no Novo Mundo.

Uma das características das canções do jongo está na tradição que ela é vinculada do tempo da escravidão. O jongo é uma conversa entre os jongueiros, que pode ser realizada por meio de sátiras, de louvação aos ancestrais, por enigmas que devem ser desvendados por aqueles que são os oponentes. As palavras nunca têm um significado simples e direto, normalmente são construções simbólicas que retratam as relações do dia a dia ou a vida dos escravos. Se a conversa não puder ser ouvida por outras pessoas que não pertencem ao

grupo, o "ponto" vai ser muito simbólico. Como vimos, em um dos pontos reproduzidos "umbaúba é coroné". Umbaúba é uma árvore que é oca por dentro. Nas palavras dos jongueiros velhos é uma árvore que não "vale nada", bicho preguiça é que gosta de umbaúba. Então, relacionando o coronel com a árvore umbaúba, conclui-se que coronel não vale nada. É uma maneira de falar mal do coronel sem que as outras pessoas saibam, inclusive o coronel. Nos pontos antigos, é possível perceber que o negro nunca aceitou a escravidão. Fala também do dia a dia, das criações, da Terra e dos mistérios da vida e da morte. É a palavra tirada em perguntas e resposta. Os jongueiros são, normalmente, umbandistas, por isso os espíritos, os santos, os orixás, o cruzeiro das almas podem estar presentes nos "pontos". É uma representação da cultura afro-brasileira, originária dos negros bantos, que está presente nos dias de hoje. Somente se soubermos como foi a escravidão dos africanos é que podemos entender essa dança e suas músicas. Carla precisava ter entendido a ancestralidade de Débora e saber mais sobre os negros no Brasil para conseguir entender as letras das músicas do jongo.

Avançando na prática

À procura da África

Descrição da situação-problema

Alda, uma mulher branca, é uma mãe de santo e tem um terreiro de candomblé onde se cultuam os orixás. Certa feita, foi organizado por um grupo de adeptos do candomblé, uma viagem para a África para conhecerem os cultos africanos dos orixás. A ideia era ir para a origem e ver como os africanos cultuavam os orixás na sua terra sem ter contato com a escravidão como fora feito no Brasil. Alda estava ansiosa, queria ver os terreiros, os filhos de santo, as oferendas os assentamentos como são chamados os altares dos orixás no Brasil. Chegando à Nigéria, berço do grupo linguístico iorubá de onde vieram muitos escravos para o Brasil, foi com a comitiva e alguns nativos conhecer os orixás africanos. Tal foi sua surpresa ao não encontrar filhos de santo com saias brancas rodadas, nem terreiros onde se cultuavam os orixás e nenhuma organização religiosa dos orixás como conhecia no Brasil. Havia sim "altares" de orixás nas estradas, nas encruzilhadas rodeados pelo mato que Alda achou um descuido com o sagrado. As pessoas faziam oferendas nas suas casas onde tinham seu orixá particular ou

havia lugares onde só cultuavam um orixá e mais nenhum outro. Não era uma organização coletiva que acolhia todos os orixás como uma família como é feito no Brasil. Ficou muito decepcionada e voltou dizendo: “Só no Brasil tem orixá. Só no Brasil tem candomblé”.

Por que Alda não encontrou os orixás sendo cultuados na África da mesma maneira que no Brasil se eles são originários de lá?

Resolução da situação-problema

Os orixás são divindades africanas que são cultuadas na região da Nigéria pelo povo iorubá. Foram os negros trazidos como escravos que trouxeram esse culto para o Brasil. No Novo Mundo, as famílias dos africanos foram dissolvidas e, desenraizados, elaboraram uma nova maneira de se organizarem. Uma dessas maneiras foi construir as famílias de santo e em terreiros agregar as pessoas que cultuavam vários orixás. Isso se dava diferente de África onde os orixás não precisavam estar organizados em um terreiro e podiam ser cultuados numa família cada qual com seu orixá familiar. Foram diversos processos que a antropologia chama de ressignificação, tanto é que Alda é branca e pode ser mãe de santo, diferente do tempo da escravidão em que só os(as) negros(as) podiam ser sacerdotes ou filhos(as) de orixá. A palavra “filho(a) de santo” já mostra o encontro com outros matizes religiosos, no caso o catolicismo. Santo e orixá podem ter significados parecidos, por isso existem os(as) “filhos(as) de santo” uma vez que santo está na igreja católica. São características culturais que permaneceram modificadas no Brasil. Assim, podemos nos basear nas afirmações de Hall quando diz que, “essa reconfiguração não pode ser representada como uma ‘volta ao lugar onde estávamos antes’, já que, como nos lembra Chambers, ‘sempre existe algo no meio’ ” (HALL, 2004, p. 35). Esse “algo no meio”, representado pela hifenização do vocábulo “afro-brasileiro”, transformou o significado de muitos elementos das tradições desses povos, porém não ficaram irreconhecíveis tanto é que podemos encontrá-los atualmente. Mãe Alda estranhou porque o culto aos orixás que ela conhece é uma construção brasileira, não africana. E mais, tinha razão em dizer que “candomblé só tem no Brasil” porque, candomblé é uma religião afro-brasileira, portanto foi elaborada pelos africanos, mas no Brasil. Vale notar que nada se reproduz exatamente igual à origem, quando se tem a mudança de lugares, contato com outras culturas e diferentes sistemas de produção.

Faça valer a pena

1. No Brasil, os negros africanos recebiam identificações tais como: “negro da Guiné”, “gentio da guiné”. Nessa época em que “as terras da Guiné empreendiam apenas o litoral da costa ocidental africana, cuja feitoria de cachéu era o centro comercial. Esse termo acompanhou a expressão do comércio de escravos, avançando para o sul incorporando a Costa do Marfim, Costa do Ouro e Costa dos Escravos, ou seja, a África Ocidental ao norte do equador” (MATTOS, 2012, p. 113).

Mais tarde, as identificações dos grupos africanos passaram a ser minas, angolas, moçambiques, jejes, cassanges, cabindas, benguelas, monjolos, entre outras.

As primeiras identificações como “negro da Guiné” e as segundas como minas, angolas, moçambiques, jejes, cassanges, cabindas, benguelas, monjolos são respectivamente relacionadas a que tipo de identificação? Assinale a alternativa que indique as identificações corretas:

- a) A primeira e a segunda identificações estão relacionadas ao porto de embarque dos negros e ao batismo no qual recebiam nomes cristãos.
- b) A primeira identificação é referente ao local de embarque e a segunda à nação a qual o negro pertencia.
- c) A primeira e a segunda identificações são referentes às nações que os negros pertenciam e identificados ainda em África.
- d) A primeira identificação é referente ao porto de onde eram embarcados e a segunda ao grupo étnico que pertenciam.
- e) A primeira identificação é referente ao grupo étnico que pertenciam e a segunda identificação ao porto de embarque.

2. De acordo com os historiadores, sabemos que do final do século XVII (1680 até 1770), tanto a África Central quanto a Costa da Mina foram os lugares de onde mais escravos foram enviados para o Brasil. Com a exploração do rendoso comércio de escravos, estabeleceram-se rotas no Atlântico, conhecidas como comércio triangular.

No comércio triangular estabelecido pelo tráfico de escravos, quais eram os continentes envolvidos?

- a) Europa, África, Brasil.
- b) Portugal, Américas e Brasil.
- c) Europa, África, Américas.
- d) Europa, Américas e Angola.
- e) Portugal, Brasil e Angola.

3. A fuga de escravos era anunciada nos jornais para que os senhores pudessem reavê-los. Pode-se ver no anúncio do jornal O Farol Paulistano de 1828:

"Acha-se em casa do alferes Francisco Martins (Bonilha), morador em São Bernardo, um preto fugido de nação Congo, que ainda não fala português. Terá idade 21 anos, altura pouco mais que ordinária, fula, tem camisa e ceroula de algodão, coberta branca, a camisa tem mangas curtas, e o dito preto quando se pegou trazia uma foice e uma enxada" (MATTOS, 2012, p. 130).

A fuga era uma das resistências oferecidas pelos negros contra a escravidão. Assinale a alternativa que traz outros tipos de resistência oferecidas pelos cativos:

- a) Revoltas, suicídio, quilombo.
- b) Revoltas, viagens, Caxambu.
- c) Jongo, maculelê e quilombo.
- d) Quilombo, Caxambu, malê.
- e) Revoltas, quilombo e capoeira.

Seção 2.2

Os povos e as nações indígenas no Brasil

Diálogo aberto

Caro aluno, vamos nesta seção estudar as relações entre os colonizadores e os povos indígenas. Procuraremos entender por que a escravidão indígena não deu certo e no que se diferenciou da escravidão dos africanos. Também, veremos que ser índio vai além dessa simples designação, pois existem muitos grupos étnicos que se diferenciam entre si. O contato dos indígenas com o homem branco foi muito traumático, por diversos motivos, tais como guerras, domínios compulsórios e, também, pelas doenças dos brancos que exterminaram grande quantidade dos silvícolas. Embora muitos grupos tenham sido exterminados, ainda hoje sobreviveram muitos elementos das culturas indígenas que estão presentes no modo de viver brasileiro, nos nossos hábitos, na nossa comida, na nossa fala, nos nomes de lugares etc. A partir desses conhecimentos, vamos poder resolver mais uma situação-problema.

Retomamos nesta seção às peripécias de Débora. Ela continuará a contar sua história e nos trará uma nova situação-problema. Vamos então recordar o contexto de aprendizagem em que Débora é a principal protagonista.

Na escola, o tema da aula de história foi sobre as primeiras populações do Brasil, os indígenas. No intervalo, Débora e Carla se encontraram e passaram a comentar sobre a aula. Carla disse que nunca havia visto um índio brasileiro, só tinha visto em documentários e reportagens na televisão. Débora prestou a atenção no que sua amiga falou e ficou pensativa. Após alguns minutos disse que ela conhecia muitos índios. Carla perguntou: Como? De onde você conhece? Débora então falou: Você quer conhecer índios? Eu te levo para ver e conhecer. É no terreiro que eu frequento. Então Carla perguntou: Mas é índio de verdade? Desses que usam cocar e tudo o mais? Débora respondeu: É sim. Só que lá no terreiro eles se chamam "caboclos". Vamos marcar um dia e eu te levo lá, daí você vai conhecer muitos índios. Você sabe que eu tinha uma bisavó que era índia? Carla continuando a conversa

disse: Verdade? Mas então como você é assim tão pretinha? Débora respondeu: Bom, é que eu puxei mais a parte do meu bisavô que era africano. Marcado o dia, Carla foi conhecer os tais índios que Débora havia falado. Como será que foi esse encontro? Que índios são esses que estão numa religião afro-brasileira? Como pode índio e negro pertencentes a duas culturas diferentes estarem juntos num terreiro como se fizessem parte de uma cultura única? Talvez essa hifenização que está posta na palavra “afro-brasileira” possa nos explicar.

Não pode faltar

Como sabemos, o interesse da coroa de Portugal era explorar as terras das colônias e o Brasil era uma delas. Tinha como objetivo o comércio de gêneros alimentícios e minérios com a Europa. Baseava-se na grande propriedade e no comércio em grande escala de produtos comerciáveis no mercado exterior. Para empreender esse negócio, os portugueses basearam essa economia no trabalho compulsório, quer dizer, na escravidão de outros povos.

Podemos dar várias explicações sobre o porquê da escravatura como opção de sistema de trabalho, no entanto o que parece mais óbvio é que produzir sem pagar ou sem se importar com a mão de obra aumentava os ganhos do colonizador e da coroa portuguesa.

Desde a chegada de Cabral ao Brasil variaram as maneiras de exploração da terra. Podemos dividir em quatro fases a relação do colonizador com a colônia e as modalidades de trabalho empregadas nessa exploração.

O período entre 1500 e 1532 foi o que se pode chamar de “pré-colonial” ou “de colonização de feitorias”, caracterizado por uma economia extrativa baseada no escambo com os índios; de 1532 a 1600 foi a época de predomínio da escravidão indígena; os anos 1600 a 1700 foram uma fase de instalação do escravismo colonial de plantation em sua forma clássica; de 1700 a 1822, houve uma diversificação das atividades em função da mineração, do surgimento de uma rede urbana, mais tarde de uma importância maior da manufatura, sempre sob a marca da escravidão predominante. (CARDOSO, 1990, p. 101 apud MARCHINI NETO, 2013, p. 2)



Podemos perceber que, num primeiro momento, a negociação ocorria com os indígenas que habitavam próximo da costa brasileira, alguns deles menos hostis que negociaram com os portugueses por meio de escambo ou troca de mercadorias, principalmente a extração do pau-brasil. A preocupação de Portugal era com outros conquistadores, como os franceses e os holandeses que aportavam na costa brasileira, negociavam com os índios e procuravam fundar feitorias. Era, então, imprescindível povoar a nova colônia. Isso aconteceu por volta dos anos de 1532. Nessa época, Portugal pôs em execução o regime de donatarias. Essas donatarias foram distribuídas “a grandes senhores, agregados ao trono e com fortunas próprias para colonizá-las e constituíram verdadeiras províncias” (RIBEIRO, 2004, p. 86).

Porém, essa não foi uma tarefa fácil e o fracasso se deu, principalmente, devido à hostilidade dos índios. Muitas vezes esses índios eram aliados dos franceses e lutavam contra os donatários, que acabavam devorados pelos índios, como no caso do donatário da Bahia, Francisco Pereira Coutinho, devorado pelos Tupiniquim, em 1547; o do jesuíta Pero Correa, devorado pelos Carijó, nas bandas de São Vicente, em 1554; o do primeiro bispo do Brasil, D. Pedro Fernandes Sardinha, em 1556, devorado pelos Caeté, após naufragar no litoral nordestino (IBGE, 2000).

Mesmo assim, chegavam de Portugal homens de todos os perfis e das mais diversas profissões, além dos religiosos jesuítas.



Exemplificando

O ritual antropofágico era praticado por algumas tribos indígenas. Por exemplo, era praticado pelos tupinambás. “Não havia simplesmente a prisão, morte e canibalismo. A antropofagia passava por um longo processo[...]. O inimigo era levado a familiarizar-se com a tribo e a fazer parte de sua dinâmica social. Posteriormente, dava-se um processo de afastamento do capturado para “reconhecê-lo mais uma vez como inimigo”. Todos os membros da comunidade participavam do ritual antropofágico [...]. Esse rito era uma tradição que passava de geração a geração. Havia outros tipos de antropofagia além da incorporação do inimigo e a lógica da vingança. Para alguns grupos indígenas, como os Tarairus, que habitavam o sertão nordestino, a antropofagia era um ritual de demonstração de afeto. A mulher comia a carne do filho morto, como símbolo de seu amor por ele. O luto era compartilhado com membros

da família, que também comiam partes da criança morta e choravam a sua perda (MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, 2016).

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 e tinham como objetivo conseguir, por meio da catequese, disseminar a fé católica. Criaram as missões, nas quais “aldearam” os índios, os catequizaram e os empregavam no trabalho. Subjugaram as diferenças culturais e os valores culturais europeus foram privilegiados em relação aos valores culturais dos grupos indígenas. Não precisamos dizer o quanto isso foi prejudicial para a preservação cultural das populações nativas.

Vale notar que foram prósperos e que por possuírem armas e homens, podiam acudir ao governador nas guerras contra outros índios e, também, contra levantes de negros.



Assimile

Índios “aldeados” eram aqueles que não ofereciam resistência à colonização. Eles se propunham a aceitar os costumes europeus, a serem batizados, catequizados e “aldeados”, isto é, serem transferidos para outras áreas mais próximas dos colonizadores. Então, além de desistirem de sua vida tradicional, também passavam a morar próximo das missões jesuítas, o que era de interesse do governo português. Por debaixo das vistas dos colonizadores, os índios ficavam-lhes subordinados. Mesmo que não fossem escravos, trabalhavam para seu sustento e o enriquecimento da missão e, além disso, eram constantemente chamados para atuarem nas guerras contra índios hostis ou europeus conquistadores.

No entanto, a escravidão indígena foi predominante no século XVI até ser superada no século XVII pela escravidão negra. A mão de obra escrava indígena era utilizada para “transportar cargas ou pessoas por terra e por águas, para o cultivo de gêneros e o preparo de alimento, para a caça e a pesca” (RIBEIRO, 2004, p. 99). A escravatura indígena teve, portanto, a função de produzir bens para a subsistência. As leis régias sobre a liberdade e escravatura dos índios, citando Ribeiro (2004), tinham como requisito que eles ainda fossem livres.

Havia muitos conflitos entre os traficantes de índios, os propósitos da coroa para os índios e os jesuítas. As legislações eram contraditórias

e não se resolvia se era a favor do cativo ou da liberdade. Daí resulta que o índio podia ser legalmente escravizado se “aprisionado em guerra justa; ou porque obtido num justo resgate; ou porque capturado num ataque autorizado; ou porque libertado do cativo de alguma tribo que ameaçava comê-lo; ou ainda porque compunha um lote de que se pagara o quinto ao governo local” (RIBEIRO, 2004, p. 101). Além disso, o índio podia se tornar escravo por “escravidão voluntária”, e as crianças podiam ser vendidas pelos pais para serem treinadas para o trabalho escravo. Disso tudo, concluímos que sempre se dava um jeito de escravizar o índio. Nesse contexto, as missões jesuítas também podem ser consideradas como forma de escravizar os índios. Embora não tivessem o cunho de escravos, e no plano jurídico tivessem o *status* de homens livres, trabalhavam sem remuneração para seu sustento e para tornar a comunidade próspera.

O índio custava uma quinta parte do preço de um negro. Tornou-se assim o escravo do pobre. De um modo geral, ficavam com os índios as atividades mais cansativas que não eram próprias dos negros, que participavam da economia mais lucrativa que era a de exportação.

A população indígena originária foi drasticamente reduzida. Isso se deu devido ao genocídio “através de guerra de extermínio, desgaste no trabalho escravo e da virulência de novas enfermidades que os achacaram” (RIBEIRO, 2004, p. 144). O trabalho escravo pressupunha acúmulo, a prosperidade do colonizador e da coroa. O índio acostumado no seu sistema de vida a trabalhar somente para a subsistência era desgastado pelo excesso de trabalho que os jesuítas e colonos lhes impingiam.

A vulnerabilidade dos índios ao contágio de doenças provenientes dos europeus dizimou muitos povos. Conforme Alencastro (2000, p. 128) as doenças mais frequentes entre os indígenas, antes do contato com os europeus, eram:



“Bócio, parasitoses, dermatoses, disenterias e, talvez tipos brandos de malária (“terça simples” e “quartãs”). [...] Os europeus vincularam outras doenças para as quais os indígenas não tinham anticorpos, nem defesas, como: varíola, rubéola, escarlatina, tuberculose, lepra, sarna, além das doenças venéreas. Também, do contato com

os africanos surgiram novas doenças que atacaram os índios, tais como o amarelão, a febre amarela, a malária, entre outras.

Entre as doenças, as mais mortíferas foram as “bexigas” ou a varicela, a rubéola e a varíola. Por exemplo, na Bahia de 1562, essas doenças mataram três quartos dos índios aldeados, isto é, que viviam na proximidade das cidades e “escravizados”. Por incrível que pareça, os indígenas tupis deram um nome em sua língua para uma dessas doenças que é “o fogo que salta” ou a nossa conhecida “catapora” (ALENCASTRO, 2000).

Se a doença era muito virulenta, também podia agir como aliada às conquistas europeias. Isso acontecia quando atacava um grupo indígena inimigo dos colonizadores e o dizimava.

Figura 2.1 | Epidemia nas missões jesuítas



Fonte: <<https://maniadehistoria.files.wordpress.com/2009/05/epidemia1.jpg?w=510>>. Acesso em: 13 set. 2016.

A designação “índio” para os habitantes do Brasil antes de Cabral é bastante geral, porque nivela todos esses habitantes sem mostrar que havia diferenças entre eles. Outros nomes também foram usados pelos europeus para identificá-los, como aborígenes, indígenas, negros da terra, gentio da terra e outros, dependendo de quem os estava identificando. Por exemplo, o termo “gentio” era muito utilizado pelos jesuítas e tem a ver com a religião e a catequese. “Negros da terra” ou “negros brasis” tinha a ver com o sistema escravocrata, que os diferenciava dos “negros brasis” que eram os africanos. No entanto, são todos termos genéricos, que com o tempo tendiam a apagar as diferenças culturais entre os grupos. Assim como os africanos, os indígenas também foram classificados por nações que era uma classificação etnolinguística.

Apesar da dificuldade em se demarcar as populações, os dados

demográficos indígenas no ano de 1500 demonstram que o total de índios no Brasil era de aproximadamente de 3.000.000 (esse número varia segundo os pesquisadores), sendo subdivididos em inúmeras tribos de etnias diferentes (RIBEIRO, 2004). Segundo Oliveira e Freire (2006, p. 21) "o etnólogo Curt Nimuendaju assinalou a "existência de cerca de 1.400 povos indígenas no território que correspondia ao Brasil do descobrimento. Eram povos de grandes famílias linguísticas – tupi-guarani, jê, karib, aruák, xirianá, tucano etc. – com diversidade geográfica e de organização social".



Pesquise mais

OLIVEIRA, J. P.; FREIRE, C. A. R. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/Unesco, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

Porém, esses indígenas não eram isolados na sua cultura. O contato com os portugueses e os africanos propiciou uma troca cultural e a posse de mulheres. Vale notar que vieram pouquíssimas mulheres portuguesas para o Brasil no período colonial. Assim, os colonos tomavam como concubinas as índias e as negras que eram escravizadas. Da mistura do branco com a indígena nasceram os mamelucos. Nem brancos, nem índios, os mamelucos junto com os bandeirantes foram grandes caçadores de índios. Essa mistura se apresenta nos traços genéticos da população brasileira. Esse traço herdado de mães indígenas parece estar refletido na expressão popular "vovó caçada a laço" que demonstra a presença de algum antepassado que havia se unido a uma indígena capturada (FUNARI; PIÑON, 2011). Os negros também se uniram com mulheres indígenas. Muitas vezes ambos eram fugidos e podiam até estar em algum quilombo. Os quilombos acolhiam tanto negros como índios fugidos da escravidão.

No entanto, não podemos resumir o contato dos colonizadores europeus, sejam eles portugueses, espanhóis, franceses etc., com os povos indígenas em genocídio e mestiçagem. Os povos indígenas também ofereceram resistência aos colonizadores. Eles não eram como os descreviam os europeus, seres inferiores, animais, seres degradados. Os padres tiveram muita resistência quanto à catequese dos indígenas,

pois os pajés eram muito prestigiados dentre os integrantes da tribo. O pajé era assumido como um homem que tinha poderes sobrenaturais, que curava doenças, que falava com os espíritos, era grande conselheiro e influía muito nas decisões das tribos. Por isso, era considerado inimigo dos padres que pregavam a fé católica e os interesses da coroa portuguesa. Os missionários acreditavam que a fé cristã era a única verdadeira, por isso procuravam extinguir as religiões indígenas. Mesmo assim, como uma forma de resistência, os índios continuaram a fazer suas cerimônias, embora participassem da catequese.

As resistências também se configuraram em conflitos, que foram inúmeros, principalmente contra os colonos que invadiam as terras indígenas, por exemplo, para a criação de gado (séc. XVII). Eram índios “Tarairiú, Janduí, Ariú, Icó, Payayá, Paiacu, todos identificados como “Tapuios” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 53). Os “Tapuios” eram sempre os inimigos, os índios hostis.



Pesquise mais

Sobre a resistência dos povos indígenas aos colonizadores, leia um discurso de um ancião indígena que questionava as iniciativas dos franceses, registrado pelo padre capuchinho Claude d’Abbeville, no início do séc. XVII. Esse índio, de nome Momboré-uaçu, discursou na ocasião para todos os principais (chefes) Tupinambá reunidos na vila de Eussauap (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 52-53).

Figura 2.2 | Gravura do livro *Viagem Pitoresca através do Brasil*, 1835 – Guerrillas, Johann Moritz Rugendas



Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/773/Rugendas_-_Guerillas.jpg>. Acesso em: 12 set. 2016.

Os documentos oficiais nos informam que houve muitas alianças entre índios e portugueses contra outros invasores europeus e entre diversas tribos indígenas contra os portugueses. Entre estes conflitos

podemos citar: “A aliança Tupinambá de Cunhambebe e Aimberé contra os Temiminó de Araribóia na guerra dos Tamoios (ALMEIDA, 2003), a guerra dos Potiguara comandados pelo chefe Tejucupapo contra os portugueses (MOONEN; MAIA, 1992) e, anos mais tarde, os mesmos Potiguara, comandados por Antonio Felipe Camarão, aliando-se agora aos portugueses para expulsar os holandeses do Brasil (MONTEIRO, 2001)” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 52). Não podemos deixar de citar a participação indígena em diferentes episódios da história como a Confederação dos Tamoios (1556-1567), a Guerra Guaranítica (1750--1756).

Oliveira e Freire (2006, p. 53) apontam três importantes momentos da resistência indígena: “a) a guerra dos bárbaros; b) a revolta dos índios Manaó, chefiados por Ajuricaba; c) os jesuítas e os trinta povos das missões”.

A guerra dos “bárbaros” foi assim chamada pelo combate dos portugueses contra os “Tapuios”, que era um grupo inimigo considerados como “bárbaros”. Deu-se principalmente no Recôncavo, na Bahia. Os colonos combateram as invasões e rebeliões dos “Tapuios”, que atacavam as vilas e engenhos entre 1620 e 1621.

Esses ataques continuaram e três momentos foram assinalados como importantes pelos historiadores, que são: a Guerra de Orobó (1657-1659); a Guerra do Aporá (1669--1673); as guerras no São Francisco (1674-1679) (PUNTONI, 2002 apud OLIVEIRA, FREIRE, 2006, p. 54).

Muitos índios aldeados participaram das guerras do lado dos portugueses contra os “Tapuios”. Grande número de índios do grupo “Tapuio” foram decapitados, chacinados ou “aldeados”. Por ser considerada uma “guerra justa” os índios puderam ser escravizados com autorização da coroa. Suas terras foram conquistadas e divididas. Na época, a criação de gado se expandia e invadia terras indígenas, por isso houve tantas reações.



Assimile

Guerra “justa” no Brasil Colônia. A partir da década de 1570, “a Coroa começou a tomar medidas através de várias leis, para tentar impedir o morticínio e a escravização desenfreada dos índios. As leis continham ressalvas e eram burladas com facilidade. Escravizavam-se índios em

decorrência de “guerras justas”, isto é, guerras consideradas defensivas, ou como punição pela prática de antropofagia. Escravizava-se também pelo resgate, isto é, a compra de indígenas prisioneiros de outras tribos, que determinou a libertação definitiva dos indígenas (FAUSTO, 1998, p. 50). De acordo com o mesmo autor, a resistência indígena legitimava as “guerras justas”, que propiciavam as capturas de muitos índios.

Podemos então dizer que os índios reagiram de diversas formas à imposição do trabalho compulsório. Uma das questões a ser observada é que os indígenas conheciam bem sua terra tendo melhores condições de resistir à escravidão quando fugiam. Também as epidemias contraídas pelo contato com os brancos liquidaram grandes quantidades de índios. Devido aos índios serem os produtores de gêneros alimentícios, a perda dessa população (1562-1563) gerou uma terrível fome no Nordeste e perda de mão de obra (FAUSTO, 1998).

No entanto, as resistências não foram exauridas na decorrência da formação do Brasil e das mudanças de sistema políticos e do sistema de produção. Os indígenas continuaram a se rebelar. Podemos citar, no início do século XIX, a Cabanada que ocorreu na região de Alagoas e Pernambuco e a Cabanagem que ocorreu no Pará e no Amazonas e que envolveram escravos fugidos, colonos mestiços e índios. Foi uma revolta dos insurgentes que viviam em cabanas de taipa chamados de “cabanos”.



Refleta

Você já observou que nos livros de história os verbos que se referem aos índios estão no pretérito? Pescavam, caçavam, dormiam etc. Nesse contexto, não parece que os índios pertencem ao passado e que não existem mais? Eles aparecem na história e desaparecem. Você não acha que isso ainda tem a ver com o incômodo que eles causaram quando defenderam suas terras e não aceitaram pacificamente o colonizador?

Mesmo com tanta perda de grupos indígenas, ainda existem índios no Brasil. Conforme a ONG Instituto Socioambiental (ISA, 2016, p. 1) “Os povos indígenas contemporâneos estão espalhados por todo o território brasileiro. Vários desses povos também habitam países vizinhos. No Brasil, a grande maioria das comunidades indígenas vive em terras coletivas, declaradas pelo governo federal para seu usufruto

exclusivo. As chamadas Terras Indígenas (TIs) somam, hoje, 703”.

Muitas dessas populações passaram a exigir seus direitos a partir dos anos 1970, considerando que deveriam não contar somente com os cuidados do Estado, mas reivindicarem seus direitos por si sós. Uma das conquistas foi a Lei nº 11.645, promulgada em 2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas na educação básica. Essa lei tem a intenção de perpetuar o conhecimento da história e da diversidade étnica indígena e reconhecer a importância do índio na constituição do povo e da cultura brasileira.



Refleta

Você já deve ter ouvido que não existem mais “índios puros”. Você acha que só os indígenas do tempo de Cabral eram legítimos ou mais legítimos do que os índios de hoje?

As culturas indígenas compreendem a produção material e imaterial desses povos. Estão nas suas tradições religiosas, nos artesanatos, nas músicas, nas danças, nas festas etc. É interessante notar que não precisamos ir longe para encontrarmos elementos das culturas indígenas. Eles estão muito perto da gente, pois são muitas as colaborações culturais indígenas que estão presentes na cultura brasileira. Elas estão no nosso dia a dia, na alimentação, no folclore, no hábito do banho, nas manifestações culturais como nas religiões afro-brasileiras em que a figura do indígena é muito prestigiada. Quem nunca comeu mandioca, farinha de mandioca, beiju, tapioca, pirão, tomate, milho etc. Enfim, são delícias da culinária indígena que estão presentes na mesa do brasileiro.

O folclore brasileiro é povoado por diversas figuras indígenas como o curupira, caipora, boitatá, anhangá ou anhanguera, guaracy, iara, entre muitas outras que fazem parte do imaginário brasileiro. Presentes em mitos e histórias, esses personagens povoam os sonhos das crianças brasileiras

Além disso é herança dos índios o nosso hábito de tomar banho diariamente. Os índios se banham várias vezes por dia em rios, lagos e riachos e nós aprendemos com eles, não com os europeus. Também o conhecimento de ervas, pelos indígenas, é tão grande que os

laboratórios internacionais vão à região amazônica para aprender com os índios as ervas que curam as doenças. No entanto, aquilo que é um conhecimento ancestral, passado de geração para geração e praticado pelos pajés é roubado, manipulado e vendido. Depois a gente compra essas fórmulas nas farmácias sem nem saber que era propriedade indígena.

Podemos também encontrar grandes festas com muita influência indígena como os “Bois de Parintins”. Trata-se de uma festividade que se estende por três dias e que abrange temáticas baseadas em mitos, rituais indígenas e cultura ribeirinha, com muita dança, música e alegorias de plumagens muito coloridas. O povo miscigenado se veste de índio ressignificado, estilizado e faz a festa dos amazonenses e dos turistas de todo o mundo.

Da mesma maneira, existem uma infinidade de vocábulos que são de origem indígena que estão presentes nos acidentes geográficos, nos nomes das cidades, dos Estados, dos bairros das ruas. Por exemplo, *Anhanbi*, *Aracaju*, *Araranguá*, *Anhanguera*, *Piracicaba*, *Jundiá* etc. Também rios: *Tietê*, *Araguaia*, *Parapanema*, *Paraíba*, *Capivari* etc. Existem muitas cidades com o prefixo “pira” ou “pirá” que significa peixe. Então Piracicaba significa queda d’água que não permite a passagem do peixe e, por exemplo, Pirapora que significa o lugar onde os peixes pulam ou saltam e tem muito mais.

Pois bem, pode ser que você tenha em sua casa uma *samambaia*, ou comeu no almoço *jerimum*, que estava uma delícia, acompanhado do suco de *cajá*. Quando for a Belém não se esqueça de provar o *tucupi*. E, para assistir um filme? Sempre é bom uma bacia de *pipoca* para acompanhar? As festas juninas são muito populares em São Paulo e têm a ver com a vida *caipira*. Se você está precisando se exercitar, que tal aprender a jogar *peteca*? Você percebe quantas palavras que estão no nosso vocabulário diário e que tem origem indígena?

A cultura indígena está tão presente no nosso dia a dia que, agora que aprendemos tantas coisas sobre esses povos, não precisamos mais do dia do índio para nos lembrarmos deles. Concluimos que: “Todo dia é dia de índio”.



Todo dia era dia de índio – Videoclipe de Baby do Brasil. Uma homenagem ao índio brasileiro.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XiehTd28P7E>>.
Acesso em: 13 set. 2016.

Sem medo de errar

A questão principal da situação-problema é: como podem estar presentes índios numa religião afro-brasileira? Débora disse para sua amiga Carla que a levaria para ver índios num “trabalho” espiritual no terreiro que ela frequenta.

Para entendermos essa questão temos que nos lembrar que os índios conviveram com os negros no Brasil, ambos explorados pelo trabalho compulsório. Brancos, negros e índios se encontraram no Brasil e suas culturas se misturaram, se hibridizaram, transformando-se em uma coisa nova, afro-brasileira. A religião é por excelência elemento da cultura. Os índios acreditavam em espíritos, assim como os negros. Um encontro dessa categoria facilita as identificações e assimilações. Vivendo em proximidade com os brancos em senzalas ou fugidos nos quilombos ou ainda aldeados, também foram assimilados diversos elementos da cultura do branco como os santos católicos, rezas, alguns comportamentos etc. Com esse histórico não é difícil entender o surgimento da umbanda, que vai se construindo do imaginário religioso popular onde se encontram o catolicismo popular, as religiões africanas, principalmente as de origem banta e as religiões indígenas com seus espíritos e protetores. Assim, o índio pode aparecer nos trabalhos de Umbanda, embora seja uma religião afro-brasileira. O “Caboclo de Pena” é a representação do índio brasileiro, mas não do índio escravo e abatido pelas pestes brancas e guerras contra os colonizadores. Ele representa o caçador livre, o indígena brasileiro forte, mas que, ao demonstrar sua fé nos sacramentos e nos santos católicos, revela a catequese dos jesuítas. Vem vestido com cocar de penas, alguns trazem o arco e a flecha, como símbolo da sua força de luta e resistência. O índio se revela no imaginário religioso afro-brasileiro como o bom selvagem que ajuda a todos, mas que se precisar lutar contra os males espirituais e

dificuldades da vida ele pode ir à guerra. Assim, o “caboclo” aparece nas religiões afro-brasileiras, trazendo, em seus ritos, elementos das tradições religiosas, do negro, do índio e do catolicismo popular.

Querino afirma: “Da convivência íntima com o africano, nas aldeias, ou nos engenhos, originou-se, por assim dizer, a celebração de um novo rito intermediário [...] conhecido pelo nome de candomblé de caboclo” (QUERINO, 1988, p. 73).

De outro modo, Edson Carneiro chamou os caboclos de “orixás nascidos no Brasil”, que se originaram da fusão das concepções religiosas dos negros bantos com as do “selvagem ameríndio”, [...] (CARNEIRO, 1991, p. 180). Por conseguinte, o caboclo é brasileiro, e ao ser inserido no candomblé, assumiu uma bandeira que é a brasileira – suas cores são o verde e o amarelo – e a língua que fala é o português.

Carla, certamente, encontrou o índio nos trabalhos de umbanda, mas não o índio de carne e osso, encontrou-o no imaginário religioso sobre essas populações, manifestadas nas roupas, no modo de dançar, nas orações, nas músicas, nos charutos, nos cocares de pena. Eram os índios que surgiram de um encontro muito antigo na época da colonização do Brasil.

O que também vale notar nesta situação-problema é a bisavó índia de Débora e o bisavô africano. Retomando o livro didático, lembramos que esses indígenas não eram isolados na sua cultura. O contato com os portugueses e os africanos propiciou uma troca cultural e a posse de mulheres. Vale notar que vieram pouquíssimas mulheres portuguesas para o Brasil colonial. Assim, os colonos tomavam como concubinas as índias e as negras que eram escravas.

Assim, a bisavó e o bisavô de Débora podem muito bem se encaixar nessa categoria, pois, os negros também se uniram com mulheres indígenas. Muitas vezes, ambos eram fugidos e podiam até estar em algum quilombo. Os quilombos acolhiam além dos negros muitos índios fugidos da escravidão.

Avançando na prática

Catador de rua morto por flechada em São Paulo

Descrição da situação-problema

Esta situação-problema é baseada em um fato real. No dia 14 de agosto de 2016, um senhor, que era catador de rua no centro de São Paulo, foi atingido por uma flecha no pescoço e faleceu logo depois. Segundo as primeiras investigações, ele era uma pessoa que há mais de dez anos trabalhava com a coleta de lixo reciclável naquela região de São Paulo. Considerado como muito trabalhador e uma pessoa de paz pelos que o conheciam, seus amigos ficaram inconformados com o crime. Câmeras de segurança, localizadas na rua, gravaram um carro que se aproximou do catador e logo depois se afastou, deixando-o morto. A notícia é do dia 15/08/2016 e nessa data a polícia investigava para identificar o autor da flechada (G1, 2016).

