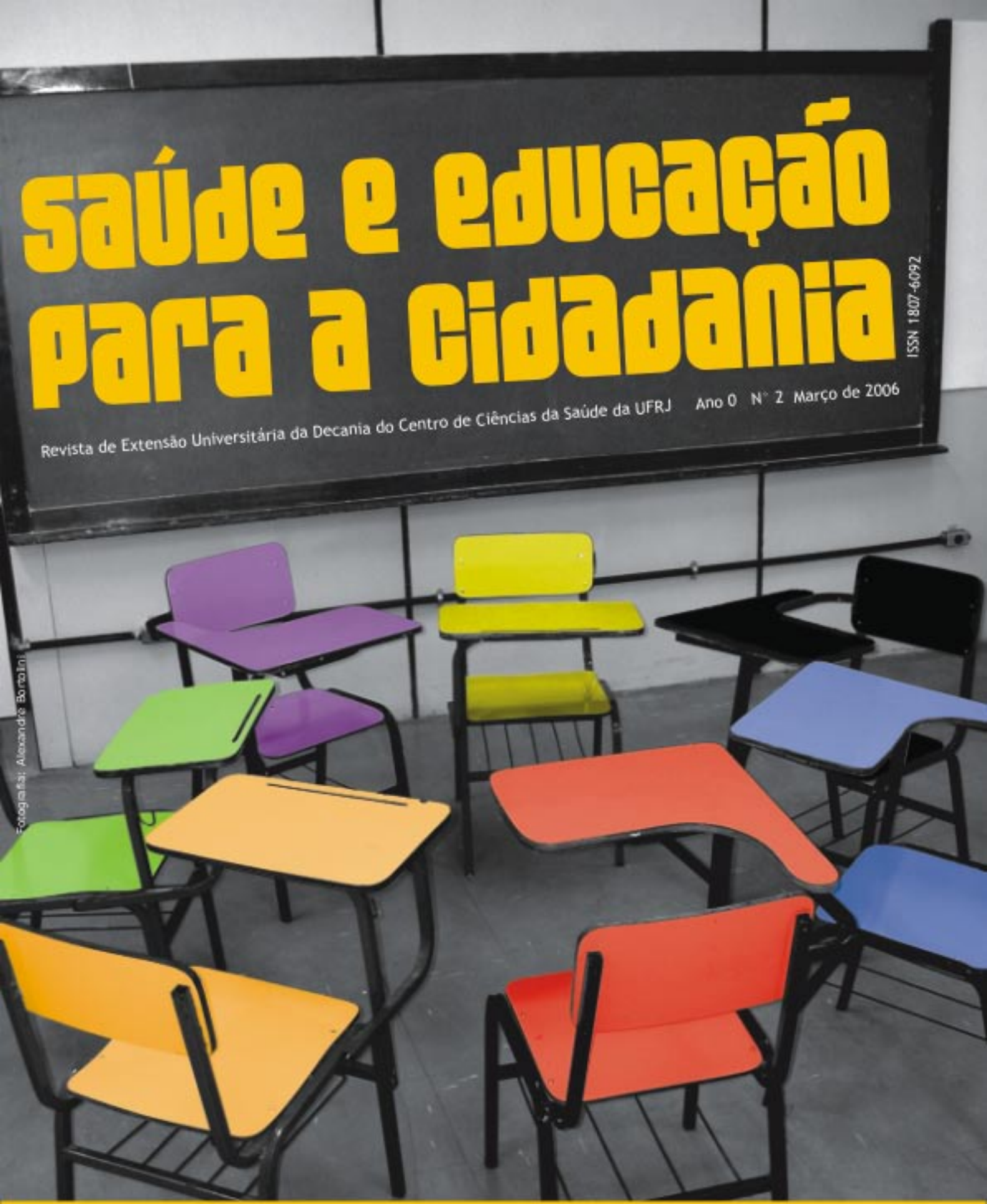
Saúde e Educação para a Cidadania

ISSN 1807-6092

Revista de Extensão Universitária da Decania do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ Ano 0 N° 2 Março de 2006



Fotografia: Alexandre Bonzini

Multiculturalismo . Direitos da Pessoa com Síndrome de Down . Identidade Racial
Identidade de Gênero . Comunicação . Preconceito e Escola Inclusiva . Ensino Religioso . Diversidade sexual
Educação Ambiental . Escolas Rurais . Educação Informal . Cursos . Filmes . Eventos . Livros . Cartas




CCS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

Apresentação

Foi com alegria que acompanhamos a receptividade que o primeiro número de Saúde e Educação para a Cidadania teve ao chegar nas escolas, Secretarias de Educação e Saúde, instituições de amparo ao menor, organizações não-governamentais, instâncias de representação política e associações diversas.

Ao lançarmos este segundo número, reforçamos nossa intenção de trabalho numa proposta conjunta e múltipla, possibilitadora de diálogos e trocas entre a universidade – através de seus professores, funcionários, alunos e pesquisadores – e os diversos representantes e profissionais de instituições educativas, associações civis e instâncias políticas. É no dialogismo e na transversalidade que nos fazemos e nos identificamos.

A temática dessa edição privilegia aspectos referentes à diversidade na escola. Reunindo artigos, programas, projetos, depoimentos de experiências, indicando livros e filmes sobre a temática, pretendemos contribuir para o aprofundamento das reflexões e da práxis que viabilizem ações e políticas no sentido da convivência e respeito nas diferenças. Diversidade pressupõe respeito à alteridade e inclusão verdadeira, somente possíveis quando a experiência democrática é referencial político de Estados e sociedades.

Historicamente o Brasil perpetuou formas perversas de exclusão social, num quase apartheid disfarçado na pretensa idéia de democracia racial. Ainda são poucos e breves os períodos de nossa história marcados pela existência de governos realmente democráticos. E esse desafio deve ser superado para construirmos um país economicamente viável porque socialmente mais justo.

Não buscamos respostas ou soluções mágicas ao tratarmos desta temática, mesmo porque não as encontraríamos. É no aprofundamento das reflexões que trilharemos este caminho, ainda por certo muito longo. A "revolução pela educação" extrapola ações de um governo e pressupõe uma construção coletiva. Não se muda a educação mantendo-se estruturas perversas de dominação e controle social, mesmo que camuflados num aparente discurso liberal, tão em voga em tempos de globalização.

Agradecemos a todos os que, direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho – autores, colaboradores e profissionais das diversas áreas e instituições. Particularmente, gostaria de enaltecer o trabalho e dedicação de meus parceiros de jornada e convivência, Alexandre Bortolini, Florence Brasil e Marilene Pires, profissionais da educação que possibilitam a esta Coordenação a viabilização de uma Extensão Universitária que transforma, diariamente, sonhos em realidades.

Antonio J.B. Oliveira - Coordenador de Extensão - CCS/UFRJ

Coordenador
Antonio José B. de Oliveira

Conselho Editorial
Alícia Navarro de Souza
Francisco Strauss
Helio de Mattos Alves
João Ferreira da Silva Filho
José Osvaldo Previato
Masako Oya Masuda
Miriam Struchiner
Sílvia Vargas
Tomaz Langenbach

Comissão de Edição
Alexandre Bortolini
Antonio José B. de Oliveira
Florence de Faria Brasil Vianna
Marilene Mendonça Pires

Editor
Antonio José B. de Oliveira

Revisão
Coordenação de Extensão
CCS / UFRJ

Ilustração
Daniela Follador

Programação Visual
Alexandre Bortolini

Periodicidade: Quadrimestral
Tiragem: 1500
Impressão: WalPrint Gráfica e Editora

Decania do Centro de Ciências da Saúde
Av. Brigadeiro Trompovsky, s/n
Prédio CCS -2° andar - Bloco K - sala 20
21941-590 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
phone: (55 21) 2562-6705 - fax: (55 21) 2270-1749
www.ccsdecania.ufrj.br

Realização

O conteúdo dos artigos e relatos é de inteira responsabilidade de seus autores.

Universidade Federal
do Rio de Janeiro

Reitor
Prof. Aloísio Teixeira

Vice-Reitora
Profª. Sylvia da Silveira de Mello Vargas

Pró-Reitor de Ensino de
Graduação e Corpo Discente
Prof. José Roberto Meyer Fernandes

Pró-Reitor de Ensino de
Pós-Graduação e Pesquisa
Prof. José Luiz Fontes Monteiro

Pró-Reitor de Planejamento
e Desenvolvimento
Prof. Carlos Antônio Levi da Conceição

Pró-Reitor de Pessoal
e Serviços Gerais
Prof. Luiz Afonso Henriques Mariz

Pró-Reitora de Extensão
Profª. Laura Tavares Ribeiro Soares

Prefeito da Cidade Universitária
Prof. Helio de Mattos Alves

Escritório Técnico da
Universidade
Profª. Maria Ângela Dias

Decano do Centro de
Ciências da Saúde
Prof. João Ferreira da Silva Filho

Saúde e educação para a cidadania / Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. V.1, n.1. (2005 . –) Rio de Janeiro: Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005– V.1, n.1 : il.; 28cm.

Quadrimestral.
Texto em português.
ISSN - 1807-6092

1. Educação. 2. Saúde. 3. Cidadania. 4. Extensão Universitária. I. Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. II. Título

CDD – 613.07

01 Apresentação
Antonio JB Oliveira

06 **Multiculturalismo, Educação e Outras Áreas**
Ana Canen

14 **Educação e Trabalho, Direitos da Pessoa com Síndrome de Down**
Marcio Ruiz Schiavo

19 **Programa de Reflexões e debates para a Consciência Negra**
Carla Lopes

25 **Identidade de Gênero na Sociedade e na Escola**
Mary Rangel e Márcio Caetano

31 **Comunicação, Educação e Cidadania**
Evandro Vieira Ouriques

37 **O Corpo em Fronteiras e o Cotidiano de uma Experiência Docente**
Marcio Caetano

44 **Ensino Religioso, Diversidade na Escola e Pluralismo Religioso no Brasil**
Alexandre Brasil Fonseca

52 **Diversidade sexual e Escola**
Alexandre Bortolini

57 **A Comlurb e o Programa de Educação Social Ambiental nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro**
Liana da Cunha Pettengill

63 **Escolas Rurais: Direito à Educação, Respeito à Alteridade**
Alexsandro Rodrigues

69 **O Programa Convivendo e Aprendendo e seus desafios na educação informal de crianças e jovens**
Maria Elizabeth Sarlo

78 **Resenha - Democratização do Acesso ao Ensino Superior - Desafios e Perspectivas**
Denise Pires Andrade

80 **Cursos**

82 **Filmes**

84 **Eventos**

87 **Livros**

88 **Cartas**

Multiculturalismo, Educação e Outras Áreas
Possíveis caminhos de formação para a diversidade cultural

Ana Canen
PhD em Educação pela Universidade de Glasgow.
Professora Adjunta da Faculdade de Educação/
UFRJ e Pesquisadora do CNPq



Introdução

O multiculturalismo é um termo que tem sido empregado com freqüência, porém com diferentes significados. De um modo geral, refere-se a um conjunto de respostas dadas pelas instituições à diversidade cultural, de modo a garantir a valorização da mesma e o desafio a preconceitos com relação a raça, gênero, deficiência, classe social, religião, padrões lingüísticos e culturais e outros. As perspectivas que informam o multiculturalismo também variam, conforme temos apontado (Canen, 2000; Canen & Grant, 2001), desde uma visão mais folclórica ou liberal, até outras mais críticas. A primeira visão é aquela em que há valorização da pluralidade cultural, porém reduzida a aspectos exóticos, folclóricos e pontuais, como receitas típicas, festas, dias especiais. As perspectivas mais críticas, também chamadas de multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica, são aquelas em que há o desafio à construção dos preconceitos e das diferenças.

Entretanto, mesmo o multiculturalismo crítico pode recair em congelamentos que acabam por perpetuar preconceitos quando ignora a hibridização, a mistura, a síntese de vários marcadores que compõem nossas identidades. Isso acontece, por exemplo, quando, em nome de defender certas identidades, acaba-se por "atacar" outras, percebidas como opressoras. Por exemplo, ao defender a identidade feminina, pode-se acabar por "congelar" a identidade masculina, associando a mesma sempre a um padrão, longe da diversidade que a caracteriza. Desta forma, em uma vertente denominada pós-colonial, o multiculturalismo crítico incopora as preocupações com o conhecimento de valores e rituais presentes no multiculturalismo folclórico, bem

como aquelas referentes à necessidade de desafio a preconceitos contra identidades raciais, de gênero, religiosas e outras. Contudo, o multiculturalismo pós-colonial vai além das duas vertentes anteriores: preocupa-se em verificar os discursos que constroem as diferenças, que constroem a noção do "outro".

O multiculturalismo pós-colonial, de acordo com autores tais como Canen (2001); Canen & Oliveira (2002); Canen & Xavier (2005); Canen & Canen (2005 a, b); Hickling-Hudson (2003), deve significar a interrogação constante sobre os discursos, sejam eles curriculares, pedagógicos ou empregados informalmente nas instituições, de modo a combater dogmatismos, congelamentos identitários que reduzem o "outro" a um marcador único, a uma " etiqueta", em nome da qual é discriminado, sob as mais diversas formas. Argumento que, se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças.

Defendo, também, que uma abordagem multicultural na Educação pode e deve ir além dos campos das ciências humanas, travando diálogos com as ciências da saúde, ciências tecnológicas e outros campos, certamente a se fertilizarem mutuamente no caminho do multiculturalismo. Portanto, nesse artigo, procuro analisar como poderíamos articular as ponderações do multiculturalismo, a partir do conceito central de identidade, refletindo sobre possíveis componentes de uma formação multicultural de professores, pesquisadores e profissionais, como na área da saúde, de modo a construir identidades abertas à diversidade cultural e aptas a lidar, de forma competente e positiva, em um universo de atuação cada vez mais diversificado, desigual e complexo.

Estratégias multiculturais na formação de professores e profissionais de outras áreas

Qual a relevância de se falar em multiculturalismo na educação, seja ela no âmbito do ensino fundamental ou da formação de professores e profissionais das mais diversas áreas? Em primeiro lugar, falar sobre educação em um mundo globalizado, mas altamente diversificado culturalmente, é o desafio do novo milênio. Temos assistido a avanços tecnológicos que trazem culturas plurais e eventos mundiais para o interior de nossos lares. Ao mesmo tempo, apesar destes avanços, temos também assistido a fenômenos de desvalorização do "outro" percebido como diferente. Racismo, anti-semitismo, anti-islamismo, trouxeram fortes debates em torno da pluralidade cultural, dos limites da tolerância, da desigualdade a que são submetidos grupos étnicos e culturais diversificados, mas também evidenciaram fortes tendências à demonização do "outro".

Em decorrência das considerações acima, o multiculturalismo, como processo teórico, prático e político, preocupa-se com a formação de identidades abertas à diversidade cultural e desafiadoras de preconceitos. Assim, a identidade é o conceito central desse campo de estudos. Entretanto, como argumentamos (Canen & Canen, 2005a), o foco sobre identidades singulares ou coletivas (aquelas referentes aos grupos de pertencimento, como identidades de raça, gênero e outras) tem omitido, do multiculturalismo, a importante dimensão da identidade institucional, seja ela da escola, do hospital, da Universidade ou outra instância em que se dá a atuação ou a formação docente e pro-

fissional. Assim, sugerimos que as reflexões multiculturais sobre a formação de identidades discentes, docentes, de pesquisadores e profissionais devem passar, também, pela análise das instituições educacionais que atuam nessa formação, entendendo-as como organizações multiculturais. Estas são definidas por Canen & Canen (2005b) como aquelas que lidam com diferenciados níveis de diversidade cultural: dos sujeitos que aí atuam, bem como daqueles a que se destinam suas atividades-fim. Tais organizações trabalham tensões entre a cultura organizacional desejada e as culturas dos sujeitos e grupos que aí atuam, incluindo contextos culturais plurais resultantes de parcerias e outras redes em que se situam para o desenvolvimento de suas atividades.