A repórter que documentava o fato entrevistou diversas pessoas que trabalhavam com o catador e outras que trabalham no comércio local. Uma das entrevistadas disse: “Todo mundo está querendo saber quem fez isso e porquê. Porque é muito complicado matar uma pessoa com flecha. Voltamos para época dos índios? Arco e flecha... Nunca vi isso”.

Dias depois foi identificado o autor do crime. Era um homem sul-coreano que no dia do crime havia se desentendido com o catador por ter esbarrado no seu carro. A arma utilizada no crime foi uma balestra ou besta. Mesmo que atire flechas, a besta não é um arco e flechas. O autor do crime foi autuado e preso.

O que vale notar nesta notícia é a associação da mulher que dá a declaração na reportagem do acontecimento à ação indígena. Prestando atenção na sua fala, como podemos fazer a crítica ao aparecimento do índio, sua relação com o arco e a flecha e o tempo em que ele está localizado pela mulher?

Resolução da situação-problema

A questão está na declaração da mulher: “Todo mundo está querendo saber quem fez isso e porquê. Porque é muito complicado matar uma pessoa com flecha. Voltamos para época dos índios? Arco e flecha... Nunca vi isso”. Realmente todos estavam indignados de ver um assassinato realizado por uma flechada. E quem é que tem arco e flecha no imaginário brasileiro? É o índio.

O índio de arco e flecha que ataca o branco em São Paulo, remonta imediatamente à época dos bandeirantes, das primeiras vilas e das

dificuldades dos colonizadores de se assentarem numa terra de nativos hostis. Quem é inimigo e quem mata gente branca com flecha é o índio. Nesta fala, mesmo que não tenha sido intencional, aparece o índio como o inimigo, matador e exímio atirador de flechas. Percebemos, nesse caso, como o índio está presente no imaginário do brasileiro e que figura é essa. O índio não é visto como um cidadão brasileiro, mas como o selvagem que deve ser preso, exterminado como o inimigo assassino. Além disso é visto num tempo remoto, “época dos índios”. No entanto, ainda existem índios no Brasil. Então, ainda é “época de índios”.

O crime não foi realizado por um arco e flecha, uma vez que nem todas as flechas são atiradas com arcos. Também, o criminoso não era índio, mas um homem de origem oriental.

Faça valer a pena

1. A contradição entre os propósitos políticos da Coroa e dos jesuítas de um lado, e o imediatismo dos traficantes de índios do outro, não se resolveu nunca por uma decisão real pela liberdade ou pelo cativo. A legislação que regula a matéria é a mais contraditória e hipócrita que se possa encontrar (RIBEIRO, 2004, p. 101).

Mesmo com a confusa legislação sobre a permissão ou não da escravidão indígena, havia uma maneira em que os índios sempre podiam ser capturados e escravizados. Assinale a alternativa que traga a possibilidade legal de aprisionamento e escravidão de índios:

- a) Quando os índios eram encontrados pelos bandeirantes, que foram grandes caçadores e escravizadores de indígenas.
- b) Quando os índios fugiam para as matas e eram capturados pelos capitães do mato, que normalmente eram mamelucos.
- c) Quando os jesuítas os capturavam e os mantinham em cativeiro para produzir riquezas para a Companhia de Jesus.
- d) Quando era declarada “guerra justa”, punição por antropofagia, captura em ataque autorizado, libertado de cativeiro.
- e) Quando a lavoura de cana-de-açúcar e os engenhos estavam precisando de mão de obra para a produção de açúcar.

2. Havia muitos índios que eram aldeados pelos jesuítas. Muitas das missões jesuítas eram atacadas pelos colonos para resgatarem esses índios aldeados e utilizá-los ou vendê-los como escravos. Isso acarretou muitos embates entre os jesuítas e colonos, em que os índios aldeados também participavam.

De acordo com o texto acima, assinale a afirmativa que define o que são os índios “aldeados”:

- a) Eram os índios caçados pelos bandeirantes e que ficavam numa espécie de aldeia até serem vendidos como escravos.
- b) Eram os índios Tapuias que por serem muito hostis acabavam por serem aprisionados e mantidos em uma aldeia isolada muito segura.
- c) Eram os índios que não ofereciam resistência à colonização e eram transferidos para áreas mais próximas dos colonizadores.
- d) Eram os índios do alto Amazonas que moravam em aldeias e ainda não tinham contato com a civilização.
- e) Eram os índios que viviam nos quilombos, aldeados com os negros, ambos fugidos dos maus tratos que a escravidão oferecia.

3. O contato dos indígenas com o homem branco foi muito traumático, por diversos motivos, tais como guerras, domínios compulsórios e, também, pelas doenças dos brancos que exterminaram grande quantidade dos silvícolas. Embora muitos grupos tenham sido exterminados, ainda hoje, sobreviveram muitos elementos da cultura indígena que estão presentes no modo de viver brasileiro, nos nossos hábitos, na nossa comida, na nossa fala, nos nomes de lugares etc.

Assinale a afirmativa que traga alguns tipos de alimentos que estão presentes em nossa mesa e que são originários da alimentação indígena.

- a) Pipoca, polenta, milho, abacaxi.
- b) Fruta-pão, cana-de-açúcar, café, cachaça.
- c) Tomate, mandioca, tapioca, pipoca.
- d) Mandioca, batata, alface, alecrim.
- e) Caju, mandioca, flocos de milho, leite.

Seção 2.3

Construção da identidade afro-brasileira e indígena

Diálogo aberto

Caro aluno, nesta seção, passaremos a estudar a construção da identidade afro-brasileira e indígena. Para isso, precisamos entender o que significam os movimentos sociais, suas características e a relação que eles têm com o Estado.

Devido ao tema principal da seção, procuraremos centrar o assunto nas ações coletivas dos negros e indígenas no Brasil. A partir daí, vamos entender o racismo no país. Vale notar uma questão preponderante para esse entendimento: fazer a crítica ao “mito da democracia racial”. Assim, iremos conhecer as lutas e reivindicações negras e as conquistas que envolvem a democratização do ensino superior e o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras. Também a questão indígena deve ser abordada. Veremos as reivindicações indígenas tanto na questão das demarcações de terra quanto na defesa de seu patrimônio cultural.

Terminaremos, então, com a percepção das identidades negras e indígenas, que se configuraram com mais ênfase na sociedade a partir desses movimentos e de suas conquistas. A partir desses conhecimentos, poderemos solucionar a situação-problema que se configura num outro acontecimento da vida de nossa, já conhecida, Débora.

Vamos então recordar o contexto de aprendizagem desta seção.

Débora e Carla estavam no último ano do ensino médio. Quando se encontravam sempre falavam das matérias, das dificuldades e das escolhas das carreiras futuras que indicavam suas próximas etapas dos estudos. Entrar numa faculdade de uma boa universidade já fazia parte da preocupação das moças. Certo dia, a conversa tomou outro rumo. Débora soube que existia um programa de cotas raciais para negros e indígenas. E, como ela queria fazer medicina, achava que podia se

inscrever em algumas universidades que tinham implantado o sistema de cotas. Disse que era uma possibilidade dada para alguns grupos sociais minoritários. Carla ficou perplexa: Como é isso Débora? A gente estuda na mesma escola e você vai ter regalias que eu não tenho? Além do mais, aqui, quem paga a escola sou eu. Você nem escola paga. Meus pais que se desdoblaram para pagar meus estudos e todos os outros cursos que faço e, agora, quem tem direitos a vagas é você? Outro dia eu vi na televisão que essa lei é inconstitucional e que reforça o preconceito. Por que você não tenta entrar pelo seu mérito, como eu, e não por “favor”? Débora ficou chocada. Não esperava essa reação da amiga. Como responder a essa questão sem prejudicar Débora, tampouco a amizade das moças?

Não pode faltar

Caro aluno, iniciaremos nosso diálogo a partir da compreensão sobre o que vem a ser movimentos sociais. Foi Durkheim, considerado o pai da sociologia, que ao analisar o indivíduo e a sociedade, percebeu que a maneira de agir em sociedade não é dependente da vontade particular do homem. Isto quer dizer que todo comportamento social, dotado de uma certa organização e uma intenção comum, tem imprescindivelmente um caráter coletivo e não particular.

A construção do conceito de “Movimentos sociais” apresentou modificações em sua definição desde o início do século XX até os dias atuais. Em princípio, o conceito era delimitado como a ação de trabalhadores e sindicatos organizados em prol de uma causa comum. No entanto, esse conceito se ampliou, principalmente após os anos 1960 do século XX, com a entrada de outros atores no grupo das minorias sociais. Essas passaram a se organizar e a se manifestar socialmente em função da sua aceitação social, perseguições, violências, contra a opressão isolada ou coletiva de seus componentes. Enfim, aspiravam mudanças sociais e nas instituições estatais que até o momento não tinham ações positivas para com esses grupos excluídos. Entre os movimentos sociais, podemos citar os feministas, dos negros, dos portadores de deficiências, síndromes e transtornos, da questão de gênero, sexualidade, indígenas etc.

Assim, a ideia de “movimento social” surge da ação, quer dizer, das lutas sociais empreendidas por essas minorias e foi, somente

mais tarde, assumido como conceito a ser discutido no campo acadêmico. A importância da análise dos “movimentos sociais” com ênfase nas diferenças de classes (lutas dos trabalhadores e sindicatos) foi gradativamente sendo alterada. Foi a partir dos anos 1970 que, além da questão das classes sociais, percebeu-se que havia uma infinidade de fatores que influenciavam os movimentos sociais.

Os estudiosos notaram, por exemplo, que muitos sujeitos dos movimentos sociais não pertenciam à classe operária, o que ampliava seu entendimento, pois a “classe social” não dava conta de todas as possibilidades que o movimento social abrangia. Assim, atualmente, não são somente as relações de produção, como queria Marx, que determinam suas ações, abrangendo outras questões que também determinam os movimentos sociais, como exemplo, as questões políticas e culturais.

Vale notar que a atuação política foi deslocada dos sindicatos, movimentos de trabalhadores e partidos políticos para a sociedade civil. Assim, está presente nos espaços dos bairros, das reivindicações dos sem-terra, dos sem-teto, das mulheres, das mulheres negras, dos indígenas, dos negros, dos homossexuais, das lésbicas, dos deficientes etc.

Como referência histórica, o ano de 1968 é um marco das manifestações e protestos. Essas contestações já vinham sendo anteriormente articuladas na França, nos Estados Unidos, na Inglaterra e Alemanha. Conforme Louro (1997, p. 15), estes:

[...] são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento. 1968 deve ser compreendido, no entanto, como uma referência a um processo maior, que vinha se constituindo e que continuaria se desdobrando em movimentos específicos em eventuais solidariedades.

O movimento negro americano foi um importante estímulo aos outros movimentos de minorias sociais. Tendo em mente a severidade

das relações raciais nos Estados Unidos, os anos 1950 e 1960 do século XX significaram conquistas. O sufrágio definitivo foi estendido ao povo negro por meio do Ato dos Direitos de Voto de 1965, e o governo federal instituiu programas de "igualdade de oportunidades" e "ação afirmativa" para combater o racismo" (ANDREWS, 1985, p. 52).

O movimento negro americano teve importantes líderes e grupos com diferentes maneiras de atuarem contra o racismo. Martin Luther King, fundamentado numa moral religiosa pregava a não violência. Por outro lado, Malcom X acreditava na criação de um Estado negro separado dos Estados Unidos. Diferente de Luther King, pregava uma violência para autodefesa, que para ele seria um meio legítimo de praticá-la e um método de transformação.

Dois grupos muito influentes que surgiram em 1966 foram: os Black Powers ou Poder Negro que lutavam contra os ataques, a ideologia racista e o conservadorismo da Ku Klux Klan e pregavam a violência contra a violência; e os Panteras Negras, que exigiam a igualdade racial e política, não importava o meio pelo qual chegariam a esse fim. Acreditavam que era um direito adquirido de autodefesa. Existem alguns marcos históricos do movimento negro norte-americano:

Em 1955, Rosa Parks, uma costureira negra sentou-se num banco da frente de um ônibus, lugar proibido para os negros. Em 1963, foi organizada por Martin Luther King e outros ativistas a "Marcha sobre Washington", uma grande manifestação pacífica em Washington, com pessoas brancas e negras, com intenção de reivindicar integração racial, direitos à moradia, ao voto e à educação.

No verão de 1964, num evento chamado "Verão da liberdade", um grupo de estudantes brancos e negros foi para o sul do país começar uma campanha para o direito ao voto. Com o assassinato de três estudantes e a pressão da opinião pública, o então presidente Lyndon Johnson e o Congresso americano aprovaram a Lei dos Direitos Civis.

Na cidade Selma, no Alabama, em 1965, uma série de manifestações pacíficas foram organizadas por Martin Luther King em prol do sufrágio universal. Choques brutais da polícia local com os manifestantes foram televisionados e mobilizaram a opinião pública que resultou na aprovação da Lei do Direito de Voto.



Pesquise mais

Filme Selma: Uma Luta pela Igualdade. 2014. Drama/Ficção histórica. 2h8m. O pastor protestante e ativista Martin Luther King organiza manifestações pacifistas em 1965 na cidade de Selma, no interior do Alabama, em busca do direito de votos para os negros. Direção: Ava DuVernay.

Agora vamos comparar a questão racial no Brasil com os EUA. Para isso, temos que partir de uma diferença fundamental que é o “mito da democracia racial” que considerava que no Brasil não havia discriminação racial ou racismo. A expressão “democracia racial” parte da interpretação dos livros do antropólogo pernambucano Gilberto Freyre, “Casa Grande & Senzala” e “Sobrados e Mocambos”, em que o autor argumenta sobre a originalidade da miscigenação do povo brasileiro em que todos os antagonismos haviam sido dissolvidos na miscigenação cultural.

Houve um consenso em torno da ideia de democracia racial brasileira. Kern escreve que:

[...] é compreensível que até mesmo as organizações do movimento social negro compartilhassem desse postulado discursivo, firmemente apoiado nas teses de Freyre. Em 1955, o Teatro Experimental do Negro (TEN) – movimento surgido em 1944, em continuidade com as disputas empreendidas pela Frente Negra Brasileira (FNB) na década de 1930 – afirmara que “o Brasil é uma comunidade nacional onde tem vigência os mais avançados padrões de democracia racial”. (GUIMARÃES, 2001, p. 148 apud KERN, 2014, p. 86)



Refleta

Você acredita que há uma democracia racial no Brasil? Você acha que os negros e os brancos têm as mesmas possibilidades no trabalho, no atendimento médico e na educação? O que você acha do elevador de serviço e do banheiro de empregada?

Conforme Domingues (2007), a organização dos movimentos negros no Brasil pode ser dividida em quatro fases:

A primeira fase vai de 1889 a 1937, que equivale ao período da Primeira República ao Estado Novo. A abolição da escravatura e a Proclamação da República não trouxeram ganhos para o negro no Brasil. Sem um programa que o introduzisse na sociedade, o negro ficou marginalizado. De várias maneiras os negros foram negligenciados seja pela questão da cidadania, pois, não tinham direito a voto, tinham problemas com a moradia, saúde e trabalho, uma vez que competiam com a migração europeia. Além disso, havia o desprestígio relacionado às teorias eugênicas, em voga na época, que consideravam o negro uma raça inferior.

Foi nesta época que os negros organizaram-se em clubes, grêmios e associações em todo o país. Podemos citar em São Paulo, Clube 28 de Setembro que foi a agremiação mais antiga constituído em 1897, o Clube 13 de Maio dos Homens Pretos fundado em 1902. As agremiações que agregavam maior número de associados foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926 (DOMINGUES, 2007, p. 103).

Além disso, organizaram a “imprensa negra”, que era uma imprensa alternativa composta por jornais elaborados por negros, e que tratava das questões que tinham relevância para essa parcela da população.



Assimile

Sobre a “imprensa negra”, Domingues (2007, p. 105) escreve que: “Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas. Nesta etapa, o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político, com um programa definido e projeto ideológico mais amplo.”

Foi a partir de 1930, com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), sucessora do Centro Cívico Palmares, que as reivindicações

políticas ficaram mais explícitas (DOMINGUES, 2007). A segunda fase aconteceu da Segunda República à ditadura militar. Embora houvesse dificuldades de atuação devido aos sistemas de governos autoritários, vale notar a fundação da “União dos Homens de Cor” (Porto Alegre, 1943) que tinha interesses voltados para a integração dos negros em todo o território nacional, tanto no nível econômico quanto intelectual. Outro agrupamento digno de nota foi o Teatro Experimental do Negro (Rio de Janeiro, 1944) que tinha como proposta a defesa dos “direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos” e propunha a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (DOMINGUES, 2007, p. 109). Na terceira fase, o golpe militar de 1964 desarticulou a possibilidade de organização das forças negras contra o “preconceito de cor”. Desta forma, o Movimento Negro organizado ficou contraído. Foi por volta dos anos 1970 que o movimento negro reaparece com o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), e também com os jornais *Árvore das Palavras* (São Paulo, 1974), *Biluga* (São Caetano, 1975) etc. Vale notar o nascimento em 1971 do Grupo *Palmares* em Porto Alegre que defendeu a mudança da data comemorativa de 13 de maio, abolição da escravatura, para o 20 de novembro, dia da Consciência Negra. Considerando que o 13 de maio foi o dia que a Princesa Isabel assinou a lei áurea e que foi uma data que nada trouxe de benefício aos negros. O dia 20 de novembro comemora o dia da morte de Zumbi de Palmares, o dia da consciência negra que é um momento para se pensar e discutir o racismo no Brasil.

O quarto período vai da abertura política (1978/2000) até os dias atuais. É um momento em que acontece a fundação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR), que já vinha sendo gestado no período anterior. Esse movimento rompe com a estrutura reprodutora do racismo e parte para uma proposta de conscientização da comunidade negra brasileira. Influenciada por movimentos externos, o Movimento Negro Unificado radicalizou suas propostas baseando-as numa orientação marxista, trotskista.

Uma movimentação digna de nota foi realizada no dia 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal em São Paulo. Foi um ato público que reuniu 2 mil pessoas, e foi “considerado pelo MUCDR como o maior avanço político realizado pelo negro na luta contra o racismo” (MNU, 1988, p. 78).



Exemplificando

Dois fatos foram fundamentais para o nascimento do MNU. O primeiro aconteceu em 1978. O trabalhador negro Robson Silveira da Luz, de 27 anos, foi falsamente acusado de roubar frutas na feira, preso e levado para o 44º DP de Guaianazes, foi torturado pelos policiais e acabou morrendo. Semanas depois quatro garotos também paulistanos e negros, foram impedidos de entrar no Clube de Regatas Tietê. Os assassinos de Robson nunca foram presos, embora tenham sido identificados. O ato público de 7 de julho de 1978 contra o racismo teve a ver com esses dois acontecimentos.



Pesquise mais

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 set. 2016.

A Constituição de 1988 diz que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Após a Constituição, em 1989, foi aprovada a Lei Federal nº 7.716 que define as penas para o crime de racismo: expressa no parágrafo 1º que “serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor”, estabelecendo a pena de reclusão sendo a pena mínima de um ano e a pena máxima de cinco anos” (BRASIL, 1989).

De acordo com o que nos diz Gohn (2011, p. 340):



O movimento negro, ou afrodescendente como preferem alguns, avançou em suas pautas de luta, a exemplo do Brasil com a política de cotas nas universidades e no Programa Universidade para Todos (Prouni) etc. Destacase, nesse avanço, o suporte governamental por meio de políticas públicas – com resultados contraditórios. De um lado, as demandas sociais são postas como direitos (ainda que limitados), abrindo espaço à participação cidadã via ações cidadãs. De outro, há perdas, principalmente de autonomia dos movimentos e o estabelecimento de estruturas de controle social de cima para baixo, nas políticas governamentais para os movimentos sociais.



O que é a lei de cotas?

A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

Como é feita a distribuição das cotas?

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas – metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio, *per capita*, e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Quem obteve certificação do ensino médio pelo Enem poderá entrar pela reserva de vagas?

Para ser considerado egresso de escola pública, o estudante deve ter cursado o ensino médio em escola pública ou ter obtido certificação do Enem, Encceja e demais exames realizados pelos sistemas estaduais, tendo cursado o ensino fundamental em estabelecimento público. O estudante não pode ter cursado escola particular em nenhum momento.

No critério racial, haverá separação entre pretos, pardos e índios?

Não. No entanto, o MEC incentiva que universidades e institutos federais localizados em Estados com grande concentração de indígenas adotem critérios adicionais específicos para esses povos, dentro do critério da raça, no âmbito da autonomia das instituições (BRASIL, 2012). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>>. Acesso em: 28 set. 2016.

Uma importante conquista dos movimentos afro-brasileiros foi a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Essa obrigatoriedade foi efetivada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que inclui no currículo o “estudo

de história da África, e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil" (BRASIL, 2003). A principal intenção é constituir uma educação não racista.

Como sabemos, ao pensarmos a formação do povo brasileiro, na qual aparecem o negro, o indígena e o europeu, não podemos esquecer da exploração do negro e do índio pelo sistema de trabalho compulsório, da qual essas duas populações foram vítimas. Assim, da mesma forma que os negros encontram dificuldades para serem incluídos dignamente na sociedade, também os indígenas vivem uma situação problemática desde o período da colonização do Brasil. Como já vimos em seção anterior sobre as resistências indígenas até final do século XIX, vamos começar a entender o que acontece com essas populações no século XX.

O conhecidíssimo nome de Cândido Mariano da Silva Rondon, ou Marechal Rondon está intimamente ligado à criação de uma agência indigenista anexada ao Estado Brasileiro. O projeto da Comissão Rondon ou a Comissão de Linhas Telegráficas e Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas tinha uma proposta de ligar a capital, que na época era o Rio de Janeiro, às regiões menos ocupadas do país. Era uma proposta integradora baseada nas pautas positivistas em que "ordem e progresso" coordenavam suas ações. As palavras de ordem do Marechal Rondon eram "morrer se preciso for, matar nunca", que indicava a preservação do indígena seja lá qual fosse a situação de contato.

Ligada à Comissão Rondon, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que funcionou de 1910 a 1967. Devido a escândalos administrativos, o SPI foi extinto e em 19/12/1967 foi criada a Fundação Nacional do Índio. Sua proposta pouco diferenciava da proposta da SPI. O Estado aparecia como tutelar e a Fundação Nacional do Índio (Funai) era controlada pelos militares durante o regime autoritário e os princípios baseados na assimilação e integração na sociedade mais abrangente continuavam a vigorar (BICALHO, 2010).

Foi somente em 1973 que foi promulgada a Lei nº 6.001, que previa a demarcação de terras indígenas. Isso deveria ser feito num prazo de 5 anos, no entanto, ainda hoje, o processo de demarcação de terras

indígenas está em andamento. A relação dos indígenas com a Funai sempre foi de desconfiança. Nessa época, os índios faziam parte dos excluídos da distribuição de renda do país. Além disso, os projetos de integração nacional postos em prática pela ditadura militar, invadiram permanentemente suas terras e devastaram parte da floresta (ex.: Transamazônica), o que causou danos para o meio ambiente.

O indigenismo oficial pouco fez pelas terras dos índios e preservação de sua cultura. Mesmo assim, as lideranças indígenas parecem entender que com toda a dificuldade de diálogo, a Funai ainda é relevante para a resolução dos problemas indígenas da atualidade. O que mudou foi que hoje as lideranças indígenas querem tomar parte na discussão sobre seus povos, por isso, querem estar entre os administradores da Funai. Marcos Terena é um exemplo disso, uma vez que ocupa o cargo de chefe de gabinete na Funai. Ainda hoje uma importante reivindicação do Movimento Indígena Brasileiro (MIB) é exigir que os índios, mesmo que diferentes, sejam tratados como cidadãos brasileiros e sejam ouvidas suas dificuldades e reivindicações (BICALHO, 2010).

Em 1980, a União das Nações Indígenas (UNI) surgiu como organização indígena, e mesmo lutando contra setores do Estado que não a aceitavam, foi muito atuante em relação aos direitos indígenas. Porém, a união dos povos indígenas num órgão que defende os direitos gerais indígenas esbarra na diversidade cultural e étnica deste grupo. Assim, em 1990, a UNI é desmantelada devido a vários problemas relacionados ao gerenciamento e à diversidade étnica.

Ainda hoje essa é uma questão que deve ser levada em conta, “pois a diversidade de povos, a extensão continental do Brasil e a especificidade sociocultural e política de cada grupo étnico inviabiliza a percepção desse Movimento a partir de qualquer dimensão unitária” (BICALHO, 2010, p. 88). Embora seja um movimento fragmentado isso não o desqualifica, pois, grande parte do trabalho de organização é “manter unidas as diferenças” (BICALHO, 2010, p. 89).

Na Constituição de 1988, no art. 231, foram assegurados os direitos à cultura, direitos legais e direito à terra para os índios, e o Estado terá a obrigação de zelar por esses direitos. Porém, foi só em 2002 que foi declarado no código civil a competência dos índios em gestar suas vidas, pois até então eram considerados incapazes.



Assimile

A partir de 1970 – Realização das primeiras assembleias indígenas.

A princípio foram organizadas pelo Conselho Indigenista Missionário CIMI.

Aos poucos os índios foram tomando à frente e tornaram-se sujeitos do movimento

1978 – Decreto de Emancipação Indígena.

1987 – Constituinte e 1988 – Constituição (com participação indígena) – Proporcionaram a fundação do Movimento Indígena no Brasil.

Comemoração do “Brasil 500 anos” – Abril Indígena/Acampamento Terra Livre.

Conscientizados, os líderes indígenas centraram sua luta em função da terra, porém com abordagens diversas. Algumas questões abordadas são: a regularização do processo de demarcação das terras indígenas; inspeção das áreas demarcadas para que não sejam descaracterizadas; ampliação das terras demarcadas, que muitas vezes são insuficientes para o sistema de vida do grupo indígena ali estabilizado; combate às empresas que possam se instalar próximos ou até invadir as terras indígenas e que causam impacto ambiental prejudicando a vida nas aldeias etc.

Direitos tais como educação, saúde diferenciada, projetos socioeconômicos, reconhecimento étnico e utilização do meio ambiente são algumas das mais importantes reivindicações indígenas.



Exemplificando

Os povos indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas (BRASIL; FUNAI, 2016).



BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil**: movimento, cidadania e direitos (1970-2009). Tese defendida na Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História. Orientação: MENESES, Albene M. F. 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6959>>. Acesso em: 27 set. 2016

Na atualidade, lutas e confrontos foram travados contra invasores (agronegócios, empresas, produtores rurais), muitas vezes violentos, por direitos ao território. O Movimento Indígena já promoveu ocupações de espaços públicos como o Movimento “Ocupa Funai” realizado em 13 de julho de 2016, em que índios e funcionários da Funai invadiram 32 escritórios do órgão governamental, além de paralizarem estradas. Conforme a índia Daiara Tukano: “Ocupar a Funai significa dizer que a Funai é nossa, que ela é para os povos indígenas e que os povos indígenas fazem parte do Brasil” (ISA, 2016).

O que percebemos até aqui é que tanto os afro-brasileiros quanto os índios têm que estar permanentemente lutando contra o racismo e para a preservação de suas identidades e culturas. Ao falarmos sobre identidade, estamos pensando em quem somos em relação a algum outro. Só assim, nessa relação dialética, que podemos saber quem somos.

Oliveira (1976, p. 36), baseando-se em Barth, diz que “quando uma pessoa ou grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma outra pessoa ou grupo com que se defrontam; é uma identidade que surge por oposição, implicando a afirmação de nós mediante os outros, jamais se afirmando isoladamente”. Assim podemos entender o quanto é difícil propor um “movimento indígena” que se propõe a falar dos “índios” em geral.

No caso indígena, a identidade étnica se manifesta por contraposição quando um grupo se identifica como Terena e outro como Tükuna (OLIVEIRA, 1976). Um índio só se identifica pelo seu pertencimento a um grupo étnico específico quando é posto em confronto com outro. Assim também acontece entre os brancos, entre as diferentes regiões de um mesmo país etc.

Os afro-brasileiros, embora pela diáspora, tenham tido uma

história diversa quanto à separação em grupos étnicos, também têm uma identidade que os identifica como tal. De alguma forma foram preservadas suas culturas, seus modos de falar, de viver sua religião, de presenciar a vida e a morte, de contar suas histórias. É por meio da cosmovisão dessas populações, das histórias orais, que suas memórias podem ser mantidas. Stuart Hall (2004, p. 29) escreve que: "Possuir uma identidade cultural [...] é estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando o passado, o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Esse cordão umbilical é o que chamamos de 'tradição' [...]".

As pessoas mais velhas contam as histórias que são transmitidas por tradição oral aos mais novos. Essas histórias ou mitos são um bem da comunidade e proporcionam o orgulho de sua identidade cultural. Tanto indígenas quanto afro-brasileiros têm suas expressões culturais próprias que são manifestadas na culinária, nos objetos religiosos, nos instrumentos musicais, nos artefatos de penas (cocar), nas ferramentas dos orixás, nos panos da costa, nas carrancas, nos diversos tipos de penteados, nos tecidos, em modelos de organização social, política e cultural etc.

As diversas técnicas de manufaturas como as cestarias, as artes, as pinturas corporais, também expressam a cultura indígena e afro-brasileira. As reservas indígenas e os territórios quilombolas têm suas composições arquitetônicas próprias e possuem lugares que são sagrados na cosmovisão do grupo. Da mesma forma os índios e afro-brasileiros urbanos possuem, na cidade, seus jeitos de ser que exprimem a vivência e identidades dessas populações nos seus meios.

É com a preservação e o respeito à cultura de qualquer grupo humano que a identidade cultural e étnica é fortalecida. Assim, é importante que saibamos respeitar a identidade cultural do outro. Ninguém tem uma cultura superior à outra, no máximo ela vai parecer diferente. As culturas indígenas e afro-brasileiras são importantíssimas para o Brasil, que se fez com uma contínua colaboração desses povos. Portanto, preservar e respeitar sua identidade cultural é imprescindível para percebermos quem são, hoje, os brasileiros e quem foram os grandes promotores da construção dessa gente brasileira e desse país chamado Brasil.

Sem medo de errar

A situação-problema desta seção está relacionada com a questão das cotas nas universidades públicas para afro-brasileiros. Como vimos, Débora parecia muito interessada na possibilidade de entrar em uma faculdade de medicina em uma universidade pública.

O que vimos nesta seção a respeito de movimentos sociais e os movimentos afro-brasileiros é que, por meio da pressão aos órgãos governamentais, a população afro-brasileira procurou e procura ter uma inclusão na sociedade brasileira. Essa inserção foi-lhe negada desde a escravidão e, posteriormente, na abolição da escravatura, quando não receberam nenhum projeto social para o acolhimento do contingente de negros, naquele momento livres. Com o advento da abolição, foi mantida a desigualdade econômica e social entre brancos e negros.

O sistema de cotas ou ação afirmativa não é prerrogativa dos afro-brasileiros, mas atende vários grupos, tais como: negros, deficientes, índios, estudantes de baixa renda da escola pública. São cotas raciais e sociais. Além disso, essas cotas não estão exclusivamente direcionadas para as universidades, pois essa ação afirmativa também inclui, além das universidades, o mercado de trabalho e concursos públicos. Essa medida tem a finalidade de auxiliar certos grupos na concorrência com a população que não passou e não passa por processos de exclusão.

A ação afirmativa que mais causa polêmica no Brasil é a criação de cotas para os descendentes de negros africanos escravizados. Será isso racismo, uma vez que não se falam de medidas para outros, que também são beneficiados pelas cotas, como deficientes, indígenas e alunos de baixa renda de escolas públicas?

É importante notar que para ter acesso às cotas, além de o aluno ser descendente de negro, também deve ser oriundo de escolas públicas brasileiras e fazer um bom vestibular.

O que sabemos sobre Débora? Ela é negra, descendente de africanos e índios que foram escravizados, portanto deveria ter acesso a este benefício. No entanto, ela estudou em escola particular desde o ciclo básico, o que a diferencia dos outros alunos negros

que estudaram em escolas públicas. A ação afirmativa para o estudo universitário público deixa bem claro que “o estudante não pode ter cursado escola particular em nenhum momento”.

Parece que Débora estava mal informada. Carla, sua amiga, embora tenha tido um comportamento agressivo em relação à ação afirmativa, tinha lá sua razão quando disse que ambas haviam tido o mesmo tipo de educação, portanto poderiam participar dos vestibulares num mesmo patamar. No entanto, a medida de cotas não é inconstitucional, nem dá privilégios para pessoas do mesmo nível social e econômico. Tem uma diferenciação entre os que podem recorrer às cotas e os demais.

Embora Débora seja negra, ela recebeu uma educação numa escola particular de boa qualidade e, por isso, não poderá participar das vagas reservadas para os cotistas. Débora vai participar do vestibular e concorrer com todos os demais alunos que pleiteiam uma vaga em medicina, sem distinção.

Avançando na prática

Mamãe, o que eu sou?

Descrição da situação-problema

Maiara é uma menina de 6 anos e a segunda de três filhos. Sua mãe é descendente de bolivianos e seu pai vem de uma família miscigenada de brancos e negros. Os irmãos de Maiara são claros de cabelos escuro e bem lisos, lembrando muito o tipo físico de sua mãe. Maiara nasceu com a pele mais escura, o narizinho mais achatado e o cabelo encaracolado lembrando a ascendência negra do pai. O pai de Maiara é cientista social e devido sua ascendência negra participa de grupos de estudos sobre o negro e de reuniões em uma ONG de ativistas que tem a função de denunciar atitudes racistas, e, por meio das leis, exigir os direitos da vítima. Maiara estuda numa escola de classe média junto com seus irmãos. Um dia Maiara chega em casa após as aulas e conta para sua mãe que uma outra criança não queria que ela fosse brincar num grupo, que havia sido montado no pátio na hora do recreio, e disse para ela: “Saia daqui sua negrinha”. Maiara, magoada por ter sido expulsa do grupo e confusa quanto à sua identidade étnica, perguntou para sua mãe: “Mamãe, o que eu sou?”

O que aconteceu com Maiara quanto à sua identidade social?

Resolução da situação-problema

Maiara vem de uma família miscigenada, mas de uma classe média que é pouco acessível a muitos negros. O que aconteceu com a menina foi uma crise de identidade. Possivelmente ela não havia percebido, até o momento, o que significava ter uma ascendência negra. Como já vimos no livro didático, quando pensamos em identidade, estamos pensando em quem somos em relação a algum outro. Ou nos identificamos com o outro ou nos diferenciamos dele. Só assim, nessa relação dialética, que podemos saber quem somos.

Enquanto a menina estava no seio da família, não havia a oposição, pois estava entre os iguais. Quando sai de casa e vai para a escola encontra aquele que a vê como um diferente: a criança dita “branca” e ela dita “negra”. É no fenótipo que a negritude da menina aparece. E o que é mais constrangedor, é o fato de que a outra criança a mandou sair de perto do grupo como “negrinha”, que foi uma atitude racista em relação à Maiara. Ela foi excluída por sua cor de pele e por isso sua inferioridade, que não permitia que ela brincasse com o grupo dito “seleto” das crianças “brancas”. A criança que proferiu a expulsão traz de seu meio o preconceito, pois entende que o negro é inferior, por isso ela foi tão rude com Maiara.

Os pais de Maiara terão que conscientizá-la da sua identidade etnoracial e social para que saiba quem ela é. A conscientização desde pequena do que significa “quem eu sou” a ajudará a lutar por seus direitos e contra o racismo.

Faça valer a pena

1. A ideia de “movimento social” surge da ação, quer dizer, das lutas sociais empreendidas por essas minorias e foi, somente mais tarde, assumido como conceito a ser discutido no campo acadêmico. A importância da análise dos “movimentos sociais” que a princípio dava ênfase nas diferenças de classes (lutas dos trabalhadores e sindicatos), foi gradativamente sendo alterada. Assinale a alternativa que expõe como são entendidos os movimentos sociais na atualidade:

a) Os movimentos sociais são manifestações da sociedade que estão determinadas unicamente pelas relações de produção.

- b) Os movimentos sociais hoje em dia são vazios e desarticulados, causando prejuízos para a ordem da sociedade.
- c) Os movimentos sociais não podem ser olhados somente pelas relações de produção, pois abrangem também questões políticas e culturais.
- d) Os movimentos sociais não são mais pensados pelas diferenças de classes, pois os sindicatos deixaram de ter força e, conseqüentemente, também suas reivindicações.
- e) A mudança que houve no entendimento sobre o conceito de movimentos sociais foi porque muitas pessoas entram nesses movimentos porque foram chamadas pelas redes sociais.

2. Na década de 1950, o termo democracia – associado a termos como povo e nação/nacionalidade – tomou nova força nos discursos políticos. Sua utilização se alinhava à defesa de uma ruptura em relação às práticas políticas observadas na história recente do país e do mundo. No contexto brasileiro, o termo foi adjetivado de várias formas – democracia política, democracia social, democracia econômica, democracia sindical. O termo democracia acabaria, também, sendo utilizado para definir a especificidade das relações raciais em nosso país. No pós-guerra, o Brasil passaria a ser tomado como exemplo a ser seguido pelos demais países, em função de sua característica democracia racial [...] (KERN, 2014, p. 84).