Isso significa que a preocupação com as identidades raciais, de gênero, de religião e outras, não deve ser separada da sensibilidade para a forma como as organizações – incluindo a escola, a Universidade e outras instituições formadoras – lidam com a pluralidade de identidades que aí circulam, assim como de que forma constroem suas identidades enquanto instituições singulares, com projetos próprios que definem sua missão e, portanto, sua identidade projetada. Trata-se, portanto, de compreender as tensões entre a diversidade cultural das identidades presentes nas organizações e o projeto institucional que se pretende implementar. Para isso, o clima institucional que aí prevalece é crucial, buscando-se também em uma perspectiva multicultural, verificar em que medida esse clima institucional é acolhedor da diversidade cultural ou, ao contrário, fomenta, direta ou indiretamente, o pensamento único, que silencia as diferenças e perpetua preconceitos.

Nesse sentido, uma terceira ordem de considerações refere-se à compreensão da necessidade de se romperem fronteiras curriculares no que tange o multiculturalismo na educação (Canen & Canen, 2005a). Conforme defendemos, o olhar multicultural pode e deve estar presente para além do currículo das ciências humanas, ilustrando-se, no trabalho acima citado (ibid.), sua relevância no ensino de disciplinas mais afeitas às chamadas " ciências duras", no sentido de sensibilizar estudantes e futuros profissionais para a diversidade cultural inerente às organizações e a importância dessa sensibilidade para o sucesso de acordos, fusões e contratos envolvendo empresas. Isso porque, conforme argumentamos, o refinamento da categoria identidade, considerada central no multiculturalismo, pode ampliar o olhar multicultural para áreas também elas plurais, dentro e fora do campo educacional, criando sinergias e aproximações que possam contribuir para uma maior compreensão das instituições e de seus atores, fomentando sua sensibilidade para a pluralidade cultural.

Trata-se, em última análise, de compreender a importância de se fornecer respostas à diversidade cultural nas instituições que as tornem palcos incentivadores da mesma, compreendendo as vantagens que um ambiente multicultural de trabalho fornece e buscando fomentar o desenvolvimento dos potenciais de todos os atores institucionais para o crescimento tanto pessoal como da instituição.

Defendemos que a dimensão multicultural torna nossas instituições mais competentes e acolhedoras das diferenças, com reflexos positivos no clima institucional , na construção da identidade organizacional e na formação das identidades de professores, pesquisadores e profissionais, abertos à pluralidade.

Transformando intenções em ações multiculturalmente comprometidas

A formação de profissionais e pesquisadores no âmbito das Universidades pode beneficiar-se de um olhar que articule as competências, conteúdos e metodologias de ensino e pesquisa às sensibilidades multiculturais. Se, na área da educação, a escola é entendida como espaço multicultural por excelência, na área das ciências da saúde este espaço é também compartilhado com o da Universidade e dos hospitais, por exemplo. Refletir sobre formas de traduzir o multiculturalismo para estratégias de formação nessa perspectiva passa, necessariamente, sobre reflexões que incidam sobre esses espaços plurais de atuação dos profissionais da área.

Propomos, pois, um caminho a partir do qual se possa pensar sobre a educação multicultural, para a formação da competência multicultural (Canen & Canen, 2004) no cotidiano de processos de formação, com as seguintes dimensões: a) formação de profissional pesquisador; b) compreensão e avaliação da Universidade, da escola e das outras instituições de formação enquanto organizações multiculturais; c) problematização de discursos de verdade em conteúdos específicos e em estratégias pedagógicas.

Com relação ao primeiro aspecto, conforme argumentamos (Canen & Xavier, 2005), o multiculturalismo, para ter impacto sobre a formação das identidades, não pode ser tratado como um conteúdo adicional ao currículo. Ao contrário, deve ser articulado a uma postura de pesquisa, fomentadora da problematização e avaliação constantes dos aspectos relacionados ao clima institucional, à extensão em que o olhar multicultural informa a organização em questão, bem como com relação aos conteúdos e estratégias pedagógicas. Trata-se de preparar professores e profissionais questionadores das práticas que possam estar impedindo a manifestação das vozes plurais, que estejam silenciando as diferenças, de modo a propor alternativas valorizadoras da diversidade. A análise efetuada a partir das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores (Canen & Xavier, 2005) revelou que, infelizmente, ainda que avance em formulações para a referida formação, o documento em pauta tende a visualizar a diversidade cultural como ligada a aspectos ora relacionados a necessidades especiais, ou a outros associados a exotismos e ritos culturais. Assim, deixa de desenvolver uma postura multicultural crítica e pós-colonial, que problematize a construção dos estereótipos e dos preconceitos. Da mesma forma, observou-se que o conceito de pesquisa é compreendido, no documento, como ligado à prática de sala de aula, deixando de discutir uma visão mais abrangente da mesma.

“Acreditamos que o multiculturalismo na educação deve passar pelo fomento à atitude de pesquisa, compreendendo a construção do conhecimento como processo criativo e crítico e não como memorização de conteúdos estanques, pretensamente universais”

Acreditamos que o multiculturalismo na educação deve passar pelo fomento à atitude de pesquisa, compreendendo a construção do conhecimento como processo criativo e crítico e não como memorização de conteúdos estanques, pretensamente universais. Tal perspectiva pode ressaltar o próprio caráter multicultural dos pesquisadores, dotados de identidades próprias, que guiam as proble-

matizações que propõem e as estratégias que apontam para a solução de problemas.

A segunda dimensão multicultural refere-se à compreensão e avaliação da Universidade, da escola e das outras instituições de formação enquanto organizações multiculturais (Canen & Canen, 2005b). Trata-se, pois, de perceber, por exemplo, a pluralidade de atores que compõem a Universidade, bem como a tensão entre a diversidade das unidades que dela fazem parte e a necessidade de construção de um projeto de Universidade que se deseja. No caso de unidades formadoras de professores e de profissionais da saúde, trata-se, também, de entender as parcerias multiculturais (Canen & Canen, 2005b) que se estabelecem entre a Universidade e outras organizações como as escolas, hospitais, Secretarias de Educação e de Saúde e assim por diante, com posturas e propostas diferenciadas, bem como culturas organizacionais singulares.

Dentro dessa perspectiva, o olhar multicultural vai informar questões de avaliação institucional (Canen, 2004), que vão tentar trabalhar com a diversidade cultural institucional de forma positiva, evitando conflitos e construindo projetos de formação valorizadores dessa diversidade. Para isso, um dos aspectos centrais é a avaliação constante do clima institucional, indagando-se em que medida é valorizador das diferenças, até que ponto tem conseguido trabalhar as tensões entre culturas organizacionais, que dificuldades estão sendo enfrentadas, até que ponto pode estar havendo preconceitos, em que medida há estereótipos institucionais que colorem negativamente certas áreas do saber, bem como até que ponto as parcerias entre a Universidade, as escolas de estágio e outras instituições têm trabalhado, de forma positiva, as tensões culturais. O grande desafio desse tipo de avaliação é trabalhar as tensões entre objetivismo e subjetivismo; entre respeitar os atores institucionais plurais, mas também buscar construir um projeto comum, que reflita as identidades institucionais das unidades e, ao mesmo tempo, que assegure regulação da qualidade educacional, a partir de critérios objetivos e claros com relação a conteúdos e competências necessárias à formação de professores, pesquisadores e profissionais.

> *"a avaliação institucional continuada, imbuída do olhar multicultural, pode contribuir para o aprimoramento da identidade institucional, de modo a efetivamente torná-la a expressão de uma organização multicultural, valorizadora da diversidade e desafiadora de preconceitos"*

Na perspectiva de profissional-pesquisador que defendemos, checklists podem ser elaboradas de modo a que, tanto nos estágios como nos cursos realizados na Universidade, procure-se detectar o clima institucional prevalecente. É importante notar, como salienta Gomes (2005), que o clima institucional tem sido fator de destaque em pesquisas que buscam analisar variáveis ligadas ao sucesso escolar e, por extensão, ao sucesso de gestão de instituições educacionais. Assim, a avaliação institucional continuada, imbuída do olhar multicultural (Canen, 2004), pode contribuir para o aprimoramento da identidade institucional, de modo a efetivamente torná-la a

expressão de uma organização multicultural (Canen & Canen, 2005 a, b), valorizadora da diversidade e desafiadora de preconceitos.

O terceiro aspecto para impregnar a dimensão multicultural em estratégias no cotidiano institucional de formação é o que denominamos de problematização de discursos de verdade em conteúdos específicos e estratégias pedagógicas. Esse aspecto pode ser dividido em alguns componentes. Em primeiro lugar, trata-se, nessa perspectiva, de promover um saudável questionamento quanto às origens de teorias, bem como identificar os contextos culturais de onde emergiram, de modo a desafiar a noção de verdade universal que possam dar. Jennings (1995), por exemplo, fala da forma como trabalhou com a disciplina Psicologia do Desenvolvimento com licenciandos. Ao invés de apresentar a teoria piagetiana, por exemplo, como o espelho da verdade sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, o referido autor identificou seu contexto de surgimento – europeu, branco, ocidental. Também, apontou para a noção de individualismo, autonomia e pensamento lógico-dedutivo que predomina na referida teoria, como sinônimo de ápice da evolução do pensamento, em contraposição a culturas (como as orientais, por exemplo) em que o pensamento indutivo, o companheirismo, a inter-dependência, o comunitarismo e a transcendência do ego seriam os valores privilegiados como símbolos do desenvolvimento humano.

Tal ilustração mostra que as disciplinas de formação, longe de silenciarem tópicos considerados centrais em seus programas e diretrizes curriculares, podem ressignificá-los em uma perspectiva multicultural, valorizadora da diversidade cultural e desafiadora de discursos que se arvoram de estatutos de verdade. Ao demonstrar que teorias são culturalmente construídas, uma relativização de seu caráter pseudo-universal ocorre, com a conseqüente sensibilização para a pluralidade cultural. Outras poderiam ser citadas, como, por exemplo, a importância de se desenvolver a sensibilidade para tipos de medicina alternativos, bebendo na fonte de conhecimentos desenvolvidos por outros povos, tais como orientais, indígenas e outros, para a prevenção e cura de doenças.

Uma estratégia de relativização de discursos de verdade em conteúdos trabalhados é também proposta em outro trabalho (Canen & Oliveira, 2002), a partir de autores como Grant & Wieczorek (1998) e Boyle-Baise & Gillette (1998) e do estudo de cunho etnográfico realizado por Canen & Oliveira (2002), acompanhando uma professora de Ciências em seu cotidiano de ensino, orientado por posturas anti-racistas. Analisamos, no referido trabalho, o emprego da ancoragem social dos conteúdos. Essa estratégia significa a articulação de um discurso (no caso, biológico), a considerações de outras áreas, como a sociologia,a antropologia e o multiculturalismo. Por exemplo, ao tratar do assunto pele, o discurso biológico da professora articulava considerações sobre as camadas da pele e a melanina, responsável por sua coloração, a considerações sobre as contradições e limitações do conceito de raça e a superação do racismo. A professora trazia vídeos sobre racismo e trabalhava com dinâmicas de sala de aula que levavam os alunos a perceberem a inconsistência do mesmo, desafiando suas próprias posturas com relação ao tópico – pele – em questão, realizando interessante ancoragem social desse conteúdo.

A ancoragem social de conteúdos é também exemplificada por Boyle & Gillette (1998), apud Canen & Oliveira (2002), no caso da exposição sobre a origem de doen-

ças, como, por exemplo, a doença de Chagas e a malária. Ao invés de restringir a análise de tais doenças ao discurso biológico, identificando os vetores e seus ciclos, a ancoragem social desse conteúdo com a análise mais ampla e social do problema leva estudantes a perceberem que a incidência de tais doenças dá-se no contexto de populações de baixa renda, levando ao questionamento sobre os aspectos culturais, sociais e econômicos envolvidos na questão. Tal estratégia pode fomentar a competência multicultural (Canen & Canen, 2004) de professores e profissionais da área da saúde, auxiliando na compreensão da conexão entre o conhecimento técnico da área com a sensibilidade para as condições de vida e os universos econômicos, sociais e culturais plurais da população.

Em uma segunda perspectiva, estratégias pedagógicas, além da ressignificação de conteúdos acima mencionada, podem valer-se de dinâmicas que questionem a própria constituição da sala de aula e das turmas, verificando de que modo as identidades plurais de professores e estudantes são formadas na diversidade étnica, racial, econômica, de religiões, de culturas e histórias de vida, checando em que medida há preconceitos, exclusões reais ou simbólicas naquele espaço e assim por diante. Nessa perspectiva pedagógica, estudos de caso – ou case studies – podem ser apresentados dentro da área trabalhada, buscando-se dividir a turma em grupos com opiniões contrárias para argumentar sobre os referidos casos. Por exemplo, podem ser apresentados, à turma, casos como os de transfusão de sangue, dietas alimentares e posturas diferenciadas com relação à vida e à morte em pacientes, em que aspectos ligados a identidades de etnia, religião e cultura estariam sendo evidenciados, com implicações na recuperação. Discussões éticas com relação a tais assuntos, bem como relacionadas ao campo da genética, por exemplo, podem ajudar a compreender os aspectos culturais e humanos envolvidos na área da saúde e na educação, identificando origens hereditárias e também culturais relacionados à saúde, à doença e às visões de mundo que informam a diversidade cultural existente.

Longe de esgotar as questões, as considerações acima pretendem tão somente demonstrar ser possível o desenvolvimento de currículos e de identidades institucionais em uma perspectiva de construção de organizações multiculturais. Criar a competência multicultural (Canen & Canen, 2004) pode ser um grande diferencial na formação de nossos professores, pesquisadores e profissionais, particularmente em um mundo marcado pela pluralidade, pela incerteza e pela quebra das verdades absolutas.

Conclusões

Ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo encara as identidades plurais como a base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias, bem como aposta na construção de identidades institucionais como organizações multiculturais, para fazer face a sociedades múltiplas e plurais, como as que nos cercam na contemporaneidade.

Os caminhos multiculturais para a formação de professores, pesquisadores e profissionais proposto no artigo não pretendem esgotar a questão. Trata-se, apenas, de um início de diálogo que tem, no rompimento de fronteiras curriculares, na compreensão das organiza-

ções multiculturais e no reconhecimento da centralidade da competência multicultural nas mais diversas áreas e atuações profissionais, uma bandeira de luta. Dessa forma, podem auxiliar na compreensão da diversidade cultural e do multiculturalismo como aspectos importantes da escola, assim como componentes centrais em currículos de formação de professores, pesquisadores e profissionais das mais diversas áreas.

Buscar incorporar a perspectiva multicultural pode, no entanto, ser tarefa árdua, uma vez que muitos de nós, na Universidade e em outras instituições, já nos acostumamos a encarar nossos espaços como homogêneos e as verdades como universais e absolutas. Pensar sobre o múltiplo, o diverso, o plural, assim como sobre formas de relativizarmos nossas certezas, pode ser desafiador, particularmente em alguns contextos de administração, muitas vezes impermeáveis ao contraditório, ao debate, às discussões. O auxílio de profissionais especializados na área multicultural, bem como a introdução de disciplinas especificamente ligadas à temática nos currículos de formação, podem tornar o caminho mais palatável e tranqüilo para a transformação de organizações multiculturais e para a sensibilização para essa perspectiva.

Seja como for, em sociedades multiculturais como as nossas, não podemos mais continuar a ministrar nossos cursos como se nossos profissionais fossem atuar em escolas e instituições homogêneas, em que apenas a competência técnica faz a diferença. Dentro desse contexto, o multiculturalismo torna-se um fator central, representando, muitas vezes, o diferencial que resulta na cura, no aprendizado efetivo, na cidadania e, acima de tudo, na inclusão social e na recuperação da alegria de viver.

REFERÊNCIAS

BOYLE-BAISE, M. & GILLETTE, M. (1998), Multicultural Education from a Pedagogical Perspective: a responde to radical critiques, Interchange, V. 29, N. 1, pp. 17 – 32.

CANEN, A. (2001), Avaliação da Aprendizagem em Sociedades Multiculturais. Rio de Janeiro: Ed. Papel Virtual, www.papelvirtual.com.br

CANEN, A. (2004), Institutional Evaluation, Knowledge and Multiculturalism: some ways ahead in Brazilian Higher Education, Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, V. 6, N. 1.

CANEN, A. & GRANT, N. (2001), Conhecimento e Multiculturalismo em Políticas Educacionais no Mercosul: limites e possibilidades. In: Canen, A. & Moreira, A. F. B. (orgs.), Ênfases e Omissões no Currículo. São Paulo: Ed. Papirus, pp. 163- 194.

CANEN, A. & OLIVEIRA, A. M. A. (2002), Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso, Revista Brasileira de Educação, n. 21, p. 61-72.

CANEN, A. G. & CANEN, A. (2004), Multicultural Competence and Trust: a new road for logistics management? , Cross Cultural Management, V. 6, N. 1, pp. 38 – 53.

CANEN, A. & CANEN, A. G. (2005a), Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber, Currículo sem Fronteiras, v. 5, n. 2, pp. 40 – 49.

CANEN, A. G. & CANEN, A. (2005b), Organizações Multiculturais: logística na corporação globalizada. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna.

CANEN, A. & XAVIER, G. de M. (2005), Multiculturalismo, Pesquisa e Formação de Professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente, Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Vol. 13, n. 48, pp. 333-344.

GOMES, C. A. (2005), A Escola de Qualidade para Todos: abrindo as camadas da cebola, Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Vol. 13, n. 48, pp. 281 – 306.

GRANT, C. A. & WIECZOREK, K. (2000), Teacher Education and Knowledge in the " knowledge society" : the need for social moorings in our multicultural schools, Teachers College Record, V. 102, N. 5, pp. 913-935.

HICKLING-HUDSON, A. (2003), Multicultural Education and the Postcolonial Turn, Policy Futures in Education, V. 1, N. 2, p. 381 – 401.

JENNINGS, T. E. (1995), Developmental Psychology and the Preparation of Teachers Who Affirm Diversity: strategies promoting critical social consciousness in teacher preparation programs, Journal of Teacher Education, V. 46, N. 4, pp. 243 – 250.

Educação e Trabalho, Direitos da Pessoa com Síndrome de Down

Marcio Ruiz Schiavo

Professor Livre Docente em Comunicação, com Especialização em Marketing Social e Merchandising Social, e Diretor-Presidente da Comunicarte. Coordenador do MBA em Gestão Social da Universidade Cândido Mendes e Diretor do Population Media Center

"Foi legal vocês darem este espaço pra gente falar. É difícil alguém pedir nossa opinião. Pensam que a gente não é capaz de ter opinião sobre as coisas".

T. C. M., 21 anos, Porto Alegre (RS)

Em âmbito nacional, o estudo "Perfil das Percepções sobre as Pessoas com Síndrome de Down e do seu Atendimento: Aspectos Qualitativos e Quantitativos" foi o primeiro trabalho sobre os serviços educacionais e de saúde oferecidos às pessoas com síndrome de Down, suas capacidades e habilidades, estilo de vida e acesso às modalidades de intervenção precoce. O objetivo da pesquisa foi o de levantar o perfil das pessoas com síndrome de Down em atendimento no Brasil, as formas de atendimento disponíveis e as principais características dos profissionais e instituições (governamentais, não-governamentais e privadas) que buscam atendê-las.

A pesquisa foi realizada em 20 estados brasileiros, durante o período de seis meses entre os anos de 1998 e 1999, pela Comunicarte Marketing Cultural e Social por solicitação da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. Este trabalho pioneiro teve o apoio financeiro e institucional do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial.

Este artigo apresenta um dos módulos da pesquisa, focalizando os temas educação e trabalho na vida da pessoa com síndrome de Down. O estudo desenvolvido é de total relevância, pois revela a realidade do Down e promove as condições para que estas pessoas possam exercitar os seus direitos de cidadania.

Oportunidades de Educação

O perfil sociodemográfico das pessoas com síndrome de Down mostra que 29% delas não tinham instrução alguma; outros 29% tinham níveis de instrução equivalentes à pré-escola e cerca de 24% haviam cursado da 1ª. a 4ª. séries do Ensino Fundamental. Somente 1,5% tinham nível de instrução equivalente às últimas séries do Ensino Fundamental ou este nível de escolaridade completo. Cerca de 36% das que não tinham instrução estão na faixa de 11 a 39 anos. Eram, pois, adolescentes, jovens e adultos que se viam limitados em suas expectativas e capacidades de se integrar socialmente e se tornarem economicamente produtivos.

a) Natureza da Educação Recebida

A tabela 1 apresenta os dados relativos à natureza dos estabelecimentos de ensino freqüentados pelas pessoas com síndrome de Down. Observa-se que cerca de um quarto freqüentou, exclusivamente, a escola especial pública e outros 19,4% freqüentaram, também de forma exclusiva, escolas especiais privadas. Somados, esses dois grupos perfazem cerca de 44% da amostra pesquisada. Considerando-se, ainda, o grupo daqueles que reportaram ter freqüentado estabelecimentos de ensino de outra natureza, juntamente com as escolas especiais pública ou privada, deve-se reconhecer a importância que a educação especial assumiu para as pessoas com síndrome de Down, independentemente de seus padrões de qualidade ou de sua capacidade de contribuir da maneira mais efetiva para o desenvolvimento desse grupo. De acordo com os novos paradigmas da educação inclusiva, porém, a escola regular deveria preparar-se para receber alunos com síndrome de Down, o que causaria uma progressiva redução no número de pais que matriculam seus filhos em escolas especiais.

1. Natureza da Educação Recebida

Natureza do Estabelecimento de Ensino	Freqüência
Escola Especial Pública	25,2%
Escola Especial Privada	19,4%
Escola Regular Privada	18,8%
Escola Regular Pública	13,1%
Escola Regular + Escola Especial	14%
Outras Respostas	9,5%

A escola regular privada também apareceu com um percentual considerável de citações (18,8%), próximo ao da escola especial privada. Acresce, ainda, que quase 14% dos respondentes disseram que seus filhos haviam freqüentado tanto a escola especial quanto a escola regular – muitos deles, em épocas distintas; mas, alguns as haviam freqüentado simultaneamente. Estes fatos são muito importantes, pois demonstram claramente que a não-adoção da educação inclusiva para as pessoas com síndrome de Down, em todos os níveis de ensino e tipos de estabelecimentos é uma questão de natureza pedagógica, política e sociocultural. Afinal, se um grupo bastante significativo de estudantes com síndrome de Down pôde estudar e conviver com estudantes sem essa alteração genética em estabelecimentos privados de ensino, por que não poderia fazer o mesmo em quaisquer outras escolas, sejam elas de natureza governamental, não-governamental ou privada? Este é o desafio que ora se apresenta às autoridades da área educacional em âmbito federal, estadual e municipal.

b) Freqüência Atual à Escola

Os dados sobre a freqüência à escola na época da pesquisa demonstraram ser bastante elevado o índice geral de escolarização. Com efeito, das 398 pessoas com síndrome de Down cujos pais responderam a essa questão, 317 (79,6%) freqüentavam a escola, no momento da Pesquisa. Considerando-se o conjunto das pessoas com síndrome de Down, observou-se que a maior concentração de matriculados encontrava-se na faixa etária dos três aos 19 anos (72,4%), cobrindo uma grande parcela de crianças e adolescentes. Embora com um índice muito inferior

ao que prevalece entre as crianças das outras faixas e os adolescentes, é importante ressaltar que quase 4% de todos os matriculados eram crianças menores de dois anos. Sem dúvida, isso demonstra que os pais estavam cada vez mais atentos à necessidade de intervir precocemente no desenvolvimento da potencialidade intelectual de seus filhos.

Quando se controlam os índices de escolarização segundo as diferentes faixas etárias, os resultados também são animadores. Compreensivelmente, os índices declarados de escolarização eram mais baixos nas faixas extremas de idades, isto é, menos de dois anos (entre os quais, menos de um quarto freqüentam a escola) ou mais de 40 anos (33% dos quais estavam matriculados), e entre os adultos de 30 a 39 anos (64,3% de matrículas). Nas demais faixas etárias, esses índices foram consideravelmente mais elevados. Entre as crianças de três a cinco anos, por exemplo, pouco mais de 78% estavam freqüentando a escola, na época da Pesquisa. Entre os que tinham de seis a 10 anos, 95% também estavam matriculados, o mesmo acontecendo com 95,2% dos que tinham idade entre 11 e 14 anos. Finalmente, entre aqueles que estavam nas faixas etárias dos 15 aos 19 anos (88,9%) e dos 20 aos 29 anos (83,3%), esses índices foram relativamente mais baixos, embora ainda expressivos.

2. A Pessoa Com Síndrome de Down

Exerce Atividade Profissional? (Idade > 10 anos)		
	Nº.	%
Não Trabalham	159	90,9%
Trabalham	16	9,1%
Total	175	100,0%

c) Natureza da Escola Freqüentada

Embora nos questionários recebidos tivessem sido computadas 317 pessoas com síndrome de Down que estavam freqüentando a escola na época da Pesquisa, somente para 256 delas havia informações sobre a natureza do estabelecimento freqüentado. Um aspecto altamente positivo indica que, em geral, havia se ampliado o acesso das pessoas com síndrome de Down (sobretudo, das crianças e adolescentes) às oportunidades de educação. Isso revela que, no período imediatamente anterior à Pesquisa (início do segundo semestre de 1998), houve grande número de pessoas com síndrome de Down matriculadas. Porém, os dados também mostraram que aumentara o percentual de pais que recorreram às escolas especiais.

Na Pesquisa, não foi questionado se esses pais haviam procurado alguma escola regular antes de matricular o filho na escola especial, o que deve ter ocorrido em vários casos. De qualquer forma, na época, quase 30% de todas as pessoas matriculadas freqüentavam escolas especiais públicas e outras 23,8% estavam em escolas especiais privadas. Juntos, esses grupos perfaziam 53,8% do total de pessoas matriculadas. Quanto à natureza do estabelecimento freqüentado anteriormente (44,3%), portanto, teria havido um aumento da ordem de 20% no percentual de pessoas que freqüentaram escolas especiais, o mesmo ocorrendo entre aqueles que haviam freqüentado tanto escolas especiais quanto as privadas, simultaneamente.

"A oportunidade de profissionalizar-se e exercer uma atividade profissional remunerada atende não apenas à necessidade de sobrevivência das pessoas"

Profissionalização & Trabalho

A oportunidade de profissionalizar-se e exercer uma atividade profissional remunerada atende não apenas à necessidade de sobrevivência das pessoas. O trabalho também contribui, de maneira significativa, para o reconhecimento da dignidade e a ampliação do valor humano e social de cada um; para aumentar o controle sobre a própria vida; e proporcionar o estabelecimento de relações humanas, sociais e/ou de gênero mutuamente enriquecedoras. O trabalho remunerado, por isso, assume importância crucial na vida de toda e qualquer pessoa, incluindo-se aquelas que têm a trissomia 21 ou síndrome de Down. Com base neste princípio e, também, no fato de que a legislação brasileira contempla diferentes dispositivos que procuram garantir oportunidades de trabalho e atividades profissionais a todos os cidadãos que apresentam alguma forma de deficiência (física ou mental) (Cf., por exemplo: BRASIL. Decreto Nº. 914, de 6 de setembro de 1993, que "institui a Política Nacional Para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência". Brasília, 06/09/93 (mimeo), 3 p.), elaborou-se um módulo específico sobre essas questões, cujos principais resultados são analisados a seguir.

Seguindo a tendência já observada no campo da instrução, em geral, também foram baixos os níveis de capacitação e exercício profissional prevalentes na amostra pesquisada. Do total de 175 questionários que traziam resposta a essas questões, somente 16 (9%) pessoas com síndrome de Down estavam exercendo alguma atividade profissional, remunerada ou não,(Tabela 2), na época da Pesquisa.

Destes, um quarto trabalhava em instituições beneficentes; cerca de 19%, na área de prestação de serviços; 12,5% atuavam no comércio; e outros 12,5% trabalhavam em "outras áreas" (que, todavia, não chegaram a ser especificadas pelos pais ou responsáveis consultados). Os 25% restantes com atividade profissional atuavam, segundo declarado, como autônomos e/ou em estabelecimentos industriais ou comerciais (Tabela 3). Note-se, a respeito, que não houve qualquer caso na amostra de pessoa que trabalhasse em escritórios.

3 . Área de Atuação

	Freqüência	Percentual
Trabalho Autônomo, Outra	1	6,25%
Comércio	2	12,5%
Comércio, Outra	1	6,25%
Indústria	1	6,25%
Indústria, Trabalho Autônomo	1	6,25%
Instituição Beneficente	4	25,0%
Outra	2	12,5%
Prestação de Serviços	3	18,75%
Total	16	100,0%

Este fato, provavelmente, se devia aos baixos níveis de instrução prevalentes entre as pessoas com síndrome de Down que trabalhavam (Tabela 4). A maioria possuía nível de instrução equivalente às primeiras séries do Ensino Fundamental, havendo apenas uma dessas pessoas cuja escolaridade era equivalente às últimas série do Ensino Fundamental e duas pessoas que não possuíam instrução alguma. Em relação ao regime de trabalho, embora os dados disponíveis sejam estatisticamente pouco representativos, observou-se uma predominância dos que trabalhavam como voluntários (27,3%) ou em regime remunerado, porém, sem carteira as-

sinada (que também representam 27,3% do total).

Os dados não são conclusivos, mas permitem supor que algumas dessas pessoas com síndrome de Down que trabalhavam sob o regime de voluntariado (senão todas) estariam vinculadas a instituições beneficentes. Como se pode verificar na tabela 5, logo após, vieram as pessoas que eram remuneradas pelo trabalho que realizavam e que também tinham carteira assinada, além daqueles que foram apontados pelos pais como funcionários públicos (ambos os grupos com percentuais de 18,2% do total dos que trabalhavam, na época da pesquisa).

Havia a hipótese de que os vínculos familiares poderiam constituir um fator de estímulo ou que facilitasse a inserção das pessoas com síndrome de Down no mercado de trabalho, o que pareceu ter se confirmado. Com efeito, 7 (cerca de 44%) das 16 pessoas com atividade profissional declarada trabalhavam juntamente com algum familiar. Considerando-se, somente, aqueles para os quais havia informação sobre o regime de trabalho (11 pessoas), essa proporção se elevaria a cerca de 63%. Registre-se, finalmente, que os familiares mais referidos como agentes da oportunidade de trabalho para as pessoas com síndrome de Down foram, pela ordem, tio (irmão do pai), tio (irmão da mãe), cunhado(a) e primo.

4. Grau de Instrução das Pessoas Que Trabalham

Grau de Instrução das Pessoas com Síndrome de Down Que Trabalham		
	Nº	%
Nenhuma Escolaridade	2	13,3%
Creche, Maternal, Outro	1	6,7%
1ª a 4ª série do Ensino Fundamental	8	53,3%
5ª a 8ª série do Ensino Fundamental	1	6,7%
Outro	3	20,0%

5. Regime de Trabalho

Regime de Trabalho	Freqüência	%
Remunerado, Sem Carteira Assinada	3	27,3%
Outro	1	9,1%
Remunerado, Com Carteira Assinada	2	18,2%
Voluntário	3	27,3%
Funcionário Público	2	18,2%
Total	11	100,0%

Obs: Trabalham Com Familiar = 7 Pessoas

REFERÊNCIAS

AZEVEDO MOREIRA, L. M. de. O nascimento de uma criança especial. Salvador. Serviço de Reprografia da Pró-Reitoria de Planejamento e Administração da Universidade Federal da Bahia, 2a. ed., 1997.

ASSUMPÇÃO, J. R. e SPROVIERI, M. H. Introdução ao estudo da dificiência mental. São Paulo, Memno, 1991.

D'ÁVILA NETO, M. I. (Org.). A negação da deficiência. Rio de Janeiro, Achiamé/SOCIUS, 1984.

GARDNER, W. I. e COLE, C. L. Da deficiência física à deficiência sócio-cultural. In: D'ÁVILA NETO, M. I. (Org.). A negação da deficiência. Rio de Janeiro, Achiamé/SOCIUS, 1984, pp.85-100.