O termo “democracia racial” foi muito aceito tanto pela sociedade brasileira quanto internacional. Assinale a alternativa que explicita o significado desse termo:

- a) Democracia racial é uma maneira de especificar a possibilidade de os negros e índios possuírem na sociedade brasileira um lugar que não os misture com os brancos.
- b) Democracia racial é uma ideia que pressupõe que no Brasil as relações sociais não são permeadas pelo preconceito e o racismo, constituindo-se relações raciais harmônicas.
- c) Democracia racial explicita as diferenças raciais existentes no Brasil, principalmente, quando vieram para cá os imigrantes europeus.
- d) O significado de democracia racial se refere ao fato de os negros poderem escolher seus governantes numa política paralela à dos brancos.
- e) Democracia racial baseada na democracia grega, pressupunha que somente as pessoas pertencentes a uma classe privilegiada podiam opinar sobre a política nacional.

3. As ações e reivindicações do Movimento Indígena são expressas pela maioria das organizações formais, por exemplo, a mídia, como um movimento unificado que luta pelos direitos dos índios de um modo geral. Mas, isso é um engano, pois a diferença e a diversidade é o que caracteriza

o movimento indígena.

O que inviabiliza as ações do Movimento Indígena se pensarmos esse movimento como é expresso nas mídias? Assinale a afirmativa que mostra por que esse conceito de movimento unificado não funciona:

- a) O conceito movimento indígena não funciona porque ele pretende unificar todas as demandas dos povos indígenas em demandas únicas.
- b) Apesar do termo movimento indígena não funcionar oficialmente, ele é utilizado extraoficialmente por órgãos internacionais.
- c) O termo movimento indígena expressa erroneamente as necessidades dos povos indígenas, principalmente as demandas dos povos que vivem isolados na floresta.
- d) A ideia de unidade é que inviabiliza o movimento indígena, pois ele é composto por uma grande diversidade étnica com especificidades socioculturais que se diferenciam entre si.
- e) A ideia de movimento indígena não funciona, pois abrange apenas os povos indígenas das florestas, e não os povos indígenas que vivem em áreas urbanas.

Referências

ALENCASTRO, L. F. **O trato dos viventes**: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALVES, C. **Negros**: o Brasil deve milhões! 120 anos de uma abolição inacabada. São Paulo: Scortecci, 2008.

ANDREWS, G. R. O negro no Brasil e nos Estados Unidos. **Lua Nova**: São Paulo, v. 2, n. 1, p. 52-56, jun. 1985. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451985000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25 set. 2016.

ARANTES, B. F. Do indigenismo do século XX ao Movimento Indígena no Brasil: um ensaio teórico sobre o protagonismo indígena no Brasil. In: SEMINÁRIO AMÉRICA LATINA CULTURA, HISTÓRIA E POLÍTICA, 2015, Uberlândia. **Anais...Uberlândia** Disponível em: <<https://goo.gl/oepW2T>>. Acesso em: 30 set. 2016.

ASSUNÇÃO, R. M. A resistência escrava nas américas: algumas considerações comparativas. In: LIBBY, D. C.; FURTADO, J. F. **Trabalho livre, trabalho escravo**: perspectivas de comparação. São Paulo: Annablume, 2006. Disponível em: <<http://repository.essex.ac.uk/9674/1/a-resistencia-escrava-nas-americas-algumas-consideracoes-comparativas.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2016.

BABY SUCESSOS. **Todo dia era dia de índio**. Youtube, 23 abr. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XiehTd28P7E>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

BICALHO, P. S. S. **Protagonismo indígena no Brasil**: movimento, cidadania e direitos. (1970-2009). 2010. 468f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6959>>. Acesso em: 27 set. 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOXER, C. Salvador de Sá e a luta pelo Brasil e Angola. In: RODRIGUES, J. **De costa a costa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p. 61-62.

BRASIL; FUNAI. **Educação escolar indígena**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>>. Acesso em: 28 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jan. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 28 set. 2016.

BRASIL. MEC. **Perguntas frequentes**. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>

cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 29 set. 2016.

_____. **Sobre o sistema**. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>>. Acesso em: 28 set. 2016.

CARNEIRO, E. **Religiões negras: negros bantos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

DIAS, P. O lugar da fala: conversas entre o jongo brasileiro e o onjongo angolano. *Rev. Inst. Estud. Bras.*, São Paulo, n. 59, p. 329-368, dez. 2014

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 set. 2016.

ELTIS, D.; BEHRENDT, S.; RICHARDSON, D.; KLEIN, H. **The Transatlantic slave trade database**. on CD-ROM. New York: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <http://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>. Acesso em: 8 out. 2016.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.

FUNARI, P. P.; PIÑÓN, A. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

IBGE. **Território brasileiro e povoamento**. Disponível em: <<http://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena.html>>. Acesso em: 11 set. 2016.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **População indígena no Brasil**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/populacao-indigena-no-brasil>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

KERN, G. S. Gilberto Freyre e Florestan Fernandes: o debate em torno da democracia racial no Brasil. **Revista Historiador**, ano 6, n. 6, jan. 2014. Disponível em: <<http://www.historialivre.com/revistahistoriador/seis/7gustavo.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCHINI NETO, D. O trabalho compulsório no Brasil Colônia. **Revista Científica FacMais**, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/6n65U9>>. Acesso em: 11 set. 2016.

MATTOS, R. A. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2012.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO (MNU). **1978-1988**: 10 anos de luta contra o racismo. São Paulo: Confraria do Livro, 1988.

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. **Antropofagia**. 2016.

NEGRÃO, L. N. **Entre a cruz e a encruzilhada**: formação do campo umbandista em São Paulo. São Paulo: EDUSP, 1996.

OLIVEIRA, C. O. **Identidade etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

OLIVEIRA, J. P.; FREIRE, C. A. R. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/Unesco, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

POVO DE AXÉ. **Besouro**: o filme. João Daniel Tikhomiroff, 2009. YouTube, 13 jul. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7JfBlRVtB8>>. Acesso em: 6 set. 2016.

PREVITALLI, I. M. **Tradição e traduções**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

QUERINO, M. **Costumes africanos no Brasil**. Recife: Massangana; Fundação Joaquim Nabuco, 1988.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SCHWARCZ, L. M.; REIS, L. V. S. (orgs.). **Negras imagens**: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil. São Paulo: Edusp, 1996.

SWEET, J. H. **Recrutar África**: cultura, parentesco e religião no mundo afro-português (1441-1770). Lisboa: Edições 70, 2007.

THORNTON, J. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico**. 1400-1800. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

TOMAZ, Kleber. **Vigilante diz que viu motorista discutir e apontar arma que dispara flechas**. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/09/vigilante-diz-que-viu-motorista-discutir-e-apontar-arma-que-dispara-flechas.html>>. Acesso em: 18 set. 2016.

Sexualidade, gênero e a educação

Convite ao estudo

Caro aluno, as temáticas que envolvem gênero e sexualidade ganham cada vez mais espaço em nossa sociedade. Isso é importante para compreendermos a questão da diversidade e o direito à diferença. Os espaços de discussão têm aparecido em pesquisas acadêmicas, políticas públicas governamentais e também em espaços privados (casa, igreja, local de trabalho).

Esta unidade debate sobre a luta dos movimentos sociais nas últimas quatro décadas, sensibilizando-nos para a construção de um indivíduo pleno, consciente de si e que possa se potencializar para exercer seu direito de existência e permanência na sociedade. Isso se torna um indicativo de qual tipo de sociedade de fato podemos nos mobilizar para construir.

Voltemos aqui à nossa pequena Débora da primeira unidade. Ela irá vivenciar, junto à sua mãe e ao seu pai, uma nova situação de reflexão e conhecimento, com a chegada da prima Maria, de mesma idade que ela, e do primo Reginaldo, um adolescente de 14 anos. Todavia, essa chegada acontece de forma triste, pois ambos perderam sua mãe, a irmã de Marta. Prontamente aceitos na família de Débora, os primeiros contatos vão construindo relações afetivas entre todos os membros da nova família.

Ambos passam a estudar em uma escola pública perto da casa de Débora, e o Reginaldo ajuda seu tio no período da tarde em afazeres mais leves no serviço de pedreiro. Até que em um fim de tarde, duas situações impactam essas novas relações: Débora aborda sua mãe questionando o que é masturbação. Em conversa, ela revela ter ouvido isso de sua prima, que dizia ter nomeado a partir do que ouviu e leu sobre tocar partes do seu corpo, que lhe remetiam às sensações prazerosas. Ainda

atônita com esse questionamento, Marta é surpreendida com a chegada do pai de Débora, que levava Reginaldo para lhe ajudar e este virou motivo de piada e comentários quando foi visto entrar num terreno vazio com outro menino de sua idade. De acordo com os comentários, o garoto tivera uma experiência sexual homossexual. O pai de Débora tivera, então, a certeza de que seu sobrinho era "viado".

O que pensar diante de tal situação? Como construir uma abordagem significativa, construtiva e positivamente acolhedora diante dessas duas situações? Essas foram as primeiras dúvidas de Marta e seu marido. E serão as questões com as quais iniciaremos nosso percurso, cheio de tabus e desconhecimento. Porém, um espaço rico para aprender, saber e entender o potencial sobre discutir gênero e sexualidade desde o espaço da casa até o lugar da escola.

Para nossa jornada, iniciaremos a Seção 3.1 justamente discutindo sexualidade como uma prática social, proporcionando fundamentos para um novo olhar sobre essa questão. Entendemos a importância de desnaturalizar certas explicações que damos a determinadas situações e não há nada de "natural" nessas ações. Essas são muitas vezes determinadas por relações que estabelecemos uns com os outros, até mesmo com a paisagem natural. Algo que precisa ficar claro é a natureza social e não física do que estabelecemos para pensar a sexualidade.

Da mesma forma, iremos percorrer o conceito de gênero na Seção 3.2, demonstrando um longo processo, desde os fins do século XIX, de luta das mulheres por seu espaço na sociedade, o que colaborou para se pensar e definir o que é gênero na atualidade.

Na Seção 3.3, a escola entra em pauta para ser pensada como um espaço positivamente fértil para se construir outros olhares sobre a sexualidade e as relações de gênero que construímos em nossas vidas e entender, principalmente, as violências de todas ordens que povoam os noticiários. Seja bem-vindo!

Seção 3.1

Fundamentos do conceito de sexualidade

Diálogo aberto

Enquanto Débora vivencia suas descobertas no colégio particular no qual estuda, sua prima Maria e seu primo Reginaldo adaptam-se em uma escola pública próxima de sua nova casa.

Porém, há um choque nesse processo. Marta fica atônita quando Débora vem lhe perguntar o que é masturbação. Ciente da importância de entender o contexto dessa nova informação inquirida por sua filha, Marta consegue entender que Débora somente lhe perguntou por ser algo que sua prima Maria trouxe naquele dia em uma conversa das duas no quarto. Maria dissera à prima que soube que masturbação é o ato de se dar prazer por meio do toque, o qual proporciona uma sensação "estranha". Curiosa, a garota pesquisara o termo na internet e comentou com a prima sobre sua curiosidade.

Nesse ínterim, chega o marido de Marta com Reginaldo, que de cabeça baixa cumprimenta a tia e segue silencioso para o quarto. Antes que Marta pudesse explicar como lidar com o questionamento de Débora, seu marido relatou o ocorrido durante o trabalho no fim daquele dia. Não sabia o que expressar depois de ver seu sobrinho ser chamado de "viado", "bichinha" e "pederasta" ao ser denunciado por entrar em um terreno baldio com outro menino da sua idade e ter permanecido lá por um bom tempo.

Nenhum dos dois sabe o que dizer ou qual seria o ponto de partida para pensar sobre as situações e iniciar uma conversa sobre elas. Como lidar com essas questões de sexualidade? O que entender como natural ou não? Deve-se dizer o que é normal ou não? Várias questões surgiram e aqui apontamos caminhos para se pensar essas interrogações. Qual a melhor resposta? Traremos reflexões para se pensar no diálogo do pai e da mãe de Débora com as meninas e o Reginaldo.

Não pode faltar

Nesta primeira Seção 3.1, apresentaremos os conceitos fundamentais

para se compreender uma abordagem sobre a sexualidade humana que a desvincule de um discurso somente biológico: tal como os temas da gravidez, da contracepção, das doenças sexualmente transmissíveis e cuidados de higiene com corpo. Nossa preocupação é avançar e entender o caráter social e cultural da sexualidade humana, já que não é um elemento da natureza, e sim um dado social, visto que vivemos concretamente em relações humanas, e, portanto, indissociáveis do que pensamos e nomeamos no mundo em que vivemos.

Assim, discutiremos juntos a sexualidade como uma construção social, que se produz a partir de relações estabelecidas com aquilo que tomamos e vemos para nós nos diferentes lugares, seja materialmente ou nos discursos enunciados ou saberes com os quais lidamos desde o nosso nascer e tidos aqui como dispositivos da sexualidade.

Com isso, abrimos espaço para conhecer um dos principais autores que tem influenciado no Brasil, desde os fins dos anos de 1970, o pensamento e os estudos que envolvem a questão da sexualidade sob esse prisma, o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984).

A discussão sobre sexualidade, presente na obra deste autor, acontece em função de sua investigação sobre o processo de sujeição, e que se configura como um processo no qual nos tornamos o que somos a partir de algo que é produzido para dizer quem somos e como devemos nos manter para ser o que está definido. A partir desse contexto, Foucault passa a tratar da ideia de um poder disciplinar para a sexualidade, que a regula, controla e diz como deve ser pensada, falada e exercida.

Figura 3.1 | Michel Foucault (1926-1984)



Fonte: <<http://ead.stj.jus.br/ead/mod/resource/view.php?id=16177>>. Acesso em: 25 out. 2016.

Difícil? Talvez agora de início, mas tenha certeza de que os estudos de Foucault muito ajudarão a pensar porque nos tornamos

quem somos, fazemos ou nomeamos as coisas de uma forma e não de outra e, principalmente, quais os efeitos gerados ao tomarmos determinadas atitudes sobre nós e sobre os outros e o que se produz a partir disso no espaço em que vivemos.

Quando falamos em educação, conforme já apontado desde o início dessa disciplina, não se deve considerar como um processo pedagógico restrito ao campo da escola. Consideremos sempre que a educação ocorre em diferentes ambientes pela sua intencionalidade e, também, por elementos que caracterizam esse ato em: formal, não formal, informal ou via educação popular. A partir das ruas, das famílias, dos preceitos religiosos e das agremiações que frequentamos, pode-se ocorrer a educação informal, enquanto na escola o programa curricular e a sistematização dos conteúdos produzem saberes escolares, o que faz desse espaço um lugar formal de educação.



Assimile

Segundo os pesquisadores Maurice Tardif e Claude Lessard (2011) a escola está além de seus saberes escolares, como os relacionados às disciplinas e ao currículo. Mas é também um espaço que produz condutas, comportamentos e valores esperados como adequados para aquele espaço, se adequando ao que está estabelecido como regra e permissividade. Estes autores consideram que as regras em si já se caracterizam como um aprendizado. E, assim, a partir de uma metodologia sistematizada intencionalmente, procura configurar esse espaço. Vale ir um pouco além desses autores, e também lembrar que sempre algo escapa por frestas, pois o imprevisível e o inesperado são partes da escola e desconstroem o esperado e planejado muitas vezes.

O principal diferencial da educação formal na escola está justamente numa pedagogia própria que se produz de forma intencional e planejada, diferente da forma difusa como a que ocorre nas igrejas, nos postos de saúde, em campanhas de prevenção governamentais ou mesmo na mídia em geral (VIANNA; UNBEHAUM, 2004; VIANNA et al., 2011). Posto isso, quando discutimos gênero e sexualidade e suas relações com a educação, pensamos: na informalidade, que mobiliza informações sobre como lidamos com essas temáticas, e na escola como espaço de produção e reprodução de saberes, os quais são baseados tanto nessa informalidade quanto na intencionalidade

de um currículo baseado no conhecimento científico.

A escola é um dos lugares de construção do indivíduo e que, atualmente, tem sido um dos poucos espaços que de fato ainda recebe a todos. Assim, nessa movimentação, sabemos que discutir o processo educativo não significa se encerrar nos muros da escola.

A verdade para Foucault atua como um regime político, econômico e institucional, sendo que seus enunciados atribuem efeitos específicos de poder, já que tem o poder para tornar tais enunciados aceitos como verdadeiros. A ciência enquanto produtora de conhecimento também atua nesse complexo sistema de estabelecer verdades e saberes (FOUCAULT, 1996).



Reflita

Acesse o link do artigo e veja sobre o estudo que analisou postagens sobre suicídio, depressão e população LGBT em blogs da plataforma Tumblr®. Leia e reflita sobre as condições que são identificadas as ocorrências e se realmente temos uma sociedade que acolhe a todos e considera as diferenças como algo produtivo e positivo.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762020000400005. Acesso em: 06 jun. 2023.

Se nossas relações são assumidamente sociais, se aprendemos uns com os outros, por que insistimos em explicações “naturais” para a sexualidade?

Somos produzidos historicamente, já que nem eu escreveria, nem você leria esse texto agora, se ao longo da história da humanidade não fôssemos acumulando conhecimentos, técnicas e fazeres que possibilitassem a nossa existência.

O que elaboramos para pensar e agir está relacionado diretamente com o meio cultural em que vivemos, e isso nos faz acreditar em determinados conceitos, crenças e valores que são escolhidos de acordo com nosso repertório cultural. Se você consegue entender

tudo esse processo, chegamos aqui no momento de discutir sobre como os saberes sobre sexualidade são produzidos.

Para nosso estudo, a sexualidade é entendida como uma construção cultural e social, e a partir dessa consideração é que precisaremos compreender quais são as implicações ao refletirmos sob este prisma.



Pesquise mais

Assista ao trecho do desenho animado “Minha vida de João” que discute justamente sobre os processos de socialização pelos quais passamos e que se relacionam às questões de sexualidade. Perceba nesse trecho, quais são os elementos culturais que comumente nos deparamos em nossas vidas. Questione-se com quais deles você já conviveu ou inclusive utiliza para justificar opiniões e ações no seu cotidiano. Pesquise mais ainda e converse com amigos, parentes e conhecidos sobre como esses processos estão no seu dia a dia.

(GRUPO PELA VIDDA. **Minha vida de João**. Youtube, 11 ago. 2008. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=C16E6u45p90>>. Acesso em: 5 out. 2016).

As relações entre as pessoas e os diferentes ambientes pelos quais passamos vão produzindo quem somos e o que somos ao longo de toda nossa vida. Por isso nunca nascemos determinados a como iremos ser. A sexualidade é um dado da cultura, e não um dado da biologia.

Por ser um tabu e alvo de constantes regulações discursivas, a sexualidade (entendida como construção social) tende a ser vista com bastante resistência. Tende--se a considerá-la como algo de foro íntimo e não tratado no coletivo, mesmo que exista uma indústria da pornografia, facilitada principalmente hoje com a internet.

Uma das grandes críticas sobre a discussão acerca da sexualidade é o fato de entendê-la como algo determinado, que jamais pode ser alterado a partir do que foi estabelecido. Dizer que é menino por nascer com um aparelho genital nomeado “pênis” ou uma menina por portar um aparelho nomeado “vulva”, não dá conta de explicar o que somos e como somos. Se assim o fosse, jamais precisaríamos produzir, nem trabalhar ou querer viver a vida. Já que tudo está determinado mesmo, caberia apenas ficar esperando acontecer.

A sociedade cria uma série de normas, estabelecidas a partir de verdades e saberes que dizem quem nós somos e como devemos ser constantemente. Ou seja, ser homem e mulher acaba sendo uma estipulação determinada por uma série de saberes que normatizam os corpos, orientando, a partir do signo criado pela identidade dos órgãos genitais, como serão as regras para ser um menino socialmente aceito e também para ser uma menina (FAUSTO-STERLING, 2001). E quem não segue esse modelo?

Quem não segue, numa concepção conservadora, deve ser pressionado a se enquadrar, ou em caso de resistência, violentamente expulso ou apagado das relações que já estão estabelecidas. Sobre a exclusão, Bruni (1989, p. 201), numa reflexão foucaultiana, já considera o lugar mais profundo da sujeição, visto que:



É deste fundo que se podem reconstituir os processos insidiosos de estigmatização, discriminação, marginalização, patologização e confinamento, operando ao nível da percepção social, do espaço social, das instituições sociais, do senso comum, do aparelho judiciário, da família, do Estado, do saber médico. De qualquer maneira, o resultado é o mesmo: o silêncio dos sujeitados, silêncio que é o primeiro e mais forte componente da situação de exclusão, a marca mais forte da impossibilidade de se considerar sujeito àquele a quem a fala é de antemão desfigurada ou negada.



Exemplificando

Sobre a normatização em relação aos corpos a partir de discursos produzidos pelo viés biológico, pense na divisão dos banheiros por sexo, que socialmente diz quem pode entrar em qual banheiro a partir do órgão genital que possui. Pense também o próprio discurso biológico sobre a origem do sexo anatômico (pênis e vulva) e o quanto ele é limitado, já que uma pequena alteração cromossômica pode alterar esse resultado desejável, pois existem as intersexualidades. Podemos conhecer, por exemplo, pessoas que nasceram com diferentes manifestações de sexo biológico (as mais comuns são Síndrome de Turner e Klinefelter).

Para compreender melhor, recomendamos a leitura das páginas 11 a 14

do texto de Anne Fausto-Sterling. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a02.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016. A pesquisadora norte-americana traz um interessante exemplo ocorrido na área dos esportes sobre a construção social da biologia humana e nos aponta uma interessante reflexão sobre como produzimos sujeitos a partir de determinadas normas criadas socialmente, mas conduzidas por um discurso amparado na explicação biológica.

Quando falamos em sociedade, não podemos deixar de considerar o que esta sociedade produz ao longo de suas existências. Estamos falando de sua historicidade. Muito do que uma sociedade produz está culturalmente ligado a um pensamento, no nosso caso o de matriz ocidental, que para pesquisadores e acadêmicos influenciou grande parte do pensamento moderno.

Uma das preocupações desse pensamento é a constituição do sujeito moderno. Há várias correntes, porém – por uma questão de recorte – trabalharemos com um indicativo de sujeito produzido dentro de estratégias de poder, o sujeito foucaultiano. Não é dizer que existe um sujeito que faz, mas que existe um projeto no qual esse sujeito vai se constituindo na medida em que faz algo que o afeta e afeta outras pessoas (BRUNI, 1989; NALLI, 2000).



Refleta

Segundo Bruni (1989), para Foucault, o ser humano não é uma realidade plena de alguém que conquistou a natureza, um ser concreto que vive, luta, trabalha e fala, mas uma figura do saber contemporâneo. Um efeito produzido pelas estruturas da episteme de fins do século XVIII, presentes em áreas da filologia, biologia e economia, que romperam com o modo de ser do saber, tirando a representação e colocando o ser humano como origem. Sendo esse ser humano o que impede o pensamento de pensar e lança a incerteza aos saberes das modernas ciências sociais. Para Foucault (a partir de Nietzsche), o ser humano tornara-se algo monótono e, portanto, decretar sua morte enquanto ser ajudaria a retomar o pensar e o saber. Tudo isso, para Segundo Bruni (1989, p. 200-201):

Ora, em vez de enaltecer o Homem ou procurar as razões que impedem o desenvolvimento de suas



potencialidades, em vez de apresentar o Homem como podendo se libertar pela ciência ou pela consciência, em suma em vez de começar pelo Sujeito, o trabalho de Foucault consiste muito mais em analisar o processo de sujeição, o conjunto de obstáculos que antecedem à constituição dos sujeitos. [...] tentar mostrar, numa postura decididamente não filosófica, como, a partir de mecanismos sociais complexos que incidem sobre os corpos muito antes de atingir as consciências, foram-se dando historicamente mil formas de sujeição: os homens são, antes de mais nada, objetos de poderes, ciências, instituições. [...] Na verdade, a “morte” do homem concerne primeiramente ao Homem branco, adulto, ocidental, civilizado e normal. A morte do Homem nos conduz ao caminho daquilo que foi construído como não humanidade no Homem: a loucura e o crime.

O referencial, como se pôde depreender, pensado para essa abordagem aqui são as inquietações e reflexões deixadas pelo filósofo francês Michel Foucault. A partir dele, discutiremos no que a constituição do sujeito se relaciona com a construção social da sexualidade, a qual Foucault também abordou em suas análises.

Michel Foucault não é um estudioso da sexualidade em si, mas passou por ela ao longo de seus estudos sobre os processos de sujeição na modernidade, procurando criar uma história pela qual diferentes modos tornariam seres humanos em sujeitos. Porém, ele também se utilizou da sexualidade para fazer suas investigações.

Esse sujeito com o qual ele trabalha é produzido a partir de relações de poder que enunciam socialmente quem ele é. Assim, classificam-se esses sujeitos em loucos, normais, gordos, revolucionários a partir do discurso da medicina, da psicologia e de outras ciências sociais que se instituem de forma a naturalizar esses pensamentos para que quando os usemos, nem saibamos de onde eles vêm e pareçam naturalmente autoexplicativos. O fato é que esse sujeito moderno está fortemente atrelado ao contexto do pensamento filosófico e científico positivista.

Agora pense sobre a situação de Marta, a mãe de Débora diante da filha que lhe indaga sobre masturbação e do pai de nossa pequena, atônito pelo alvo de comentários que virou seu sobrinho no trabalho.

Os saberes ali mobilizados para ambos os acontecimentos estão muito conectados a esses saberes produzidos pelo pensamento ocidental moderno, porém, se tornam tão diluídos no cotidiano dos diferentes espaços com os quais a família de Débora convive, que se confundem com uma explicação preconceituosa baseada em saberes plurais do cotidiano, sem muitas reflexões sobre sua origem ou sobre o que provocam ao disciplinar uma situação. São saberes amparados numa lógica binária, dizendo o que é certo ou errado, saudável ou doente e mais, determinando o que é homem e o que é mulher.

Para começarmos a entender esse processo, precisamos de autorreflexão e de desconstrução pessoal, de tal forma a se abrir a conhecer outros olhares e formas de explicar o mundo, diferentes das quais eu possa estar acostumado a lidar. A sexualidade é como uma construção sexual mediada por relações sociais que dizem o que pode ou não pode existir. Essa construção está intimamente ligada às relações de poder que se estabelecem na constituição de cada um em nossa sociedade.

Por incrível que pareça, quando classificamos as pessoas e dividimos entre o que são os bons e os que não se enquadram, estamos desenvolvendo um verdadeiro projeto político, segundo Foucault (2000), justamente por utilizamos essas classificações no sentido de separar o que está ilegal, generalizando, em consequência, uma função punitiva a essa classificação, que delimita os espaços já que separa quem é o que, de forma a controlar esses classificados (ou seriam desclassificados?) sob mecanismos e estratégias de poder e de punir.

Procure pensar qual foi sua opinião sobre como tratar desses dois acontecimentos na casa da pequena Débora. Como lidar com a notícia sobre masturbação, vindo de uma nova pessoa na família? Como lidar com os comentários sobre a orientação sexual do adolescente Reginaldo, do qual relata o pai de Débora?

Insista a partir do que lhe trouxemos até agora, para se lembrar, se em algum momento você nomeou essas ações, classificando esses dois novos membros da família. Que argumentos e quais saberes você utilizou?



Faça você mesmo

Procure conversar com outros membros da família, amigos em outros lugares e pergunte-lhes como eles reagiriam diante desses dois fatos que chegaram à mãe e ao pai de Débora. Pense sobre o que lhe apresentamos aqui e veja se são saberes baseados numa perspectiva crítica de entender esses dois processos, ou se baseiam em pressupostos preconceituosos que têm a finalidade de reproduzir um discurso e uma postura conservadora.

Existe uma questão, importante, que é o quanto se desqualifica um indivíduo enquanto sujeito histórico e social a partir da forma como se estabelece quem ele é. No contexto de abordagem que selecionamos para você, discutir essas questões nos faz pensar sobre quais dispositivos a sociedade lança mão para produzir todo esse cenário.

As classificações atuam no sentido de disciplinar corpos e pessoas, de instituir marcas sociais que dirão quem é e qual lugar da sociedade se ocupa. Estabelece padrões, cria punições para aquele que escapa desse lugar. Segundo Bruni (1989), essa estratégia remete a um tipo sociedade que pensa na ordem social, sendo disciplinar e que busca reconstruir seus múltiplos mecanismos de controle.

O que Foucault propõe no sentido investigativo é justamente um olhar sob a norma e o poder, uma força social múltipla que pode assimilar ou excluir alguém, inquirir da repreensão à punição, do discriminar até a exclusão. Também do instituir a ordem. Tudo para que se observe uma grande malha bem fechada que permite “ver por dentro na sua construção minuciosa, exata, eficiente, científica – e detestável, em que o ‘sentido’ é apenas obra da racionalização” (BRUNI, 1989, p. 204).

A sexualidade, na chamada ciência moderna, foi considerada um campo de normas, regras e fazeres que permitiram instituir códigos de conduta e funcionamento. Segundo Foucault (1999) foi cuidadosamente encerrada para estabelecer o lugar que os homens e mulheres ocupariam. Voltou-se para dentro da casa e a família conjugal acabou a confiscando, absorvendo-a para reproduzir os padrões impostos socialmente. Como lugar do privado, a família

conjugal estabeleceu a norma e deteve a verdade. Para que esse novo espaço da sexualidade pudesse sobreviver, a interdição passou a controlar o que podia e devia ser falado (tabu do objeto), com o onde e como se fala (ritual da circunstância) e claro, quem pode falar.

Essas interdições passaram a formar uma grade, estabelecendo os limites da sexualidade e o que dela deve ser falado:

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam formando uma grade complexa que não cessa de se modificar (FOUCAULT, 2006, p. 9).

Para esse autor francês, a sexualidade serviu para o Ocidente no sentido de trabalhar em função do insurgente sistema capitalista que se consolidava como determinante. Era preciso dominar e tornar o corpo dócil e útil de forma produtiva. Para isso, criou-se um aparato que pudesse controlá-lo ao invés de suprimir ou reprimir sua potencialidade.



Pesquise mais

Para que você conheça mais o autor Michel Foucault, leia o texto indicado. Assim você terá mais informações sobre a produção dele e como o autor foi se articulando com os objetos que ele se propôs a investigar. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/83347/86375>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

Para a autora Adriana Piscitelli (2004), foi a partir dos estudos de Michel Foucault que a sexualidade passou a ser desconstruída e desnaturalizada, sendo tratada como um dispositivo histórico e como um fato social.

Enquanto dispositivo histórico, a sexualidade lança mão de agrupar de forma heterogênea discursos, sejam eles científicos, morais, filosóficos, religiosos; passando por organizações arquitetônicas, até decisões regulamentares e leis. A rede que se estabelece a partir desses saberes trabalha na relação saber-poder, e atua sobre

os corpos e as populações de maneira a produzir normatizações e modos de vivência, considerando classificar o que está dentro da chamada normalidade e instituída por um poder disciplinar que age sobre os corpos e as pessoas. Já que a sexualidade não é “aquilo de que o poder tem medo, mas de que ela é, sem dúvida e antes de tudo, aquilo através de que ele se exerce” (FOUCAULT, 1996, p. 131).



Exemplificando

Retome o exemplo dado sobre o acesso no banheiro a partir do que se determina para homens e mulheres. O que temos aqui é um dispositivo da sexualidade que diz quem é quem, regulado por um discurso que explica porque cada sexo anatômico determina a entrada em algum dos banheiros, e se utiliza de uma explicação pressuposta da biologia, já que homens teriam pênis e mulheres vulva, portanto, não podem estar num mesmo lugar para o uso de um espaço como o banheiro. Note que um lugar onde simplesmente serve para expelir processos biológicos naturais se tornou um lugar de discurso social, com uma arquitetura própria (observe as diferenças entre banheiros, quando muitos até mesmo não possuem espelho para o masculino, afinal, vaidade não deve ser algo esperado de homens), leis que a instituem (como as regras de um shopping, por exemplo) e saberes que validam verdades sobre essa divisão a partir do sexo biológico. Daí a grande questão sobre, por exemplo, não existir fraldário no banheiro masculino, afinal, é preciso manter o discurso sobre a mulher como mãe e cuidadora. E também as/os transexuais, que desejam utilizar banheiros segundo sua identidade de gênero, mas são proibidos(as) por não serem “mulheres ou homens de verdade” (sic), já que escolheram viver com um corpo o qual a sociedade não reconhece, já que rompe com a norma naturalizada de que se nasce mulher sobre certas condições, assim como homens.

Sabemos que toda essa carga de informações e conhecimentos pode entrar em conflito com aquilo que você esteve “acostumado a lidar”. Ou que contraria uma visão pressuposta de um discurso religioso. Porém, o propósito é justamente levar a pensar sob outro tipo de olhar acerca da sexualidade, entendendo-a como uma construção social. A sexualidade é produzida numa complexa rede capilarizada de relações de poder, que instituem e por ela são instituídas em nossa sociedade disciplinando os corpos e dizendo a cada um quem ele é e qual lugar deve ocupar a partir dessa constatação na sociedade.

Por isso mesmo a provocação inicial é essa. O que a mãe e o pai de Débora deveriam pensar sobre os acontecimentos? Devemos entender que como educadores e profissionais, que tiveram uma formação acadêmica, não basta utilizar do senso comum, saberes práticos e das experiências que vivemos. É necessário construir outras perspectivas para se explicar o que nos cerca, sempre pensando quais sentidos são produzidos ao outro quando eu lido com esses saberes, verdades e práticas discursivas sobre a sexualidade em nossa sociedade.



Vocabulário

Alterações cromossômicas: são síndromes genéticas que provam alterações na estrutura dos cromossomos, causada pela falta ou excesso deles nas células. Na espécie humana, explica-se a existência de 46 cromossomos, sendo 22 pares autossômicos e um par alossômico sexual, que caracterizaria o que chamamos de mulher quando XX, e homem quando XY. Há alterações possíveis nessa composição como a **Síndrome de Turner**, que torna o indivíduo possuidor de apenas um cromossomo X, dando características como tórax largo, ovários não funcionais, pescoço curto e largo com baixa estatura. E a **Síndrome de Klinefelter** em que a pessoa possui dois cromossomos X e um Y, caracterizando fisicamente o indivíduo com alta estatura, ginecomastia (desenvolvimento de glândulas mamárias), testículos não funcionais e coeficiente intelectual baixo ou médio. Há outras alterações que você pode pesquisar, caso queira ampliar seus conhecimentos.

Sem medo de errar

Ao longo desse trajeto tratamos de questões com as quais iremos pensar nesse exercício de reflexão proposto à situação-problema que lhe apresentamos. O que dizer ou pensar sobre a situação?

Débora chega trazendo uma informação aprendida com outra menina de sua idade sobre o que seria masturbação. Sua prima teria lhe esclarecido que ouvira falar sobre e, também, acessara a internet para entender, e que isso de certa forma explicaria algo que Maria acreditava ser o que acontecia ao tocar certas partes do seu corpo.

Primeiramente, precisamos romper com esse estereótipo

perverso da inocência da criança, principalmente hoje, quando ela pode acessar uma grande quantidade de informação na internet. Há inúmeros estudos que podem suscitar essa discussão. Mas, se eu encerro o assunto nesse limite, eu retiro totalmente a possibilidade de primeiro entender por quais processos de construção a sexualidade de Maria passa.

Ao considerar a sexualidade como uma construção social, podemos pensar juntos que Maria, em primeiro lugar, apenas socializou o que tem aprendido informalmente sobre o que sejam atos sexuais e aquisições de prazer. Uma criança não tem os mesmos mecanismos de abstração e aquisição de conhecimento que um adulto. É preciso buscar entender o que ela interpreta sobre o mundo e sobre sexualidade.

Há na masturbação um grande tabu, muito decorrente do processo histórico identificado por Foucault (1999), a partir do século XVII, quando as sociedades ocidentais passaram a reprimir certas práticas e condutas.

A sexualidade, anteriormente pública, foi se reduzindo ao espaço da vida privada e passando a funcionar por silenciamentos e interdições, prezando pela "interdição de certas palavras, a decência das expressões, todas as censuras do vocabulário [...] maneiras de torná-la moralmente aceitável e tecnicamente útil" (FOUCAULT, 1999, p. 27).

Não se proibia a partir daí falar de sexo, mas se potencializava o que deveria ser falado sobre sexo. Tocamos num outro aspecto muito relevante e comum quando se discute sexualidade, e no caso, a masturbação, que são as explicações religiosas.

Na verdade, isso é muito compreensível, por termos historicamente uma consistente presença da mentalidade religiosa no ocidente, principalmente com o advento da idade Média. Segundo Catonné (2001), desde a segunda metade do século XVIII a igreja Católica passou a ter menos influência nesses discursos de sexualidade, tanto que em 1760 um médico de Lausanne publicava um livro discutindo sobre onanismo a (masturbação masculina).

O discurso médico começa a ganhar amplo espaço, e com o movimento iluminista, nesse mesmo período, trocou o sentido

pecaminoso dado pela igreja para a masturbação por uma medicalização que tornava essa prática uma doença que comprometia a vitalidade do indivíduo.

Algo que Foucault (1999) complementa considerando que a medicina entre os séculos XVIII e XIX proliferou uma série de discursos em torno do sexo, por meio das chamadas doenças dos nervos, seguido posteriormente pela psiquiatria numa caçada ao que denominavam de extravagância (luxúria), depois ao onanismo como “fraude contra a procriação” e a um conjunto de outras práticas classificadas como perversões sexuais e mantidas por um código jurídico, que também amparava a punição por meio dos “crimes de devassidão e antinaturais”. Essa foi claramente a forma como o mundo moderno encontrou de vigiar, normatizar e controlar a sexualidade.