GIAME, A. e D'ALLONES, C. R. O anjo e a fera: representações da sexualidade dos deficientes mentais pelos pais e educadores. In: D'ÁVILA NETO, M. I. (Org.). A negação da deficiência. Rio de Janeiro, Achiamé/SOCIUS, 1984, pp. 27-40.

PEREIRA, O. Integração do excepcional na força-de-trabalho. Brasília, MEC, 1997.

SPROVIERI, M. H. e ASSUMPÇÃO, F. B. Sexualidade e deficiência mental. São Paulo, Moraes, 1987.

VASH, C. Enfrentando a deficiência: a amnifestação, a psicologia, a reabilitação. São Paulo, Pioneira, 1988.

Programa de Reflexões e debates para a Consciência Negra

Uma experiência da aplicação da Lei 10.639/03 como Projeto Político Pedagógico

"Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível comprometendo seus atores e autores"
Maria Adélia Teixeira Baffi in Projeto Pedagógico: um estudo introdutório

O *Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra* é um trabalho de aplicação da Lei nº 10.639/03 e dos princípios que constituem o Parecer no. 003/2004 do Conselho Nacional de Educação em sessão do Conselho Pleno, que são: ação educativa de combate à discriminação e ao racismo, conscientização política e histórica da diversidade, fortalecimento da identidade e do entendimento dos direitos.

O Programa é um trabalho de educação e cultura, que hoje está em curso no Colégio Estadual Sousa da Silveira - no bairro de Quintino, Zona Norte do Rio de Janeiro, como *Projeto Político Pedagógico* aplicado em todas as disciplinas do ensino médio noturno, do qual sou coordenadora pedagógica, com programação de atividades de março a dezembro e gerando projetos de pesquisa e estudos, resultantes de propostas de alunos e professores.

A tônica do *Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra* é fundamentar-se em várias áreas do conhecimento: na educação, na saúde, no direito, na religião, na cultura, entre outras. O conhecimento é essencial para que a compreensão histórica, econômica e social seja clara, sem chances para especulações e espaços para oportunismos.

Levamos tanto o corpo docente quanto o corpo discente, a refletir sobre as condições historicamente vivenciadas pelos negros na sociedade brasileira, a debater construindo uma consciência crítica e a propor transformações positivas para esta realidade.

A Construção e a Experiência

Entre os anos de 1999 e 2003 trabalhei como professora de história, no CIEP 365 Asa Branca, em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, com alunos de idades entre seis e sessenta e cinco anos, pois a escola funcionava nos três turnos de horários escolares, oferecendo cursos regulares - do Jardim de Infância até o Ensino Médio e curso supletivo com Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Eram alunos de uma comunidade de baixa renda e, na sua maioria absoluta, afrobrasileiros.

O ponto de partida para a criação deste trabalho foi a constatação cotidiana da falta de referências que os alunos tinham das suas

raízes étnico-sócio-culturais e como isto atuava em seu presente e influenciava seu futuro.

Apesar da carência financeira e da baixa estima, a maior parte do corpo discente daquela comunidade escolar, ainda que inconscientemente, via a educação como uma forma de ascensão social e econômica.

Identificadas por um lado as deficiências e por outro as potencialidades dos alunos, aliadas à necessidade de desenvolvimento de atividades com temas transversais ao currículo escolar, como: cidadania, ética e diversidade cultural – fiz pesquisas sobre a formação da

> *"O ponto de partida para a criação deste trabalho foi a constatação cotidiana da falta de referências que os alunos tinham das suas raízes étnico-sócio-culturais e como isto atuava em seu presente e influenciava seu futuro"*

identidade cultural nacional e sobre a cultura afro-brasileira para aplicar nas ações que envolvem o dia 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra. As limitadas indicações de bibliografia específica, de oferta de material didático e de recursos pedagógicos, obrigaram-me a criar meus próprios caminhos de pesquisa, adequação de conteúdos e metodologia de trabalho.

Desta experiência inicial para os dias atuais, aprofundei minhas observações para identificar estas necessidades no campo educacional e as suas diversas demandas.

No ano de 2004 passei a trabalhar no Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira na função de Coordenadora Pedagógica, com o ensino médio noturno, tendo trinta professores e atendendo aproximadamente quinhentos e vinte alunos na faixa etária de dezesseis a sessenta anos, onde encontrei a mesma desinformação sobre as questões étnico-sócio-culturais, ainda mais agravada pela resistência ao reconhecimento da necessidade de conhecê-las e discutí-las, tanto pelo corpo discente como pelo corpo docente.

Em 2004, na semana do Dia Nacional da Consciência Negra, realizei o *Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra*, como evento de uma semana de duração, com palestras, exibição de vídeos e debates. Sobre os temas: "Religião", "Ações afirmativas e cotas", "O negro e a mídia" e "Protagonismo Juvenil",

> *"Apesar da carência financeira e da baixa estima, a maior parte do corpo discente daquela comunidade escolar, ainda que inconscientemente, via a educação como uma forma de ascensão social e econômica"*

palestraram os jornalistas Sandra Martins e Miro Nunes, da Comissão de Jornalistas pela Igualdade Racial – COJIRA/RJ, o jornalista e produtor audiovisual Mauro Vianna, que nos levou o programa piloto da revista eletrônica Awo Dudu, produzida para a TVE, o Reverendo João Valença, Pastor da Igreja Presbiteriana de Botafogo e pesquisador das religiões de matrizes africanas e o rapper Preto Júnior que na época acabava de retornar de um encontro internacional de lideranças jovens, promovido pela Inter-American Foundation - IAF, em Honduras.

A execução deste trabalho trouxe-me fortes impactos, vindos das manifestações positivas, da vontade de conhecer mais, do entu-

siasmo, da alegria e gratidão de alunos e professores e vindos também de reações negativas de fechamento de diálogo, preconceito, ignorância e intolerância de alunos e professores. Incentivo e rechaça.

Daquela semana de novembro até início do mês de dezembro, senti e pensei muito para concluir que trabalhar com o ensino da História Africana e da Cultura Afro Brasileira, exigiria uma ação efetiva e compromissada com amplitude temática e profundidade analítica, para cobrir as expectativas dos que se entusiasmaram e vibraram e para contrapor os reativos, com informação precisa e geração de conhecimento.

Fechei alguns pontos que, em minha opinião, precisam basear uma ação educativa e cultural como esta:

1º ponto: O ensino da História Africana e da Cultura Afro Brasileira não teria sucesso simplesmente como uma obrigatoriedade estipulada por lei;

2º ponto: O trabalho não poderia ser feito em caráter de eventos datados;

3º ponto: O trabalho não poderia ser feito somente nas disciplinas citadas pela lei: História, Língua Portuguesa e Educação Artística.

Outras observações baseiam o *Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra* em questões que são particulares à ele, mas que podem servir à iniciativas similares:

1ª observação: São os palestrantes que devem ser preparados para os nossos debates, ao contrário do que inicialmente alguns professores pretendiam fazer com os alunos: dar-lhes um "trato" direcionado ao tema da palestra ou instruí-los panoramicamente sobre o assunto. Digo isto, porque este "trato" temático emergencial é ineficaz, não cria base de conhecimento e conceitos, e por muitas vezes, ainda engessa os canais sensíveis que podem ser tocados nas palestras e debates.

Os palestrantes têm que vir de mente e coração abertos, nosso público discente proporciona uma experiência muito diversa da de se falar para uma platéia da PUC, da FGV, do IFCS, de um colégio particular ou mesmo daquela de uma escola pública de ensino diurno.

A minha coordenação pedagógica não policia as abordagens temáticas, mas tem a função junto aos palestrantes de fazer, o que posso chamar de: tratamento da informação.

> *"O ensino da História Africana e da Cultura Afro Brasileira não teria sucesso simplesmente como uma obrigatoriedade estipulada por lei"*

2ª observação: É muito importante que o *Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra* tenha como condição fechada, a realização das palestras no próprio colégio – nada que desvalorize projetos que levam seus alunos à outros ambientes na busca pelo conhecimento, mas no nosso caso, os alunos se sentem bastantes prestigiados tendo no seu auditório, em um colégio do subúrbio: doutores, pesquisadores, autoridades, artistas, que atenciosamente saem de suas rotinas e abrem horários nas suas ocupadas agendas para lhes falar e mais ainda os ouvir.

Para os professores, que por vezes se encontram em momentos de cansaço e desgaste, a presença destes palestrantes os recicla, e até mais, exige intimamente que criem estímulos e retomem presença profissional frente aos alunos.

O *Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra* realizou no ano de 2005 os seguintes debates:

Março – "Na Lei e na Raça" com Prof. Carlos Alberto Medeiros

Abril – "Direitos Humanos" com Profa. Olívia Galvão

Maio – "Ser Negro no Brasil Pós-abolição" com Prof. Ricardo Freitas

Junho – "Protagonismo Negro: A Revolta da Chibata" com Prof. Álvaro Pereira do Nascimento

Agosto – "Panorama de Mulheres Negras: Direitos, Saúde, Mercado de Trabalho e outros temas" com a Jornalista Sandra Martins e a Profa. Ana Gomes

Setembro – "O legado africano nas artes brasileiras 1" com o Diretor e Produtor Audiovisual Luiz Pilar

Outubro – "A devoção brasileira" com o Pesquisador Marcelo Fritz e convidados

Novembro – "Capoeira na Escola: Educação e Cultura" com o Mestre Oscaranha e convidados

Dezembro – "O legado africano nas artes brasileiras 2: Ritmos, Música, Samba e Carnaval" com a Historiadora e Carnavalesca Rachel Valença e convidados

Resultados

Houve uma natural dificuldade inicial na montagem dos planos de aula com aplicação do ensino da História Africana e da Cultura Afrobrasileira, mas, de uma forma ou de outra, o desafio do Projeto Político Pedagógico moveu a todos.

Houve movimentos surpreendentes dos professores, dos alunos e até de funcionários do corpo administrativo:

- como o da Professora de Matemática, Juciara Oliveira, que começou trabalhando gráficos com dados estatísticos sobre as condições sócio-econômicas da população negra brasileira, e hoje pesquisa aplicações da Etnomatemática em seus planos de aula e está se especializando nesta matéria.
- como o das Professoras de Língua Portuguesa, Regina Carolina Mendes e Rosária Maria Lopes dos Santos, que trabalharam interpretações de textos de autores como Carolina Maria de Jesus, Machado de Assis, Castro Alves e Lima Barreto, que geraram maquetes e instalações, e que criou tal estímulo que revelou o talento da aluna Luciana Donato da Silva, da 1ª série, que foi uma das vencedoras do concurso de redação "Projeto Redação 2005" da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro / Jornal Folha Dirigida.
- como o da Professora de Língua Inglesa, Anriete Barata da Silva, que trabalhou com a história do movimento negro americano, sua influência na música dos anos 70 do século passado e sua difusão com sucesso mundial e que também trabalhou sobre festas folclóricas americanas traçando o paralelo com as nossas festas folclóricas, trabalhando na linha do nosso Projeto Político Pedagógico que identifica ser a cultura popular um caminho genuíno do saber de um povo.

"Houve uma natural dificuldade inicial na montagem dos planos de aula com aplicação do ensino da História Africana e da Cultura Afrobrasileira, mas, de uma forma ou de outra, o desafio do Projeto Político Pedagógico moveu a todos"

- como o grupo de Capoeira que se formou espontaneamente na aula de Educação Física da Professora Raquel Rezende.
- como do pedido dos alunos para que em nossa festa junina pudessem conhecer o Jongo e o Maculelê, o que levou a direção do colégio a dar condições de um grupo

folclórico se apresentar para eles. Surgindo daí o interesse de aprenderem o Jongo e o Maculelê.

• como o de um grupo de alunos que tendo que lidar com o conceito de patrimônio histórico, material e imaterial, para escolher o tema de um trabalho e já tendo realizado identificação de fontes de conhecimento da Cultura Afrobrasileira, nos seus universos pessoais e na vida coletiva, indicaram o Samba, e em particular a Velha Guarda das Escolas de Samba, como o objeto de sua pesquisa, o que gerou um projeto que visa uma produção audiovisual em um projeto formatado por eles: GUARDIÕES DA MEMÓRIA.

O Programa está documentado na pesquisa que o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense – UFF está fazendo sobre aplicações da Lei 10.639/03, no Estado do Rio de Janeiro.

O *Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra* faz parte do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico Racial do MEC e também integra o Projeto Unidade na Diversidade.

Além da comunidade escolar que congrega em suas ações, hoje temos um novo público beneficiário composto de pesquisadores, jornalistas, oficineiros e projetistas do 3º Setor, acadêmicos, produtores culturais e principalmente educadores, que nele estão encontrando o ambiente para vivenciar e trocar experiências sobre o ensino da História Africana e Cultura Afrobrasileira e sobre educação e diversidade.

Por fim, gostaria de encerrar com os seguintes comentários:

Se pensarmos em seguir como uma grande nação, temos que nos apressar em fazer política. Como alterar condições tão adversas sem fazer política?

Não há como ficarmos detidos chorando sobre estatísticas do IBGE ou do IPEA.

Se pensarmos em seguir como uma nação em direção ao futuro, temos que nos apressar em fazer políticas educacionais - MEC, Capes, CNPq, SEPPIR e outras instituições têm que investir em formação de pesquisadores e educadores, e fazer a Lei 10.639/03 ser trabalhada como política de estado, no plano dos direitos culturais e educacionais.

“Se pensarmos em seguir como uma grande nação, temos que nos apressar em fazer política. Como alterar condições tão adversas sem fazer política?”

Quando relatei as tarefas que tive que cumprir para apresentar o *Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra* como Projeto Político Pedagógico, falei em três tarefas, deixei de enumerar uma quarta para agora destacá-la: a tarefa de eliminar nossos preconceitos, nossas amarras, nossos fatores limitantes.

Trabalhar o ensino da História Africana é ter que desconstruir imagens de caráter racista, de um imaginário equivocado e preconceituoso. Estas imagens têm fortes efeitos alienantes e restritivos, que levam as pessoas a apresentarem dificuldades em articular novos raciocínios sobre a História da África, sobretudo de desvincular a imagem do africano do selvagem nu, escravo, acorrentado à miséria, vindo de tribos perdidas entre selvas e desertos. Informações novas, diferentes destas, têm que vencer constantes incredulidades.

O caminho para Introdução à História Africana inicia-se antes da própria História Africana, vem da desconstrução e eliminação dos elementos das ideologias racistas.

Deve ser trazida à luz, na medida exata, em toda sua extensão, a história das nações



de reflexões e debates, para fazer uma nova e positiva relação de valores sócio-culturais, pelo entendimento de que vivemos em um país que tem 45% da sua população de descendentes de africanos (conforme dados do IBGE), que estão



africanas, com imagens, idiomas, escritas, culturas, construções, tecnologias, comércio, riquezas, organizações sociais, exploração, escravização e diáspora e daí a propagação da cultura africana por todo o mundo, em particular no Brasil.



Profª. Carla Lopes
programa.rdcn@gmail.com
arquivo.historia@gmail.com
(21) 9649-5961
(21) 2595-6209 (das 19h às 22h)

Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira
R. Amália s/n – Quintino
Rio de Janeiro - R.J
CEP: 21380-400



nesta terra desde a primeira metade do século XVI e que disto temos todos uma grande herança que formou o modo brasileiro de sentir, olhar, falar, comer, vestir, conviver, brincar, cantar, dançar, lutar e devotar: o modo brasileiro de viver.



O *Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra* segue trabalhando entre os conteúdos ensinados pelos canais formais de educação e o próprio universo vivenciado por nosso público beneficiário através



George A. de Araújo
Produtor Executivo do *Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra*
george.pin@gmail.com
magae3@hotmail.com

Identidade de Gênero na Sociedade e na Escola

Para Ampliar a Visão e Reduzir Preconceitos

Mary Rangel
Doutora em Educação, com Pós-Doutorado na área de Psicologia Social. Professora titular da UFF e da UERJ

Márcio Caetano
Mestre em Educação pela UFF e membro da ONG Arco-Íris

Inicia-se por observar a visão como sentido que se sobressai no processo de identificação do real.