Aqui não pretendemos ser um receituário de dar a “resposta correta”, mas indicamos que o primeiro passo é entender que nada tem uma explicação apenas. A sexualidade tem uma história, a masturbação da forma como é vista também. Poder percorrer esse trajeto, nos faz entender que tratar desse tema com Débora pode ser algo muito menos doloroso e nem tão complexo.

Primeiro, por entender como Débora está trazendo esse assunto, o que é curioso e investigativo. Segundo, entender que tanto ela, quanto sua prima Maria, não tem lugares e espaços para conversar sobre isso, se informando a partir de pessoas e acessos à internet, que de fato não são nada formativos e podem muitas vezes mais construir pressupostos preconceituosos, do que esclarecer as duas. Carícias e toques são mais comuns do que imaginamos na descoberta do corpo pela criança.

Da mesma forma, a situação pela qual pela qual passara Reginaldo demanda primeiro entender que a sociedade sempre pressiona por classificar, lembra que abordamos isso no conteúdo? Segundo, cabe aproximar-se do adolescente e permitir que ele se expresse e deixe dizer como se sente perante isso. Sem cobranças ou mesmo sem buscar rotulá-lo sobre qualquer aspecto.

Nesse caso, a discussão acerca da pressuposta homossexualidade do jovem não deve caber primeiro ao adulto. Este deveria proporcionar ao garoto um lugar de diálogo - para que Reginaldo se manifeste.

Afinal, os comentários feitos alocam o garoto em um espaço que o subjuga (sob ele paira o "perigo" de ser homossexual).

E na verdade, as práticas discursivas geralmente cuidam de disciplinar a partir de pressupostos, e lembre-se, ninguém viu o que aconteceu no terreno, mas já atribuíram uma ação (provável experiência sexual), por serem dois meninos sozinhos.

As possíveis descobertas sexuais e a construção da sexualidade de Reginaldo não podem ser abordadas de formas disciplinar e normatizadora. Cabe ainda entendermos o que de fato traz o Reginaldo consigo sobre essa situação. Porque classificar e "acusar", houve quem o fez, o momento agora é de ouvi-lo.



Atenção

Não se pode pensar numa abordagem coercitiva ou intimidadora nessa primeira situação-problema, pois assim, além de manter o tabu sobre a discussão em torno da sexualidade, limitamos a possibilidade de cada uma das situações ser um espaço de lugar do diálogo e entendimento das diferenças, sem classificar, violentar ou destruir qualquer expressão que possa emergir desse momento. Principalmente com Reginaldo que teve atribuída uma pressuposta homossexualidade, afinal, foi de fato exposto a algum tipo de experiência sexual com o outro adolescente? O que está por trás dessa vigilância, para manter a premissa de uma masculinidade socialmente atribuída? Por que dois meninos juntos se tornam tão "suspeitos" assim?

Avançando na prática

Sobre os corpos que devem existir

Descrição da situação-problema

Domingo no shopping. Muitas pessoas circulando, encontros, afetos, *selfies* e tudo que um dia desses pode promover em um passeio. De repente, ouve-se uma discussão mais acalorada. Ao se aproximar, você vê que um guarda discute com uma mulher que pela aproximação do assunto percebe-se ser uma travesti, que queria usar o banheiro e fora proibida pelo segurança. A explicação dada é que não se permite o uso do banheiro por quem não seja do sexo

indicado pela placa. Nessa discussão, o segurança ainda faz uso da religião, dizendo não ser de Deus alguém se portar daquela forma, por isso mesmo deve ser impedida mais uma vez de usar, chamando a pessoa todo o tempo de “traveco”.

A partir de nossas discussões, como você entenderia essa situação? Quais caminhos poderiam ser apontados para que essa conversa ocorresse de outra forma?

Resolução da situação-problema

Como conversamos, procuramos tratar a sexualidade como uma construção social, ou seja, ela não pode ser determinada por um deus ou por questões da natureza. Dessa maneira, mesmo ao recorrer à explicação biológica, há que saber ser essa área do conhecimento também uma construção social. Mesmo porque o sexo anatômico não consegue ter toda essa responsabilidade de responder pelo que é ser homem ou mulher.

Porém, antes disso tudo, é preciso que tentemos estabelecer como ponto de partida que a historicidade com a qual estabelecemos nossas relações está permeada de relações de poder, já que como no caso dessa mulher, ao ser “traduzida” como travesti (a construção social que a ela foi compulsoriamente estabelecida para que fosse identificada) conheceu qual era seu lugar permitido (ou não permitido) socialmente, mesmo que se identificasse como mulher.

Naquele momento, contrariada de seu desejo e identidade, fora alocada em um espaço à margem, já que não teria seu direito enquanto cidadã de ir e vir, como preconiza a Constituição brasileira.

Nossa principal discussão é sobre o espaço público, em uma sociedade que se regula por leis e direitos. Alguns sujeitos acabam não tendo acesso a esses lugares, simplesmente por fugirem da padronização e normatização dos corpos. O disciplinamento que recebemos institui quem deve existir e quem deve ser marginalizado, quando não se “adequa” ao que é tido como verdade perante à sexualidade, mesmo que os discursos sobre democracia e participação de todos e todas continue valendo.

A sexualidade também institui e constrói o sujeito, porque diz

quem ele é e o que pode fazer nesse espaço que lhe é determinado. Isso se dá por meio dos dispositivos da sexualidade, que ensinam e reiteram a naturalização da prática discursiva, de maneira a produzir ininterruptamente os mecanismos de manutenção de uma complexa trama de poderes, que não nos permite perceber que a todo tempo podemos estar reiterando preconceitos, estereótipos, violências de todas as ordens e colaborando com uma sociedade injusta e excludente.

Faça valer a pena

1. O banheiro em si não é só um banheiro em seu conteúdo, ou seja, um espaço específico para efetivação das necessidades fisiológicas. As formas como as interações se dão neste espaço, ou a partir dele, traduzem para nós informações da compreensão mútua e da consciência comum do círculo social. Essas interações são marcadas por um processo de “separação”, que chamarei de “separação relacional”. Vamos partir de um ponto de análise específico, o fato de a maioria dos banheiros públicos serem divididos em “feminino” e “masculino”, o que já nos demonstra esta separação relacional (Adaptado de Siqueira, 2014).

Segundo o texto, estamos falando sobre:

- a) O uso do banheiro apenas como necessidade fisiológica.
- b) O uso do banheiro com espaço de integração social.
- c) O uso do banheiro como espaço de socialização.
- d) O uso do banheiro como lugar de higienização do corpo.
- e) O uso do banheiro como marcador social.

2. [...] [O] sujeito é constituído a partir de imposições que lhe são exteriores, sendo compreendido como um produto das relações de saber e de poder; por outro, o sujeito é constituído a partir de relações intersubjetivas em que há espaço para a manifestação da liberdade que possibilita a criação de si mesmo como um sujeito livre e autônomo. [...] na sociedade os discursos das ciências humanas funcionam não apenas como práticas discursivas, sobretudo, como práticas coercitivas. Perceber essa relação entre poder e saber levou Foucault a reformular a pergunta inicial de suas pesquisas: não mais examinar como os discursos das ciências humanas galgaram ao estatuto de verdade, mas refletir sobre as condições históricas, políticas e econômicas que possibilitaram seu surgimento. O que lhe interessa é complementar a análise do saber a partir da articulação entre os discursos de verdade e as práticas sociais e institucionais, isto é, compreender como os saberes se tornam dispositivos políticos que auxiliam os mecanismos de poder (adaptado de CASTANHEIRA; CORREIA, 2016).

Assinale a alternativa que discute corretamente o trecho acima:

- a) Os processos pelos quais os indivíduos passam ao longo de sua vida se dão de duas maneiras, de dentro para fora e vice-versa, e com isso torna possível a ciência facilitar esse processo, criando regras e disciplina para que todo indivíduo se torne um sujeito consciente e com poder de atuar sobre a sociedade.
- b) O que Foucault buscou estudar foi a apropriação pelas ciências humanas dos dispositivos de poder que auxiliam as ciências no domínio da subjetividade e possibilitam criar um conhecimento específico que controle os sujeitos, de maneira a usar, por exemplo, a história como disciplina que ensina somente sobre heróis e grandes guerras, e não a conscientização por lutar em prol de um mundo melhor.
- c) Há dois processos que atuam concomitantemente na constituição do sujeito, um deles, dado a partir do conhecimento sobre si e outro que torna esse sujeito objeto de conhecimento, por isso as ciências humanas tornaram-se um dos lugares que Foucault examina a produção da verdade e as práticas sociais e institucionais desencadeadas a partir de determinadas circunstâncias, para entender como dispositivos auxiliam os mecanismos de poder a partir da racionalidade científica.
- d) A liberdade, objeto de interesse de Foucault, estaria justamente no ato de escolha da ciência em instituir determinados dispositivos de poder que ajudariam a reger a vida dos sujeitos utilizando os conhecimentos científicos, como das ciências humanas, de maneira a articular esses dispositivos com as práticas discursivas que corroborem o exercício da liberdade e os processos de subjetivação.
- e) A constituição do sujeito cedeu lugar ao estudo das ciências humanas para o interesse de investigação de Foucault acerca dos dispositivos que produzem práticas discursivas que controlam, dizem e exploram, por exemplo, a sexualidade, trazendo no estudo dessas ciências um lugar privilegiado de estudar aspectos históricos, políticos, sociais, econômicos e culturais.

3. "[Meu objetivo] não foi analisar o fenômeno do poder [...] foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos" (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 231-232).

Nas investigações de Foucault era importante:

- a) O estudo sobre a história da humanidade.
- b) O estudo do comportamento humano diante do poder.
- c) O estudo de culturas diferentes.
- d) Os processos pelos quais nos tornamos sujeitos.
- e) A investigação sobre a vida em sociedade.

Seção 3.2

A construção do conceito de gênero

Diálogo aberto

Nosso objetivo na unidade, além da formação acadêmica, é sensibilizá-los para compreenderem a questão da diversidade e do direito à diferença em nossa sociedade. Na primeira seção, discutimos a sexualidade como uma prática social que se cria a partir de relações que estabelecemos com os sujeitos inseridos nos diferentes ambientes nos quais vivemos.

A partir de estudos baseados, principalmente, pela obra do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), é possível entender que para falar criticamente sobre sexo, gênero e sexualidade, temos que recorrer ao processo histórico e não falar a partir de um viés biológico.

O que se diz sobre ser homem ou mulher em nossa sociedade está ligado muito mais por verdades e saberes que constroem essas duas categorias. Ou seja, nossa sociedade estabelece parâmetros dizendo o que são coisas do masculino e o que são coisas do feminino. Isso mostra que apesar do uso de um discurso biológico que diz o que é ser homem ou mulher associando-o a um órgão genital, acaba por vincular outros elementos, por exemplo, vestimentas, gestuais, formas de lidar com o corpo, com a estética.

Posto isso, foi possível pensarmos na primeira resposta à nossa situação-problema sobre o que a mãe e o pai de Débora deveriam ter como premissa para uma conversa sobre sexualidade com os três: Débora, Maria e Reginaldo. Entender a sexualidade vai além de falar de gravidez, doenças ou ações preventivas e médicas. Esses temas possibilitam entender como a sociedade moderna foi construindo suas noções, seus valores e verdades sobre a questão da sexualidade.

No novo desafio dessa seção abordaremos as relações de gênero, entendido equivocadamente muitas vezes como oposição entre masculino e feminino.

Para compreender a importância dessa questão, vale a pena

ressaltar que nos últimos anos da segunda década do século XXI, o poder legislativo brasileiro – em todos os seus níveis – tem manipulado os conhecimentos científicos vinculados às estratégias pedagógicas em torno da questão de gênero para denominá-los como uma suposta “ideologia de gênero”, associando gênero a termos como “pedofilia”, “iniciação sexual” ou “cooptação para a homossexualidade”, justificando erroneamente que essas são ideias direcionadas ao ensino/estímulo da atividade sexual para crianças na escola.

Todas essas discussões, independentemente do prisma pelo qual foram tratadas, trouxeram a noção de gênero para o debate com o grande público e fizeram com que esse conceito saísse dos espaços restritos do mundo acadêmico e se tornasse pauta de discussão.

Nesta seção, Marta começa a se questionar sobre certos atributos que são trazidos para a mulher.

Como tratar a questão da masturbação feminina? Essa foi uma das perguntas de Marta, que temia tomar algum tipo de atitude que pudesse desencadear uma série de questões que pudessem não ser tão positivas às meninas. O que deve ser da menina, e mais, o que é ser menina? A mãe de nossa menina passou a se questionar sobre o que as mulheres podem ou não podem fazer. Como lidar com situações assim, quando há uma cobrança do papel da mulher perante a sociedade? Como lidar com a homossexualidade e como entender por que há sempre tanto comentário e pressões acerca do tema? Afinal, o que acontecera de fato com Reginaldo naquela tarde?

Não pode faltar

O que é falar de gênero?

Primeiramente, deveríamos nos lançar sobre o que se entende mais corriqueiramente por gênero. Sim, falamos e muito sobre o assunto, mas talvez sem nomeá-lo assim. O assunto está nas piadas sobre coisas atribuídas ao homem e à mulher, como as expressões “loira burra” e o “garanhão”. Ou mesmo quando um torcedor de algum time de futebol é considerado homossexual e passa a ser violentado verbalmente com termos como “viado” e “boiola”. Além das piadas, falamos de gênero quando fazemos recortes raciais, valorizando os atributos sexuais de negros “bem-dotados” e “mulatas sensuais”.

Encontramos a ideia de gênero em buscas na internet por imagens eróticas e pornográficas, em vídeos de mulheres em cenas de sexo, ou outras buscas a partir de termos como “sexo entre mulheres”, ou ainda selecionando corpos e tipos físicos específicos (loiras, negras, travestis) e recortes de idade, as chamadas “lolitas” ou “ninfetas”.

Também falamos quando são tecidos comentários que nomeiam determinados sujeitos, seja devido à discussão de uma traição conjugal, uma pressuposta homossexualidade ou, ainda, quando classificamos determinadas emoções como restritas a um determinado gênero, muito comum nas expressões “menino não chora”, “meninas são mais sensíveis”, cuidados estéticos são do “universo feminino” ou o persistente “menino não brinca de boneca”.

Poxa, você viu o quanto falar de gênero está no nosso cotidiano e às vezes nem nos damos conta disso?

Pois é, e o que isso tudo tem em comum? Pense um pouco! Em qual lugar colocamos as pessoas a partir dessas constatações? O que é permitido e autorizado a existir e o que deve ser posto à margem?

Falar de gênero envolve falar de nossas relações sociais, e da forma como a sociedade constrói essas relações e quais lugares são estabelecidos para cada um dentro desse coletivo onde vivemos. Falar de gênero é fazer um verdadeiro enfrentamento de posições, de relações hierarquizadas de controle e, sobretudo, combater discursos machistas, misóginos e excludentes.

Observe que nesses exemplos cotidianos, identificados facilmente em nossas vidas, ou mesmo em mídias sociais, discussões que contenham esse mesmo teor. Onde as pessoas são colocadas nessas situações? Quais relações de poder e quais os efeitos dessas relações? Esse é o ponto inicial para começarmos a entender gênero enquanto uma categoria de análise presente em qualquer sociedade. A partir da ideia de gênero é possível entender como uma sociedade trata cada um e como cada um trata o outro.



Refleta

Para esse início de conversa, leia o texto da Rita Lisauskas em seu blog que reflete sobre o cotidiano das crianças e o que é ensinado aos

meninos e às meninas sobre quem devem ser e/ou fazer. Disponível em: <http://emails.estadao.com.br/blogs/ser-mae/a-crueldade-de-dividir-o-mundo-entre-coisas-de-menino-e-coisas-de-menina>. Acesso em: 1 fev. 2017.

Sugerimos a reflexão, o epub "Gênero" de Vera Iaconelli traz uma discussão sobre a potência de uma análise plural, interseccional e implicada sobre sexo, gênero e parentalidade. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/192804>. Acesso em: 06 jun. 2023.

É no movimento iniciado por mulheres desde fins do século XIX que encontramos a raiz da problematização que culminou com a elaboração do conceito de gênero. Esses movimentos foram importantes por atribuir uma significativa reflexão, até então não pensada, e nem mesmo considerada antes: não somos iguais e as diferenças precisam ser consideradas e integradas.

Apesar de muitas opiniões divergentes, neste primeiro momento, imaginem que se não fossem essas mulheres, muitos de nossos alunos jamais estariam lendo esse material, pois a eles não fora reservado nem o espaço público, quanto menos a escola.

Não se trata aqui de dizer se há superioridade de um sobre o outro, essa discussão incapacita qualquer movimento rumo à equidade. Cabe dizer se é necessário estabelecer uma hierarquia para que uns vivam em detrimento de outros, pois só assim podemos perceber o quanto essas lutas, conhecidas como lutas feministas, trouxeram expressivos ganhos na participação da mulher na sociedade.



Assimile

Tradicionalmente, considera-se que o feminismo teve três momentos bem singulares. O primeiro entre fins do século XIX e início do XX, quando principalmente na Inglaterra e nos EUA o movimento conhecido como *sufragetes* reivindicava o direito de participação política da mulher em eleições. Interessante observar que o primeiro foco, de fato, foi a igualdade nos direitos contratuais de propriedade para ambos os sexos e oposição aos arranjos de casamentos, muito comum na época. Com a luta pelo sufrágio, também foram incorporadas campanhas por direitos sexuais, reprodutivos e econômicos das mulheres, incluindo também uma discussão sobre aborto e sobre temáticas acerca do casamento

(como o direito de a mulher negar relações sexuais ao marido quando desejasse). O segundo momento, ou onda feminista, como ficou conhecida, marcadamente entre os anos de 1960 até 1980 do século XX, destacou as questões sobre igualdade e o fim da discriminação por ser mulher, expondo para reflexão as estruturas de poder sexistas, nitidamente declaradas por homens. Já a terceira onda iniciou nos anos 1990 do século passado, quando emergiram fortes críticas ao movimento anterior, considerando muitas das proposições até então discutidas como essencialistas (algo como que estaria inerente à mulher, muito próximo da natureza) e mais baseadas no cotidiano das mulheres brancas e de classes sociais privilegiadas, buscando assim entender os atravessamentos de classe social, etnorracial e cultural que apontavam uma diversidade dentro da diferença. Afinal, as mulheres não são todas iguais, mas sim compostas de várias singularidades que jamais podem ser condicionadas a um aparato biológico para validar essa existência.

Segundo as pesquisadoras Jussara Prá e Teresa Santos (apud GUARESCHI; HERNANDEZ; CÁRDENAS, 2010), o feminismo procurou articular propostas que combatessem a discriminação e também a intolerância no plano dos direitos e da equidade, afirmando que as diferenças entre os sexos não poderiam gerar violência, exclusão e intolerância. Para elas, o feminismo tratou de ser um movimento de caráter sociopolítico na defesa dos direitos humanos das mulheres ao questionar o tripé da exploração, discriminação e violência, combatendo enfaticamente o tratamento biológico dado aos saberes que determinavam a inferioridade das mulheres na hierarquia social.

O tratamento biológico era tão comum que no século XIX, se uma mulher fosse acometida de constantes enxaquecas, ela era diagnosticada como histérica e internada compulsoriamente em manicômios, pois a medicina considerava tal situação como patológica e “natural” da mulher.

O feminismo não pretende subverter a ordem de poder, trocando mulheres por homens no comando, mas estabelecer uma luta por equidade social, política, cultural e econômica entre as pessoas. Preza ainda que as relações estabelecidas não sejam mediadas por privilégios ou dificuldades quando se é homem ou mulher, respectivamente. Este livro didático endossa o compromisso social de valorizar as históricas lutas sociais dos grupos subalternizados e, com certeza, a luta das mulheres e o feminismo é uma delas.



Assista ao vídeo indicado e perceba o processo histórico de luta das mulheres ao longo dos tempos e em diferentes lugares. Ressalta-se que a partir do século XX foram se articulando novas perspectivas sobre a adoção de direitos, própria do período de emergência do Estado democrático.

SKEIKA, Jhony. **História das mulheres**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_PJ0zyTF414>. Acesso em: 19 out. 2016.

Pretendemos mostrar como essas articulações de lutas sociais reverberaram na produção de conhecimento que auxiliarão na articulação de uma proposta para o conceito de gênero. De uma mobilização por direitos políticos no início do século XX, até as articulações por maiores direitos sociais, inclusive de acesso à completa escolarização entre as décadas de 1940 e 1950, ocorreu um expressivo ingresso de mulheres nas grandes universidades, tanto nos Estados Unidos como na Europa, e mesmo em menor quantidade também no Brasil.

Esse evento traria uma rica reconfiguração de muitas áreas da ciência acerca da influência da mulher na produção acadêmica. Foram nesses ambientes, por exemplo, que começava a se pensar numa produção historiográfica em que as mulheres protagonizassem tanto quanto os homens o papel de sujeito histórico e pudessem, além de figurar nas páginas dos livros, rever várias abordagens científicas sobre a produção do conhecimento (SCOTT apud BURKE, 1992).

O questionamento sobre a inferiorização e a discussão sobre o que era feminino no espaço acadêmico possibilitaram desconstruir nesses campos de saberes quais eram os limites de se pensar homem e mulher como contraposição de relações, como se sempre se validassem pela oposição entre os sexos. Essa forma de dizer que ambos existiam porque se davam em oposição, não significava garantir o direito à diferença. Somos diferentes, mas principalmente porque somos humanos e não por portarmos determinado sexo anatômico ou usar de pressupostos biológicos para dizer que devemos nos comportar de uma maneira ou outra.

Pelo fato de coisas como essas serem tão comuns, a explicação de que as mulheres têm naturalmente tendência à maternidade, já que seus órgãos reprodutores são os responsáveis pelo acondicionamento do desenvolvimento fetal, e, que existiriam determinadas características hormonais que as fariam mais sensíveis e suscetíveis a certas emoções que as fragilizariam em oposto ao homem, que tem força física, tornou-se um discurso corriqueiro.

Nota-se o arranjo de um discurso baseado em premissas ancoradas por explicações biológicas, mas que revelam uma diferenciação que submete a mulher a lugares mais frágeis, enquanto encoraja homens a assumir posições de comando, dada sua força e resistência. Isso evidencia os papéis marcadamente sociais que vão estabelecendo o lugar de cada um a partir do que se diz serem “coisas dos homens” e “coisas das mulheres”.



Exemplificando

Assista ao vídeo Era uma vez outra Maria e perceba os temas mais tabus em nossa sociedade sobre “ser mulher” e procure observar em um ponto de vista mais amplo, olhando da sociedade e não do indivíduo, ou seja, perceba como vai se construindo o que é ser mulher em nossa sociedade e qual o efeito desse constructo para a vida tanto da mulher quanto do homem. Porque ao se falar sobre feminismo, gênero e assuntos correlatos, estamos falando também sobre o que consideramos ao homem e os efeitos que recebem dessas relações de dominação e poder.

Era uma vez outra Maria. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-ezAQj3G4EY>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

Aproveite e leia também um texto (p. 317) do e-book Sexualidade, Gênero e Educação Sexual (2014) que discute sobre como as histórias infantis podem desconstruir esse ideal de ser mulher contando de outra forma sobre princesas à espera de seus príncipes. Disponível em: <https://ppgidh.ndh.ufg.br/up/788/o/Ebook_-_Sexualidade__g%C3%AAnero_e_educ%C3%A7%C3%A3o_sexual_-_2014.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2017.

O movimento feminista contribuiu decisivamente para repensar e recriar o que se dizia sobre a identidade do ser homem e ser mulher. Debater essa questão a partir de elaborações teóricas foi o mesmo que desestabilizar uma lógica de pensamento binária, que posiciona de um lado mulheres com características atribuídas como

mais próximas da natureza em razão da reprodução e gravidez, da passividade, do cuidado com o corpo e da paramentação deste (veja o número expressivo de revistas falando de tratamentos estéticos, cabelo, maquiagem etc.). Por outro lado, o homem com atribuições ligadas (a uma dita masculinidade) à força física, a ser provedor, ao espaço público, ao comando e à liderança.

A questão é que todos podem se utilizar de qualquer característica atribuída socialmente. Fraqueza e força, natureza e espaço público, por exemplo, não precisam ser opostos e podem ser complementares. Além disso, e o mais importante, é que uma categoria não precisa anular ou diminuir a outra. Chorar não precisa ser sinônimo de sensibilidade e fraqueza, assim como bater em alguém ou se impor pelo grito não indicaria força e controle.

Para a pesquisadora Zirbel (apud SILVA; KRAEMER, 2012), essa lógica binária é inscrita no corpo da mulher a partir de sua "natureza", da "anatomia do corpo", do destino das "fêmeas da espécie", colocando-as em seu devido lugar na estrutura familiar, na política, no trabalho e em outros vários espaços. A luta feminista procura remover para o campo político todo esse discurso ligado à natureza e trabalhar com o conceito de cultura, argumentando uma construção social dos indivíduos.



Assimile

Nos Estados Unidos, desde a década de 1950, a classe médica discute sobre a dicotomia entre sexo e gênero e usa essa discussão para distinguir posturas adotadas pelos sujeitos a partir de dados físicos, que classificavam como masculinos e femininos.

Após um caso de grande exposição midiática na época, o caso de George Jorgensen, um ex-soldado norte-americano que voltara Christine Jorgensen de Copenhague, após uma cirurgia que readequou seu genital (de um pênis para uma vulva), abriu espaço para se pensar que um órgão genital poderia ser modificado, portanto, ele não seria o elemento social definidor da sexualidade da pessoa. Abria-se espaço para diferenciar sexo e gênero, dadas às novas tecnologias de readequação.

Notícia de jornal na época sobre Christine Jorgensen (DAILY NEWS, 1 dez. 1962)



Fonte: <<http://allday.com/post/1554-christine-jorgensen-the-worlds-first-famous-trans-person>>. Acesso em: 19 out. 2016.

Os estudos que colocaram em debate o determinismo biológico emergiram muito em função do pós-Segunda Guerra Mundial, ao se posicionar contra a utilização de dados biológicos para segregação e extermínio (fruto de uma política eugenista desenvolvida nos EUA e em outros países potências dos fins do século XIX). Esses novos estudos atribuíam ao mundo social e cultural os efeitos da socialização, incluindo o campo da sexualidade (ZIRBEL apud SILVA; KRAEMER, 2012).

Eram os primeiros passos para se pensar gênero enquanto conceito, mesmo partindo de uma lógica médica e ainda fortemente binária, pois opunha sexo e gênero em campos distintos de constituição do ser humano. Mas, inegavelmente, suscitou questionar várias argumentações e postulações teóricas que inferiorizavam as mulheres a partir da base biológica.

Para Guacira Lopes Louro (1997), pesquisadora de maior influência nos estudos de gênero e sexualidade ligados à educação no Brasil, o final da década de 1960 fez com que militantes feministas trouxessem para dentro das universidades e escolas o estudo das mulheres, como forma de visibilizar e combater a segregação social e política em que as mulheres historicamente estiveram condicionadas.

O desenvolvimento desse campo teórico que começou a se consolidar, em muitos momentos se confundia com a militância política. Essa característica refletia o trânsito de discursos e

informações que não permitiam delinear conceitualmente o campo do conhecimento sobre gênero. Tanto que ora se criticava e, em outros momentos, se celebravam as características ditas femininas.

O importante é que essa movimentação acadêmica acabou por levantar informações, construir estatísticas e apontar ausências em registros oficiais. Nos livros escolares, por exemplo, foi possível detectar a ausência de um campo teórico-metodológico de abordagem que considerasse os estudos feministas e a presença da mulher no campo dos diferentes conhecimentos (LOURO, 1997).

Esse novo campo questionava a pressuposta “neutralidade” do fazer científico, indicando uma forte relação de poder na produção acadêmica, tal como questionavam os quadros teóricos de lógica androcêntrica (vistas a partir de uma ótica “masculina” e feita por maioria de homens) e buscava teorias propriamente feministas.

Como você pôde ver até aqui, percorremos um trajeto histórico que contextualizou qual caminho foi se construindo para a produção do conceito de gênero. Principalmente em fins dos anos de 1970, a academia vai se preocupar cada vez mais intensamente em pensar um campo teórico que pudesse de forma consistente sustentar a categorização teórica de gênero. Esses estudos foram questionando determinados paradigmas científicos.

O conceito de gênero se constrói a partir de arranjos sociais que foram sendo arquitetados na história, também nas condições de acesso ao que a sociedade necessitava para funcionar e o que essa usava como representação (LOURO, 1997).

Os efeitos foram para além da construção do papel masculino ou feminino, ou seja, esses estudos examinaram as diferentes maneiras pelas quais se pode assumir o que é masculino e o que é feminino dentro das complexas redes de poder (LOURO, 1997).

A proposta era entender gênero como algo pertencente ao sujeito, mas em constante transformação e produzido dentro de práticas sociais (que segundo Foucault, seriam modos de agir e pensar) permeando a construção de identidades e a noção de pertencimento a determinado grupo.

Afinal, meninos devem corresponder a esperadas e estabelecidas características para ser um menino de fato, o mesmo ocorre para a menina. Caso rompam com essa premissa, devem ser corrigidos pela disciplina e redirecionados ao que se espera. Se menino chora, deveria ser advertido. Se pega uma boneca para brincar, deve ser alertado. Jamais deve ter contato com a cor rosa. A menina não pode jogar futebol e deve ser sempre “bem-educada” e sensível e não pensar, por exemplo, em masturbação, pois isso não era pertinente às características permitidas sobre o ser menina. No entanto, para os estudos críticos sobre o gênero:



Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de outro modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras) (LOURO, 1997, p. 32).



Pesquise mais

Uma das grandes contribuições sobre o estudo de gênero, sem dúvida alguma, foi a da francesa Simone de Beauvoir (1908-1986). Leia o texto que selecionamos de uma importante socióloga brasileira, Heleieth Saffioti (1934-2010) comentando sobre a influência da filósofa francesa na conceituação de gênero. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634812>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

A consolidação dos estudos de gênero se dá principalmente a partir da década de 1990, denunciando falsas oposições entre natureza/cultura e real/construído. Nesse momento, há uma forte presença de abordagens conhecidas como desconstrucionistas e pós-estruturalistas, tanto nos estudos de gênero, quanto nos estudos feministas.

A partir da vertente do *Queer Studies*, oriundos dos movimentos de gays e lésbicas nos EUA, outro campo emergente começa a se discutir sobre a construção do corpo travesti/transgênero, entendendo gênero como forma de poder social, que produz um campo de inteligibilidade dos sujeitos, em um dispositivo pelo qual

se produz o saber sobre ser masculino e também feminino (TONELI, 2008).



Pesquise mais

Conheça a trajetória de 20 anos de estudo entre Gênero e Educação, em livro de mesmo nome (Gênero e Educação: 20 anos construindo o conhecimento) pelas autoras Claudia Vianna e Marília Carvalho.

Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/191764>. Acesso em: 06 jun. 2023.

Nessa linha do *Queer Studies*, em fins dos anos 1980 nos Estados Unidos da América, houve uma forte crítica vinda da filosofia, da crítica literária e dos estudos culturais sobre a análise empreendida acerca das “minorias” sexuais e sobre o gênero.

A proposta de questionar o que naturaliza e mantém uma leitura dentro dos padrões já existentes fez dos estudos *Queer* um campo, que já anunciava a partir do seu nome, *queer*, o estranhamento (que é uma livre tradução do termo *queer*, também possível traduzir como abjeto ou abjeção, termo que nos EUA era usado como xingamento depreciativo a homossexuais e travestis) necessário em analisar o que se dava pela normalização (MISKOLCI, 2009).

Para a pesquisadora Nádía Perez Pino (2007, p. 160), se tratava de:

[...] evidenciar como conhecimento e práticas sexualiza corpos, desejos, identidades e instituições sociais numa organização fundada na heterossexualidade compulsória (obrigação social de se relacionar amorosa e sexualmente com pessoas do sexo oposto) e na heteronormatividade (enquadramento de todas as relações – mesmo supostamente inaceitáveis entre pessoas do mesmo sexo – em um binarismo de gênero que organiza suas práticas, atos e desejos a partir do modelo de casal heterossexual reprodutivo).

As práticas sociais estavam em pauta na análise da teoria *queer* e buscavam desvencilhar alguns paradigmas que outras vertentes não se atentaram, como o fato de que existe sempre uma ideia de

heterossexualidade como a matriz referência para se pensar a questão do desejo e do relacionar-se.

Tanto que é muito comum ouvirmos sobre o fato da homossexualidade ser uma escolha, algo que estivesse fora do estabelecido, e, portanto, o indivíduo pudesse escolher vivenciá-la. Você precisa desconstruir aqui também essa ideia e pensar que há determinadas normatizações que estão tão naturalizadas em nossa sociedade que a nós parece ser comum estabelecê-las.

Não se nasce gay ou heterossexual, nem se faz uma escolha entre um e outro por ter determinados comportamentos que não são considerados ou “de homem” ou “de mulher”. Para os estudos críticos sobre a sexualidade, considerar uma abordagem assim, além de binária, não permite que as pessoas transitem por onde desejam, devendo se enquadrar em regras estabelecidas com as quais devemos lidar gostando ou não. Isso é liberdade?

Ainda muito recentemente na academia brasileira, a teoria queer se caracteriza pela indefinição, pela elasticidade e abrangência sinuosa. Atua nas brechas das metodologias de abordagem que tratam sobre gênero, mas principalmente em estudos sobre transgeneridade. Sua principal contribuição é o rompimento com a interpretação binária e heteronormativa ao enfatizar desconstruir os efeitos disciplinizadores e naturalizantes tão comuns nas ideias que ouvimos, opinamos e acreditamos muitas vezes em nosso dia a dia sobre o gênero e a sexualidade.



Refleta

Quando discutimos sobre gênero, podemos pensar a situação dos intersexo, pessoas que biologicamente nascem com órgãos reprodutivos e anatomias sexuais que não se encaixam na típica definição de masculino ou feminino. Geralmente se opta por uma “cirurgia corretora” para adequar a um dos sexos biológicos. Leia o texto da pesquisadora Nádia Perez Pino (2007) e reflita sobre a discussão das normalizações e discursos disciplinares sobre o corpo e o gênero na perspectiva da teoria *queer*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/08.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

Aqui no Brasil, os estudos de gênero também começam a ganhar mais força a partir dos anos 1990. Hoje temos uma grande adesão nas

universidades brasileiras ao uso da teoria *queer* como instrumental de análise. Porém, os primeiros estudos ganharam fôlego com a tradução de um importante texto que serviu de base para a produção dos estudos brasileiros. Nos referimos ao texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1997), publicado originalmente em 1986 e escrito pela historiadora estadunidense Joan Scott.

A principal crítica de Joan Scott se dava justamente pelo que apontava haver um caráter descritivo de gênero, sem ir além de questões envolvendo homens e mulheres. Para essa historiadora, o gênero é uma forma relacional de saber sobre as diferenças sexuais, permeado por relações de poder que dão sentido a um espaço estabelecido. Este pensamento se estendeu para dentro da corrente de pensamento pós-estruturalista e teve como base a obra de J. Derrida e Michel Foucault.

Quando dizemos que meninas são mais sensíveis e têm uma estrutura corporal mais frágil e os meninos são mais ágeis e fortes, ou seja, com maiores condições de comandar algo, estamos trabalhando com o campo de gênero apontado por Scott, já que os símbolos e significados construídos com base na percepção das diferenças apontam quais questões podemos problematizar a partir dos efeitos que se tem dessas diferenças. Se são hierarquizantes, se são machistas ou se realmente apontam para uma sociedade igualitária. Louro (1997, p. 21), ainda nos instiga a pensar quando diz que:

Não são propriamente as características sexuais, mas a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas, que vai constituir efetivamente o que é masculino ou feminino em determinado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental.

Sem medo de errar

Você percebeu que nossas situações-problemas serão muito mais em função das descobertas de Marta e do pai de Débora, do que propriamente das duas crianças e de Reginaldo. E isso é proposital,

precisamos falar de sexualidade e gênero urgentemente com os adultos, pois algo de complexo se desenha atualmente com essas duas temáticas e cada vez mais discursos não críticos supõem o que deve ou não deve ser feito nas escolas e na sociedade. Aqui vamos juntos com você pensar, assim como Marta e seu marido, sobre os acontecimentos que os circundam.

Débora inquire sobre o que seja masturbação e Reginaldo é apontado presumidamente homossexual no trabalho com seu tio. No que essas questões se relacionam com a discussão sobre gênero?

Marta percebe que existem certos tabus e dificuldades em gerir alguns assuntos no campo da sexualidade. Como quando ficou sem reação com a pergunta de Débora sobre masturbação. O interessante é que se tem um ponto de partida que incita essa mãe a analisar porque existem certos “lugares” que são permitidos às mulheres trafegarem (lembre-se do vídeo *Era uma vez outra Maria*) e outros são sutilmente proibidos, ou como trabalhamos aqui, interditados. E o que esse assunto pode se relacionar com a história de Reginaldo?

Ora, se você pensar, tem tudo a ver. Da mesma maneira que a masturbação feminina é um tabu, por não ser a parte permitida do exercício da sexualidade, o fato da vigilância que se estabeleceu sobre Reginaldo indica os normativos e a realocação à disciplina com a insinuação de uma pressuposta homossexualidade. Afinal, alguém de fato viu algo? Por que é tão perigoso dois adolescentes estarem sozinhos em um lugar que não está sendo vigiado? Por que automaticamente ligamos esses rompimentos de normas com a questão da orientação sexual?