Na visão, destaca-se a íris, que possui, em seu centro, a pupila, responsável por regular a entrada de luz, contraindo-se em ambientes iluminados e dilatando-se no escuro. A luz estimula a retina que, formada por receptores especiais, sensíveis à luz, transformam os estímulos luminosos em estímulos nervosos, sendo levados para a parte do cérebro, onde se processa o fenômeno de "formação de imagens", que se associa a formação de representações sociais.

Um exemplo de imagens é o das cores masculinas e femininas, utilizando-se as masculinas, inclusive, para caracterizar poder ou autoridade, relacionados à identidade de gênero e seus papéis. Quem nunca ouviu falar que azul é a cor da "força"? Assim, o azul cabe ao "homem de respeito". Quanto às cores vermelho e rosa, entre outras, não são recomendadas, pois podem suscitar dúvidas quanto à "masculinidade".

As discriminações relacionadas a identidade de gênero e seus papéis em padrões pré-fixados, masculinos ou femininos, são também associadas à construção das imagens, que são levadas ao cérebro dos seres humanos pelo sentido da visão, e, automaticamente, inserem-se nas representações cotidianas.

O que nos chama a atenção é que as discriminações de indivíduos somente existem em função de diferenciá-los e privilegiar alguns em detrimento de outros. Desse modo, são estabelecidas fronteiras, nem sempre visíveis e transparentes, mas rígidas e poderosas, capazes de demarcar os limites que devem ser assumidos para que as pessoas e papéis não se confundam e suas imagens não sejam associadas a de "outros", dos "diferentes", que se encontram na "chancela" da distorção ou transgressão. Essa análise remete a preconceitos, que geram "marcas" ou rótulos sociais: os estigmas.

Os preconceitos, associados aos estigmas, não são apenas fortes e influentes porque coagem os indivíduos que vitimizam, mas também porque são efica-



zes pelo processo de internalização de diferenças desqualificantes que provocam. Essas reflexões se aplicam à identidade de gênero, auxiliando a compreender que existe, de um lado, o perfil hegemônico e "normal", tido como referência e, de outro, as diferenças que significam distorções e "anormalidades". Se levarmos em consideração que as palavras, as imagens e o meio circulante dos indivíduos são capazes de afirmar sua visão, aceitação e confiabilidade social, constataremos o quanto a violência da discriminação atinge os indivíduos considerados "diferentes" e "anormais".

Assim, por exemplo, quando uma criança quer ofender um colega, freqüentemente usa nomes agressivos referentes à identidade de gênero; são palavras depreciativas que, na verdade, servem também para afastar de quem as diz a idéia de "ser diferente do normal". Talvez nenhuma outra identidade possua tantas classificações pejorativas desmerecedoras, desqualificantes, irônicas, violentas, do que aquela de quem não corresponde às expectativas de "normalidade".

Desse modo, observa-se, segundo Elias (1998), que as singularidades, pelas quais se configura a identidade de gênero, possuem nomes pejorativos e que alguns desses remetem a imagens depreciativas, afetando diretamente a auto-estima e o bem-estar subjetivo daqueles que são nomeados e, portanto, vistos e identificados como "diferentes" dos "normais" (COSTA, 2003).

O preconceito não é eficaz somente porque agride o corpo físico; suas classificações depreciativas, quando internalizadas, são capazes de inibir o exercício da cidadania, justamente por levar o indivíduo a naturalizar as imagens preconceituosas que os desqualificam e os fazem sentirem-se "menores" diante dos demais, a que são comparados e depreciativamente distinguidos.

Nas escolas, freqüentemente a sexualidade se integra ao estudo das funções do corpo biológico, das transformações físicas da puberdade, de DST-Aids e, nesse caminho, ignora-se a questão da identidade de gênero.

Conceituar sexualidade com o rótulo de sexo é a forma mais eficaz de tratar a questão, evitando a visibilidade dos sujeitos e o exame das implicações teórico-práticas do gênero e seus aspectos relacionados a direitos de cidadania.

Num sentido de visão e imagem mais reais, verifica-se que cada ser humano, dadas as suas singularidades e implicações nas redes sociais, irá se constituir como único e, portanto, seus aspectos de identidade também serão únicos. Desse modo, pode-se enten-

der sexualidade como um conceito que envolve os comportamentos e as noções de masculino e feminino, acompanhadas e esclarecidas por sua compreensão humana, sociopolítica, ética, valorativa, no contexto de um mundo plural.

Assim, a identidade de gênero será resultado do diálogo entre as configurações biológicas e os desdobramentos sociais. São muitos os indivíduos e muitas as singularidades que compõem a diversidade na natureza e na sociedade. Para isso, é necessário ir além das fronteiras do saber biológico.

É preciso compreender, também, que a ciência, seu discurso e a sua prática, são resultantes de um dado momento histórico, motivado pelo contexto de uma dada sociedade e, portanto, reflexo da cultura e, sobretudo, das relações de poder.

Assim sendo, a reprodução de conceitos científicos, isenta de qualquer dado de problematização sócio-político-cultural, pode limitar o alcance da visão do real e os elementos de sua análise, o que prejudica refletir sobre as origens, justificativas e objetivos do conhecimento, observando o sentido crítico e real dos conceitos. Por isso, é importante recorrer ao sentido freireano da consciência:

> Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e, se careço de responsabilidade, não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é o tempo de possibilidade e não de determinismo[...] (FREIRE, 1999, p. 21).

Assim, sem ampliar a visão e a consciência, não se consegue alcançar o sentido humano, sociopolítico e ético dos "temas de vida cidadã", no caso do tema da sexualidade, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

> *"Os preconceitos, associados aos estigmas, não são apenas fortes e influentes porque coagem os indivíduos que vitimizam, mas também porque são eficazes pelo processo de internalização de diferenças desqualificantes que provocam"*

Segundo os PCNs, a sexualidade deve ser tratada de modo transversal a todas as disciplinas do ciclo básico de formação, na medida em que vincula-se a fatores de várias ordens: existencial, psicológica, econômica, política e cultural (BRASIL, 1998, p. 318). A biologização da discussão em torno da sexualidade não dá conta de seu alcance e multiplicidade de fatores.

Segundo Hobsbawn e Roger (1984), as sociedades ocidentais assistiram, a partir do final do século XIX, à criação de inúmeras tradições que, em última análise, tinham como eixo central a coesão social. As dinâmicas aceleradas, que alteraram as formas tradicionais e obsoletas de tecnologia, colocaram em pauta a necessidade de novas metas, novas formas de organização e relação social, assim como de entendimento das identidades, em suas várias manifestações, incluindo a de gênero.

Tratando-se de seres humanos, é preciso ter claro que a identidade de gênero e a de etnia são apenas algumas das inúmeras com que os indivíduos expressam suas singularidades na dinâmica das relações sociais.

Entretanto, é relevante, mais uma vez,

considerar Freire (1999, p. 25) quando observa a dinâmica do processo de formação educacional:

> ... é preciso que vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 1999, p. 25).

A compreensão de que a sala de aula é, na perspectiva freireana, um espaço de visão e formação para o acolhimento de diferenças, sem equipará-las a desigualdades, ou tratá-las de forma desigual, movida por preconceito e discriminação, é um modo significativo de colaborar para que todos aprendam aprendendo, e aprendendo percebam que os seres humanos são plurais em diversos aspectos de sua identidade, incluindo os aspectos de gênero. Para isso, entretanto, é preciso que se entendam, discutam e superem preconceitos e estigmas e estreitamento de visões.

Preconceito, estigma e identidade de gênero

Preconceito gera estigma e ambos geram violência, que se expressa em palavras e ações excludentes e discriminatórias. Esses efeitos são identificados na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas.

Exclusão, no meio escolar, é fato que tem recebido contestações pedagógicas e legais, chegando à regulamentação oficial em favor da educação inclusiva. Por isso, reuniram-se, em Brasília, em outubro de 2005, especialistas convidados pelo Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria que se ocupa da alfabetização e das questões da diversidade (SECAD), de modo que se pudessem discutir os enfoques e áreas sob os quais se prioriza a educação que inclui e, portanto, não rejeita ou discrimina as diferenças.

“O princípio e sentido que se destacam, portanto, são os de que as diferenças não sejam tratadas de modo que se transformem em desigualdades. E as desigualdades estão no núcleo da construção de preconceitos e estigmas que as demarcam, consolidam e justificam.”

Nos enfoques e áreas, contempladas pelo MEC/SECAD, inclui-se a identidade de gênero, com a preocupação de que se minimize a violência sobre pessoas que não se “enquadram” nos padrões considerados de normalidade.

A proposta de inclusão, conforme discutida pelos especialistas na reunião do MEC/SECAD, será introdutória aos novos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.

Na focalização da identidade de gênero, recomenda-se que os currículos de ensino médio, mantendo o sentido de tratamento transversal, contemplem o respeito às pessoas, considerando sua forma própria de ser, sem discriminá-las ou excluí-las por serem “diferentes” em sua natureza e seu papel de gênero.

O princípio e sentido que se destacam, portanto, são os de que as diferenças não sejam tratadas de modo que se transformem em desigualdades. E as desigualdades estão no núcleo da construção de preconceitos e estigmas que as demarcam, consolidam e justificam.

Uma vez construídos preconceitos e estigmas, esses passam a circular na comunicação e interação social, influindo nas visões e percepções dos fatos e construindo conceitos e imagens (representações sociais) que interferem em condutas.

É interessante, então, recorrer ao estudo sobre a pesquisa de representação social no enfrentamento de problemas socioeducacionais (RANGEL, 2005, p.66-69), na análise da violência gerada pelo preconceito, discutido à luz da teoria de representação social.

A representação social é uma forma de conhecimento prático, de senso comum, que circula na sociedade. Esse conhecimento é constituído de conceitos e imagens sobre pessoas, papéis, fenômenos do cotidiano.

As pessoas constroem suas representações nos seus grupos sociais, através das conversas, das visões, das crenças que veiculam.

Assim, os conceitos e imagens vão sendo aceitos, naturalizados, considerados verdadeiros, embora possam ser apenas representações. Muitos dos preconceitos, dos estigmas, das exclusões de pessoas, decorreram desse processo e dos equívocos que ele pode gerar.

O confronto das representações com a realidade, quando submetido a uma análise crítica e fundamentada, pode demonstrar esses equívocos.

Por conseguinte, quando se discute a violência como fator de ameaça à vida, não se pode omitir ou dispensar a discussão de preconceitos que podem gerá-la.

A construção, aceitação e divulgação do preconceito e do estigma já são, em si, processos violentos, que geram opressão. Essa construção é realizada por homens, seres pensantes, capazes de raciocínio e de intenções.

Reafirma-se, portanto, que é preciso compreender melhor o preconceito e o estigma. O estigma é uma marca, um rótulo que se atribui a pessoas com certos atributos que as inserem em determinadas classes ou categorias, desqualificadas socialmente. Os rótulos dos estigmas decorrem de preconceitos, ou seja, de idéias preconcebidas, cristalizadas, consolidadas no pensamento, crenças, expectativas socioindividuais.

> *"Sabe-se que a violência não se define somente no plano físico; apenas a sua visibilidade pode ser maior nesse plano"*

Assim, percorrendo vários campos das ações e relações sociais, os estigmas alcançam tanto os pobres e os meninos de rua, como os portadores de HIV, os que apresentam necessidades especiais (físicas, mentais, psicológicas) e aqueles que não correspondem às expectativas, gerais e antecipadas, dos padrões de identidade de gênero. E os "pré"-conceitos (portanto, os conceitos prévios ou previamente estabelecidos) antecedem os atributos ou características pessoais, particulares, a que se referem.

Desse modo, os atributos ou características que justificam o preconceito e seus estigma são previamente avaliados, com pouca ou nenhuma oportunidade de análise crítica e consciente, que os associe às circunstâncias reais da vida e das relações humanas e socioculturais, em suas singularidades e pluralidades. Conseqüentemente, o preconceito e seus estigmas são inflexíveis, rígidos, prejudiciais à discussão, ao exame crítico, fundamentado, e à revisão do que está préconcebido.

Assim, não é demais reafirmar que os que constroem ou aceitam preconceitos, constroem e aceitam estigmas. Ambos – preconceitos e estigmas – promovem e naturalizam (e a naturalização é um dos mecanismos da representação social) palavras ou ações violentas. Por conseguinte, essa construção pode ser a origem e o início da violência.

Sabe-se que a violência não se define

somente no plano físico; apenas a sua visibilidade pode ser maior nesse plano. Essa observação se justifica quando se constata que violências como a ironia, a omissão e indiferença não recebem, no meio social, os mesmos limites, restrições ou punições que os atos físicos de violência. Entretanto, essas "armas" de repercussão psicológica e emocional são de efeito, tão ou mais profundo, que o das armas que atingem o corpo físico, pois ferem a alma e prejudicam um valor precioso do ser humano: a auto-estima.

A luta e o remédio contra o preconceito e o estigma encontram-se nas análises críticas, situadas, fundamentadas, que encaminham novos significados, ou seja, que argumentam e apóiam ressignificações. Dessas ressignificações, podem surgir novos conceitos, mais reais, mais consistentes, mais abertos e flexíveis e, portanto, mais humanos.

Encontros como os da "Sociedade Viva", promovido pelo Ministério de Saúde e realizados em agosto de 2003 no Centro Cultural da Saúde, no Rio de Janeiro, são oportunidades expressivas, relevantes, para as ressignificações que se fazem necessárias, prementes, para os avanços da vida, da convivência e da consciência social.

As novas ressignificações por uma vida, uma convivência e uma consciência social mais inclusivas requerem, sobretudo, atitudes que assumam um dos princípios mais expressivos dos tempos contemporâneos: a aceitação da pluralidade e, portanto, das diferenças, das especificidades, das singularidades.

Mais uma vez recorrendo à análise crítica e fundamentada que aproxima, ampliando, visões e consciências das circunstâncias reais da vida, observa-se que cada indivíduo é singular, é diferente, é único em suas características; respeitá-lo, qualificá-lo, acolhê-lo, não são concessões, mas sim direitos; esses direitos são humanos, sociais, políticos, de cidadania.

Assim, o que se pondera nessas considerações finais é, sobretudo, a proposta de superação de preconceitos e estigmas, em favor de avanços no sentido de palavras e atitudes de inclusão e de respeito à vida, no seu significado social pleno, inerente a valores, direitos e deveres que garantem a dignidade de ser humano e cidadão, com sua identidade e singularidade de gênero.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual – temas transversais, Brasília, v. 10, 1998.

COSTA, L. S. M. da. Abuso no curso médico e bem-estar subjetivo. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ELIAS, N. A. Sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HOBSBAWN, E.; ROGER, T. As invenções das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

RANGEL, Mary. A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais. Aparecida: Idéias e Letras, 2005.

Comunicação, Educação e Cidadania
Quando Diversidade e Vinculação Social são apenas um

Evandro Vieira Ouriques
Doutor em Comunicação e Cultura, coordenador do Núcleo de Estudos Transdisciplinares de Comunicação e Consciência/Escola de Comunicação/UFRJ



O patrono da formatura dos cursos de Jornalismo, Turismo e Administração-2005/2 da filial catarinense de conhecida universidade privada foi desconvidado, pois a contribuição de mil reais que ofereceu para as despesas da colação foi considerada insuficiente pelos formandos. Tal professor, ex-diretor-geral da referida universidade, foi substituído por um colega "cujo valor disponibilizado", de acordo com o documento dos alunos, amortizou "o custo".

Como esta, verificamos maneiras de agir que ameaçam a cidadania e a espécie humana de "desespeciação", ou seja, de saída da condição de espécie humana. Por

que esta decisão absurda e consenso coletivo legitimado por uma comunidade inteira de bacharéis, pode ser desqualificado como diversidade e entendido como confirmação de que a coluna vertebral de uma determinada educação –e mais, de uma determinada visão de mundo- está atingida mortalmente?

O fato é que a defesa da Diversidade depende da sincrônica defesa de um conjunto de valores comuns capaz de estabelecer, sem totalitarismos, o que de fato é manifestação da Diferença e o que é sinistramente desvinculação social, manifestação da opção criminal (Gottfredson,1990). Segundo este autor a opção criminal, na leitura do sociólogo Michel Misse, é gerada exatamente pelo "baixo auto-controle" do comportamento: "Após examinarem correlações estatísticas entre as variáveis mais conhecidas e discutidas e o principal da bibliografia em língua inglesa dedicada ao tema (…) (eles) defendem que o único fator co-presente em todas as correlações e, portanto, o único que justificaria afirmar que constitui uma espécie de final da cadeia causal é, em todos os casos e para todos os fatores, o 'baixo auto-controle' do comportamento.