Como vimos, gênero enquanto categoria de análise de uma sociedade pode possibilitar entender como essa sociedade estabelece suas relações a partir das diferenças entre as pessoas. Se existe um lugar para meninos e um lugar para meninas, e quem atravessa qualquer um desses pontos deve ser invisibilizado ou posto à margem, você há de concordar que temos uma sociedade problemática e nem um pouco democrática ou igualitária.

Mulheres que sofrem violências físicas (em nosso país a cada oito minutos uma mulher sofre algum tipo de violência), sexuais, agressões verbais, que são culpabilizadas pelo tipo de roupa que vestem refletem

que uma sociedade que faz do gênero um dispositivo de domínio, machismo e sexismo.

Quando nessa mesma sociedade, há mortes de travestis (que no caso do Brasil, calcula-se que morra em média uma pessoa por crime de ódio em relação à orientação sexual a cada 24 horas), homossexuais são chacotas, crianças transexuais não tem o direito de viver sua identidade de gênero na escola, e nesse mesmo espaço travestis são expulsas sem nunca conseguir terminar nem ao menos o ensino fundamental, algo aponta para relações assimétricas, excludentes e violentas.

Discutir gênero é perceber como construímos os espaços onde vivemos e o quanto esse espaço é agregador e acolhedor de todas as diferenças. Pense de que forma Marta, por meio de suas reflexões, poderia trazer essas ideias para o acontecido com as dúvidas de Débora e o ocorrido com Reginaldo.

Avançando na prática

O que será, que será?

Descrição da situação-problema

Carlinhos é amigo de Débora na escola. Durante uma festa pelo dia do estudante, a professora do terceiro ano da sala deles distribuiu ao final balões que enfeitaram a festa. Todos vão alegremente ganhando da professora seu balão. Porém, Carlinhos fica por último, e lhe resta um balão rosa. Ele franze a testa olhando sério para a professora, que percebe também se sentir constrangida por ter que entregar esse balão cor-de-rosa ao menino. Ele começa a chorar, dizendo que prefere não levar. Ela fica aflita sem saber como reagir, porque também acha que terá problemas em entregar esse balão. Afinal, ela sempre evita que meninos façam coisas que são do universo das meninas, igual às brincadeiras com boneca, que ela sempre achou melhor evitar. Como você pensaria essa questão, tão possível de ocorrer em nossas escolas?

Resolução da situação-problema

Temos aqui um bom exemplo da discussão sobre as relações de gênero que estabelecemos em diferentes lugares. As diferenças entre os sexos acabam por determinar os espaços em que cada um pode

atuar, por isso mesmo, há uma normatização sobre esses corpos que dita onde podem atuar e onde não devem atravessar. Para a professora, brincar de boneca e entregar o balão rosa pode ferir seus princípios, por entender que são “coisas de menina”. Além disso Carlinhos já entende que seu pai pode não gostar que ele esteja com o balão rosa.

Perceba como as diferenças entre os sexos acabam por criar hierarquias e disciplinam essa situação, sem precisar haver algo escrito ou dito, pois não houve diálogo entre professora e aluno.

Outro grande problema é justamente a linearidade do raciocínio quando ligamos o sexo anatômico → ao específico papel de gênero do homem ou da mulher → e, conseqüentemente, esses papéis à orientação sexual. Explicaremos brevemente qual o perigo dessa forma horizontal de lidar com as questões de gênero.

O sexo anatômico, em primeiro lugar, como já demonstramos, não determina o que é ser homem ou mulher. Ser homem e mulher é uma construção social, porque vamos encontrando na sociedade o que se diz que é de mulher e o mesmo para o que é de homem.

O que temos aqui é uma identidade de gênero, ou seja, as pessoas vão se identificando como se vêm e sentem. Isso não tem nada a ver com o desejo sexual, portanto, se um menino gosta de brincar de boneca, ele não está se identificando com o gênero dito feminino, e mesmo se o fizesse, isso teria a ver como ele se sentiria e como seria a sua identidade (estes são os casos das travestis e transexuais).

O desejo sexual está para a orientação de gênero, que de forma ainda simplista produz categorias: heterossexual, para pessoas que se interessam pelo sexo oposto, homossexual, para o mesmo sexo e bissexual para quem se interessa por ambos os sexos. Assim, brincar de boneca não está ligado a uma identificação da identidade de gênero. Da mesma forma que isso não irá determinar a orientação sexual, pois é uma relação lúdica apenas com um brinquedo, não é também uma pedagogia sobre o desejo sexual, uma vez que essa discussão tem a intenção apenas de desenvolver um posicionamento crítico com relação à doutrinação do gênero e da sexualidade em nossa sociedade.

Vamos ajudar então essa professora a repensar sua postura em sala de aula?

Faça valer a pena

1. Falar de gênero envolve falar de nossas relações sociais, e da forma como a sociedade constrói essas relações e quais lugares são estabelecidos para cada um dentro desse coletivo que vivemos. Falar de gênero é fazer um verdadeiro enfrentamento de posições, relações hierarquizadas de controle e combater discursos machistas, misóginos e excludentes.

Partindo dessa afirmação, considere as assertivas como verdadeiras ou falsas:

1 – Gênero é o que recebemos ao identificarmos nosso órgão genital, sendo que pênis para meninos e vulva para meninas.

2 – Discutir gênero é estimular precocemente as crianças na escola sobre sexo, opção sexual e incentivo às práticas sexuais.

3 – Gênero discute como uma sociedade produz suas relações a partir das diferenças entre os sexos.

4 – Estudar gênero a partir de conceitos teóricos pode ajudar a entender de uma forma mais crítica aspectos que envolvem esse tema.

Assinale a alternativa com a sequência correta de verdadeiro (V) e falso (F):

a) 1 - F; 2 - F; 3 - V; 4 - F.

b) 1 - F; 2 - F; 3 - F; 4 - V.

c) 1 - F; 2 - F; 3 - V; 4 - V.

d) 1 - V; 2 - V; 3 - V; 4 - V.

e) 1 - V; 2 - F; 3 - F; 4 - V.

2. Gênero é um conceito riquíssimo, base para qualquer estudo na área das chamadas “relações de gênero” e todas as suas vertentes, seja na psicologia, antropologia e sociologia, considerando temas como a diversidade sexual, o panorama das mulheres na sociedade contemporânea, a militância do feminismo e similares.

Por outro lado, é também um termo extremamente complicado de se definir, sendo que tratados poderiam ser escritos apenas para se pensar (e repensar) o que se está levando em conta ao escrever esta pequena palavra de três sílabas. Não me atrevo, pois, a buscar uma definição, mas uma conceituação que certamente atravessará muitos textos (SENKEVICS, 2011).

Assinale a alternativa correta quanto à origem do conceito de gênero:

a) As lutas pelo direito do voto feminino, conhecido como movimento das sufragetas ao final do século XIX, procuraram a reivindicação das mulheres.

b) O conceito de gênero se baseia nos pareceres médicos que passaram a garantir pela ciência clínica a constatação da necessidade de um órgão

genital que garantissem a certeza na identificação pelo sexo de cada indivíduo.

c) O conceito de gênero está na luta pelo domínio das mulheres sobre os homens, como única forma de subverter o poder instaurado por séculos de domínio masculino, portanto, sua origem remonta então desde a Antiguidade.

d) A ideia central do conceito de gênero relaciona-se com escritora francesa Simone de Beauvoir, precursora daquilo que ficou conhecido como segunda onda do feminismo, que tem sua célebre frase do livro *O Segundo Sexo* (1949): “Não se nasce mulher, torna-se mulher”.

e) O conceito de gênero nasce da luta dos sindicatos feministas dos anos 1970 em manter as creches em tempo integral para facilitar que as mulheres pudessem trabalhar e ter tranquilidade onde deixavam seus filhos.

3. No fim da década de 1980, um artigo da historiadora estadunidense Joan Scott se torna clássico. Essa estudiosa feminista influenciada pelas correntes pós-estruturalistas que se inspiraram no pensamento de Foucault e Derrida esquematizou uma nova forma de se pensar gênero: a partir de uma crítica a outras concepções, inclusive a do sexo/gênero, que, em sua opinião, eram incapazes de historicizar a categoria sexo e o corpo. Assim, Joan Scott considerou que apenas comparar sexo como algo natural em oposição à gênero como algo cultural, não ajudaria a dar uma utilidade analítica para o conceito de gênero ao longo da história. Para além de um mero instrumento descritivo, chama a atenção da necessidade de se pensar na linguagem, nos símbolos, nas instituições e sair do pensamento dual que recai no binômio homem/mulher, masculino/feminino (adaptado de SENKEVICS, 2012).

Nesse sentido, gênero para Joan Scott apresenta-se em sua essência como:

a) Uma categoria analítica útil para análise histórica das relações baseadas nas diferenças entre os sexos e as movimentações da sociedade.

b) Um estudo que busca a essência da mulher e entendê-la em oposição ao ser homem na sociedade.

c) Um estudo que tratava de buscar nos fatos históricos elementos que pudessem provar as violências, o machismo e a desigualdade pelo quais as mulheres passam na atualidade.

d) Uma categoria de análise que diferencia o sexo biológico com o que a sociedade diz que é mulher, reforçando que há uma oposição muito forte entre natureza e aspectos sociais.

e) Uma categoria que estuda as diferenças entre homens e mulheres como forma de garantir assistência judicial em caso de violências como as tantas que as mulheres já sofreram ao longo da história.

Seção 3.3

Sexualidade, gênero e práticas na educação

Diálogo aberto

Aqui chegamos a um possível desfecho da situação que trouxera uma série de reflexões a Marta e seu marido, percorrendo um caminho que pudesse apontar algum tipo de abordagem dialógica sobre a temática de sexualidade e gênero.

Pensar sobre a pergunta de Débora acerca da masturbação e da situação vivida por Reginaldo mostram o quanto nossas relações são permeadas pela complexa teia social, que estabelece por meio de dispositivos de poder elementos que nomeiam e determinam quais espaços e corpos devem existir em nossa sociedade.

Marta e o marido começam a entender, nessa situação, como essas questões são importantes para se pensar na formação dos filhos, que não basta aprender a ler, escrever e fazer cálculos matemáticos, pois é o momento de construção individual e coletiva de cada indivíduo. E isso envolve várias questões, dúvidas e descobertas.

Mas ambos se preocupam ao pensar como essas dúvidas, esses saberes e vivências acontecem e são vistos na escola. Qual a importância da escola nesse processo?

Nessa última seção vamos trabalhar o papel da educação formal na escola para o trato com as questões de sexualidade e gênero e de que maneira essa instituição pode colaborar em um projeto no qual possamos juntos construir uma sociedade mais justa e que saiba lidar de forma integradora com a diferença.

Não pode faltar

Imagine quantos homossexuais, travestis e transexuais não têm seus direitos de existir como são cotidianamente, ou quantos desses estariam enquadrados em uma orientação sexual considerada homossexual por sua expressão de gênero, ou seja, pela forma como mostram no corpo sua maneira de ser. Como exemplo podemos falar sobre quando alguns meninos adotam o uso de saia. Neste caso,

eles contestam o processo de disciplinamento social por romperem regras heteronormativas sobre vestuário.



Exemplificando

Em 1956, o representante modernista Flávio de Resende Carvalho (1899-1973) desfilou nas ruas do centro da capital paulista com uma saia de pregas, blusa de mangas bufantes, meia-arrastão, chapéu de *nylon* e sandália de couro. O traje desenhado por ele mesmo e que, segundo sua concepção, estava adequado ao clima tropical brasileiro chocou o público. Ele foi artista plástico, engenheiro, arquiteto, desenhista e cenógrafo.

Figura 3.2 | O “New Look” de Flávio de Carvalho



Fonte: <<http://www.nasentrelinhas.com.br/media/articles/2012/10/flavio-de-carvalho-1.jpg>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

É a nossa capacidade de convivência com a diferença, com as múltiplas sexualidades e com relações de gênero não hierarquizadas que definirá a construção de uma sociedade efetivamente participativa para todos e todas. Ou seja, não é apenas uma questão de desenvolvimento da tolerância.



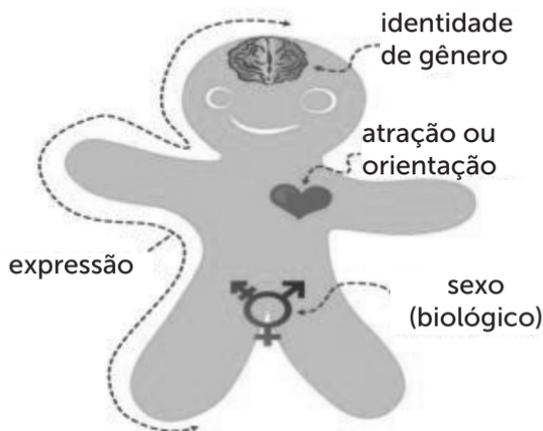
Assimile

Uma coisa é a identificação que a pessoa tem sobre um determinado “gênero”. Como vimos, a partir de uma construção social vão se erigindo elementos que dizem o que é ser homem e o que é ser mulher. A forma como eu me expesso dentro dessa circunstância em nada se relaciona com o desejo sexual que eu possa ter. Por isso mesmo, em 2006, foi elaborado um documento internacional chamado Princípios de Yogyakarta, e como base de sua diretriz defendia a condição dos direitos humanos para o pleno exercício da cidadania de todos. A partir desse texto, se definiu orientação sexual como “referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas” (CENTRO..., 2006, p. 7). No mesmo documento entende-se identidade

de gênero como uma “sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído ao nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos” (Idem, p. 7).

Observe o “biscoito” de gênero (Genderbread), para entender melhor

Figura 3.3 | Biscoito de gênero



Fonte: <https://roteirobabyfloripa.files.wordpress.com/2015/08/87eab-boneco_t.jpg>. Acesso em: 2 nov. 2016.

Nessa nova seção, você irá se deparar com a discussão da escola como lugar de pedagogia da sexualidade, conceito abordado principalmente pela pesquisadora brasileira Guacira Lopes Louro, professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por meio desse conceito, você poderá perceber que a escola, mesmo dizendo que não faz, ensina sim elementos pertinentes ao gênero e à sexualidade.



Pesquise mais

Propomos uma pequena maratona baseada num fenômeno recente das mídias digitais que são os youtubers, ou seja, pessoas que produzem vídeos e os depositam no site do YouTube, geralmente comentando ou dando opiniões sobre vários assuntos. Apresentamos aqui dois youtubers

que se identificam como LGBT, para que você saiba mais sobre as distinções entre sexo biológico, identidade e expressão de gênero, orientação sexual, sexualidade. A partir dos vídeos sugerimos refletir sobre quais olhares podemos lançar quando falamos de uma sociedade igualitária e justa para todos e todas.

1. “Meu nome de mulher”, de Hugo Nasck. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S_AT2cAQww0>. Acesso em: 2 nov. 2016.

2. “Gênero nas escolas”, de Lorelay Fox. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZIJ2Ifu6SIM>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

A escola contribui para dizer o que é ser menino e o que é ser menina? Veremos que sim, e não há problema nisso, se a proposta for o diálogo e o entendimento de como essas construções são feitas e como podem ser refeitas num sentido igualitário. O problema mais crítico na formação de professores é justamente a grande resistência em discutir temas tabus para a sociedade ou que são silenciados e moralizados. Afinal, é possível formar professores para discutirem gênero e sexualidade na escola?



Pesquise mais

Pensar sobre a formação de professores também é entender sobre como estes mobilizam seus saberes. Leia dois capítulos da dissertação deste pesquisador que por ora lhe conduz por essa unidade, o capítulo 3 – Construindo trajetórias para análise: saberes dos participantes sobre escola e conhecimento (p. 99) e o capítulo 4 – Narrativas sobre diversidade sexual e os caminhos para se pensar sua relação com os saberes docentes (p. 118), observando como em uma investigação empírica podemos descobrir uma rede extensa e complexa que envolve os saberes dos docentes sobre gênero e sexualidade. Disponível em:

<http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3245.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2016.

Aqui não queremos considerar que a escola é responsável por discutir e criar projetos o tempo todo para atender essas demandas, mas pensamos que pelo menos os profissionais que lidam com a escola devem conceber claramente que esse é um lugar privilegiado onde as relações sociais se estabelecem. Portanto, proibir e coibir a discussão desses temas é um grande equívoco, pois é ilusório acreditar que a escola

está protegida por seus muros. Ela é um espaço social e institucional que fala, quer tenha consciência ou não, sobre gênero e sexualidade.

O importante é que esse espaço também considere as experiências que ali são vivenciadas e articuladas aos conceitos teóricos. É um lugar privilegiado para a promoção da pluralidade de convivências, para a existência garantida de todas as pessoas e o qual pode proporcionar instrumentos para o reconhecimento do outro e a emancipação de todos.

É importante discutir nas escolas as relações de poder, as hierarquias sociais que impõem a opressão e subalternizam ou excluem alguns em detrimento de outros e, sobretudo, desestabilizar a concepção vigente de currículo a fim de que se instale um processo que se renove e seja repensado sempre (SILVA, 2000; 2001).

Justamente por ser um espaço de compartilhamento e produção de conhecimento (em alguns casos), a escola contribui para o processo de constituição do sujeito e de seus corpos, que como vimos são marcados socialmente.



Refleta

Pare um minuto e pense sobre si: como eu me sentia na escola?

Essa pergunta nos ajudará a entender como é a escola para aqueles que se sentem diferentes dentro dela. Se você teve uma trajetória que lhe parece razoável, tudo bem, isso lhe traz boas recordações. Mas caso você tenha experiências que lhe marcaram negativamente, procure construir uma memória reflexiva sobre a questão e identificar o que lhe causou isso.

Os dois curtas trazem histórias de vida de sujeitos que muitas vezes são apartados do seu direito de estar na escola, simplesmente por não cumprirem o *script* social com relação ao gênero e à sexualidade.

Observe atentamente todas as histórias, mas principalmente a da transexual Andréia Cantelli e a do Gibran em relação às suas experiências com a escola.

Geração Trans – Construindo Identidade. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=t3PwyfzSrc>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

Gays: eu respeito, e você? Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cPT4su28GT0>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

As noções de gênero, sexualidade e educação são entendidas como construtos sociais que se fundamentam por meio da historicidade e do caráter provisório das culturas. Classificar alguém como masculino ou feminino, homossexual, heterossexual ou bissexual está intimamente ligado ao que o gênero e a sexualidade produzem como saberes e verdades na sociedade.

Quando vamos para escola, levamos conosco uma bagagem enorme de experiências já vividas e expressamos nossos desejos por meio de gestos, comportamentos, escolhas e ações. Pensando no espaço da escola, o que esse lugar entende sobre os desejos? Certamente, a escola acredita que pode determinar a representação de quem somos. As relações que se estabelecem nessa tensão são permeadas por diferentes poderes, tanto investidos como processos de normatização da escola, quanto criados pela subjetividade do sujeito (pense na chamada indisciplina na sala de aula, por exemplo). Há uma relação entre produzir saberes e também de ser produzido enquanto sujeito por esses mesmos saberes. Não se dá num sentido unilateral, afinal tratamos de relações, que já pressupõe alguma troca nesse sentido.

A escola exercita suas pedagogias a partir de um determinado referencial cultural (uma escola na periferia de uma grande cidade é diferente de uma escola no campo, assim como pensar o espaço da escola aqui no Brasil é diferente de entendê-lo na China) e histórico (como essa instituição foi sendo compreendida ao longo do tempo). Dependendo das relações estabelecidas na escola, exercitamos diferentes pedagogias no que se refere à sexualidade e também ao gênero (LOURO, 1999).

Assim, tanto gênero quanto sexualidade são dispositivos que constituem o sujeito dentro de determinadas relações sociais em contextos específicos. Isso varia de acordo com o tempo histórico e lugar (e seus aspectos sociais e culturais). Temos que lembrar que as sociedades são diferentes, por isso mesmo, existem lugares onde o conceito de gênero nem existe ou não é aplicado, pois essas sociedades não se estruturaram a partir dessa dicotomia (ou binarismo) entre os sexos. O mesmo ocorre com o tempo histórico nas diferentes sociedades, as quais atribuem características específicas a esse fenômeno em épocas diferentes.

Nossas relações podem produzir hierarquias, hegemonias e exclusões a partir dos dispositivos de gênero e sexualidade, ou seja, um indivíduo pode valer mais que o outro, alguém pode usurpar poder por considerar ser superior a outrem e assim por diante. Isso porque esses dois dispositivos de poder são atravessados pela noção da diferença. A diferença existe, quer queiramos ou não, mas o que a sociedade faz com ela é justamente o ponto a se refletir.

A diferença não é um dado que existe previamente nos corpos dos sujeitos esperando ser reconhecido. Ela é atribuída e nomeada no interior de uma dada cultura, que parte de um padrão ou uma posição que os sujeitos irão tomar considerando-a como referência para olhar e prescrever sobre o mundo.

Nesse sentido, a socióloga Heleieth Saffioti (1987) considerava que na sociedade brasileira a referência para a norma era, como já citamos, o homem branco, heterossexual, de classe média, morador da cidade e cristão. Partindo dessa padronização da norma, tudo que dela foge é o diferente, e, portanto, seu disciplinamento deve ser mais severo e mais suscetível à punição, para que esses corpos indóceis possam compreender que eles devem ou se enquadrar ou se tornar definitivamente marginais.

As relações estabelecidas a partir do disciplinamento ao se ensinar as normas com as quais operam gênero e sexualidade se baseiam fortemente na distinção, tanto que se você observar, a homossexualidade sempre é vista como algo diferente. Percebe o que isso quer dizer? Que existe algo que é comum, usual e "normal" e outra vivência que é diferente, sempre nomeada a partir da ideia de oposição, afinal, se tem o "normal", o diferente pode ser o "anormal".

O contexto cultural é o que vai contribuir para essa classificação binária. A oposição funciona a partir de um mecanismo sociocultural entendido como um processo de distinção e do estabelecimento de privilégios para alguns, no caso os que são "normais", e a marginalização para os "diferentes", que são os "problemáticos", os que "gostam de chamar a atenção", os que "não respeitam".

A partir dessa discussão, perceberemos como uma sociedade desigual como a capitalista cria suas assimetrias de gênero e sexualidade. E, para este caso, o nosso sexo biológico ocupa lugar de

destaque na construção cultural de saberes e poderes que acabarão por determinar quem é o sujeito e como o desejo dele constrói um *script* social que balizará a sua existência.

Esses marcadores não atuam apenas no campo simbólico, mas também são materiais e sociais. Está no que já debatemos sobre o que é masculino e o que é feminino. Estão inscritos em vestuários, os quais estabelecem que um homem não pode usar saia ou uma mulher não pode deixar crescer seus pelos do rosto ou da axila, só para ficar no plano do aparente. Mas esses marcadores também podem classificar o modo de falar, o tom da voz, os gestos físicos.

Caso um menino queira colocar um vestido de princesa, com toda certeza, ele será questionado se quer ser mulher. Uma simples indumentária pode alocar esse sujeito para o espaço da distinção de maneira a negar essa diferença e persuadi-lo que o melhor é nunca desejar nada do que se considere parte do aparato cultural destinado a definir o tal “universo feminino”.

A criação dessas distinções funciona como mecanismos que retiram direitos e dificultam acessos aos espaços públicos para lésbicas, gays, transgêneros, transexuais e outras identidades como a de indivíduos não binários (aqueles que não se identificam nem com o que é dito masculino, nem com o que é dito feminino), as *drag queens* (leitura artística que lida com a utilização de elementos ditos do universo feminino e com o que se diz ser de mulher, colocando isso numa potência muito mais exagerada) e tantas outras que possam se classificar atualmente, inclusive os assexuais (pessoas que não se identificam com a necessidade de manter relações sexuais com outra pessoa).

Apenas como um contraponto, para que você perceba como o campo de discussão atualmente é amplo, gostaríamos de retomar a teoria *queer* e lançar algumas reflexões sobre o que foi dito agora. Para Judith Butler (2003) é preciso desconstruir a identidade de gênero (aquilo que somos direcionados a nos identificar, cujas opções transitam entre “ser feminino” ou “ser masculino”), justamente por esse fenômeno ser pensado ainda de forma binária e linear (ou se é homem ou mulher).



Pense no caso da Laerte (note o uso do artigo feminino, assim como solicitado atualmente pela própria Laerte), a cartunista que ficou famosa por começar a se vestir com indumentária tida como feminina, e que hoje se entende como uma transexual.



Fonte: <<http://igay.ig.com.br/2014-03-11/laerte-gostaria-de-nao-ter-renegado-minha-homossexualidade-por-40-anos.html>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

Assista ao programa Roda Viva da TV Cultura que em 2012 discutiu junto a Laerte sobre essa “mudança” e perceba pelas perguntas, ao longo do programa, como os entrevistadores procuram reiterar e fazê-la se enquadrar em determinada identidade de gênero.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=j5hXQDThUiA>>. Acesso em: nov. 2016.

Há nesse sentido uma conformação e adequação apenas do que se é considerado “normal”. A diferença, como sempre procuramos frisar, conduz nesse sentido a normatização em regulamentar quem seriam esses normais, ou seja, há disciplinamento de comportamentos, códigos culturais, controle do corpo que vão dizendo reiteradamente quem eles são.

Ou seja, ser homem ou mulher parte de uma configuração sobre como essas manifestações, entre o que é um ou outro, ganham inteligibilidade. Essa configuração passa pela socialização de quais códigos de roupas, comportamentos, movimentos do corpo, voz, presença/ausência de pelos, postura, sentimentos e outros fazem um quadro de tramas sobre o qual vai se dizendo quem é quem e o que pode ou não fazer para ser considerado esse alguém.

Meninos são “aceitos” ao usarem saias? São aceitos ao usarem brincos? São aceitos se usarem a cor rosa ao invés de azul? Pense também nos gestuais que geralmente são aceitos para representar a

ideia de homossexualidade que são reproduzidos em muitas piadas, ou também nos discursos quando estabelecem uma forma de dizer que determinado comportamento, como jogar futebol ou lutar box, pode “masculinizar” uma mulher.

Ao classificarmos o que é um homem ou uma mulher, a partir dos seus órgãos genitais, como ocorre comumente, percebe-se que deixamos de lado as particularidades anatômicas e passamos a observar as relações sociais que alguém possa ter, para assim dizer se ela está dentro da normalidade ou não.

Claro, a questão do biológico ainda está presente de qualquer forma, pense nos intersexos, que compulsoriamente ainda na primeira infância são submetidos a procedimentos cirúrgicos para “adequar” seu corpo a uma identidade de gênero, sem deixar que eles próprios possam se identificar, quando puderem decidir sobre seus corpos.

Outras instâncias, como a psicológica, também atuam no gênero e na sexualidade. É o caso de pessoas nomeadas como meninos e que se identificam como mulheres (ou vice-versa), assim como a transexualidade dentro dos diferentes aspectos das transgeneridades. Ou mesmo de outras pessoas que não se identificam com nenhum dos gêneros que classificam os sexos (masculino ou feminino), conhecidos como não binários. Ainda nessa perspectiva psicológica temos pessoas que desafiam o sentido da sexualidade como essência, ao não se manifestarem pela ideia do desejo ou da necessidade da atividade sexual, como os assexuais.

Os que escapam da normalidade, como os intersexos ou as transgeneridades, sobra a desigualdade. Isso ajudaria a excluir da sexualidade uma multiplicidade de combinações que não surgem a partir da imposição psicossocial do que deva existir acerca das nomeações sobre ser homem ou mulher.

No entanto, dentro da perspectiva *queer* da qual compartilha Judith Butler, o gênero seria uma performance social, na qual se cria uma realidade que dá existência para homens e mulheres a partir, justamente, dessa imposição psicossocial baseada em palavras ou gestos que vão a todo momento reiterar o que marca um ser homem e o que marca um ser mulher (PORCHAT, 2007).



Refleta

Aproveite a discussão e faça a leitura do dossiê sobre a Judith Butler nesta publicação disponível na Biblioteca Virtual. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/187563/epub/0>. Acesso em: 06 jun. 2023.

Apesar da profundidade e da complexidade dos temas discutidos (gênero e sexualidade), o mais importante é você, nesse momento, entender que há caminhos investigativos que apresentam argumentos de como se debater tais questões a partir de um contexto científico.

Com nossa discussão, podemos apontar caminhos para se pensar por que a escola e outros ambientes excluem, segregam e diferenciam homossexuais, lésbicas, travestis, transexuais e todas outras pessoas que não se adequam às normas de gênero e sexualidade.

Para o pesquisador Rogério Junqueira (2009), é preciso educar na diversidade com a perspectiva de transformar as relações sociais e possibilitar uma educação emancipadora, pois a escola não pode se furtar sobre o debate, principalmente por ser um espaço de constituição dos sujeitos.



Refleta

Para pensar essa questão da escola com relação ao "diferente" leia o texto do pesquisador Rogério Junqueira e reflita sobre quais efeitos e qual escola se constroem a partir da homofobia ou da aversão ao diferente. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1890_892_junqueira171-722-3-PB.pdf. Acesso em: nov. 2016.

A escola pode ocupar um papel importante, na atualidade, desmistificando as diferenças sexuais, percebendo como elas se formam, ou seja, onde inicia seu processo e quais valores e determinações ela produz, desde o combate à desconstrução de valores considerados naturais e/ou intocáveis para combater a segregação, a violência e a exclusão.

Quando a diferença não é incluída aloca sujeitos à margem, e possibilita a existência de uma sociedade extremamente homo/

lesbo/transfóbica (aversão aos gays, lésbicas, transexuais e transgêneros), cujas relações de gênero e saberes sobre sexualidade criam comportamentos e instituições machistas, relações sexistas, subordinação e violência contra a mulher e ausência total do direito de que toda pessoa possa existir. E fica o desafio a você: qual seu compromisso diante de tudo isso?

Boas reflexões e muito obrigado por essa jornada!

Sem medo de errar

Ao fim dessa unidade, tanto eu, quanto você e a nossa família fictícia puderam percorrer um trajeto introdutório em temas tão complexos, alguns tabus, e discursos que produzem apenas a diferenciação no sentido negativo.

Nosso principal intuito com a família de Débora nessa unidade é levá-lo a entender que as questões de gênero e sexualidade existem. Assim sendo, evitá-las ou proibi-las de serem discutidas não vai fazer com que elas não existam. Somos corpos sexuados e temos nossos corpos construídos ao longo de nossas vidas. Esperar a hora certa para falar com Débora ou simplesmente silenciar Reginaldo por vergonha ou algum tipo de crença não resolveria a questão por completo e, futuramente, essas questões poderiam emergir de formas muito mais complicadas e devastadoras. O importante para Marta e seu marido é agora pensar muito bem sobre todo o aprendizado e decidir que tipo de família querem.

Se o caso for optar por uma família fortalecida em laços de confiança, acolhimento e ética, devem procurar conversar com Débora de forma mais esclarecida possível, pois usar o argumento de que ela é só uma criança, não irá tirar dúvidas da menina. Mais que isso, é necessário saber se posicionar de forma a não reproduzir discursos machistas que invisibilizam a sexualidade de uma menina.

Quando conseguimos compreender que a sexualidade humana é uma construção social, com a qual vamos nos organizando, isso significa que nosso entendimento sobre ela não é natural ou dado ao acaso. Por isso mesmo, o que se espera de um menino e de uma menina está amplamente amparado nesses dispositivos da sexualidade, porque as relações que discutem e produzem o gênero

são permanentemente verificadas para observar se tais sujeitos atendem aos determinados interesses.

Sobre essa questão, podemos estabelecer um paralelo para compreender melhor o caso de Reginaldo. É necessário se perguntar: ele se manifestou sobre o ocorrido? Como ele se sente? O que essa vigilância social pode dizer? Para lhe ajudar a compreender a situação, é fundamental afirmar que quando pensamos na história de Reginaldo nada ficou explicitamente claro sobre o que ocorreu com ele e seu amigo, os quais saíam de um terreno vazio. Ambos conversavam e buscaram debater seus assuntos de forma privada, sem a curiosidade alheia. Mas o que essa história nos mostra? Ela serviu para exemplificar o quanto a sociedade marcadamente nomeia as pessoas como forma de mantê-las sob uma disciplina que regula o gênero e a sexualidade. Enfim, Reginaldo nada fizera e apenas conversava com seu amigo Matheus.

Avançando na prática

Era uma vez Cristiane

Descrição da situação-problema

Em uma escola, no primeiro ano do ensino médio, uma professora ao fazer chamada em sua turma verificou que o aluno Márcio estava sempre ausente. Paralelamente, havia uma aluna na classe de nome Cristiane que precisava ser cadastrada no sistema para que seu nome constasse na lista de chamada. A aluna dizia ter feito matrícula, no entanto, a direção não conseguia localizar nenhum dos seus documentos ou algum registro escolar. Foi então que a direção solicitou um novo cadastro. Um tempo depois, chega uma reclamação de uma aluna que se sentiu incomodada com a presença de um menino no banheiro. Era a aluna Cristiane. Encaminhada à direção, foi então que esta revelou que era na verdade o aluno Márcio. Sem saber qual medida tomar exatamente, olhando para o imenso crucifixo que fica na parede da sua sala, a diretora pediu que seus preceitos cristãos a ajudassem a entender essa situação. Assim, ela resolveu dispensar a aluna Cristiane, tratando-a pelo nome de Márcio, pois considerava ser esse seu nome verdadeiro e o que deveria constar na documentação oficial, inclusive seu nome de batismo, porque aprendera desde pequena que Deus criara homem e mulher. Para ganhar mais tempo sobre o que decidir, a

diretora Márcia resolveu dar uma suspensão de aulas por uma semana para Marcos, nome que foi utilizado no registro da ocorrência, afinal não era permitida a presença de meninos no banheiro feminino. Logo em seguida, Cristiane resolveu abandonar a escola, pois não se sentia mais à vontade para retornar às aulas. Qual caminho poderia ter sido tomado, de maneira a mudar esse final tão comum na realidade das escolas para o caso de pessoas transexuais?

Resolução da situação-problema

A situação discute a evasão escolar de pessoas que não se enquadram no padrão estipulado pelas relações de gênero e sexualidade estabelecidas em nossa sociedade. Sabemos que em nossa sociedade o pênis é o marcador que indica que alguém é do sexo masculino, portanto, Cristiane jamais seria uma mulher, uma vez que além de não ter o órgão genital próprio do corpo do “ser mulher”, ela jamais iria procriar.

Note aqui um cruzamento de saberes, que são instituídos socialmente, pois é a partir das relações estabelecidas em nossa sociedade que vamos aprendendo determinadas pedagogias da sexualidade que naturalizam certas verdades que se tornaram práticas disciplinadoras para regulamentar o corpo. Assim, Cristiane não podia ser entendida dentro da transexualidade, afinal homens serão sempre homens em nossa sociedade.

Alertamos para o cuidado de entender a escola como um espaço laico, profissão de fé e um ato acalentador para muitas pessoas, porém generalizar esse preceito e, ainda mais, utilizá-lo como forma de administrar ou gerenciar uma situação dentro de um espaço público, torna-se perigosamente apto a excluir, segregar, a partir de determinadas verdades estabelecidas como balizadoras da administração. Quando na verdade, o conhecimento técnico e científico era o que deveria regular essas situações, principalmente em uma instituição pública que não é de caráter confessional.

A escola em sua acepção, enquanto espaço público que agrega a todos é laica por definição, ou seja, não pode exercer nenhum tipo de culto, e não pode prevalecer nenhum tipo de crença religiosa. Pelo contrário, deve estar aberta à coexistência das mais diferentes religiões e inclusive acolher alunos agnósticos e ateus.

A questão da laicidade é justamente o respeito à diferença e o combate a discursos excludentes que tratam algumas religiões em detrimento de outras. Um aluno não pode ser incomodado por sua aceção religiosa, da mesma maneira que qualquer pessoa da comunidade escolar possa produzir ações que sejam respaldadas por seus credos e valores religiosos. Como um lugar de produção do conhecimento, a crença que a pessoa professa, enquanto indivíduo, não pode ser maior que o direito de existência de todos.

A diretora Márcia deve, dentro das funções públicas que o cargo lhe exige, tomar providências baseadas principalmente no campo legislativo e pedagógico, assim como estar pautada num discurso humanista e sem valoração do que é correto, a partir de determinado ponto de vista religioso. Ela tem todo o direito de exercer isso em seu espaço privado de convivência, mas não em uma instituição de caráter público.

O nome social, ou seja, o nome com que Cristiane escolheu para adequar a sua identidade de gênero, do qual lhe é um direito, deve ser respeitado. Primeiro por ser parte de sua subjetividade, e segundo porque alguns estados brasileiros já possuem legislações que autorizam a requisição do nome social na secretaria da escola, lista de chamada deve constar apenas o nome social. E na documentação interna, constará em primeiro lugar o nome social junto ao nome de registro civil.

Assim, o problema não está em Cristiane, porque a transexualidade não é um problema, é apenas uma decisão muito particular de vivência com um gênero que a pessoa resolveu vivenciar. A escola deve ser acolhedora da diferença, e se usar o banheiro feminino torna um lugar seguro para a transexual, por que não acolher e realizar um trabalho de reflexão com alunas e alunos da escola? O trabalho deve ser contínuo, e afastar o aluno da escola não resolve, pois nesse momento Cristiane se tornou apenas mais uma confirmação dos dados estatísticos de pessoas que são forçadamente tiradas da escola por não terem respeitadas suas vivências. É como lhe dissemos durante todo o trajeto: para qual projeto de sociedade eu quero contribuir? Isso sim é uma escolha, que é muito pessoal, mas interfere diretamente no coletivo. Identidade de gênero é uma construção particular e subjetiva que implica em ser entendida no espaço público, porque aqui é o lugar de todos. Pense e acredite na possibilidade de recriar e produzir outras histórias para que Cristiane possa estar presente na escola.