Quando se focaliza o "papel crucial que a Educação desempenha na formação (...) das novas gerações e o seu potencial catalizador de mudanças" (Milani, 2005) - e portanto o vigor da liberdade e da vinculação social) verificamos ser decisivo ter em mente – quando se quer a cidadania e não apenas o mero desejo literário dela-determinadas percepções (a percepção é o momento privilegiado do agir) da Comunicação, da Economia Psíquica Pós-Moderna e da Não-Violência.

Como se sabe:

(1) A base da presente cultura tecno-lógica (com hífen, como em Amaral, para lembrar que techné "tornou-se" o próprio logos) é a abolição da referência como modo de reconhecimento do real. Traumatizado pelo totalitarismo das meta-narrativas absolutas e últimas, vive-se um relativismo que se quer paradoxalmente absoluto e último, onde "tudo é válido", e toda Diversidade (Diferença) legítima apenas por ser Diferença: por isto Mattelart(2003,p.187) mostra que hoje a liberdade não pode mais ser apenas o exercício da vontade e clama pelo domínio do processo de formação da vontade. É decisiva a compreensão do pensamento de Marcio Tavares d'Amaral a respeito da relação entre Comunicação e Semelhança. Estou alinhado com ele neste ponto crucial, a cujo quadro me refiro constantemente aqui. (Amaral, 2006).

(2) A manifestação central desta cultura é a falta de responsabilidade individual (corrupção, criminalidade, hipocrisia, indiferença, etc.) em relação à racionalidade e aos desejos.

(3) O resultado desta cultura é a desagregação social sob a violência de todas as formas, entendendo-a como a afirmação do sujeito na supressão da afirmação do Outro.

Essa irreferenciação (d'Omano, 1998) constitue o obstáculo principial, no sentido heideggeriano, como Amaral adverte, para a experiência de comunicação, este algo da ordem da diferença e, portanto, para a Educação, uma vez que o viver humano acontece, como mostra Maturana (2004), sem risco de biologização do social, em redes consensuais –coerências comportamentais- de conversações, entendidas como o entrelaçamento da linguagem e do emocionar. Em 1992 indicamos a necessidade vital de compreender o papel que a afetividade tem na Comunicação, e de entender a Vida "apenas" como campo de comunicação, na medida

em que manifesta-se como dinâmica de movimentos complementares(Ouriques, 2003). É na vinculação, no exercício do amor (base do biológico e do social) que os sistemas vivos podem interagir recorrentemente, e suas ontogenias se tornarem co-ontogenias ou derivas estruturais co-ontogênicas (Maturana, 2004) A Teoria de Santiago, de Humberto Maturana e Francisco Varela, está para muito além do caminho da biologização do social. Como reconhece Mattelart (op. cit. p. 165), estes extraordinários biológos chilenos lembram que "as capacidades cognitivas do indivíduo vinculam-se não somente a um cérebro, mas a um corpo [inscrição corporal do espírito], diferentemente de certos setores das ciências cognitivas que reduzem a inteligência humana a um sistema mecânico".

Portanto, a irreferenciação é a não-comunicação - a não-educação - na medida em que sem referência não há alteridade (Diversidade). Que, por sua vez, só é possível na relação com a identidade: é apenas quando o sujeito é igual a si mesmo (e nomeia-se "Eu", distinto assim em sua corporeidade e encontrado na semelhança do si mesmo) é que ele é diferente de todos e tudo.

É portanto vital para a Comunicação e a Educação, bem como para todo pensamento sobre o humano, investigar esta unidade original do sujeito, que a tecnocultura substitue pelo self espectral ou duplo virtual, extirpando a auto-reflexividade da consciência, a consciência de si mesmo, e consequentemente, o vigor da conversação e, assim, da cidadania, que se torna apenas mais um sintoma da ruptura esquizofrênica pós-moderna entre ato e palavra.

Com a irreferenciação estão abalados, de uma só tacada, a Comunicação, a Política, a Academia e a Educação: a Comunicação na medida em que o sujeito e a sociedade, fraturados, entendidos um em relação ao outro como exterioridades absolutas, estranhos, apresentam dificuldade dramática de vivência consensual; a Política, já que a experiência de comunicação, ao invés de ser entendida como aquela que se produz entre, e portanto livre e surpreendente, é entendida e financiada como aquela que dirige-se a, "pura" persuasão de funcionalidade sistêmica, impuro convencimento de um Outro com o qual não se tem vinculação; da mesma maneira, não havendo mais debate público de argumentos - coluna vertebral da cidadania- desaparece a responsabilidade pública, que funda a Política; e a Educação e a Academia, pois a arte por excelência do político, do reitor e do professor, como mostrou o helenista Pierre Vernant, é justamente a linguagem, morta ao ser usada como mera instrumentalidade no exercício da "própria vontade".

Portanto, sem a Semelhança (a vinculação social, o patamar comum de valores universais) e sem a Alteridade (a Diversidade), esta que é o comum estruturante dos elementos comunicacionais, a Comunicação e a Educação se tornam disfuncionais e, no limite, impossíveis, como disse argutamente Amaral em relação à Comunicação : pois é a alteridade que estrutura a comunidade, como interação; o sentido, como diferença; o real, como atrator; a verdade, como possível (de sim e de não); a linguagem, como ligação; e o fundamento, como decisão. Paradoxalmente referenciada portanto pela irreferenciação, a pós-modernidade entende o real apenas como produção imagética, uma "representação de nada de outro", totalmente dessubstancializado.

Em reação à liquidez deste estado, o professor desconvidado a que nos referimos respondeu à decisão dos "alunos" dizendo: "tenham uma excelente formatura. Estarei

lá na qualidade de professor. Digam ao acadêmico orador que em seu discurso não fale em qualidades dignas do ser humano. Muito menos em decência, honra, moral e ética. Se assim o fizer irei aparteá-lo e chamá-lo de mentiroso!"

O fato é que a maior parte das comunidades hoje existentes (como a dos citados formandos) são apenas virtuais (mesmo as físicas), puramente potenciais, incapazes -em uma maioria inquietante- de atingir as metas e objetivos que acreditam ter. Esta é a constante de setores ditos "progressistas" da Academia e do Terceiro Setor por exemplo, que giram apenas ao redor da exibição de gozo do objeto que as organiza, atentas ao produtivismo -imediatista e mediático- deste objeto. (Amaral, op cit.). Sem a alteridade não há outro, e se não há outro não há com o que se importar. Quando pensa-se totalitariamente que "Nada há além dos meus desejos, que são Eu", esta tendência à indiferenciação surge no campo ético-político como indiferença. É essa transformação que Amaral chama com toda propriedade de princípio do Mal, que habita exatamente a irreferência generalizada. É só reparar como uma argumentação que vá em sentido diferente do consenso de um grupo/classe tende a ser descartado por ele como "perda de tempo, queremos prática".

"O fato é que a maior parte das comunidades hoje existentes são apenas virtuais (mesmo as físicas), puramente potenciais, incapazes - em uma maioria inquietante - de atingir as metas e objetivos que acreditam ter"

Sem entender que a maior das práticas é voltar a pensar por si próprios, aprofunda-se o mesmo modelo com as pessoas atravessadas por um discurso que identificam como sendo delas, ao invés de usarem a capacidade efetiva que têm de conversação, de diálogo, o que implica em auto-refletir, pensar, sentir e vivenciar, de forma aberta, novas possibilidades.

É neste sentido que temos trabalhado desde 1979 a investigação, o ensino (inclusive com a criação de disciplina própria) e a extensão na área da construção de estados mentais não-violentos na mídia, na educação, na política e na gestão organizacional, estados que ocorrem quando neles vigoram o princípio da semelhança.

Em verdade, o vigor da identidade e o vigor da alteridade são um só. Se o exercício livre da individualidade em sua autonomia absoluta resultou na individualização (quando o singular legitima-se apenas em sua funcionalidade, em sua eficácia no e para o pensamento único, quando cidadão vira consumidor -paradoxal diferença sem identidade) a clínica comprova que os sujeitos permanecem procurando os divãs à procura do núcleo duro do real deles, aquele que resiste à liquidez e a todo desmanche no ar.

Os consultórios do analista e do terapeuta permanecem como o raro lugar em que os sujeitos vão à espera de serem levados em conta em si mesmos, não confundidos com as máquinas, não dissolvidos em identidades flutuantes, não preparados para o mercado, mas sim de serem respeitados e que o trabalho pelo qual pagam, organize "um lugar em que, efetivamente, essa existência poderá encontrar um assento" (Melman, 2003. p.137) como diz com insuspeita precisão o psiquiatra e psicanalista Charles Melman, fundador da Association Lacanienne Internationale.

Do ponto de vista psicanálitico, a produção dos estados mentais no Ocidente pós-moderno, sabe-se, é o de uma cultura que se livrou, a partir de Freud, do recalque dos desejos, deixando de ser a cultura da neurose e a se organizar ao redor do objeto de satisfação do desejo, seja qual for, sempre legitimidado, de forma indiscutível, por ser desejo. Estamos tratando aqui de alguns aspectos específicos da psicanálise lacaniana úteis, em nossa opinião, para alavancar as experiências de comunicação e de educação. Fazemos isto mesmo que entendamos, com Heidegger, que a história da verdade está em uma estrutura do esquecimento do Ser, que portanto o vazio está do lado do Ser, e ainda que utilizemos a epistemologia não-dualista e experimentemos a unidade de Ser e sujeito -quando desaparece o problema de que o pensamento deve ser um efeito do sujeito (como em Lacan) ou uma suposição relativa ao Ser (como em Heidegger). A utilidade está em mostrar que mesmo neste quadro de referência a Semelhança irrompe de forma inarredável. Este desejo é perverso, mostra Melman(2003), pois ele é organizado por um estado de dependência contínua e exclusiva com relação a um objeto cuja captura imaginária ou real assegura o gozo.

A perversão organiza a relação com o outro diretamente, abertamente, provocadoramente, em torno e a propósito de tal objeto. Trata-se portanto de uma exibição permanente, de um dirigir-se a, de um espetacularizar o gozo. Toda a economia está organizada por esta exibição do gozo, e os heróis e personagens contemporâneos (paradoxais referentes da irreferência) são as evidências públicas deste estado, inclusive exibindo seus gozos do corpo, como os musculares promovidos pelo body-building.

O dispositivo da perversão surge como suposta cura da neurose a que Freud se referia e participa do que alimenta a economia do mercado, e por isto aproximamos em nosso trabalho os conceitos de produção de estados mentais, de Mattelart(2003), com o de economia psíquica, de Melman(2003). É a perversão que constitui as comunidades atuais, desarticuladas entre si face à articulação da cultura 'tecno-lógica', e que se organizam em torno do mesmo objeto explícito de satisfação, em um estado de adição com relação aos objetos. Um grupo de alunos que persegue o outro para suprimi-lo, sentindo-se "bem" pelo outro estar "mal", por exemplo.

> *"(...) a clínica comprova que os sujeitos permanecem procurando os divãs à procura do núcleo duro do real deles, aquele que resiste à liquidez e a todo desmanche no ar"*

Se o excesso de repressão sexual originou o mal-estar da cultura a cultura atual está curada do sintoma? Melman(op. cit) entende que "a psicanálise merece ser interrogada para saber se uma promessa até aqui regularmente utópica poderia enfim ser sustentada" pela satisfação que se promete. Segundo ele, "o mecanismo original de satisfação em causa se parece mais com o de uma dependência em relação a um objeto pertencente ao campo da realidade e cuja economia é regida por uma alternância da presença e da ausência"(Melman, op.cit, p.196).

Melman (op. cit)conclue: "Pode-se dizer, nesse sentido, que a [apetência pela alternância] da toxiconomia estaria na vanguarda de um processo cultural que está a ponto de se generalizar" (Melman, op.cit, p.196). Trata-se, portanto, de uma sociedade drogada,

como a nomeei na Superintendência da Polícia Federal do Rio de Janeiro em 2002, a convite, para falar a respeito da dinâmica Sociedade Sagrada e Sociedade Drogada. É assim, nas palavras de Jean-Pierre Lebrun, que "a tarefa psíquica [do sujeito] se vê enormemente atenuada, e a responsabilidade do sujeito apagada por uma regulação puramente orgânica"(ib.p.15).

Na flutuação da(s) identidade(s) do sujeito está a sincronia de seu encargo de se manter na corrida pelo gozo com o encargo do sujeito capitalista atrás de um reconhecimento dado pelo capital.

A ordem é que a identidade não se organiza mais pelo reconhecimento de si pelo Outro, e que a honra, a dignidade, a coragem, o sacrifício, o dom de si e a dádiva (Godbout, 1999) desapareceram enquanto marcas éticas. No entanto, apesar de viver em um campo lógico em que não há mais impossível, e conseqüentemente este estado mental deveria ser libertador, o cansaço, a ansiedade e a violência fundamentalista deste sujeito sem fundamentos são evidentes. Qualquer sala de aula confirma, praticamente todos os dias, o drama da citada "desespeciação".

É exatamente este sintoma que a mídia procura aplacar agregando aos produtos e serviços atributos que nada têm a ver com eles: tranquilidade, confiança, cuidado, atenção, respeito, singularidade, segurança, amor. Também Melman(op. cit) registra em sua clínica o que chama de um enigma: "Parece que resta sempre um lugar em que o sujeito (…) não está inteiramente alienado. Resta uma parte do sujeito que, ainda que sufocada, ou, talvez, porque sufocada, está sofrendo. Mesmo aí, há ainda alguma coisa, se posso dizer, que pede para existir, para se tornar sujeito" (Amaral, 1995, p.178). O mesmo ocorre com cada um de nossos leitores, espectadores, ouvintes e alunos: um cidadão, em cada um deles, pede por existir.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marcio Tavares d'. O homem sem fundamentos: sobre linguagem, sujeito e tempo. Editora UFRJ e Editora Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1995.

_____. Uma cultura de comunicação ainda é possível? O Princípio do Mal e a sociedade de informação. Projeto integrado de pesquisa, CNPq, em andamento, período de 01/08/03 a 31/07/2006.

D'ORNANO, Jean-Antoine. Essai sur le principe d'irreference, l'homme a la recherche du sens. Aubin Editeur, Paris. 1998.

GODBOUT, Jacques T. O espírito da dádiva. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. 1999

GOTTFREDSON, M.R. e Hirschi, T. A General Theory of Crime. Stanford University Press, USA. 1990.

LEBRUN, Jean-Pierre. Um mundo sem limites: ensaio para uma clínica psicanalítica do social. Ed. Companhia de Freud. Rio de Janeiro. 2004. p. 12.

MATTELART, Armand & MATTELART, Michele. História das Teorias da Comunicação. Edições Loyola, São Paulo, 2003. p. 187

MATURANA, Humberto e Verden-Zoller, Gerda. Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano. Palas Athena, 2004.

MELMAN, Charles. O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço. Entrevistas por Jean-Pierre Lebrun. Companhia de Freud Editora, Rio de Janeiro, 2003. p. 137

MILANI, Feizi M. A escola e o desafio de construir uma cultura de paz: propostas de enfrentamento da violência. In Saúde e Educação para a Cidadania. Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ano 0, No. 1, Novembro de 2005. p. 9

OURIQUES, Evandro Vieira (org.). Diálogo entre as Civilizações: a Experiência Brasileira. ONU. Apoio Núcleo de Estudos Transdisciplinares de Comunicação e Consciência-NETCCON/ECO/UFRJ, Associação Palas Athena, Viva Rio e UNESCO. Rio de Janeiro. 2003.