Faça valer a pena

1. “[...] a escola tem papel fundamental na desmistificação das diferenças sexuais, além de ser importante na construção de valores e atitudes, apesar de ela própria produzir isso, ou seja, interesses e formas de comportamento para cada sexo são estimulados no cotidiano escolar. [...] Não podemos invisibilizar a importância de discutir, em todas as esferas da sociedade, alternativas para se combater todas as formas de discriminação. Pretende-se discutir algumas ideias que apontem caminhos para a busca de transformações, no sentido de construir uma nova escola, para uma sociedade mais justa. Esse caminho tem sido trilhado por alguns intelectuais, pesquisadores, educadores, cidadãos em geral, preocupados com a necessidade de uma educação melhor e o mais imparcial possível” (CAMPOREZ; ALVARENGA, 2014).

Assinale a alternativa correta que esclarece o papel da escola nas questões de gênero e sexualidade:

- a) A escola não pode se ater nessa questão de gênero e sexualidade, visto que é um lugar para produção de conhecimento escolar advindo do acúmulo de conhecimentos científicos pela humanidade.
- b) A escola deve ser o lugar que prioriza o comportamento padrão, pois só assim é possível se administrar um espaço com tantas pessoas frequentando ao mesmo tempo e com tantas histórias de origens diferentes.
- c) A escola deve ser o lugar da regra para o respeito, onde comportamentos dos homossexuais devem ser alertados, para que não agrida o outro amigo que não é gay, assim garantindo boa convivência entre todos.
- d) A escola pode ser o lugar da discussão e desconstrução do que a sociedade produz sobre as relações de gênero e sexualidade, percebendo-se como um espaço possível de igualdade e conscientização ética, justiça social e fortalecimento dos sujeitos que nela estão.
- e) A escola pode ser o lugar da diversão, do namoro e da paquera, por isso mesmo sempre trabalhar com a prevenção à gravidez precoce, aos perigos das doenças sexualmente transmissíveis e os cuidados com a higiene do corpo.

2. “As instituições escolares podem ser consideradas um dos mais importantes espaços de convivência social, desempenhando assim um papel de destaque no que tange à produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais. As relações de poder [...] atravessam a escola dos mais diferentes modos: seja através de piadas de cunho sexista ou racista, seja através de uma acirrada vigilância em torno da sexualidade infantil [...] tentando normatizar os comportamentos que por ventura não sejam ‘condizentes’” (FELIPE, 2007, p. 79).

Considere as seguintes proposições que discutem o trecho acima:

I – As relações de poder com as quais as sociedades articulam seus dispositivos de regulação sobre a sexualidade e produção de gênero afetam e são afetadas também dentro do espaço da escola.

II – Às instituições escolares cabe normatizar comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar uniformizando amplamente, de maneira a ajudar articular a proposta curricular e garantir o atendimento a todos.

III – O papel da escola é importante por ser um dos lugares que ainda tem a proposta de ser pública e ser um microcosmos social que afeta e é afetado pelas normatizações da sociedade.

Assinale a alternativa correta, quanto às proposições:

- a) Apenas I e II estão corretas.
- b) Apenas I e III estão corretas.
- c) I, II e III estão corretas.
- d) Apenas I está correta.
- e) Apenas III está correta.

3. “É importante notar, no entanto que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores façam afirmações do tipo: ‘em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área’, ou então, ‘nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos’” (LOURO, 1997, p. 80).

Para discutir sobre pedagogias da sexualidade na escola, considere as proposições abaixo como V para verdadeiras ou F para falsas:

- () Michel Foucault demonstrou em suas análises que as escolas ocidentais se ocuparam de pensar gênero e sexualidade em seus espaços.
- () A presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos.
- () A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir.
- () Há claramente na instituição escolar uma constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais, nos padrões sociais em que a escola se inscreve.

Assinale a alternativa que contém a sequência correta de verdadeiro ou falso:

- a) V – F – F – V.
- b) V – V – F – F.
- c) V – V – V – F.
- d) V – V – V – V.
- e) V – F – V – F.

Referências

AMARAL, Carla. **Geração trans**: construindo identidade. Associação de Travestis e Transexuais de Curitiba, Paraná. YouTube, 26 ago. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=t3PwyfzSrc>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

BRUNI, José Carlos. Foucault: o silêncio dos sujeitos. **Tempo Social**, v. 1, n. 1, p. 199-207, jun. 1989. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/83347/86375>>. Acesso em: 7 out. 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOREZ, Alba L. S.; ALVARENGA, Elda. Diversidade sexual na escola: inclusão de alunos homossexuais. 3º Seminário de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos. **Anais...** Vitória, ES, jul. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/01mkHa>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

CASTANHEIRA, Marcela A. A.; CORREIA, Adriano. **A constituição do sujeito em Michel Foucault**: práticas de sujeição e práticas de subjetivação. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/conpeex/mestrado/trabalhos-mestrado/mestrado-marcela-alves.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

CATONNÉ, Jean Philippe. **A sexualidade, ontem e hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS. **Princípios de yogyakarta**. 2006. Disponível em: <http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2016.

EU RESPEITO 1. **Gays**: eu respeito, e você? YouTube, 3 jul. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cPT4su28GT0>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, n. 17/18, p. 9-79, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a02.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2016.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pró-Posições**, v. 18, n. 2, p. 77-87, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FOX, Lorelay. **Gênero nas escolas**. YouTube, 15 out. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZlJ2lfu6SIM>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. São Paulo: Loyola, 2006.

GRUPO PELA VIDDA. **Minha vida de João**. YouTube, 11 ago. 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C16E6u45p90>>. Acesso em: 5 out. 2016.

JUNQUEIRA, Rogério D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____ (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2009. p. 13-51.

_____. "A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!" – Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, p. 123-139, 2010. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1890_892_junqueira171-722-3-PB.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2017.

LISAUSKAS, Rita. **A crueldade de dividir o mundo entre "coisas de menino" e "coisas de menina"**. Estadão, 2016. Disponível em: <<http://emails.estadao.com.br/blogs/ser-mae/a-crueldade-de-dividir-o-mundo-entre-coisas-de-menino-e-coisas-de-menina>>. Acesso em: 16 out. 2016.

LOURO, Guacira L. A construção escolar das diferenças. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 57-86.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999. p. 7-35.

MISKOLCI, Richard. A Teoria *queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normatização. **Sociologias**, ano 11, n. 21, Porto Alegre: PPGS-UFRGS, p. 150-182, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

NALLI, Marcos Alexandre Gomes. Édipo foucaultiano. **Tempo Social**; Rev. Sociol., USP, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 109-128, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12337/14114>>. Acesso em: 7 out. 2016.

NASCK, Hugo. **Meu nome de mulher**. YouTube, 16 ago. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S_AT2cAQww0>. Acesso em: 2 nov. 2016.

PINO, Nádia Perez. A teoria *queer* e os intersex: experiências invisíveis de corpos desfeitos. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 149-174, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/08.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

PISCITELLI, Adriana. Convenções da sexualidade. In: PISCITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena; CARRARA, Sérgio. (orgs.). **Sexualidade e saberes**: convenções e fronteiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 9-35.

PORCHAT, Patrícia. Respirar, desejar, amar e viver: luta contra as normas que restringem as condições básicas da própria vida. **Revista Cult**, São Paulo, n. 118, ano 10 out. 2007. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/respirar-desejar-amar-e-viver>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

PRÁ, Jussara R.; SANTOS, Teresa C. B. Feminismo, lutas, conquistas e reivindicações. In: GUARESCHI, Pedrinho; HERNANDEZ, Aline; CÁRDENAS, Manuel (orgs.). **Representações sociais em movimento**: psicologia do ativismo político. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2010. p. 111-126.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-232.

REDE DE ENFRENTAMENTO. **Era uma vez outra Maria**. YouTube, 6 jun. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-ezAQj3G4EY>>. Acesso em: 18 out. 2016.

REVISTA VEJA. **Suicídios recentes ressaltam pressões sobre adolescentes gays**. Educação, 4 out. 2010. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/educacao/suicidios-recentes-ressaltam-pressoes-sobre-adolescentes-gays/>>. Acesso em: 5 out. 2016.

RIBEIRO, Leandro. **Vida Maria**. YouTube, 28 fev. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k-A-g-BfGrl>>. Acesso em: 18 out. 2016.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal et al. (orgs). **Sexualidade, gênero e educação sexual: diálogos Brasil-Portugal**. Araraquara, SP: Publicações CIEd/Padu Aragon, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/55IHKS>>. Acesso em: 19 out. 2016.

RODA VIVA. **Laerte Coutinho**: 20/02/2012. YouTube, 3 mar. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=j5hXQDThUiA>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

SAFFIOTTI, Heleith Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

_____. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, 12, p. 157-163, 1999. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634812>>. Acesso em: 20 out. 2016.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Edusp, 1992. p. 63-95.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SENKEVICS, Adriano. **De onde surgiu gênero?** 2011. Disponível em: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2011/10/11/de-onde-surgiu-genero>>. Acesso em: 22 out. 2016.

_____. **O conceito de gênero por seis autoras feministas**. 2012. Disponível em: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/04/09/o-conceito-de-genero-por-seis-autoras-feministas>>. Acesso em: 20 out. 2016.

SILVA, Tomaz T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis Vozes, 2000.

_____. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte Autêntica, 2001.

SIQUEIRA, Danieli. O banheiro: um prisma para reflexões sobre relações de gênero a partir da perspectiva simmeliana. **Revista de Ciências Sociais**, n. 40, p. 357-367, abr. 2014.

SKEIKA, Jhony. **História das mulheres**. YouTube, 8 mar. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_PJ0zyTF414>. Acesso em: 19 out. 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. Petrópolis Vozes, 2011.

TONELI, Maria Juracy F. Diversidade sexual humana: notas para a discussão no âmbito da psicologia e dos direitos humanos. **Psicol. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 61-73, 2008.

VIANNA, Claudia; CARVALHO, Marília Pinto de; SCHILLING, Flavia Inês; MOREIRA, Maria de Fátima Salum. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200016>. Acesso em: 5 out. 2016.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero e política educacionais: impasses e desafios para a legislação brasileira. In: **Gênero e educação: educar para a igualdade**. São Paulo: CEM, SME/SP, 2004. p. 1-160.

VIEIRA, Hamilton E. S. A construção dos saberes docentes: um olhar sobre as experiências de professores da disciplina de História acerca da temática de diversidade sexual. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2014. Disponível em: <http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3245.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2016.

VIEIRA, Hamilton E. S. et al. Qual é a dessa história? O uso da literatura infantojuvenil para discutir relações de gênero. In: RIBEIRO, P. R. M. et al. (orgs.). **Sexualidade, gênero e educação sexual: diálogos Brasil-Portugal**. Araraquara, SP: Publicação CIED, p. 317-325, 2014. Disponível em: <https://ppgidh.ndh.ufg.br/up/788/o/Ebook_-_Sexualidade__g%C3%AAnero_e_educac%C3%A7%C3%A3o_sexual_-_2014.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.

ZIRBEL, Ilze. Gênero e estudos feministas no Brasil. In: SILVA, Carla Fernanda da; KRAEMER, Celso. (orgs.). **Corpos plurais: experiências possíveis**. Blumenau, Liquidificador Produtos Culturais, 2012. p. 15-68.

Políticas públicas e combate à intolerância

Convite ao estudo

Olá! Nesta nova unidade, vamos trabalhar com o conceito de intolerância direcionando-o para a religiosidade. A ideia é procurar entender como a intolerância religiosa gera preconceitos e discriminações entre os de diferentes religiões e aqueles que têm interpretações diferentes, mesmo partindo de uma mesma raiz religiosa.

Ao focarmos nossa análise sobre as relações sociais, vamos trabalhar com a problemática dos grupos etários e da juventude. Essas questões etárias, na sociedade atual, encontram muitas resistências para serem trabalhadas. Isto aponta para a importância na formulação de políticas públicas que deem conta do preconceito etário e das relações intergeracionais.

Essas discussões vão nos orientar para as novas situações-problema. Começaremos pela contextualização desse novo momento dos nossos estudos.

Vamos voltar à vida de Débora, de sua família e seus amigos. Você se lembra de Débora, a menina negra que estudou na escola dos filhos da patroa de sua mãe? Ela está uma moça. Com o tempo e as dificuldades que lhe foram apresentadas na vida pela sua condição econômica e pela cor de sua pele, Débora acabou abraçando as batalhas do Movimento Negro Unificado e tornou-se uma ativista. Conversava muito com seus pais sobre as questões do negro e com isso chamava a atenção sobre muitas coisas que eles, até então, não tinham se conscientizado. A família era grande e a moça incentivava a todos seus parentes a estudar para melhorar de vida e lutarem por seus direitos. Tanto era que os parentes sempre a chamavam para opinar sobre seus problemas e que atitudes deveriam tomar no futuro. Quanto à religião, sabemos que a família de Débora frequentava um terreiro de religião afro-brasileira.

Ultimamente, seus parentes estavam programando a iniciação de uma de suas priminhas. Essa menina, que chamava Rita, estava com 12 anos e como seus pais eram candomblecistas, decidiram que seria bom que ela fosse iniciada para um Orixá enquanto ainda era pequena. Essa possibilidade existia, e vários parentes de Débora já haviam sido iniciados bem jovens. A família se reunira para ajudar nas despesas com a iniciação e programavam uma grande festa no término das cerimônias sagradas. Assim, todos estavam muito entusiasmados. Com tantas novidades, como se dará mais esse capítulo da vida de Débora?

Seção 4.1

Intolerância religiosa e as questões geracionais

Diálogo aberto

Rita, a priminha de Débora, passou vários dias no terreiro recolhida para uma iniciação religiosa. Seus pais estiveram muito presentes e todos os adeptos participaram intensamente, para que tudo fosse perfeito segundo os preceitos religiosos do candomblé. No dia em que todas as cerimônias internas haviam terminado, foi feita uma grande festa no terreiro. Muitos convidados, entre esses os parentes da menina e pessoas importantes de outros terreiros. Após a apresentação da nova filha de santo, foi servido para os presentes um jantar com muitas comidas saborosas. Todos estavam felizes e Rita pôde voltar para sua casa e sua vida cotidiana. Apenas algumas mudanças eram visíveis. Ela deveria se vestir de branco, com a cabeça coberta por um turbante durante 3 meses. Após esse tempo, Rita voltaria a se vestir como as outras meninas, pois a partir daí, já teria terminado o processo iniciático. Rita voltou às aulas, pois durante o período da iniciação ela estava de férias da escola. Vestida conforme os preceitos do candomblé, Rita retornou à escola para seu primeiro dia de aula. No final das aulas, Rita voltou para casa chorando e disse que não queria mais ir à escola. Sua mãe preocupada, lhe perguntou o porquê. Ela disse que as crianças a chamaram de macumbeira, que diziam que ela era do mal e que não era filha de Deus. Então pergunta à mãe: – Nós todos, não somos filhos de Deus? Por que eles falaram essas coisas de mim? A mãe ficou muito aborrecida e sem saber o que fazer, chamou Débora para se aconselhar. Ela queria entender o que exatamente estava acontecendo e como poderia resolver esse problema. Como será que essa situação foi contornada de maneira positiva para Rita e para a educação escolar? O que exatamente estava acontecendo?

Não pode faltar

Caro aluno, vamos iniciar essa seção refletindo sobre intolerância. A palavra intolerância está na mídia, de um modo geral, atrelada a um sentido político e social. Essa questão está presente nas relações

humanas e está fundamentada em crenças religiosas e opiniões (sentimentos). Essa atitude mental é uma maneira de as pessoas não se disporem a aceitar outras formas de pensar.

A intolerância religiosa, por exemplo, é justificada em nome de Deus. Essa crença num Deus metafísico único e verdadeiro se converte em uma guerra entre aqueles que creem nessa única verdade e os outros que têm interpretações diversas a deles. Assim, homens e mulheres passam a se odiar, ódio este fundado em crenças religiosas que podem se aproximar ou se distanciar uma das outras. A esse ódio José Saramago (2001) chamou de “Fator de Deus”, porque não são os deuses os culpados, mas o deus criado na mente dos homens que tem “intoxicado a mente dos homens e aberto as portas às intolerâncias mais sórdidas” (SARAMAGO, 2001).



De algo sempre havemos de morrer, mas já se perdeu a conta aos seres humanos mortos das piores maneiras que seres humanos foram capazes de inventar. Uma delas, a mais criminosa. A mais absurda, a que mais ofende a simples razão, é aquela que, a princípio dos tempos e civilizações, tem mandado matar em nome de Deus. (SARAMAGO, 2001, [s.p.]

Historicamente, a intolerância religiosa parece vir atrelada às grandes religiões monoteístas que são o cristianismo, o islamismo e o judaísmo. No entanto, há também uma vinculação da religião às questões políticas.

Na Idade Média, a religião do povo deveria ser a religião do príncipe, pois aquele que discordava da religião do monarca era considerado como desafiante da ordem política. Essa foi uma época em que o Estado moderno estava se consolidando. Desta forma, “O herege religioso (era) visto como um desafiante da ordem política monárquica; o dissidente político é encarado como um desafiador do dogma religioso adotado pelo Estado-Nação” (SILVA, 2004). Basta lembrarmos do governo de Henrique VIII, na Inglaterra, momento no qual a intolerância religiosa entre os cristãos ditava que os inimigos da religião do rei eram também inimigos do Estado.



Exemplificando

Por volta de meados do século XVI, na França e na Inglaterra, iniciou-se um confronto entre os católicos e protestantes calvinistas (huguenotes) franceses (seguidores de João Calvino). Essa guerra tem como referência o terrível incidente que ficou conhecido como a “Noite de São Bartolomeu”. Esse fato aconteceu em 24 de agosto de 1572, em Paris, quando houve um enorme massacre de protestantes pelos católicos por motivos religiosos (BRITANNICA ESCOLA ONLINE, 2016).

A discussão sobre a intolerância religiosa e política foi estudada por muitos filósofos. O filósofo inglês John Locke (1632-1704) salientava que não era competência do Estado a salvação de almas. Assim escreveu que “todo o poder do governo civil diz respeito apenas aos bens civis dos homens, está confinado para cuidar das coisas deste mundo. E absolutamente nada tem a ver com o outro mundo” (LOCKE, 1973, p. 6). Portanto, defendia a livre consciência do homem sem interferência do Estado.

A intolerância religiosa ao povo judeu, que tem inúmeros atos no decorrer da história, sempre veio atrelada a fatores econômicos, sociais e políticos. A Inquisição espanhola, a serviço da coroa para o resgate da Espanha dos domínios dos árabes muçulmanos, obrigava judeus e muçulmanos espanhóis a se converterem ao catolicismo. Muitos judeus foram mortos e expulsos, tendo seus bens apropriados pela coroa.

Com a separação da política e da religião, cada uma atuando em seu espaço social, a intolerância toma teor de combate ideológico. O Estado é racionalizado. Assim, quando em nome dele se pratica a intolerância alguma coisa muda pois:

Não se trata mais de ódio subjetivo, mas de um ódio fundado na razão e instrumentalizado: o fanático e sectário manifesta sua intolerância como se essa fosse uma necessidade racional, em prol de objetivos humanitários, não raras vezes, fundamentado num discurso justificador das atrocidades cometidas em nome da humanidade e dos oprimidos. (SILVA, 2004, s./p.)



O que podemos perceber é que a questão da intolerância é mais complexa do que parece. A intolerância se manifesta de várias

maneiras e pode ser imputada em relação a: religião, diferentes etnias, raças, nacionalidades, times de futebol, partidos políticos, estrangeiros e discriminações correlatas. No entanto, há, em contraponto a esse comportamento irracional e intolerante, momentos na história, em que o olhar é voltado para tolerância. As ideias de tolerância na França do século XVI vêm atreladas à necessidade da paz. Era uma opção para acabar com os conflitos armados entre católicos e os protestantes que abalavam o Estado francês. Neste caso, a liberdade é mais civil que religiosa. No século XVII, com a perspectiva de separação entre o Estado e a religião, o discurso sobre tolerância assumiu um caráter de direito pessoal e liberdade de consciência. “Nos séculos XVII e XVIII, pensadores como John Locke, Pierre Bayle e Voltaire [...] a tolerância deixa de ser entendida como um instrumento da política para se tornar um princípio moral, uma virtude. E, por isso mesmo, algo que pode e deve ser ensinado.” (GOULAR, 2012, p. 5). Mas, em que consiste a tolerância?

Conforme Chelikani (1999, p. 23), a definição contemporânea desse termo pressupõe a “capacidade ou o gesto de voltar-se para uma realidade diferente de sua própria maneira de ser, de agir ou de pensar”. De uma maneira geral, tolerância consiste em “aceitar a diferença, vendo nela uma fonte de enriquecimento, em vez de demonstrar permissividade em relação às coisas, boas ou más, sem julgá-las.

Então, isto quer dizer que temos que ser tolerantes, “pacientes” com aquilo que não aceitamos e não entendermos e nos bastarmos na nossa ignorância? Tolerância parece ser mais do que isso, pois a superação da intolerância se concretizaria se pudéssemos respeitar os “outros”, com os quais discordamos. Isto não quer dizer que a discordância deixaria de existir, porém colocaria limites na maneira como essas diferenças são tratadas.

Assim, a tolerância é essencial para a construção da paz, pois é graças a ela que muitos conflitos e genocídios motivados pelo ódio ao diferente poderiam ser evitados. Possivelmente métodos mais pacifistas poderiam ser empregados para resoluções das controvérsias sociais. Entretanto, a tolerância religiosa se apresenta bastante conflitiva. Pois eu perguntaria: como alguém que acredita em uma religião como sendo a verdadeira e que está incumbido de exigir que todos cultuem da maneira correta, poderia ser tolerante

para com aqueles que não creem ou creem em diferentes deuses? As possibilidades de alguém que pensa dessa maneira estão muito mais para atitudes intolerantes do que a tolerância com o diferente. Nesse caso, a tolerância seria uma opção de trégua que, possivelmente, evitaria conflitos sanguíneos advindos da imposição religiosa.

Toda conversão, seja ela por meio de religiosos ou do magistrado civil a fim de "organizar a sociedade" a partir de uma única religião, é de cunho coercitivo. Podemos exemplificar essa questão por meio da vida de Spinoza, um dos grandes filósofos racionalistas do século XVII. Ele era judeu de nascimento e foi excluído (excomungado) da comunidade judaica por ter sido acusado de ateísmo. Certamente, esse foi um ato de intolerância à racionalidade do filósofo. Ele afirmava que a fé não pode ser promovida por meio da violência e da opressão (SILVA, 2004).

Vale notar que uma atitude de tolerância também tem limites, pois nem tudo pode ser aceito num ato de tolerância, por exemplo, quando se atenta contra vida humana, quando se proclama atos de racismo etc. Assim, a tolerância reserva para si uma certa dosagem de intolerância.



Assimile

A intolerância é "uma atitude de ódio sistemático e de agressividade irracional com relação aos indivíduos e grupos específicos, à sua maneira de ser, a seu estilo de vida e às suas crenças e convicções" (ROUANET, 2003).

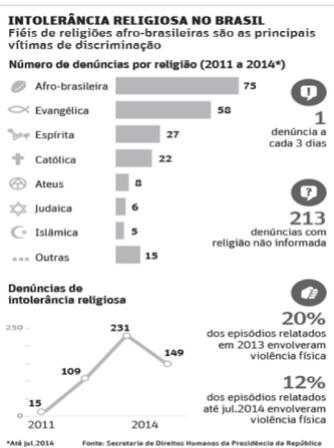
A intolerância religiosa no Brasil tem uma leitura peculiar. Mesmo que a legislação nacional assegure a liberdade de crença e de culto, a intolerância religiosa é uma realidade. Embora haja denúncias de intolerância e discriminação religiosa em relação às inúmeras religiões que se apresentam no panorama nacional, são as religiões afro-brasileiras os alvos mais comuns desse fenômeno.

A intolerância às religiões afro-brasileiras não é uma novidade. Elas foram, durante toda sua história, estigmatizadas como baixo espiritismo, feitiçaria, magia negra e essas marcas ainda estão presentes no imaginário brasileiro. É por meio da reavivação desses estigmas que são ampliados nos processos de evangelização, que o preconceito e a intolerância contra a umbanda e o candomblé são praticados atualmente (SILVA, 2007).

Por serem religiões de origem negra, elas carregam consigo o racismo empreendido contra essa população, uma vez que fazem parte de sua cultura. Umbanda e candomblé são demonizados nos cultos de outras religiões, na internet, em programas televisivos e de rádio, em jornais de igrejas pentecostais, nas ruas, nos ataques aos terreiros e aos adeptos desses etc.

Conforme os dados da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, divulgados por um jornal de grande circulação (SANT'ANNA 2015), de 213 denúncias de discriminação religiosa entre os anos de 2011 e 2014, 75 delas foram impingidas contra as religiões afro-brasileiras, mostrando-as como as mais atingidas pelos diversos tipos de intolerância e perseguições.

Figura 4.1 | Intolerância religiosa no Brasil



Fonte: Sant'Anna (2015).

No entanto, não podemos dizer que a perseguição hoje impingida contra as religiões afro-brasileiras tem o mesmo sentido do passado. A realidade brasileira é outra. Não temos mais uma religião oficial como outrora, nem há uma inquisição, tampouco um Estado que apoia essas ações.

Hoje em dia, os adeptos se organizam junto aos movimentos sociais em prol da diversidade e em defesa de seus direitos e contra a violência empregada contra a religião, seus adeptos e seus símbolos. Para se fortalecerem, fazem alianças com outros grupos também discriminados e que são minorias sociais como os grupos LGBTI, ONGs

de variadas colorações ideológicas, judeus, muçulmanos, católicos etc. Além desses grupos, esses adeptos também agregam os simpatizantes, os pesquisadores, os políticos, os advogados e os promotores públicos. Enfim, as religiões afro-brasileiras se defendem como podem e procuram sobreviver perante às perseguições e aos ataques.



Pesquise mais

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 223-238, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000300015>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

Sobre essa questão, não podemos deixar de salientar que a cultura afro-brasileira, em especial suas religiões, tem um importante significado para a cultura brasileira. O seu desaparecimento seria uma grande perda para a história e a cultura em nosso país. Pensando a pluralidade religiosa no século XXI como uma possibilidade de convivência e aceitação das diferenças, seria muito mais adequado uma política de convivência democrática e de liberdade, por meio da qual as diversas crenças pudessem conviver respeitando cada uma e suas particularidades.

Ao falarmos em diversidade e diferenças encontramos, como já pudemos ver em diversas partes desta disciplina, a difícil tarefa da convivência e do respeito com aquele que é diferente. Um outro assunto importante na atualidade tem a ver justamente com as problemáticas que envolvem as diferenças etárias. Uma das muitas formas de discriminação que os indivíduos experimentam é o preconceito relacionado à idade. Neste caso, são os estereótipos baseados na idade que atuam contra a pessoa.

Socialmente, a idade sempre foi tida como normatização de maior ou menor *status* dentro dos grupos humanos. A organização social se baseia na relação etária entre pais e filhos, nos ritos de iniciação, institucionalizando as relações sociais dos indivíduos de cada sociedade. Os grupos de mesma idade geralmente têm uma relação horizontal por pertencerem a mesma geração, enquanto as relações entre os diversos grupos etários, como aqueles apresentados nas famílias, tendem a ter uma relação hierarquizada baseada na autoridade maior ou menor dos envolvidos. Essas redes de relações

familiares ficam mais complexas com a entrada de novos membros por meio dos casamentos e dos filhos dessas novas relações. Se nós prestarmos atenção às histórias de nossos antepassados, podemos identificar como a educação era mais rígida e transmitida de geração para geração. Neste momento, os laços afetivos e de reciprocidade eram muito fortes, nas palavras de Goldani (2010), determinado por um contrato intergeracional. O que percebemos é que os movimentos que regem as relações geracionais, as trocas simbólicas e de cunho material são fatores importantes que estabelecem as organizações familiares e sociais.

Estamos acostumados a ouvir que os jovens não respeitam mais os mais velhos, que pais e filhos não se relacionam mais, que os velhos são resistentes às mudanças, que são lentos, dependentes e que os jovens são impetuosos e inconsequentes. As famílias, sob esse ponto de vista, parecem um campo de batalhas onde jovens e velhos se debatem em função da hierarquia familiar (quem manda e quem obedece) e do respeito mútuo. Entretanto, não devemos tomar conclusões precipitadas. As afirmativas que foram propostas anteriormente nos indicam que esses pontos de vista podem se tornar atitudes preconceituosas em relação às idades das pessoas, tanto no campo familiar, quanto no social.

Isso acontece se a idade cronológica for usada "para demarcar classes de pessoas a quem são sistematicamente negados recursos e oportunidades de que outros desfrutam, e que sofrem as consequências desse menosprezo, que vão do patrocínio bem-intencionado ao aviltamento inequívoco" (BYTHEWAY, 2005, p. 14 apud GOLDANI, 2010, p. 413).

Desta forma, o preconceito por idade e a discriminação etária são constituídos por várias discriminações. Assim, devemos considerar essa análise sob o ponto de vista da interseccionalidade, que segundo Goldani (2010, p. 414), "abrange a ideia de que pessoas podem experimentar opressão e privilégio ao mesmo tempo, com base em certas características individuais e dependendo do contexto". Isso quer dizer que, num mesmo caso de discriminação ou preconceito, podemos encontrar diversos fatores tais como de gênero, idade, raça ou ainda de cunho social, como o nível econômico e a classe social, que tomam características únicas.



Assimile

"Embora o preconceito etário e a discriminação por idade costumem ser considerados como sinônimos, o fato é que o primeiro remete essencialmente ao sistema de atitudes, muitas vezes atribuídas por indivíduos e pela sociedade a outros em função da idade, enquanto a discriminação por idade descreve comportamentos que favorecem pessoas de determinada idade" (GOLDANI, 2010, p. 428).

Foram os movimentos feministas dos anos 1980 que chamaram a atenção para essa interseccionalidade, pois a questão da discriminação, por exemplo da mulher, diferenciava-se segundo a raça, idade, etnia, particularizando os casos conforme as necessidades de cada grupo.



Assimile

"Reconhecer a desigualdade de um grupo etário como sendo parte de um sistema múltiplo de discriminação, ou em termos de outros "-ismos", no Brasil, exige manter em mente a complexidade de intersecções, como ser 'velha, feminina, pobre e negra'. Este é apenas um exemplo dos vários retratos recentes de brasileiros sob múltiplas desigualdades" (PINHEIRO et al., 2008 apud GOLDANI, 2010, p. 420).

De um modo geral, podemos identificar o preconceito etário no Brasil em vários setores da sociedade, como nos órgãos governamentais, no trabalho assalariado, no sistema de saúde, na mídia e na família. A idade divide os grupos etários que podem ter privilégios ou não nas políticas públicas, o que gera um conflito de gerações. O jovem e o idoso são duas fases geracionais que têm causado muita discussão acadêmica, além de estarem no foco das elaborações das políticas públicas.

Nem sempre houve juventude. Até o século XIX ela não existia e as crianças passavam direto para a fase adulta. Entre 10 a 14 anos, os indivíduos mudavam seus modos de se vestir e deviam imitar os adultos. No entanto, a concepção de jovem surge com a expansão da vida urbana, a explosão demográfica e a precarização da vida do trabalhador. É uma fase da vida humana que foi introduzida na vida social para dar conta de uma época em que os jovens viravam a vida de cabeça para baixo.

Ao prestarmos atenção sobre as questões da juventude,

percebemos que há duas tendências de interpretação em relação aos jovens e o local que ocupam nas divisões geracionais. Uma das perspectivas considera o jovem numa posição intermediária em que ele não é nem criança, nem adulto e ainda é incapaz de tomar atitudes sensatas na vida. Essa é a visão mais comum sobre a juventude, ou seja, aquela em que o jovem está numa fase de transição entre a criança e a vida adulta. Outra possibilidade de análise é aquela que compreende os jovens como atores políticos, capazes de influenciar a sociedade por meio de suas decisões. Embora sejam pontos de vistas diferentes, é importante termos em mente que o jovem é um sujeito social.



Pesquise mais

Documentário Diz aí juventude rural: organização. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=okWXITkqEn4>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

Esse é um dos documentários da série Diz aí Juventude Rural. Com capítulos de curta duração, abordam questões como: organização, identidade, acesso à terra, cultura, sustentabilidade e renda. São dilemas vivenciados por jovens em busca de seus direitos e a construção de suas identidades.

Se voltarmos ao tempo de nossos antepassados, perceberemos que a vida tinha uma expectativa predeterminada. Por exemplo, o sujeito ia trabalhar numa fábrica e planejava alcançar a aposentadoria neste trabalho. Constituía família, morava na vila onde havia a escola que seus filhos frequentariam. Ali, faziam amizades que se estendiam por toda a vida. Seus filhos arrumavam suas parceiras e parceiros entre os conhecidos. Era uma sociedade bastante previsível e a imprevisibilidade se dava em razão das epidemias e das guerras. O jovem sabia quais eram os degraus a serem galgados para alcançar a independência econômica e social.

Na contemporaneidade, o jovem se depara com a crise do trabalho, o consumismo de bens materiais e culturais. No entanto, essa experiência se dá num mesmo grupo etário de maneiras diferenciadas e conforme sua classe social. Por exemplo, os sujeitos de uma mesma fase etária podem viver as mesmas experiências de inclusão/exclusão no mercado de trabalho, porém o jovem pobre, da classe trabalhadora, as vivencia de maneira diferenciada dos jovens de classes mais abastadas. Assim, mesmo que façam parte da mesma geração, a concretização dos desejos e sonhos dessa geração é diferenciada de

maneira a formar unidades de gerações. Dessa forma, Martins (2010, p. 111) escreve que são por meio das contribuições de Karl Mannheim que “percebermos a diversidade de coletivos juvenis que compreendem uma mesma geração no interior de sua temporalidade, constituída por sujeitos que apesar de viverem um mesmo tempo cronológico, o fazem de acordo com as suas possibilidades e limitações [...]”.

As transformações do mundo contemporâneo problematizam a vida dos jovens e suas relações, estabelecidas no campo da socialização, da educação, do trabalho e da família. A fragilidade juvenil se apresenta principalmente no momento de entrada no mercado de trabalho, com a baixa remuneração, com a informalidade do trabalho, a falta de qualificação profissional, a falta de orientação vocacional e o subemprego. Embora haja programas sociais com resultados positivos como o “Primeiro emprego”, a família, ainda, é importante na orientação dos jovens. Mesmo assim, muitas vezes, os pais encontram dificuldades em lidar com determinados problemas. Dentre eles, podemos citar as questões relacionadas à sexualidade (tal qual pudemos observar nas situações-problema da Unidade 3 deste material didático) e aos problemas existenciais. Isso acontece porque essas questões “têm a ver com o fato de que tocam em pontos difíceis para os pais, em suas próprias vidas. Transferem-se para o jovem essas questões que se transformam em ‘problema do jovem’, próprio de uma suposta etapa da vida, tratado isoladamente...” (SARTI, 2005, p. 125 apud RAITZ; PETERS, p. 413).

No entanto, quando falamos das relações intergeracionais nas famílias, Goldani (2010, p. 415) chama a atenção para o aumento da esperança de vida humana e “a subsequente transferência de recursos materiais e simbólicos entre avós, pais e filhos/netos, dos mais velhos aos mais novos e dos mais novos aos mais velhos”.

Esta aprendizagem e troca entre gerações, ainda segundo Goldani (2010), é relevante para as relações interpessoais, assim como também afeta as políticas públicas e os contratos de gênero. Nessa perspectiva, percebeu-se a grande influência que têm as pensões dos idosos nos recursos de sua família extensa. Em momentos de crises no trabalho, há uma inversão do fluxo de transferências intergeracionais, que nestes momentos, vão dos idosos para os mais novos. Os “benefícios” e pensões obtidos por meio das políticas públicas para o idoso vão ter um forte impacto na vida econômica das famílias.



Mais de dois terços da população com 60 anos ou mais estavam recebendo algum tipo de benefício de pensão (77%) em 2002, o que representava uma parte substancial da renda familiar. A renda de idosos que vivem com outros membros da sua família representava quase 60% do total da renda familiar, em áreas urbanas, e 70% em áreas rurais (WAJNMAN et al., 2005 apud GOLDANI, 2010, p. 420).

Segundo esses dados o que você pensa sobre o idoso ser considerado um peso para a família?

Segundo dados do IBGE (2002), a proporção de idosos vem crescendo mais rapidamente que a proporção de crianças.

Tabela 4.1 | Número de idosos para cada 100 crianças

	Idosos	Crianças
1980	16	100
2000	30	100

Fonte: IBGE (2002).

Embora tenha havido uma queda na taxa de natalidade, o aumento da expectativa de vida tem aumentado o número de idosos na população. A população de idosos é de 15 milhões de pessoas, o que significa 8,6% da população. O Censo 2000 verificou que 62,4% dos idosos eram responsáveis pelos domicílios brasileiros. "É importante destacar que no conjunto dos domicílios brasileiros (44.795.101), 8.964.850 tinham idosos como responsáveis e representavam 20% do contingente total." (IBGE, 2002)

Mesmo com a constatação desses dados, o envelhecimento ainda está associado a perdas e mudanças.



Acontece a aposentadoria, que traz consequente diminuição de sua fonte de rendimento que, por sua vez, vai interferir no poder aquisitivo, significando um menor padrão de vida [...]. A perda de vigor e da atração e, finalmente, a perda da saúde constituem os lembretes finais de que o ciclo está se fechando. (IZZO, 1997, p. 27)

Essa imagem do idoso está associada a valores negativos e estigmas bastante difundidos na nossa sociedade. Isso se justifica

em parte pela valorização do jovem pelo mercado e a consequente desvalorização do idoso por ser considerado menos produtivo, fora da idade do trabalho e menos consumidor. Goldani (2010, p. 413) escreve sobre o preconceito geracional:

Trata-se do preconceito supremo, da última discriminação, da mais cruel rejeição e do terceiro maior “-ismo”, após o racismo e o sexismo (PALMORE, 2004). Como o racismo, o preconceito etário depende da estereotipagem. Sente-se o seu impacto destruidor em três áreas principais: preconceito social, discriminação nos locais de trabalho e tendenciosidade no sistema de saúde. (BUTLER, 1980).

Na questão médica, encontramos o “preconceito etário médico”. Em primeiro lugar, isso acontece porque o atendimento médico supõe que todas as pessoas acima de 60 anos têm as mesmas necessidades médicas. Conforme Goldani (2010), alguns especialistas identificam esse preconceito na área devido à dificuldade dos profissionais da saúde em lidarem com múltiplas doenças crônicas, com o risco de quedas, por não terem sido realizados tratamentos preventivos, além da escassez na utilização de idosos em testes de remédios. Por outro lado, as reclamações dos idosos são muitas vezes consideradas como parte do envelhecimento, deixando de ser mais bem investigadas e, em alguns casos, podendo levar o idoso à morte.



Exemplificando

Atualmente tem aumentado casos de HIV entre as pessoas mais velhas, pois os programas de prevenção a AIDS não são direcionados a essa faixa etária, uma vez que se acredita que os mais velhos não são sexualmente ativos. Vale notar o aumento de mulheres mais velhas contaminadas com HIV. Essa é uma questão que ilustra o preconceito etário. Por não estarem mais em idade reprodutiva, por estarem na pós-menopausa, momento em que os tecidos vaginais são mais frágeis, esse grupo não usa preservativo e, por isso, se torna mais vulnerável. “Para piorar esse quadro, num contexto marcado por fortes diferenças de gênero, a negociação das mulheres para que os seus parceiros usem preservativos parece ser difícil e menos comum entre casados ou em uniões estáveis” (GOLDANI, 2010, p. 423).

Entretanto, mesmo que a identidade do velho continue ainda colada ao estigma da velhice, atualmente podemos presenciar uma nova construção do modelo de identidade do velho. Esse sujeito está mais presente na sociedade, ocupando espaços públicos e participando de atividades sociais e físicas, que lhe proporcionam mais prazer na vida. Isso pode ser notado com o crescimento de agências de turismo especializadas em pacotes turísticos para terceira idade.



Pesquise mais

BROWN, D; HOWARD, R. *Cocoon: The Return*. [Filme-vídeo]. Produção de David Brown, direção de Ron Howard. Estados Unidos, Fox Film Corporation, 1985. 117 min. color. son.

Com a missão de recuperar casulos, extraterrestres voltam à Terra e os colocam em uma piscina. Idosos de uma casa de repouso ao usarem essa piscina passam a ter uma disposição fantástica. A partir daí surgem os dramas que serão vividos por esse grupo.

Essa nova visão sobre o idoso mostra um sujeito que ainda é capaz e atuante na construção de sua história pessoal, social e familiar. Essa postura permite a elaboração de uma nova identidade. Essa identidade vem sendo construída pelo idoso, não em contraste com a do jovem, mas em contraste à identidade estereotipada do velho.

Assim, esse “novo” idoso procura se desvincular de antigos estereótipos. A esperança é que uma nova visão do idoso seja construída na educação, por meio da revisão das imagens estereotipadas anteriores, possibilitando um olhar sobre o idoso pautado na realidade e em suas necessidades, e não em preconceitos.

Sem medo de errar

Como vimos, Rita passou por um problema de preconceito e intolerância religiosa na escola onde estuda.

Após sua iniciação no candomblé, teve que usar roupas litúrgicas durante algum tempo, o que a identificava como uma religiosa afro-brasileira. Algumas crianças, que tiveram uma educação que consideravam apenas seu culto religioso familiar como o único e verdadeiro, manifestaram seu sentimento de repúdio ao diferente, considerado errado e imperfeito.

As crianças, em nome de Deus, como se fossem detentoras desse poder, inferiorizaram a identidade religiosa de Rita com nomes pejorativos como “macumbeira” e disseram que ela não era filha de Deus. Mas que Deus é esse que faz com que homens e mulheres se odeiem por terem crenças diferentes? Como Rita poderia não ser filha de Deus se havia passado por um processo de encontro com seu Deus em um recolhimento iniciático? Seria Deus o culpado por tais desavenças, preconceitos e discriminações que Rita acabava de passar?

Certamente não é Deus o culpado, mas, um deus criado na mente dos homens que intoxica a mente e abre as portas da intolerância (SARAMAGO, 2001).

A palavra intolerância está presente nos dias de hoje na mídia de um modo geral, atrelada a um sentido político e social. Essa intolerância tem uma sórdida história que está inscrita nos genocídios, assassinatos e barbáries de toda espécie, que assolaram e assolam a humanidade em nome de Deus. Sabemos que a Constituição brasileira assegura a liberdade de crença e de culto. No entanto, por meio da mídia ou mesmo por meio de eventos presenciados por nós, ficamos cientes de que a intolerância religiosa é uma realidade brasileira.

O que chama a atenção é que as religiões afro-brasileiras são as principais vítimas dessa discriminação. Essas religiões têm uma história antiga de discriminação e intolerância. Desde a África, elas já eram discriminadas pelos europeus, que consideravam as religiões tradicionais dos africanos como culto de demônios. No Brasil, até o começo do século XX, foram estigmatizadas como baixo espiritismo, feitiçaria, magia negra e essas marcas ainda estão presentes no imaginário brasileiro. Atualmente, embora o Estado seja “laico” e não termos mais inquisições, o preconceito contra a umbanda e o candomblé ainda estão presentes.

Existe uma disputa pelo mercado religioso, que reaviva esses estigmas e os amplia nos processos de evangelização e, por meio deles, o preconceito e a intolerância são instigados contra as religiões afro-brasileiras. Umbanda e candomblé são demonizados nos cultos, na internet, em programas televisivos e de rádio, em jornais de igrejas pentecostais, nas ruas, nos ataques aos terreiros e a seus adeptos etc.

Vale notar que por serem religiões de origem negra, elas carregam

consigo o racismo empreendido contra essa população, uma vez que a religião faz parte de sua cultura. Cultura essa que tem importante significado para a cultura brasileira. Os seus deuses (orixás), suas comidas, suas músicas, seus tambores, suas vestimentas, os cabelos com penteados afro, estão presentes na cultura brasileira de norte a sul do país. Como parte desse Brasil multicultural, não podem ser extintas somente porque o “Fator Deus” determina uma guerra racista, preconceituosa e injusta. É por meio da educação que podemos entender o outro, suas diferenças e acolher a diversidade. Se acreditamos numa democracia, que ela seja também religiosa e com isso aprenderemos a conviver com o “outro”, respeitando suas particularidades.

Os professores de Rita podem, por meio do ensino de história e cultura afro- -brasileira incluídos nos currículos escolares, educar as crianças mostrando que a atitude que tiveram é racismo religioso e que todos somos diferentes. Assim, pela compreensão histórica do negro na África e no Brasil e conhecendo seus campos de resistências, os professores podem melhorar a autoestima de Rita e formar uma escola mais democrática.

Faça valer a pena

1. A tolerância é antes de tudo uma exigência ética. Ela representa o direito que cada pessoa possui de ser aquilo que é e de continuar a sê-lo. Esse direito foi expresso universalmente na regra de ouro “Não faças ao outro o que não queres que te façam a ti”. Ou formulado positivamente: “Faça ao outro o que queres que te façam a ti”. Esse preceito é óbvio (BOFF, 2015). Conforme as palavras de Leonardo Boff, assinale a afirmativa que resume o núcleo de verdade contido na tolerância:

- a) Aceitar o outro, suas diferenças se eu não for obrigado a conviver com essas pessoas, uma vez que para que possa haver uma interação, elas terão que mudar suas opiniões para o mesmo ponto de vista que eu tenho.
- b) O núcleo de verdade contido no conceito tolerância é coexistir com a diferença tendo a capacidade de voltar-se para uma realidade diferente de sua própria maneira de ser, de agir ou de pensar.
- c) Aceitar que o outro tem seu modo de pensar diferente do meu, mas, ter cuidado, pois por ele ser diferente e desconhecedor da verdade, pode deteriorar os bons e verdadeiros princípios.
- d) Aceitar que o outro é diferente e que tem modos, culturas e ideologias diferentes, tornando-o perigoso para aqueles que são mais evoluídos.
- e) Aceitar o diferente com suas limitações e procurar ensiná-lo sobre

a filosofia ocidental, suas verdades, a fim de aperfeiçoá-lo e torná-lo seguidor da verdade.

2. Como em muitas sociedades ocidentais, o preconceito etário, no Brasil, ocorre nas famílias, nos órgãos governamentais, no sistema de saúde, nos mercados de trabalho assalariado e em toda a mídia [...]. Por isso, a ideia de que a idade é uma base potencial de divisão e conflito entre gerações, enquanto tal, representa uma ameaça à solidariedade intergeracional e é uma questão que está sendo discutida no Brasil (BARROS; CARVALHO, 2003; TURRA; QUEIROZ, 2009; GOLDANI, 2005; NERI, 2003) (GOLDANI, 2010, p. 413).

Sabemos que as atitudes preconceituosas em termos de idade podem se tornar discriminação por idade. Assinale a afirmativa que indica quando essas crenças se tornam discriminação:

- a) Discriminação por idade pode ser encontrada quando são elaborados grupos de passeios, ou seja, excursões para a terceira idade em que outros grupos não podem desfrutar da participação.
- b) Discriminação por idade ocorre quando a idade cronológica demarca grupos de pessoas a quem são negados recursos e oportunidades que outros desfrutam trazendo prejuízo a esses grupos.
- c) Podemos perceber a discriminação por idade quando existem programas de empregabilidade em que todos os grupos etários são contemplados e beneficiados.
- d) Percebemos a discriminação na família quando, em época de crise do emprego, os jovens são ajudados economicamente pelos mais velhos, resultando em problemas intergeracionais.
- e) A discriminação por idade acontece quando uma faixa etária se beneficia de programas especiais, tais como descontos para idosos ou programas de emprego para jovens.

3. A discriminação por idade no mercado de trabalho é mal conhecida, mas os resultados disponíveis indicam claramente a sua presença, mesmo dentro de um grupo já discriminado, como os trabalhadores incapacitados (SAMPAIO; NAVARRO; MARTÍN, 1999). Em 2005, mais de um quarto dos homens entre 50 e 65 anos e 30% das mulheres entre 50 e 59 anos eram definidos como economicamente inativos, no Brasil (GOLDANI, 2010, p. 422).

Segundo estes dados, podemos chegar a algumas conclusões sobre a inatividade de homens e mulheres entre 50 e 65 anos. Assinale a afirmativa que traga indícios válidos que sugiram as causas dessa inatividade econômica:

- a) Nas idades entre 50 e 65 anos as pessoas estão desatualizadas, por isso não conseguem se encaixar nas vagas de trabalho que exigem novos

conhecimentos.

b) As pessoas entre as faixas etárias assinaladas no texto estão inativas devido ao fato de as empresas procurarem pessoas mais jovens, pois as mais velhas não aceitam as mudanças do trabalho contemporâneo.

c) Podemos concluir que a inatividade das pessoas mais velhas tenha a ver com a dificuldade de lidarem com novas tecnologias, que os trabalhos atuais exigem.

d) Provavelmente porque acreditam, com base nas suas próprias experiências, que a discriminação por idade vai pesar contra elas no mercado de trabalho.

e) As pessoas mais velhas ficam inativas porque estão aposentadas e deficientes, por isso não podem mais trabalhar em empregos que exigem compromissos com o trabalho formal.

Seção 4.2

Aspectos normativos da diversidade no contexto escolar

Diálogo aberto

Os patrões da mãe de Débora iam viajar durante alguns dias e com receio de deixar a casa sem movimento, pediram para Raimundo, o pai de Débora, se ele poderia ficar dormindo lá durante a ausência da família. Ele já havia feito esse serviço várias vezes para os patrões de sua esposa, então aceitou o serviço. Era uma casa grande e bonita que ficava num bairro de classe média da cidade. Após seu dia de trabalho, Raimundo se dirigiu para casa onde dormiria. Quando chegou à frente da casa já era noite. Parou para procurar as chaves no bolso quando foi surpreendido por uma viatura policial. Aos gritos e com armas em punho, quatro policiais deram ordem para que ele ficasse parado, que pusesse as mãos na cabeça e se virasse para o muro de entrada. Muito calmamente, Raimundo pediu que esperassem e com a chave que já estava em suas mãos, abriu o portão e acendeu as luzes da frente da casa. Daí falou para os policiais: – Só porque sou preto, não posso morar numa casa boa? Um detalhe importante é que um dos policiais também era negro. Percebendo isso, Raimundo falou: – E aí irmão, você acha que sou ladrão? Olha minhas mãos calejadas. Ladrão não pega no batente. Os policiais, embora continuassem em alerta e armados, pediram os documentos de Raimundo. Após a verificação e dizendo que tudo estava certo, foram embora. Por que os policiais pararam Raimundo na entrada da casa? Será que se ele fosse branco e estivesse bem vestido teria sido autuado? Branco bem vestido não pode ser ladrão?

Não pode faltar

Caro, aluno, começamos esta seção com a intenção de entender o que são direitos humanos. Certamente você já deve ter ouvido essa expressão inúmeras vezes nos noticiários da televisão, no rádio, lido nos jornais e revistas de nossa época. Geralmente, quando aparecem notícias que envolvem os “direitos humanos” elas estão relacionadas a fatos que acontecem no mundo, ligados às guerras, aos extermínios,

aos campos de concentração, à pobreza, às intolerâncias etnoraciais, discriminações de gênero etc. São notícias sobre atos de grupos ou governos que abusam do poder e da violência contra outros seres humanos com o objetivo de infringir seus direitos.

Quando é abordado no senso comum é corriqueiro ouvirmos que os direitos humanos são para os bandidos. Certa vez, uma conhecida me disse: "Direitos humanos são para bandido. É só prenderem um facinora que aparecem as pessoas dos direitos humanos para defendê-los". Percebemos por essa conversa que compreender o conceito de direitos humanos é, no mínimo, necessário para que possamos fazer a crítica com bases racionalizadas. Para isso vamos começar entendendo o que são os "direitos humanos".

Você deve estar pensando por que direitos humanos, se todos nós somos humanos? É que existem humanos e humanos com direitos. Biologicamente todos somos humanos (*Homo sapiens sapiens*), no entanto são poucos os "seres humanos" que podem ser seres de "direitos humanos". Isso faz toda a diferença. Por meio dessa questão podemos perceber que o centro desse conceito é a preocupação com a pessoa humana. Os direitos humanos estão relacionados com igualdade, sem discriminação.



Assimile

Os direitos humanos são os direitos essenciais a todos os seres humanos, sem que haja discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade ou por qualquer outro motivo (como religião e opinião política). Eles podem ser civis ou políticos, como o direito à vida, à igualdade perante a lei e à liberdade de expressão. Podem também ser econômicos, sociais e culturais, como o direito ao trabalho e à educação, assim como coletivos, como o direito ao desenvolvimento. A garantia dos direitos humanos universais é feita por lei, na forma de tratados e de leis internacionais, por exemplo (PORTAL BRASIL, 2009).

Foi em 1948 que foi aprovada a primeira Declaração Universal dos Direitos Humanos. A Segunda Grande Guerra havia terminado em 1945 e o mundo estava horrorizado com as barbáries realizadas pelo homem contra diferentes etnias "humanas" (judeus, ciganos, negros, homossexuais etc.). Assim, as Nações Unidas organizaram um documento que seria guia de Direitos Humanos para todas as populações do mundo. Essa declaração é fundada nos lemas liberdade, igualdade e solidariedade:

”
Liberdades tais como a liberdade de pensamento, consciência e de religião [...]. Igualdade, tal como proteção igual para todas as formas de discriminação no gozo de todos os direitos humanos, incluindo a igualdade total entre mulheres e homens. A solidariedade relaciona-se com direitos econômicos e sociais, tais como o direito à segurança social, remuneração justa, condições de vida condignas, saúde e educação acessíveis [...]. (MOREIRA; GOMES, 2012, p. 44)



Pesquise mais

Leia o texto completo da Declaração dos Direitos Humanos, disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

A partir do século XX, devido aos movimentos sociais que trouxeram à tona a ideia de multiplicidade, a universalidade da humanidade passou a ser a contestada. Assim, o que se percebeu é que ser humano não era um requisito que garantia direitos iguais aos da mesma espécie. Havia um lugar privilegiado, hegemônico que era ocupado por sujeitos socialmente detentores de um “poder” que lhes garantia a hierarquização entre os “diferentes”. Desta forma, alguns se tornaram excluídos e outros incluídos nos processos sociais.

Assim, nos anos 1980, as discussões se diversificaram em torno das crianças, das mulheres, do racismo, dos homossexuais, da idade, da etnia, da classe etc. Por isso, foi necessária uma revisão conceitual. A questão era contemplar uma “diversidade humana” e não apenas ver o sujeito como humano. Foi a partir daí que, devido a determinadas demandas, foi estabelecido:

”
[...] “um novo patamar ético” em que as diferenças decorrentes do sexo, do gênero, da raça e etnia, da idade, da sexualidade, da classe, da nacionalidade “deveriam ser reconhecidas como categorias fundamentais na definição de esferas específicas de respeito e proteção dos direitos individuais, deixando de ser variáveis de cidadãos de segunda categoria”. (PITANGUY, 2002, p. 114 apud FURLANI, 2009, p. 300)

Existem homens e mulheres em estado de direito violado que são vítimas de discriminação, preconceito e violência.

Quadro 4.1 | Categorias sociais e as principais formas de preconceito decorrentes

SUJEITOS SOCIAIS	FORMAS DE PRECONCEITO
Mulheres	Sexismo, machismo, misoginia
Homossexuais - gays	Homofobia
Lésbicas	Lesbofobia
Travestis, transgêneros, transexuais	Transfobia
Negros e negras	Racismo e etnocentrismo
Populações indígenas	Etnocentrismo
Pobres, estrangeiros, migrantes e imigrantes	Xenofobia

Fonte: elaborada pela autora.

Somente por meio do acesso aos direitos humanos é que uma pessoa pode exercer a cidadania plena. Contudo, ao se pensar em cidadania plena e direitos humanos, seria necessário que fosse assegurada a prática desses direitos no meio social. Isso somente seria possível formalizando por meio de legislações, normas e tratados as diversas reivindicações dos inúmeros movimentos sociais. Somente assim esses grupos sociais poderiam ter uma garantia de que seus direitos estariam protegidos e caso fossem violados, punições fossem realizadas em seu favor. Podemos citar dentre os grupos que estão enquadrados em âmbitos de maior vulnerabilidade: crianças, adolescentes, idosos(as), mulheres, afrodescendentes, povos indígenas, estrangeiros(as), refugiados(as), migrantes e imigrantes, ciganos(as), portadores(as) de necessidades especiais, gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais.

Por isso, a existência da Lei nº 9.394/1996, ou lei Darcy Ribeiro, é de extrema importância para o sistema educacional brasileiro, pois ela direciona tanto para o setor de educação pública, quanto para o privado, algumas conquistas destas populações consideradas mais vulneráveis. Sabemos também que a educação pode se dar de diversas formas, entretanto, esta lei é voltada para a escola formal, isto é, aquela realizada nas escolas de educação formal.

Segundo essa lei, a escola e a família dividem a responsabilidade pelo desenvolvimento educacional do educando, possibilitando uma

futura qualificação para o trabalho. O ensino deve ser de qualidade, obrigatório, de direito e gratuito. Na formatação do projeto pedagógico, a participação da comunidade é muito importante para que a escola tenha a "cara da comunidade". Neste contexto, a escola deve levar em conta a diversidade que faz parte de sua comunidade, pois ela é composta por educandos de diferentes grupos sociais, econômicos, étnicos, religiosos etc. Contemplar essa diversidade significa que a escola tem que exercer e assumir seu papel de inclusiva e democrática.

Conforme escreve Gadotti (1992, p. 21): "A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista".

A realidade que permeia essa questão nas escolas públicas, apresenta desafios a serem enfrentados em relação, principalmente, a algumas diversidades tais como: religiosas, de gênero, etnorraciais afro-brasileira e indígena, aquela das populações do campo, necessidades especiais, socioeconômicas e culturais.

Dentre esses desafios, vamos agora centrar nas questões do ensino religioso, que é uma das questões polêmicas que envolvem a diversidade nas escolas públicas. Conforme a LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 33º, "O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurando o respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo" (BRASIL, 1996).

A partir dessa afirmação legal, entendemos que o ensino religioso na escola deve valorizar a diversidade religiosa, o respeito e a tolerância como um fenômeno cultural, histórico, de direito ao livre culto. Devido à escola pública não ser confessional, o ensino religioso não pode ser pautado em uma única religião com intuito de catequese. Se assim o for, esse ensino religioso pode ser categorizado como crime de discriminação, passível de punições legais.

Além da questão religiosa estar inscrita na LDB nº 9.394/1996, a liberdade de crenças também está inscrita na Constituição brasileira (no art. 5, inciso VI da CF de 1988) quando afirma que: "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 as suas liturgias.” (BRASIL, 1988, n/p). Essa afirmação vem atrelada à Declaração Universal dos Direitos Humanos (art. XVIII) de 1948 que, já naquela época, preconizava a liberdade de pensamento, consciência e religião, tendo o direito de manifestá-la isoladamente ou em público.

Vale notar, ainda, que no Código Penal Brasileiro:



[...] constitui crime (punível com multa e até detenção), zombar publicamente de alguém por motivo de crença religiosa, impedir ou perturbar cerimônia ou culto, e ofender publicamente imagens e outros objetos de culto religioso. Assim, cada cidadão precisa assumir a postura do respeito pelo ser humano, independentemente de religião ou crença, tendo consciência de que cada pessoa pode fazer sua opção religiosa e manifestar-se livremente de acordo com os princípios de cada cultura. (SANTOS, 2008, p. 24)



Pesquise mais

Trailer do Documentário de Ricardo Dias: Fé – o fenômeno religioso na vida dos brasileiros. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TT6zzPHYKCw>>. Acesso em: 31/10/2018.

Outra questão relevante, sobre a qual a LDB nº 9.394/1996 é explícita, é aquela sobre o “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todo brasileiro” (BRASIL; CNE, 2004, [s.p.]).

Sabemos que é por meio da educação que se pode promover a inclusão e a cidadania, com intenção de eliminar as injustiças e as discriminações. Dessa forma, com o intuito de valorizar a cultura e as identidades etnoraciais, principalmente as identidades afro-brasileira e indígena, a Lei nº 9.394/1996 foi alterada pela LDB nº 11.645/2008 que introduziu a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além de estudos sobre as Culturas Indígenas na Educação Básica. Assim, a Lei nº 11.645/2008 faz uma importante alteração na LDB (Lei nº 9.394/1996) que lida com a diversidade como um parâmetro universal, para uma lei específica voltada para o afro-brasileiro e as populações indígenas.



Exemplificando

Conforme Cruz e Jesus (2013, p. 3) na pesquisa que realizaram em quatro diferentes turmas do 6º ano numa escola pública, perceberam que o preconceito e a visão negativa acerca da história e cultura afro-brasileira é algo presente e corriqueiro. "Ocorre dentro e fora das salas. Ao observar as aulas de história, por exemplo, em duas aulas diferentes alguns alunos fizeram comentários preconceituosos a respeito da religião do candomblé, de modo que em uma dessas situações o professor perguntou o porquê do motivo do preconceito deles com a religião africana, se eles não apresentavam esse comportamento em relação a outras religiões. Mesmo não sendo tema da aula, ele fez uma rápida explanação sobre a cultura africana e como era preciso respeitar as diferenças".

A escola, como instituição detentora de poder político e de formação, tem importante papel na formação e transformação da sociedade. É por meio dela que as populações afro-brasileiras podem ter suas identidades valorizadas e lutarem contra o preconceito, a discriminação e o racismo que está na sociedade e que muitas vezes a escola reproduz.



Refleta

Você já deve ter ouvido no seu dia a dia uma dessas expressões: "pessoa de cor", "serviço de preto", "a coisa tá preta", "cabelo ruim", "tem o pezinho na senzala", "preto de alma branca". Então reflita: Somos uma sociedade sem preconceitos? Negros e brancos têm igualdade de direitos?

A Lei nº 10.639/2003 (posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/2008) é resultado de uma luta tanto do movimento negro como de grupos e organizações antirracistas. O Estado, ao atender essas reivindicações por meio de legislações, entende que essa é uma maneira de aplicar correções sobre as desigualdades que historicamente incidem sobre a população negra brasileira. É nesse sentido que essa lei pode ser entendida como uma ação afirmativa, pois conforme Gomes (2011, [s.p.]):

[...] tem como objetivo afirmar o direito à diversidade etnorracial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história,



a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares.



Pesquise mais

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: MEC/SEPP/IR, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

A escola tem um importante papel a cumprir ajudando, por meio de uma educação inclusiva e da implantação da Lei nº 11.645/2008, superar a visão preconceituosa sobre “os negros, a África, a diáspora; a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial” (GOMES, 2011, [s.p.]).



Assimile

Consciência política e histórica da diversidade

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos etnoraciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não

familiarizados com a análise das relações etnorraciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas;

- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa. (BRASIL; CNE; 2004, p. 18-19).

Foi a partir da Constituição de 1988 e, principalmente pela LDB nº 9.394/1996, que as diferenças e as peculiaridades indígenas passaram a ser visualizadas. No artigo 78 da LDB nº 9.394/1996 é estipulado que a memória, a identidade étnica e a valorização das línguas indígenas e de seus conhecimentos devem ser recuperadas e afirmadas.

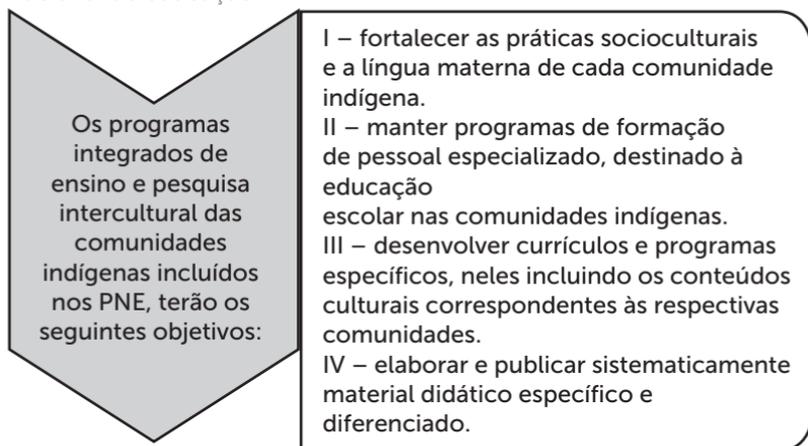
A Lei nº 11.645/2008 está atrelada aos movimentos sociais indígenas que exigem que sua cultura seja valorizada nos processos educacionais. A partir da constituição de 1988, os índios tiveram o direito de continuar autóctones e ter suas culturas respeitadas. O direito de utilizarem suas línguas maternas e os processos de aprendizagem tradicionais indígenas estão salvaguardados no art. 210 da Constituição brasileira. Sendo assim, a instituição escolar passa a ser um instrumento de valorização dos conhecimentos tradicionais indígenas, valorizando seus conhecimentos, além de terem acesso aos conhecimentos universais. A educação indígena, intercultural, bilíngue e de qualidade é assegurada pelo Plano Nacional de Educação (UNESCO, 2001) com objetivos de ter uma constante evolução nesta escola diferenciada.

Uma questão importante a ser observada é sobre a diversidade de povos indígenas existentes no Brasil, que torna o projeto educacional indígena diferenciado para cada etnia, com atenção especial na capacitação de professores indígenas que conhecem a história e a cultura de seu povo. O fato de existir uma diversidade indígena implica numa escolaridade que deve acontecer pensando-se na diferença e suas especificações. Mesmo que todos sejam índios, a educação é elaborada na interculturalidade, na valorização da língua de cada grupo, e nas especificidades históricas e culturais de cada sociedade.

Na LDB nº 9.394/1996 encontramos os seguintes objetivos para

os programas integrados de ensino e pesquisa intercultural das comunidades indígenas:

Figura 4.2 | Objetivos dos programas interculturais incluídos no plano nacional de educação



Fonte: Brasil (1996).

Além disso, há a proposta de inclusão do conhecimento sobre os índios no sistema educacional mais abrangente para que sejam respeitados e possibilitem o diálogo entre indígenas e não indígenas. Essa possibilidade é normatizada quando se tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas em todos os níveis de ensino. A Lei nº 11.645/2008 proporcionou uma grande conquista para “reconhecimento” social de ambas as populações (indígenas e negra).

O Ministério da Educação (MEC) nos elucida sobre a questão do reconhecimento:



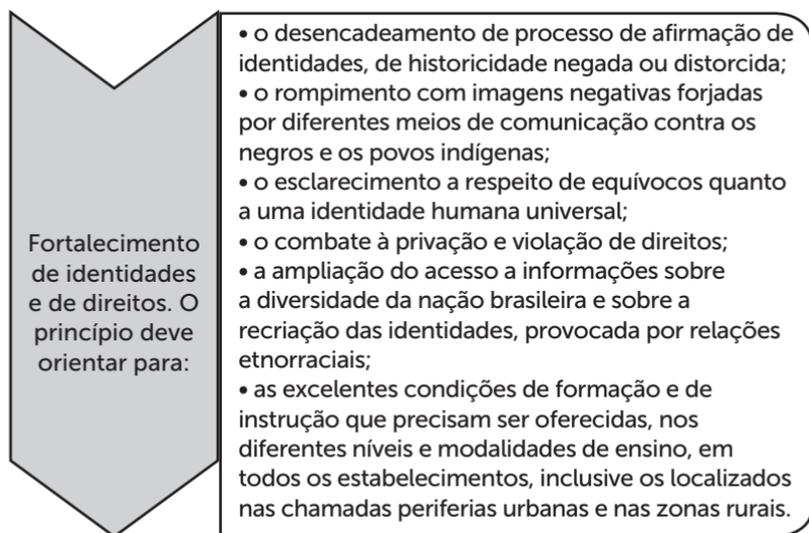
Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 11-12)

Apesar de o parágrafo acima ser direcionado para o afro-brasileiro, as questões indígenas também estão incluídas nessa temática. A questão das diretrizes curriculares tem a ver com uma mudança que deve ser realizada nas disciplinas que tem um caráter eurocêntrico, ou seja, romper com padrões de discursos em que a história de outros povos é desconsiderada em quaisquer abordagens.

Ao abranger a importância dessas populações na formação do povo brasileiro, o negro e os povos indígenas passam a ser reconhecidos como sujeitos históricos que lutaram pelos seus ideais. Assim, eles têm a possibilidade de deixar de ser reconhecidos pelos estereótipos que lhes foram legados que geraram preconceitos e discriminações.

O Conselho Nacional de Educação (2004) especifica os princípios que devem orientar o fortalecimento das identidades e de direitos dos afro-brasileiros e dos indígenas conforme a Figura 4.3 a seguir.

Figura 4.3 | Fortalecimento de identidades e de direitos



Fonte: Brasil (2004).

Embora a Lei nº 11.645/2008 traga conquistas para os povos indígenas, a sua implementação encontra obstáculos. Para começar, os livros didáticos são compostos por conteúdos eurocêntricos. Além de que não há uma normatização na elaboração dos materiais didáticos, nem de sua utilização pelos educadores e educandos. Por fim, há um grande desconhecimento por parte dos educadores sobre

as culturas indígenas. Percebendo essas dificuldades, vale notar que somente a existência da lei não garante o trabalho de qualidade em sala de aula sobre as culturas afro-brasileira e indígena. Sabemos que o professor é apenas uma das partes que atua na educação e que o educando, os livros didáticos, os currículos, a sociedade são também peças importantes que atuam no espaço escolar. Mesmo que as LDBs sejam uma grande conquista para o sistema de ensino e para os grupos vulneráveis, certamente suas implementações se configuraram em um novo desafio, que ainda tem muito a ser trabalhado pela escola, pelos professores, pelos alunos, pela sociedade e pelo Estado.

Sem medo de errar

Nessa situação-problema, encontramos o pai de Débora em uma condição constrangedora, quando foi abordado por policiais ao entrar na casa dos patrões de sua esposa. Ao perceberem um homem negro entrando numa casa de classe média, os policiais possivelmente devem tê-lo associado a um marginal. Afinal preto, segundo o senso daqueles policiais, não poderia morar numa casa daquele porte. Podemos pensar que Raimundo é humano e por isso ele poderia morar onde bem lhe aprouvesse, entretanto, esse modo de pensar não diferencia os humanos entre si. Percebemos muito claramente que existem diferenças entre os humanos quando lemos a Declaração dos Direitos Humanos. Por que haveríamos de ter um documento deste tipo se todos somos humanos e, portanto, todos somos iguais?

No caso do pai de Débora, percebemos que ser humano é uma categoria que não determina direitos iguais entre os homens. Não há, portanto, uma universalidade humana. Existem humanos e humanos com direitos. Esses humanos com direitos ocupam um espaço social privilegiado. São sujeitos socialmente detentores de um "poder" que lhes garante a hierarquização entre os "diferentes". Esse sujeito é personificado pelo homem branco e de classe média. Assim como o sujeito que ocupa o lugar hegemônico na sociedade é definido com múltiplos marcadores sociais, os mecanismos de desigualdades e injustiças também se articulam com vários marcadores sociais.

No caso de Raimundo, os marcadores sociais são ser homem, negro e pobre, o que o torna socialmente vulnerável e excluído de certos processos sociais. Como exemplo, morar numa casa mais luxuosa.

O Estado é o legítimo detentor da violência, por isso é que os policiais podem andar armados e autuar as pessoas “suspeitas” nas ruas. Raimundo era suspeito de ser um ladrão porque ele é um cidadão de “segunda categoria”. Racismo, preconceito de classe e de gênero ficam explícitos na autuação de Raimundo. No entanto, ele é honesto e trabalhador, mas para os policiais ele tem o arquétipo estigmatizado do homem negro, violento, vagabundo, bandido. Raimundo é um sujeito socialmente vulnerável que, sem o acesso aos seus “direitos humanos”, não pode exercer sua cidadania plena.

Porém, Raimundo se defendeu quando perguntou se o policial tinha visto bandido com mão calejada de trabalhador. E chamou a atenção do policial negro, que do outro lado da vida social, carregava uma arma e tinha poder legítimo, apesar de ser tão negro quanto Raimundo. E aí irmão?

Faça valer a pena

1. Em 1948, foi aprovada a primeira Declaração Universal dos Direitos Humanos. A Segunda Grande Guerra havia terminado em 1945 e o mundo estava horrorizado com as barbáries realizadas pelo homem contra diferentes etnias “humanas” (judeus, ciganos, negros, homossexuais etc.). Assim, as Nações Unidas organizaram um documento que seria guia de Direitos Humanos para todas as populações do mundo.

De acordo com a Declaração dos Direitos Humanos, assinale a alternativa correta que especifica o que diz este documento:

- a) Os direitos humanos preconizam que a escravidão só será mantida em países cuja prática é considerada dever religioso.
- b) Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão, receber e transmitir informações e ideias desde que dentro das fronteiras de seu país de origem.
- c) Os direitos humanos somente serão exercidos em países que assinarem tratados com a ONU.
- d) Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, sem quaisquer distinções.
- e) Os direitos humanos são para qualquer humano, menos aqueles que estão na lista dos vulneráveis sociais e para os prisioneiros.

2. Ser humano é entender que a diversidade leva à unidade, que a unidade leva à solidariedade,

que a solidariedade leva à igualdade,
que a igualdade leva à liberdade,
que a liberdade leva à diversidade.

(BOURDOUKAN; Cadernos da EJA apud SANTOS, 2008, p. 17).

A escola tem um importante papel a cumprir com relação à diversidade, ajudada por meio de uma educação inclusiva e pela implantação da LDB e as Leis nos 10.639/2003 e 11.645/2008. Assinale a alternativa que indica quais são os objetivos da LDB e de uma escola inclusiva:

- a) Oferecer para a população uma escola que tenha nutricionistas que cuidam da elaboração dos lanches para que sejam nutritivos e assim melhorem a produtividade dos alunos mais pobres.
- b) Conhecer as questões familiares e sociais dos alunos para que a escola possa dividi-los em classes que delimitam aqueles mais problemáticos, a fim de manter a ordem escolar.
- c) Superar a visão preconceituosa sobre a diáspora, o negro, a África, os povos indígenas, denunciar o racismo, implementar ações afirmativas, abolir a ideia de democracia racial.
- d) A escola deve mostrar para os alunos a história dos negros e dos índios como grupos humanos secundários que colaboraram por meio da escravidão com a formação da sociedade brasileira.
- e) A LDB nº 9.394/1996 chama a atenção para a diversidade dos estudantes nas escolas públicas, mostrando como é importante manter a ordem por meio do domínio dos alunos desordeiros.