O Corpo em Fronteiras e o Cotidiano de uma Experiência Docente

Marcio Caetano
Professor de História da rede estatal e privada de ensino e mestre em educação pela Universidade Federal Fluminense

A escrita que é construída sobre o rolo da tela do computador começa a desenhar os detalhes do registro de minha experiência docente. A sala, os alunos, a porta, o corredor, o conselho de classe, a mesa redonda da biblioteca, o quadro, o giz, a direção, as falas, os silêncios e os sentimentos são partes desse universo que iremos narrar. Revisito a minha memória e, através dela, registro as falas de diversas personagens que irão compor a minha narrativa como professor de História de Tereza (nome fictício) em uma escola privada no município do Rio de Janeiro no ano de 2005.

A Narrativa

Estamos finalizando o ano letivo e não se ouve outro comentário a não ser os futuros resultados. Alunos e alunas de um lado perguntando suas notas e professores e professoras de outro especulando sobre os possíveis retidos. Ouve-se o sinal, é hora do recreio, os alunos e as alunas correm pelo corredor e, em desespero, descem as escadas sempre olhando pra trás para não sofrerem as sanções de seus atos: é necessário ficar atento, porque a fala áspera da autoridade não é benevolente. As professoras e os professores estão caminhando para o refeitório onde, em meio ao copo de café, narram com o corpo e a voz os fatos ocorridos em sala de aula.

Em meio às experiências narradas, uma voz dissonante dá início à pergunta, Professor quais são os alunos que possivelmente ficarão retidos na 6ª série? Sem ainda ter desenhado o quadro solicitado e tendo a consciência de que não queria falar sobre as dinâmicas da sala de aula, respondi sem meias palavras, ainda não sei. Uma professora citou o nome de cinco e o que me espantou foi Tereza estar entre os citados, o que

antes era um destelho, agora passou a direcionar minha atenção, como se discordasse daquilo.

Tereza me foi apresentada pela colega de português na primeira semana de aula. Chegamos ao mesmo horário no primeiro dia de aula e a colega, reconhecendo nas minhas marcas a inexperiência da docência que outrora não se compararia com seus 40 anos de carreira, deu-me, em um ato de plena solidariedade, o quadro geral da escola na qual ela leciona há mais de 20 anos. Caminhando pelo corredor escuro, que de um lado dá acesso à capela e de outro à escada que permite se chegar ao pátio, a professora levou-me às três turmas em que eu iria lecionar.

> *"Gente é diferente de bicho. Bicho já nasce sabendo quase tudo. Todas as coisas ficam guardadas dentro dele, bem sabidas. Quando ele precisa, aparecem."*

Atrás da porta, olhando pelo quadrante em vidro que permite ver por fora sem que os mesmos consigam nos ver de dentro, a professora em frente à turma 61 destacou a boa qualidade da turma, Você irá gostar da turma, são excelentes alunos. Ah! Já ia esquecendo, está vendo aquela aluna no canto direito da turma, na primeira fila? __ Não! –respondi sem muita demora, afinal entre a fila e a porta tinha um armário que não permitia ver justamente essa parte da turma. __Tudo bem, você quando entrar fique atento a essa aluna, o nome dela é Tereza, ela está conosco há muitos anos. É ótima, não dá trabalho algum, não conversa, realiza as atividades, mas infelizmente sofre de retardamento mental. De imediato ignorei a informação, afinal era meu primeiro dia de aula e devido ao armário não conseguia ver Tereza. Aliás, acredito que o fato de não dar trabalho, como foi destacado pela professora, levou-a para aquele lugar da sala, à medida que ela não precisava ser vista pelo olhar do quadrante de vidro da porta.

Os meses se passaram e, observando Tereza, não foi difícil perceber o porquê da nomeação que lhe foi dada: a voz lenta com difícil dicção, os braços, que insistiam em se movimentar com a velocidade dos cílios. Todos os gestos demarcavam a vagarosidade com que opinava nas aulas. A turma cheia, vozes aos gritos, adolescentes que insistiam em ignorar o pedido de silêncio, o quadro me obrigava a descer à altura dos alunos e alunas, que estavam sentados, a fim de puder ouvir suas indagações. Era comum ir ao encontro da pergunta e escrevê-la no quadro com o nome do autor para divulgá-la à turma.

Em meio à aula sobre os Códigos de Hamurábi, Tereza chamou-me para comentar a profissão de sua mãe, Professor, professor! __ Só um minuto Tereza, disse eu. Diga meu anjo (Devido ao grande número de alunos, aprendi a chamar todos de "meu anjo", foi à forma encontrada de não trocar os nomes.), respondi logo após concluir o que estava explicando. __Minha mãe é advogada, anunciou Tereza. Em meio a essa notícia, ouve-se uma voz ao fundo da sala, __ Ela não sabe o que está falando, professor. De imediato, talvez estimulado por minhas experiências que, como já sinalizei, estão sob a guarda das minhas memórias, respondi: Quem não sabe é você. Ela está comentando, coisa que você nunca faz.

O silêncio entrou na sala de aula, os alunos perceberam que eu havia ficado mexido com aquele comentário. Finalizei minha fala, com uma voz dura, uma cara amarrada e com a autoridade do posto que ocupava: Quero que vocês saibam de uma coisa, não

admito, não admito mesmo, seja com quem for, não admito brincadeiras que provoquem tristeza no outro, não existe alguém no mundo que ame ficar triste, acredito que nessa sala não haja exceção, logo não entendo por que querer deixar o outro triste, todos vocês são importantes, independente de serem diferentes ou semelhantes a mim. Que o que houve agora não se repita, pensem antes de falar, se o que for dito for provocar tristeza no outro, não o diga. Estamos conversados? Apesar da pergunta ter finalizado a minha fala, o silêncio permaneceu toda a aula, os olhos dos alunos não conseguiam me acompanhar pela sala, suas cabeças estavam abaixadas como se todos tivessem cometido um grande erro e a qualquer momento a sentença seria tomada.

No dia seguinte, andando pelo corredor, Tereza bate em minhas costas entregando-me, com uma voz trêmula, braços e cílios agitados, uma carta. Disse a ela que leria em casa, a turma retornou à regularidade: barulhos, vozes, gritos e objetos voando.

Com a caneca de café e sentado no sofá corrigindo os trabalhos, vejo a carta de Tereza, foi quando interrompi o que estava fazendo para poder lê-la:

Dia 25 de outubro de 2005.

Para o professor de História

História: vivendo e aprendendo

Gente é diferente de bicho. Bicho já nasce sabendo quase tudo. Todas as coisas ficam guardadas dentro dele, bem sabidas. Quando ele precisa, aparecem. Por exemplo, ninguém ensina um cachorro a nadar, ensina? Eu nunca vi. Ele entre na água e sai nadando. Mas gente é muito diferente. Gente, quando nasce, só sabe mamar, chorar, fazer xixi e pumpum. Daí, gente precisa de professor de tudo quanto é coisa. Umas coisas, o pai, a mãe e a família ensinam, sozinhas. Outras coisas, a gente precisa de um professor de verdade.

Na escola, tem tantos e tantos professores que, se eu contar, ninguém acredita. Tem um professor para cada coisa, História, Geografia, Matemática, Educação Física...

Existe professor de tudo no mundo. Logo que se inventa uma coisa nova, aparece um professor para ensinar. Veja lá o caso do computador. Mal inventaram os computadores, e já existem os cursos de computação. Eu mesma, quando crescer, vou fazer um curso desses.

Agora, eu não sei quem é que foi primeiro professor do mundo. E quem ensinou tudo a este professor? Eu acho que o primeiro aprendeu sozinho ou foi o inventor das coisas que ele mesmo ensina. Isso eu não sei direito. Não sei, não. Mas o bom do professor é que ele quer ensinar tudo, tudinho. Quanto mais a gente aprende, mais ele gosta. Fica contente, dá nota boa. Não é como uma amiga da minha mãe, que ensinava as receitas de doce pela metade para o doce dela ficar melhor de que o da minha mãe.

Professor já nasce feito, perfeito. Tem de ter jeito de professor, paciência de professor, alma de professor e coração de professor. Tem, sim (para caber todos os alunos dentro). Senão, ele perde a paciência e desiste quando encontrar uns meninos levados, como certos amigos que eu tenho. É o que eu acho!

Beijos da sua aluna que te ama de verdade,
Tereza nº 37.

Era o primeiro texto com temática livre que lia da Tereza e me impressionou o fato de não haver erros, de imediato lembrei-me de seu nome ter sido citado pela professora de português para ser possivelmente retida na 6ª série. Na semana seguinte, levei o texto para que os/as demais colegas pudessem ler. Todos ficaram encantados com o texto, no entanto, Tereza ainda estava na lista dos retidos, afinal esse ano era o ano de sua retenção. Os professores, diante do fato de seu "retardamento mental", avaliaram que era melhor Tereza ficar na escola a ir para a escola pública, onde possivelmente seria abandonada. Realidade que foi apontada pelas professoras que possuíam experiência na rede estatal de ensino. No entanto, para não colocar em dúvida a seriedade da escola particular, os professores fecharam que a conclusão de cada série seria em dois anos, independente de seu rendimento, já que desconsideravam a possibilidade de Tereza acompanhar o rendimento da maioria da turma.

> *"(...) as classificações são também frutos de pensamentos e idéias que se materializaram nos olhos da "ciência" junto com a construção do próprio Brasil"*

Teorizando a prática e aprendendo com a diferença

Esse quadro nos faz refletir sobre a estrutura das sociedades ocidentais e no seu interior, a brasileira. Orientada pelo discurso modernista, construiu inúmeras classificações que legitimaram a sua divisão hierárquica. Nesse sentido, definiram-se meios de categorizar os indivíduos em posições e condições "estigmatizadas", preestabelecendo-se requisitos comportamentais. O quadro é confirmado por Goffman (1988), segundo o autor, as atitudes classificatórias seriam usadas como atributos profundamente depreciativos. Rotina que também se materializa nas inúmeras relações que se estabelecem no cotidiano escolar. No entanto, diferente das relações entre adultos nas quais muitos dos símbolos são conhecidos e/ou vivenciados, a escola por seu papel, tem como agentes de sua interdição crianças e adolescentes que não possuem os elementos necessários e legais (destaco a legalidade das ações, porque reconheço que esses alunos e alunas possuem outras ações, não vistas como legitimas que denunciam suas insatisfações diante das classificações e/ou segregações) para sua defesa diante das classificações atribuídas.

De acordo com Velho (1990), o comportamento desviante, materializado na representação social, se não for reconhecido e analisado de forma crítica e fundamentada, permanecerá e se consolidará como elemento cotidiano de classificação. A idéia de desvio implica a existência de um comportamento ideal, que expressaria uma harmonia com as exigências do funcionamento do sistema social. Portanto, a idéia de desvio parte do pressuposto comparativo de pessoas pré-definidas como saudáveis. ... não existindo desviantes, mas sim, uma relação entre atores que acusam outros atores de estarem consciente ou inconscientemente quebrando, com o seu comportamento, limites e valores socioculturais (VELHO, 1990. p. 139).

No interior desse cenário está o fato de definir e classificar sujeitos ou grupos desviantes. Como resultados históricos, as classificações são também frutos de pensamentos e idéias que se materializaram nos olhos da "ciência" junto com a construção do



próprio Brasil. A classificação de "portadora de retardamento mental" foi dada a Tereza por laudo médico e que, portanto, toda e qualquer ação junto a Tereza seria perda de tempo, afinal, ela já está sentenciada.

A Tereza com suas classificações exemplifica a dinâmica cotidiana da escola que, como espaço de todos, ainda vivência a dificuldade de trabalhar as diferenças e, principalmente, entender que a diferença não está atrelada à superioridade e inferioridade de suas personagens nas inúmeras tramas que são costuradas no cotidiano das relações entre pessoas na escola. Neste sentido, a escola passa a ser o lugar da ordem (seja qual for) segundo se distribuem elementos nas relações de coexistência, aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do "próprio". (CERTEAU, 1994. p. 20)

> *"Acredito, como Certeau, que o indivíduo que esteja sob poder imperativo seja capaz de redimensioná-lo e com criatividade driblá-lo cotidianamente"*

Como elemento social, a escola é também responsável pela manutenção histórica dos estigmas, seus instrumentos oficiais e ocultos fazem das representações, estigmatizadas ou não, os componentes de suas vivências cotidianas. E é na vivência diária que a potencialidade de Tereza é ignorada pela decisão que há tempo havia sido tomada. A aprovação bianual.

Um aporte teórico que nos permite analisar as conseqüências da classificação encontra-se na discussão do conceito de abuso. Para Costa (2003, p.16), o termo

abuso inclui prevalecer-se de, aproveitar-se de, praticar excessos que causam ou podem causar dano, assim como o uso de palavras para desqualificar, ridicularizar, fazer zombarias, injúrias, insultos, usar mal ou inconvenientemente de qualquer situação de superioridade de que se desfruta e exceder-se em limites que ultrapassam o respeito pelo outro. O termo "abuso", neste sentido, inclui agressões que, mesmo não ferindo o corpo, ferem a sensibilidade, as emoções, a auto-estima e desrespeitam a identidade e singularidade da pessoa atingida, podendo causar transtornos ou desconforto emocional, que podem traduzir-se em subalternização. Tereza ficava no único lugar da sala em que não era possível sua visualização do lado de fora, afinal, seu silêncio e sua posição na turma a fazia invisível no cotidiano da sala de aula e visível no cotidiano dos conselhos de classes.

> *"Tereza fez, com sua carta, que eu viesse a repensar meu lugar de professor. Possibilitou-me visualizar marcas que, em suas singularidades históricas, se assemelham às inúmeras outras marcas que são construídas nos cotidianos e espaços onde lutamos para nos fazermos sujeitos"*

Nesse caminho, é importante enfatizar a conseqüência da humilhação, que pode ser tão traumática quanto os efeitos da lesão física, já que suas ações atingem a valorização pessoal, a autoconfiança e a confiança no outro. Portanto, a conseqüência última do abuso também é o silenciamento interferindo diretamente no bem-estar subjetivo dos indivíduos vitimizados. Apesar de vitimizados, Certeau (1994) ensinou-me que o papel de vitima é apenas um dos diversos lados da vivência social. Acredito como Certeau, que o individuo que esteja sob poder imperativo seja capaz de redimensioná-lo e com criatividade driblá-lo cotidianamente.

Segundo Ryff (1989), o bem-estar subjetivo inclui auto-estima, auto-aceitação, autodeterminação, relações sociais positivas, orientadas pelo respeito, qualificação e acolhimento, superação de medos, opressões e fatores de tensão que prejudicam o exercício pleno da vida. As conseqüências do conceito de bem-estar subjetivo são legitimadas pelos dados da pesquisa realizada por Rangel (1995), onde se verificou que a aprendizagem quando associada às ações de afeto a eleva ao status de prazer, condição essa que a relação educativa pode e deve proporcionar.

As imagens ancoradas na linguagem determinam os limites de sua visibilidade, são elas que ocultam as potencialidades do individuo, no nosso caso, as da Tereza. Sua produção de texto foi visto com surpresa, afinal, não havia explicação para aquele texto, seu "retardamento mental" era o limite de sua aprendizagem e seu futuro já havia sido tomado: a reprovação. No que tange à aprendizagem, a classificação dada à aluna não foi capaz de eliminar o seu desejo de participar, divulgando a profissão de sua mãe, que estava diretamente ligada ao conteúdo - Os Códigos de Hamurábi -, Tereza participou e imprimiu seu lugar no espaço que também é seu: o da aula.

A dinâmica da escola com suas turmas superlotadas e as classificações já sinalizadas legitimam e garantem o preconceito social, o que obrigou Tereza a viver em um universo fechado, buscando relacionar-se somente com aqueles que permitem o espaço de sua fala, mas necessitando a todo o momento buscar sua entrada e permanência na dinâmica estabelecida na sala de aula.

O texto de Tereza provocou uma discussão no espaço da escola, os olhos antes tatuados com uma imagem permanente tiveram que ser redesenhados. A situação fragilizou as marcas afixadas a Tereza. Neste sentido, as falas que classificaram e pintaram a falta de cores que ocultaram Tereza nº 37, a fizeram, em um ato inesperado, tomar em suas mãos os pincéis, colorindo-se com cores primárias e permitindo sempre a composição de novas cores secundárias, possibilitando novas falas.