3. Os indígenas precisam ser respeitados e incluídos nos sistemas de ensino do país, tendo a sua diversidade étnica valorizada e que entre os indígenas e não indígenas haja um diálogo tolerante e verdadeiro.

Marque a alternativa que indica corretamente qual o sentido da inclusão da história e cultura indígenas no sistema formal de ensino do país:

- a) A introdução da história e culturas indígenas no sistema formal de ensino do país tem como objetivo mostrar o genocídio que estas populações sofreram.
- b) Tem o sentido de orientar, por meio de seu conhecimento, a valorização das culturas indígenas, o reconhecimento social dessas populações e abolir o preconceito contra os povos indígenas.
- c) A inclusão da história e cultura indígenas no sistema formal de ensino do país objetiva marcar o dia do índio no calendário nacional, para que estas populações sejam lembradas.
- d) A inclusão da história e cultura indígenas no sistema formal de ensino do país tem como objetivo atender as populações indígenas com o conhecimento da ciência ocidental.
- e) A inclusão da história e culturas indígenas no sistema formal de ensino do país possibilita o conhecimento herbalista indígena para o melhoramento da medicina moderna.

Seção 4.3

Políticas de ações afirmativas e a escola democrática

Diálogo aberto

Débora era a grande conselheira familiar. Mudou a cabeça de muita gente da família. Uma tia chamada Marli, irmã mais nova de sua mãe, já com seus 45 anos, estava descontente com seu serviço e há tempo estava pensando que se tivesse mais estudo poderia estar mais bem colocada no mercado de trabalho. Esse assunto estava constantemente ocupando seu pensamento. Certo dia, foi conversar com Débora sobre a possibilidade de voltar a estudar. Débora disse que ela podia sim retornar aos estudos. Então explicou para Marli que havia políticas públicas de inclusão de adultos na escola. Essa escola era para jovens e adultos que, por algum motivo, não puderam estudar quando eram mais jovens. Débora falou sobre o EJA (Educação para Jovens e Adultos) e disse para ela procurar uma escola onde ela pudesse se matricular. Passados alguns dias, numa reunião de família, Marli conta que tinha se matriculado na EJA de uma escola pública próxima à sua casa, e que voltaria a estudar. Para seu espanto, sua decisão não foi bem acolhida. O comentário familiar foi muito preconceituoso: “Agora, depois de velha, você vai querer estudar”; “Ah, isso não vai dar certo”; “Você não vai conseguir, a cabeça não vai acompanhar”; “Fique aonde está que é seu lugar”. Marli ficou muito aborrecida. Até pensou: “Devo desistir? Mas eu quero tanto ter um diploma...” Então, Marli ainda confusa, foi se aconselhar com a sobrinha. O que Débora vai falar sobre a reação dos familiares e da vontade de Marli voltar a estudar? Será que ela está velha para retornar à escola?

Não pode faltar

Caro aluno, nesta seção vamos procurar entender as ações afirmativas voltadas para a escola com a intenção de democratização do ensino no Brasil. Essa é uma questão que envolve a população, a escola e o Estado. Grupos de pessoas mais conscientes que lutam pelos seus direitos, pressionam o Estado para elaborar leis que possam assegurar esses direitos. No caso da educação, essas leis modificam e orientam os novos currículos escolares para a constituição de um

ensino democrático, isto é, uma “escola para todos”. Essas ações afirmativas geram muita polêmica, que são amplamente noticiadas e que você já deve ter visto muitas vezes nos noticiários da TV.

A expressão “ações afirmativas” tornou-se muito comum e, por ser muito usada nos meios de comunicação, fazemos um entendimento dela que nem sempre é o mais adequado. Então vamos ver o que são “ações afirmativas”.

Ações afirmativas são políticas resultantes das reivindicações dos movimentos sociais que têm a ver com a democracia e os direitos civis. Essas políticas têm origem nos anos 1960 nos Estados Unidos da América e vêm atreladas, principalmente, aos movimentos negros, ao desmantelamento das leis segregacionistas e aos direitos humanos. É sob essa perspectiva que se desenvolveu a ideia de “ação afirmativa” norte-americana no sentido de constituir leis antissegregacionistas e desenvolver atitudes que pudessem beneficiar a vida da população negra.

A princípio essas possíveis atitudes foram chamadas de “ação ou discriminação positiva”. Essa expressão é um tipo de discriminação a favor de pessoas que por algum motivo estão em desvantagens em relação a outros grupos sociais. Nesse sentido, as ações afirmativas têm o intuito de estabelecer a igualdade de oportunidades para todos, diminuindo as disparidades entre os diversos grupos populacionais, principalmente para minorias étnorraciais e mulheres.

Essa experiência foi amplamente difundida (Europa Ocidental, Canadá, Austrália, Malásia, Índia etc.) e em diferentes contextos. Segundo Alves (2008, p. 80), assumiu formas como: “ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; lei e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação”.

Essas ações afirmativas contemplam principalmente algumas áreas como o “mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionário, o sistema educacional, especialmente o ensino superior e a representação política” (ALVES, 2008, p. 81).



Assimile

“As ações afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de

medidas na esfera pública e/ou privada, capazes de provocar condições especiais e temporárias para que os grupos sociais reconhecidamente discriminados possam alcançar emancipação, autonomia e igualdade de condições” (ALVES, 2008, p. 81).

Vale notar que, atualmente, as ações afirmativas não têm unicamente cunho racial, pois elas atendem também diversas frações da sociedade, por exemplo, no Brasil:

- A Lei nº 11.126/2005 que “Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.” (Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11126.htm>. Acesso em: 11 jan. 2017).

- Decretos nº 3.691/2000 e nº 3.298/1999, que asseguram direitos aos portadores de deficiência. O primeiro institui a reserva de assentos para deficientes em transporte coletivo interestadual. O segundo decreto compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência (Decreto nº 3.691, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3691.htm>. Acesso em: 11 jan. 2017; Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 11 jan. 2017).

- Ou a Lei nº 10.471/2003 em que é instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.

Para que percebamos os diversos grupos contemplados com as ações afirmativas podemos citar, além dos referidos acima, os microempresários que também se beneficiam, pois a Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006, cuida dos direitos dos micro e pequenos empresários, para que possam ter espaço numa sociedade onde o capitalismo selvagem, estruturado na lógica econômica e do lucro, não abre brechas para os pequenos empresários. No entanto, a mais polêmica dentre as ações afirmativas brasileiras é aquela que se refere às cotas propostas para o ensino superior, que tem sido discutida desde os anos 1990 pelos movimentos sociais. A partir de 2003/2004 a luta do movimento negro conseguiu atrair para a sua proposta de

cotas alguns setores da sociedade, o que ganhou destaque na mídia e insuflou uma polêmica sobre o assunto, principalmente de alas conservadoras da sociedade e da política.

Existe de um lado aqueles que são a favor das cotas nos vestibulares, de acordo com Carvalho de Sousa e Aragão (2011, p. 4):



Exemplificando

O debate sobre a implementação das cotas nas Universidades Públicas também acontece dentro da academia. Podemos constatar essa discussão na notícia do Estadão de 4 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,vagas-para-alunoscotistas-ja-sao-a-maioria-nas-63-universidades-federais,10000073954>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

“Embora pondere que ainda é cedo para avaliar as consequências das cotas, Goldemberg (ex-reitor da USP) acredita que o resultado a curto e médio prazo é a queda de nível no ambiente acadêmico. ‘Claramente, as cotas não são nenhuma receita para fazer uma universidade de excelência. As universidades servem para preparar pessoas capazes de enfrentar os problemas do país, pessoas, portanto, que tenham conhecimento científico e tecnológico necessário’, disse. ‘As cotas são paliativas. O custo disso vai ser afetar a qualidade dos graduados. O país vai acabar não sendo beneficiado [...]’. O professor da Universidade Estadual do Rio (Uerj), André Lázaro, por outro lado, destaca o que considera o papel positivo da inclusão. ‘As universidades federais são onde se forma a elite intelectual, empresarial e política do país. Então, uma universidade mais com a cara do Brasil, representada por negros e pessoas de baixa renda, ajuda a formar uma elite mais consciente”.



Refleta

Em 1888, com os antiescravagistas tornando-se maioria no parlamento, a Princesa Regente promulga a Lei Áurea, em 13 de maio. Com apenas 2 artigos, a Lei põe fim a mais de três séculos de escravidão. “Essa lei não trouxe nenhuma reparação aos ex-escravos e muito menos mecanismos de introdução dessa população como indivíduos livres na sociedade, mercedores de direitos básicos de sobrevivência [...]. Depois de libertos, os ex-escravizados, encontraram-se sem abrigo, sem trabalho e meios de subsistência [...] (ALVES, 2008, p. 36).

Pense nas chances dessa população como cidadãos brasileiros. Que

direitos eles tinham? Quais as possibilidades econômicas, políticas e de escolaridade lhes era concedida? O que herdaram desse processo? Dá para entender as reivindicações de ações afirmativas?

O sistema de cotas foi criado para minimizar as desigualdades sociais. Devemos lembrar que esse sistema é elaborado para minimizar as desigualdades de pessoas que estão à margem da sociedade, como os negros, indígenas e deficientes. O processo histórico de exclusão que esses grupos estão envolvidos resultou em desigualdades que as ações afirmativas vêm sanar a fim de inclusão desses grupos.



Pesquise mais

Documentário *Raça Humana* revela bastidores das cotas raciais na UnB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y_dbLLBPXLo>. Acesso em: 6 dez. 2016.

O Decreto nº 7.824/2012 (BRASIL, 2012) propõe que as instituições federais de ensino devam cumprir até 2016, os seguintes procedimentos:

Figura 4.4 | Decreto nº 7.824 – Principais propostas de ações afirmativas para as instituições federais

25% das vagas reservadas para estudantes oriundos da rede pública com renda inferior a 1,5 salários mínimos.

25% das vagas reservadas para estudantes oriundos do ensino médio da rede pública com renda igual e superior a 1,5 salários mínimos.

Proporção de vagas no mínimo igual a de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Fonte: Brasil (2012).

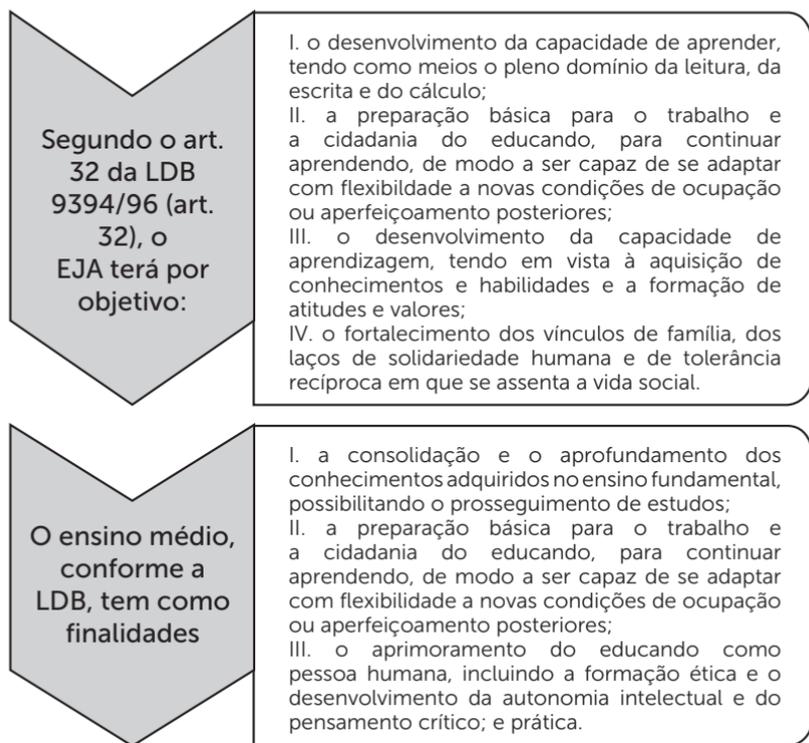
As ações afirmativas, em muitas universidades federais, têm selecionado os estudantes pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU), e algumas estaduais reservam vagas com critérios na renda familiar e origem escolar com comprovação caso consiga uma vaga. Existe, também, uma certa autonomia da universidade para implementarem ações afirmativas contemplando outros grupos negligenciados no decorrer da história, por exemplo: quilombolas, indígenas, portadores de deficiências.

No entanto, muitas pessoas não completaram o ensino fundamental e o médio. O Brasil, segundo o Censo de 2010 divulgado pelo IBGE, possui uma taxa de analfabetismo na população de até 15 anos, cuja porcentagem chega a 9,6%, o que corresponde a 13.933.173 pessoas. Vale notar que essa taxa, embora seja alta, é inferior à de 2000 que era 13,63% dessa população. Uma das iniciativas do Estado com intenção de erradicar o analfabetismo no país foi a criação do Ensino de Jovens e Adultos (EJA). O EJA é voltado para pessoas que não cursaram o ensino fundamental e médio na época certa e agora sua faixa etária não se adequa mais a este nível de ensino.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208 preconiza que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria [...]”. Desta forma, o EJA é oferecido gratuitamente em escolas públicas. A impossibilidade de conseguir ser alfabetizado ou de dar continuidade aos estudos no ensino médio em idade própria pode acontecer por diversos motivos. Porém, com o passar do tempo o indivíduo pode sentir necessidade de começar ou recomeçar os estudos, então, ele poderia como opção procurar o EJA oferecido em escolas públicas. Há, no entanto, um limite mínimo de idade para o ingresso que é 15 anos completos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Entretanto, os objetivos do EJA vão muito além da alfabetização e da possibilidade de recolocar o aluno jovem e/ou adulto na escola. A expectativa é a de formação de sujeitos sociais, portadores de senso crítico e com possibilidade de lidar com o mundo contemporâneo em constantes transformações. Somadas, também, as intenções de alfabetizar o jovem e o adulto, atrela-se a necessidade de “reciclar”, isto é preparar o sujeito para o mercado de trabalho.

Figura 4.5 | Objetivos do ensino fundamental e EJA para maiores de 15 anos e ensino médio e EJA para maiores de 18 anos



Fonte: Brasil (1996, p. 23).

Sabemos da necessidade de educação para o sujeito entrar no campo competitivo do trabalho. O precursor da educação de jovens e adultos foi Paulo Freire. Ele mostra a importância da educação, pois segundo esse autor a educação é um instrumento pelo qual o homem pode produzir mudanças. Assim, a educação é um ato político que pode emancipar o homem.

Não é objetivo da EJA preparar o estudante para o vestibular. Entrar em uma universidade pública não é fácil. Será preciso muito estudo e dedicação. Assim, caso o estudante seja de baixa renda e queira disputar uma vaga numa universidade pública, ele pode procurar um cursinho pré-vestibular popular.

Essa iniciativa tem a ver com um panorama de injustiça social construído historicamente no Brasil e que perpetua os privilégios das

elites. Grupos que lutam contra esse cenário excludente (movimentos sociais, sindicatos, movimentos religiosos etc.), do qual faz parte também a escola, procuram se articular de maneira que possam modificar essa realidade. A luta pela democratização da universidade se efetivou a partir dos anos 1990, com o surgimento de experiências como os cursinhos populares pré-vestibular para negros e pessoas de baixa renda.

Conforme Siqueira (2011, p. 2): “Cursinhos populares/comunitários é uma denominação para iniciativas de oferecimentos de cursos pré-vestibulares gratuitos, ou com taxas para suprimento de transporte para os educadores, que surgem devido à grande dificuldade de acesso ao ensino superior brasileiro, sobretudo em relação ao exame vestibular”.

Os cursinhos pré-vestibular populares procuram preparar o estudante de baixo poder aquisitivo para o ingresso na universidade, principalmente a pública, de forma totalmente gratuita ou por meio de um baixo investimento se comparado aos cursinhos particulares. Por ter em vista o acesso do estudante carente à universidade, seu maior objetivo é a democratização da educação superior, proporcionando oportunidades a todos.

O movimento negro, por meio das reivindicações de ações afirmativas, teve grande participação na construção de projetos de pré-vestibulares populares (PVPs) no Brasil. Silva Filho (2004, p. 116) considera:



Esses cursos pré-vestibulares populares como um movimento social, com um espaço de aprendizado político, de estabelecimento de identidade e de construção de solidariedade, visando transformar a sociedade, seja pela ampliação das oportunidades de educação, seja pela mudança de consciências e posturas para uma cidadania ativa. (SILVA FILHO, 2004, p. 116)

Percebemos que os PVPs vão além de preparar o sujeito para o vestibular. Eles parecem compactuar com a educação libertadora de Paulo Freire, pois, como educação popular, promovem a cidadania, emancipação humana, uma cultura democrática e solidária e norteia-se pela liberdade.



A observação do cotidiano do cursinho pré-vestibular da ONG FONTE pelo viés treinado da etnografia foi capaz de captar importantes questões sobre o fenômeno dos cursinhos. Fica clara a noção de que os cursinhos pré-vestibulares populares se tornaram, nos últimos anos, o palco da luta dos negros pela disputa por bancos universitários no país e pelos espaços de decisão em nossa sociedade. Ou seja, os cursinhos foram uma saída para a reversão da lógica da seleção dos eleitos que vão para as melhores universidades do país (VITORINO, 2015, p. 75).

Você concorda com o autor que os cursinhos populares sejam um palco de disputa? Acredita que um cursinho popular pode, por meio de práticas dialógicas, conscientizar os estudantes?

Entretanto, a luta por ações afirmativas não acaba por aqui. A permanência do estudante de baixa renda na universidade é outro problema que também é pauta nas propostas de ações afirmativas. Para garantir a permanência de estudantes de baixa renda nas universidades, em 2006, o Ministério da Educação, por meio do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) elaborou a Bolsa de Permanência pelo Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010).

Segundo esse decreto, as finalidades do PNAES são:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Essa bolsa exige alguns pré-requisitos do estudante que quiser ser beneficiado por ela. Segundo o programa de bolsa permanente (Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/quempode.html>>. Acesso em: 11 dez. 2016), poderá receber a Bolsa Permanência o estudante que cumprir, cumulativamente, as seguintes condições:

I – possuir renda familiar *per capita* não superior a um salário-

mínimo e meio;

II – estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias;

III – não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar;

IV – ter assinado Termo de Compromisso;

IV – ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal de ensino superior no âmbito do sistema de informação do programa.

Esse estudante vai ser monitorado por uma assistente social da universidade e o rendimento acadêmico do bolsista deve ser acompanhado. A bolsa permanência é um complemento de renda e incentivo para sua permanência na universidade. Na pesquisa realizada por Rolim e Soares (2013), na Universidade Federal do Amazonas, foi constatada a importância dessa bolsa na manutenção e complementação da renda dos alunos bolsistas.



Exemplificando

Conforme os pesquisadores Rolim e Soares (2013), a bolsa permanência é visualizada pelos bolsistas como um incentivo para a permanência na universidade e como um complemento da renda, conforme sinaliza a fala a seguir: "A bolsa é uma ajuda muito grande que a universidade nos proporciona, pois com ela consigo manter o aluguel da casa onde moro e ainda compro minhas apostilas. Como estudante, posso dizer que essa bolsa é uma maneira de incentivar o aluno, pois já dá pra ajudar de alguma forma minha família [...] posso dizer que só mudou pra melhor (Bolsista do Curso de Zootecnia, 2011)".



Assimile

Note que tanto o sistema de cotas, quanto os cursinhos populares/comunitários e a bolsa de permanência são ações afirmativas que foram reivindicadas por movimentos sociais, principalmente o movimento negro e implementadas em forma de leis pelo Estado.

A discussão sobre as políticas sociais, principalmente quando envolve a questão do negro no Brasil, leva geralmente a polêmicas. No entanto, para se ter uma escola democrática deve-se pensar nos diversos grupos que a compõem e as dificuldades de alguns deles para se inserirem com igualdade na sociedade.

A educação é um “direito” do cidadão e um “dever” do Estado. Por ser um Estado de direito, as pessoas devem gozar daquilo que lhes é dado ou conquistado. Atualmente muitos países no mundo têm em seus textos legais o direito à educação básica. Isso é assim porque é por meio da educação que se chega à cidadania. É por meio dela que todos podem ter acesso aos diversos espaços sociais.

O exercício do governo, entendido como “um conjunto de programas que um grupo social propõe para a sociedade [...], envolve mais do que a máquina burocrática estatal. Envolve a participação de membros da sociedade civil” (ALVES, 2008, p. 2).

O período do governo militar no Brasil (1964/1985), antidemocrático e truculento, deixou marcas também na educação. Além da desvalorização do profissional de educação, os índices desalentadores do início dos anos 1980 apontam para práticas governamentais daquele sistema de governo. Conforme Eneida Otto Shiroma (SHIROMA et al., 2004 apud ALVES, 2008, p. 3): “50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª Série do 1º Grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola; 8 milhões dos alunos do 1º Grau tinham mais de 14 anos, dos quais 60% estavam nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações”.

Com a queda do regime militar e a abertura política, os profissionais de educação, juntamente com a sociedade civil, puderam se organizar para discutir uma educação de qualidade e a permanência dos alunos na escola. Além disso, somavam-se às questões da formação docente, verbas públicas direcionadas para as escolas, duração do ciclo básico e gestão democrática. Essa participação democrática em função da organização do sistema educacional deu início para as novas políticas educacionais brasileiras.

Na elaboração das Leis de Diretrizes Básicas, a Constituição foi referência importante. Como exemplo podemos citar a Lei nº

9.394/1996 em que o ensino fundamental obrigatório e o combate ao analfabetismo foram pautas oriundas da Constituição Federal.

O resultado dessas ações sobre a Educação no Brasil foi apresentado por Alves (2014, p. 5) na II Conferência Nacional de Educação (CONAE) em Japaratuba (SE) quando diz que:



Passadas duas décadas, o Brasil reduziu consideravelmente os índices de analfabetismo e alcançou quase 99% de atendimento no Ensino Fundamental. Todavia, o acesso e mesmo a permanência ainda é uma realidade distante para muitos brasileiros. Tome-se como medida a disparidade entre o número de matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental em relação à quantidade de concluintes do Ensino Médio. Sem falar do baixíssimo percentual de pessoas de ingressam no Ensino Superior. (ALVES, 2008, p. 5)

Como já vimos anteriormente, tanto o financiamento da educação quanto a permanência dos educandos na escola e as propostas de ações afirmativas com intuito de colocar o aluno de baixa renda na Universidade são assuntos ainda muito discutidos.

Embora as despesas em educação sejam sempre assunto polêmico, hoje há garantias legais para essa obrigação financeira. Mesmo que seja abaixo do necessário para implementar uma educação de qualidade no Brasil (35% do PIB é investido em educação), é algo que se pode contar independentemente de mudanças políticas (ALVES, 2008).

A educação pública de qualidade não depende só de atitudes e leis do governo, pois é muito importante a participação da comunidade na escola. Para se ter uma escola democrática será preciso muito mais do que a *Lei de Gestão Democrática do Ensino Público*. Assim, para que uma gestão democrática seja concretizada, será preciso que haja participação nesse processo, seja de todos os segmentos da "comunidade escolar levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola" (SOUZA, 2008, p. 3778).

A proposta política de educação democrática no Brasil vem sendo articulada desde os anos 1960. Entretanto, foi em 1996, com a Lei nº 9.394, que foram regulamentadas as diretrizes gerais para

a educação, inclusive resguardar princípios constitucionais por meio da gestão democrática. Assim, a educação democrática deve levar em conta as propostas dos educadores e dos educandos, pois ela deve ser orientada para a realidade, portanto, deve ser um produto em construção e não algo acabado.



Assimile

A educação é antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de 'saber social' (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais (GRZYBOWSKI, 1986 apud FRIGOTO, 1996 apud SOUZA, 2008, p. 3782).

Desta forma, a proposta de uma educação democrática prioriza a participação de todos e a formação integral do educando. Somente dessa maneira a escola cumpre, assim, seu papel social.

Nada mais interessante do que encerrar essa seção com palavras de Freire, o grande inspirador da escola democrática: "O mundo não é. O mundo está sendo [...]. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar" (FREIRE, 2002, p. 30). Constatamos nas palavras de Freire que: "Ensinar exige convicção de que mudança é possível" (FREIRE, 2002, p. 30).



Pesquise mais

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 dez. 2016.

Sem medo de errar

Marli, a tia de Débora resolveu voltar a estudar. Ela é uma mulher por volta dos 40 anos que sofreu preconceito etário por parte da

família, que a achava muito velha para recomeçar a estudar e que não tinha mais “cabeça” para aprender. Marli, assim como muitas pessoas, não completou o ensino fundamental e o médio por diversos motivos.

Uma das iniciativas do Estado, com intenção de erradicar o analfabetismo e recolocar no trabalho o sujeito que não pôde acabar os estudos, foi a criação do Educação de Jovens e Adultos (EJA). O EJA é voltado para pessoas que não cursaram o Ensino fundamental e médio na época certa e agora sua faixa etária não se adequa mais às faixas de ensino.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208 preconiza que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria [...]”. Desta forma, o EJA é oferecido gratuitamente em escolas públicas.

A pessoa que não estudou ou que não conseguiu dar continuidade aos estudos, com o passar do tempo, pode sentir necessidade de começar ou recomeçar os estudos. Para isso, ela pode procurar o EJA oferecido em escolas públicas. Há, no entanto, um limite mínimo de idade para o ingresso que é 15 anos completos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Percebe-se por estas faixas de idade que a pessoa que procura o EJA deve ter realmente passado da época de ingressar na escola.

Vale notar que os objetivos do EJA vão muito além da alfabetização e da possibilidade de recolocar o aluno jovem e/ou adulto na escola. A expectativa é a de formação de sujeitos sociais, portadores de senso crítico e com possibilidade de lidar com o mundo contemporâneo em constantes transformações. Somadas, também, as intenções de alfabetizar o jovem e o adulto, atrela-se a necessidade de “reciclar”, isto é, preparar o sujeito para o mercado de trabalho.

Embora houvesse a crítica negativa de seus parentes, Marli encontrou uma maneira de voltar a estudar. Ao se integrar no EJA percebeu que havia muitas pessoas com histórias parecidas com a dela. Certamente não teria dificuldades de fazer novos amigos. Ao levar para escola seu conhecimento de vida, aprenderia muito. Todos nós podemos aprender durante toda a vida. Foi muito bom o conselho de Débora.

Faça valer a pena

1. O Decreto nº 7.824/2012 (BRASIL, 2012), diz que as instituições federais de ensino devem cumprir até 2016 a Lei de Cotas que propõe: 25% de reserva de vagas para estudantes oriundos da rede pública com renda menor que 1,5 salários mínimos; 25% de estudantes oriundos da escola pública com renda igual ou maior que 1,5 salários mínimos; para pretos, pardos e indígenas o número de vagas deve ser conforme o censo demográfico do Estado.

Conforme o que diz a Lei nº 12.711/2012 e o Decreto nº 7.824/2012, assinale a afirmativa correta, segundo o significado dessa legislação:

- a) A Lei nº 12.711/2012 exige que o candidato se identifique como indígena levando uma carta do chefe da aldeia que atesta sua naturalidade indígena.
- b) A implementação da Lei nº 12.711/2012 sanou todas as dificuldades de ingresso dos alunos indígenas no ensino superior.
- c) É uma Lei que possibilita a ação contra as desigualdades, a exclusão, a discriminação sociocultural, econômica e etnoracial.
- d) Por privilegiar os afro-brasileiros, a Lei nº 12.711/2012 traz prejuízo aos indígenas que também sofrem com a discriminação e a exclusão.
- e) O Decreto nº 7.824/2012 não traz benefícios para os povos indígenas pois suas reivindicações são muito maiores e mais complexas.

2. A expressão “ações afirmativas” tornou-se muito comum e por ser muito usada nos meios de comunicação fazemos um entendimento delas que nem sempre é o mais adequado. Muitas pessoas acreditam que as ações afirmativas são para privilegiar alguns grupos, como os negros, em detrimento de outros que são prejudicados com as leis que geram as ações afirmativas.

É necessário que seja entendida a real definição de “ações afirmativas”. Assinale a alternativa que define “ações afirmativas” corretamente:

- a) Ações afirmativas são medidas tomadas pelo Estado para proteger certos grupos das elites.
- b) Ações afirmativas são políticas resultantes de reivindicações de movimentos sociais que têm a ver com democracia e direitos civis.
- c) Ações afirmativas são políticas compulsórias e voltadas para os indígenas, pois eles eram os donos do Brasil antes de Cabral.
- d) Ações afirmativas são práticas elaboradas para reprimir as reivindicações de grupos que erroneamente se consideram discriminados.
- e) Ações afirmativas são políticas que discriminam o branco em favor dos negros, prejudicando a convivência racial pacífica e a democracia racial brasileira.

3. Educação é um “direito” do cidadão e um “dever” do Estado. Por ser um Estado de direito, as pessoas devem gozar daquilo que lhes é dado ou conquistado. A proposta política de educação democrática no Brasil vem sendo articulada desde os anos 1960. Entretanto foi em 1996 com a Lei nº 9.394 que foram regulamentadas as diretrizes gerais para a educação, inclusive resguardando princípios constitucionais por meio da gestão democrática.

Assinale a alternativa que prioriza uma educação democrática:

- a) A proposta de uma educação democrática prioriza a participação de todos e a formação integral do educando.
- b) A educação democrática deve priorizar as normas escolares prevendo a obediência daqueles que a frequentam.
- c) Uma educação democrática deve ser aquela em que somente os educandos podem opinar e elaborar o currículo escolar.
- d) A educação democrática deve priorizar um currículo que parta unicamente dos educadores, pois são eles que conhecem os problemas educacionais.
- e) A educação democrática deve priorizar as normas do MEC, impondo aos alunos, professores e a comunidade, uma obediência sem questionamentos.

Referências

ALVES, Claudete. **Negros: o Brasil nos deve milhões. 120 anos de uma abolição inacabada.** São Paulo: Scortecci, 2008.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Educação popular em movimentos sociais: construção coletiva de concepções e práticas educativas emancipatórias. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt06/gt061233int.rtf>>. Acesso em: 6 dez. 2016

BOFF, Leonardo. **A intolerância no Brasil atual e no mundo.** Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2015/01/22/a-intolerancia-no-brasil-atual-e-no-mundo/>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 6 dez. 2016.

_____. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 out. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm>. Acesso em: 5 dez. 2016.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 11 jan. 2017

_____. Decreto nº 3.691, de 19 de dezembro de 2000. Regulamenta a Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3691.htm>. Acesso em: 11 jan. 2017.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: MEC/SEPPPIR, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jun. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11126.htm>. Acesso em: 11 jan. 2017.

_____. **Programa de bolsa permanência (PBP)**. MEC. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/quempode.html>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

BRITANNICA ESCOLA ONLINE. **Enciclopédia Escolar Britannica**. Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br/article/481535/huguenote>>. Acesso em: 24 out. 2016.

CANAL FUTURA. **Diz aí juventude rural**: organização. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=okWXITkqEn4>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

CARVALHO DE SOUSA, Elizenda Sobreira; ARAGÃO, Wilson Honorato. Pensando as cotas raciais nos vestibulares das universidades públicas. **Revista Thema**, v. 8, n. 2, dez. 2011. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/94>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

CHELIKANI, Rao V. B. J. **Reflexões sobre a tolerância**. Rio de Janeiro: Garamong, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001314/131427por.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade**: organização e regulação da educação nacional. 2010, p. 9-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2016.

CRUZ, Caroline Silva; JESUS, Simone Silva. Lei nº 11.645/2008: a escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história – algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Conhecimento histórico e diálogo social, 27., 2013, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/VeJxO4>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/tccmvn>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

EDUCAÇÃO ESPÍRITA. **Documentário – Ricardo Dias – Fé**: o fenômeno religioso na vida dos brasileiros. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zeNe86ADyWE>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

ESTADÃO. **Vagas para alunos cotistas já são a maioria nas 63 universidades federais**. Disponível em: <<https://goo.gl/2enp4T>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2016.

FURLANI, Jimena. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia queer: o que essas abordagens têm a dizer à educação sexual? In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: MEC/Unesco, 2009. p. 293-323. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Juiz de Fora, MG: Graal, 1992.

GOLDANI, Ana Maria. Desafios do "preconceito etário" no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 411-434, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a07.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Relações intergeracionais e reconstrução do estado de bem-estar: por que se deve repensar essa relação para o Brasil? In: CAMARANO, A. A. (Org.). **Os novos idosos brasileiros**: muito além dos 60? Rio de Janeiro: IPEA, 2004. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/Arq_29_Livro_Completo.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/2003**. 2011. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

GOULAR, Rodrigo. Tolerância religiosa: origens históricas e implicações educacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/8UYA6K>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

IBGE. **Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios**. 2002. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/25072002pidoso.shtml>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

IZZO, Helena. Convivendo com a velhice: efeitos da atividade física grupal no bem-estar físico e psicológico dos idosos. 1992. Tese (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo. In: **Carta acerca da tolerância**. Segundo tratado sobre o governo; ensaio acerca do entendimento humano. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 1-29. (Os Pensadores). Disponível em: <http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/locke_01.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. **Memória de jovens**: diálogos intergeracionais na cultura do charme. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/UHJH4B>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

MOREIRA, Vital; GOMES, Carla de Marcelino (coord.). **Compreender os direitos humanos**: manual de educação para os direitos humanos. 3. ed. 2012, p. 44. Disponível em: <www.fd.uc.pt/hrc/manual/pdfs/manual_completo.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2016.

MORIN, Edgar. **Cultura de massa no século XX**: o espírito do tempo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.

PORTAL BRASIL. **Censo 2010**: cai taxa de analfabetismo no país. 2011. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/11/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo-no-pais>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos garante igualdade social**. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/XHvfJ3>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. **Estud. av.**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 223-238, dez. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000300015>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

RAITZ, Tânia Regina; PETERS, Luciane Carmem Figueredo. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p.

408-416, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2017.

ROLIM, Dayana Cury; SOARES, Lindsay Kerolle Guimarães. Impactos sociais do programa bolsa permanência em um instituto da Universidade Federal do Amazonas. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 6., 2013, São Luiz do Maranhão. **Anais...** São Luiz do Maranhão: UFMA, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/oGaiUR>>. Acesso em: 1 dez. 2016.

ROUANET, Sergio Paulo. O eros da diferença. Folha de S. Paulo, Caderno Mais. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 22, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/022/22crouanet.htm>>. Acesso em: 26 out. 2016.

SANT'ANNA, Emílio. **A cada 3 dias, governo recebe uma denúncia de intolerância religiosa**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/06/1648607-a-cada-3-dias-governo-recebe-uma-denuncia-de-intolerancia-religiosa.shtml>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

SANTOS, Ivone Aparecida dos. **Educação para a diversidade**: uma prática a ser construída na Educação Básica. Produção Didático-Pedagógica – Caderno Temático – apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE), sob a orientação da Prof.^ª Marizete Cristina Bonafini Stainle. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

SARAMAGO, José. O fator Deus. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 5, out. 2001.

SHEEHY, Gail. **Novas passagens**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

SILVA, Antonio Ozai da. Reflexões sobre a intolerância. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 37, jun. 2004. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/037/37pol.htm>. Acesso em: 24 out. 2016.

SILVA, Wagner Gonçalves da. **Intolerância religiosa**: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: EDUSP, 2007.

SILVA FILHO, Penildon. Cursos pré-vestibulares populares em Salvador: experiências educativas em movimentos sociais. **Revista da Faced**, n. 8, 2004. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2816/1994>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

SIQUEIRA, C. Z. R. **Os cursinhos populares**: estudo comparado entre MSU e Educafro –MG. 2011. Dissertação (Pós-Graduação em Educação)-Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2011.

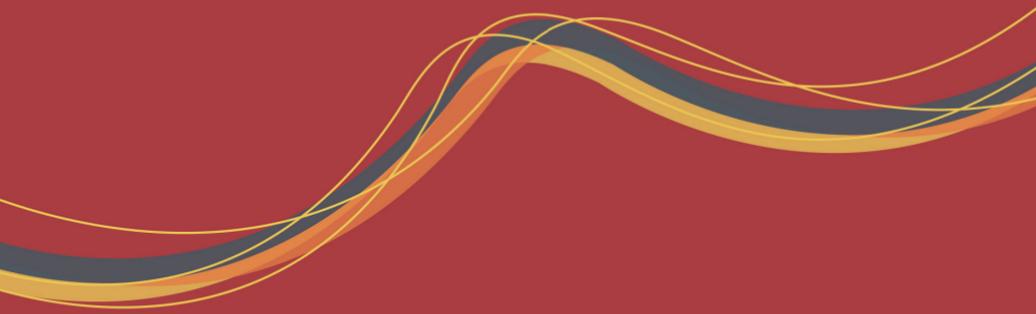
SOUZA, Débora Quetti Marques de. Gestão democrática da escola pública: desafios e perspectiva. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/328_174.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2016.

THIPIRIETO. **Documentário "Raça Humana" revela bastidores das cotas raciais na UnB**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y_dbLLBPXLo>. Acesso em: 6 dez. 2016.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. **Plano nacional de educação**. Brasília, DF: Senado Federal; Unesco, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

VITORINO, Diego da Costa. Ação social e combate à pobreza: perspectivas com base em desenhos negros. **Revista Eletrônica Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto, SP, v. 5, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufcm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1473/1258>>. Acesso em: 6 dez. 2016.



ISBN 978-85-8482-805-0



9 788584 828050 >