Essa pintura desenhada por Tereza em seu texto, permitiu não só desalojar os traços da imagem sem cores que estava tatuado no olhar de suas professoras, como também fez com que nós, fossemos redesenhados em nossas práticas cotidianas. Tereza Cristina foi aprovada.

Considerações finais

Tereza fez, com sua carta, que eu viesse a repensar meu lugar de professor. Possibilitou-me visualizar marcas que, em suas singularidades históricas, se assemelham às inúmeras outras marcas que são construídas nos cotidianos e espaços onde lutamos para nos fazermos sujeitos. Certeau (1994) foi meu parceiro neste caminho cujo final não foi deslumbrado. O autor possibilitou-me ver além daquilo que meus olhos, ainda limitados, foram capazes de visualizar.

O livro "A invenção do cotidiano: 1. a arte de fazer" e a caneca de café sempre cheia foram meus parceiros neste caminho onde o delírio e as dores faziam-me ir lá e cá, chorar e rir, sofrer e torna-me alegre, pensar e escrever e pensar. A maior contribuição deste trabalho foi escrever-me. Falando de Tereza, pude rever minhas ações e revendo fui capaz de refletir sobre elas. Refletindo, redimensionei-as, alterando-as quando julgava necessário. Construindo a trama a que dei o nome de "O corpo em fronteiras: relatos cotidianos de uma experiência docente", fiz mais do que dialogar com inúmeros autores, fui além da escrita inicial, rompi meus limites, desnudei parte de meu corpo à espera de outros fatos que me façam continuamente retirar novas peças de meu vestuário. Retirando as peças de meu vestuário, recrio; e, recriando, me faço vivo.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

COSTA, L. S. M. da. Abuso no curso médico e bem-estar subjetivo. 2003. Tese (Curso de doutorado em psicologia social). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

GOFFMAN, E. Estigma e identidade social In. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

RANGEL, M. "Bom aluno: real ou ideal? 1995. Tese (concurso para Professora Titular da área de ensino-aprendizagem). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

RYFF, C. D. Happiness is everything or is it? Exploration on the meaning of psychosocial well being. Journal of Personality and Social Psychology. v.57, n.6, p.1069-1081, 1989.

VELHO, G. Desvio e divergência: uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1989.

Ensino Religioso, Diversidade na Escola e Pluralismo Religioso no Brasil

Alexandre Brasil Fonseca
Sociólogo, doutor em sociologia pela USP e professor do Laboratório de Estudos da Ciência - NUTES - CCS/UFRJ

Introdução

Ao pensar a sociedade brasileira nesse início de século, certamente a pluralidade religiosa tardiamente alcançada representa uma importante característica. Presencia-se em nosso cotidiano uma ebulição religiosa, na qual convivem diferentes credos ao lado de uma expressiva parcela da população que se define como sem religião. Entre os cristãos, o catolicismo continua abarcando significativa parcela de fiéis ao lado de uma recente ampliação da presença de grupos evangélicos. Em ambos os casos, ocorrem significativo crescimento de grupos avivalistas, de um lado a Renovação Carismática Católica e de outro as igrejas pentecostais.

Entre as religiões mediúnicas, o espiritismo mantém-se no mesmo patamar há alguns anos, destacando-se por sua presença entre setores mais escolarizados, enquanto o Candomblé tem se firmado como a principal religião negra do país. Neste contexto, vemos o número de opções religiosas proliferarem nos levantamentos do IBGE. Dezenas de diferentes nomes e tradições são relatadas pelos entrevistados e com isso firma-se cada vez mais uma realidade religiosa plural na sociedade brasileira. Como a escola pode dar conta dessa diversidade religiosa?

A proposta deste artigo é inicialmente resgatar, de forma panorâmica, a presença das religiões na história brasileira para, em seguida, refletir sobre o conceito de pluralismo religioso. Em nossa conclusão salientamos a dificuldade de se conseguir, por intermédio de um ensino religioso confessional, dar conta desta diversidade. Como a atual constituição e a LDB preconizam a presença do ensino religioso, resta-nos sugerir – na atual conjuntura – a adoção de uma abordagem mediada pelo Estado, em diálogo com diferentes atores, com o objetivo de que

os conteúdos desta disciplina sejam desenvolvidos e aplicados a partir de uma perspectiva interconfessional e/ou fenomenológica.

E éramos todos católicos, *pero no mucho*

Com a invasão portuguesa, o extermínio dos índios e a definição de uma nova colônia chamada Brasil, o catolicismo foi decretado como religião oficial. Se alguém encontrasse um brasileiro passeando em qualquer local do mundo, nos primeiros anos do século XIX, seria fácil descobrir a sua religião. Somente era admitida a entrada de novos migrantes se assumissem o

> *"Com a invasão portuguesa, o extermínio dos índios e a definição de uma nova colônia chamada Brasil, o catolicismo foi decretado como religião oficial"*

catolicismo como religião. Judeus e africanos deveriam ser batizados e adeptos de outras religiões viviam à margem da sociedade.

Não havia casamento fora da Igreja Católica, os mortos acatólicos não tinham local onde serem sepultados e o registro de nascimento também deveria ocorrer sob supervisão do clero romano. A Igreja Católica, além de ser a única referência religiosa, também concentrava a vida social, cultural e política, único espaço de encontro de representantes de todas as camadas sociais.

Encontramos algumas poucas exceções a essa norma na história. Ainda no século XVI o país presenciou a fugaz experiência da França Antártica, porém foi no século seguinte que os protestantes tiveram uma presença mais contundente com a vigência do governo holandês em Pernambuco. Um dos compromissos assumidos pela administração do Conde Maurício de Nassau foi a liberdade de religião, o que possibilitou em 1636 a inauguração da primeira sinagoga nas Américas (Mello Neto, 1947, p. 292).

Os aspectos econômicos tiveram maior peso e significado neste primeiro momento em que tivemos alguma diversidade religiosa na terra brasilis. No espaço público, durante quase dois séculos, não se vivenciou diferenciação em relação às crenças. De um lado, o catolicismo permanecia a religião oficial eclipsando e domesticando as santidades indígenas (Vainfas, 1995), ao mesmo tempo que a ex-

> *"A Igreja Católica, além de ser a única referência religiosa, também concentrava a vida social, cultural e política, único espaço de encontro de representantes de todas as camadas sociais"*

periência do sincretismo permitia uma maior vivência da religiosidade africana. Nas senzalas, a religiosidade africana encontrava-se em ebulição, alimentada pelo tráfico de escravos que trazia nos navios negreiros sacerdotes, adivinhos e médicos-feiticeiros promovendo um constante encontro entre novos e velhos de diferentes nações. Isso levava a uma "proliferação caótica de cultos, ou de fragmentos de cultos, que nasciam apenas para se extinguir, os quais eram substituídos por outros à medida de novas chegadas de africanos" (Bastide, 1971, p. 70).

O maometanismo também entra em nosso País por intermédio dos escravos, presença que não passou de uma "página da história".



Fotografia: Alexandre Bortolini

Criança carregada pelo pai, durante as comemorações do Dia de São Jorge - Rio de Janeiro

Os grupos não tiveram condições de manter suas crenças, pois representavam o que Bastide denominou de "mulçumanos passivos", negros islamizados convertidos e não semitas puros. Com a morte de seus poucos seguidores, o islã negro desapareceu.

Os judeus - chamados de cristãos-novos (Novinsky, 1972) - eram alvo preferencial da Inquisição em Portugal a qual não encontrou aqui Tribunal Permanente, resultando em uma onda migratória destes para a Colônia (Maio e Calaça, 2000). Nesse período diferentes práticas mágicas ligadas à feitiçaria também encontravam seus adeptos (Souza, 1986). Sobre a composição religiosa de então Vieira (1980, p. 171) indica que "'Religião' (...) em todo o Brasil era uma espécie de sincretismo entre um catolicismo puramente simbólico do camponês português e os conceitos religiosos dos índios e dos africanos".

A introdução dos imigrantes representou o início de efetiva diversidade religiosa no Brasil - já que o negro era considerado apenas mais uma mercadoria e o indígena ignorado -, a qual precisou contar com o apoio da secularização para avançar e, somente um século depois, estabelecer-se com indicações de uma efetiva pluralização religiosa. A gênese deste processo pode ser identificada por intermédio do decreto 119-A do Governo Provisório Republicano de 1890; nele abriu-se o caminho em direção ao estado laico e à separação entre Igreja e Estado, os quais forneceram as mínimas condições necessárias para a convivência das diferentes religiões.

Muito ainda pode ser dito sobre a presença das diferentes religiões no Brasil, realidade sempre eclipsada pela maioria numérica e força política do catolicismo. Dar conta dessa diversidade, atender a esta cada vez maior pluralização poderia ser uma papel da escola, porém como estabelecer isso? A partir de quais critérios? O caso do Rio de Janeiro é um impressionante exemplo dos efeitos de-

letérios que representam a união de grupos católicos conservadores com setores evangélicos ao legislar em prol do ensino confessional. O excelente documento produzido pelo ISER (Giumbelli e Carneiro, 2004) dá conta das disputas em jogo e dos impasses que se estabeleceram nessa tentativa de se introduzir o ensino religioso confessional na cidade, inclusive com a adoção de concurso público estratificado por credo.

> *"(...) em todo o Brasil era uma espécie de sincretismo entre um catolicismo puramente simbólico do camponês português e os conceitos religiosos dos índios e dos africanos"*

Está na constituição, em seu artigo 210, a existência do ensino religioso na escola pública de ensino fundamental. A organização e a definição do ensino religioso ficou sob responsabilidade dos estados e municípios e assim abriram-se novos espaços de disputa. A extinção do ensino religioso na escola pública parece a opção mais distante dentro da atual realidade brasileira. Além do aspecto legal temos que, em diferentes momentos da história, este tema foi alvo de caloroso debate que sempre mereceu significativo empenho da Igreja Católica, redundando em seguidas vitórias deste segmento social (Fonseca, 2004).

Com a continuidade do aspecto legal, num futuro imediato restam, pelo menos, três posturas. A adoção do ensino religioso confessional, forma que foi adotada no Rio de Janeiro e na Bahia; a adoção de um ensino interconfessional ou ecumênica – mais recorrente, mas de difícil implementação efetiva; e a adoção de uma abordagem fenomenológica em que são salientados aspectos antropológicos e filosóficos das religiões. Seria possível, a partir dessas abordagens, dar conta da vasta realidade religiosa brasileira sem cair na parcialidade? Qual seria a formação necessária a professores desta disciplina e como se daria a definição dos currículos? Como assumir uma abordagem efetivamente pluralista que não descambe para um sincretismo que desconsidera as especificidades das religiões?

A seguir nos deteremos exatamente no conceito de pluralismo, o qual nos parece central para pensarmos o ensino religioso. Em seguida concluímos sinalizando alguns aspectos que precisam ser considerados em nome do respeito da diversidade religiosa no âmbito escolar.

Como abarcar o pluralismo religioso?

O vocábulo pluralismo tem a sua origem relacionada ao Iluminismo, tendo sido utilizado por filósofos como Christian Wolff e Immanuel Kant. Inicialmente era entendido como uma "doutrina sobre a plenitude de combinações de visões de mundo ao lado de um convite para a adoção de uma visão universal de uma cidadania mundial" (Riis, 1999). Na sociologia ele se refere ao fim da idéia de monopólio, em um contexto em que

> *"Seria possível, a partir dessas abordagens, dar conta da vasta realidade religiosa brasileira sem cair na parcialidade? Qual seria a formação necessária a professores desta disciplina e como se daria a definição dos currículos?"*

não há mais a imposição de um único conjunto de normas. Todas as idéias e propostas passarão por processos de avaliação e teste.

Opondo-se ao monos, o pluralis sinalizava um aspecto positivo da situação proveniente da Idade das Luzes. A noção de pluralismo religioso pode ser usada como uma constatação empírica, apresentando um caráter tanto descritivo, como analítico. De um modo geral, ser plural é entendido positivamente, sinal de que se está up to date. Temos seu uso na política, indicando a existência de sistema multipartidário, onde, numa variação, o poder encontra-se distribuído no interior da sociedade e se fundamenta a partir da descentralização do aparato estatal. Na teoria econômica temos uma associação com a noção de mercado livre, no qual, diante da ausência de regulação, amplas potencialidades de negociações são estabelecidas a partir da aberta competição. Pluralismo também aparece associado à fragmentação da cultura; como disponibilidade simultânea de diferentes sistemas plausíveis de pensamento, e com a presença de diferenciação na sociedade.

Podemos apontar, então, o conceito de pluralismo como a compreensão de multiplicidade na sociedade; o mesmo representa *conditio sine qua non*; é impossível termos efetivamente a presença da liberdade de escolha dos indivíduos. Como bem salienta Beckford (1999), o conceito acabou preso a um caráter valorativo que parece esquecer que para que esta premissa seja verdadeira, é fundamental a existência de uma sociedade ausente de desigualdades. Se as pessoas não têm acesso às diferentes formas de pluralidade elas não têm, efetivamente, liberdade de escolha e não vivem, conseqüententemente, a pluralidade apesar da aparência plural do ambiente. A vivência da diferenciação não é tão facilmente dada como parece fazer crer o conceito de pluralização. O seu simples reconhecimento não é suficiente para a sua disseminação. É necessário a adoção de ações objetivas que valorizem as diferenças e ampliem a compreensão da importância de se respeitar e considerar o pluralismo.

> *“Se as pessoas não têm acesso às diferentes formas de pluralidade elas não têm, efetivamente, liberdade de escolha e não vivem, conseqüententemente, a pluralidade apesar da aparência plural do ambiente”*

Beckford propõe que seja utilizado no nível descritivo o termo “diversidade”, deixando o pluralismo somente para o nível analítico, a partir da presença de determinadas situações. Nessa direção, no caso brasileiro podemos indicar que só muito recentemente podemos perceber uma realidade de pluralismo religioso. Esse apareceu primeiramente na forma de tolerância religiosa, que não foi tão tolerante assim no momento em que o Estado reconheceu e aceitou a presença de outros atores dentro do campo religioso. Porém, o desdobramento seguinte a esta posição macro de permissão de existência teve operacionalização mais dificultada no nível das organizações. Os relatos de problemas de evangélicos no estabelecimento de seus locais de culto são abundantes na literatura sobre os primeiros anos da República, da mesma forma que a obrigatoriedade de registro na polícia por parte das tendas e terreiros das religiões afro-brasileiras é indicativo de uma situação de cerceamento e de pluralismo quase nulo. Experimentamos uma longa caminhada em direção a uma aceita-

ção do estabelecimento de variadas organizações graças à decisão em prol de um ambiente de tolerância. Mais de um século separam estes dois momentos em nossa história.

> *"(...) a presença de uma maior amplitude de crenças, indo além das religiões mundiais e das não-cristãs, é algo ainda muito recente, restrito a certas comunidades que, aos poucos, vai-se beneficiando e promovendo um ambiente realmente plural"*

Por fim, somente nos últimos anos do século XX temos uma situação mais próxima de efetiva liberdade individual para as escolhas religiosas. A aceitação - que ainda enfrenta momentos de coerção social - de que os indivíduos são livres para escolher e desenvolver suas próprias crenças é importante novidade no Brasil. O pluralismo no nível macro foi constante em nossa história republicana, fortemente vinculada à tradição católica. Na prática esta situação identifica uma forma fraca de pluralismo, que não passa de uma "concessão feita pelo mais poderoso ao mais fraco, a qual, sempre corre o risco de ser manipulada ou cancelada pelo dominador".

Para podermos efetivamente falar em pluralismo é fundamental percebermos a existência de religiões fora do cristianismo em nosso contexto. Uma sociedade pode ter diversidade religiosa somente com as diferentes igrejas protestantes, porém não é adequado pensarmos em pluralismo diante deste mesmo quadro. Significativo papel desempenharam no Brasil as disputas e os processos envolvendo o Espiritismo e a Umbanda, os quais representaram importante passo na construção do pluralismo religioso. Por outro lado, a presença de uma maior amplitude de crenças, indo além das religiões mundiais e das não-cristãs, é algo ainda muito recente, restrito a certas comunidades que, aos poucos, vai-se beneficiando e promovendo um ambiente realmente plural.

Duas possibilidades

Sandrini (2005) elenca quatro possibilidades de inserção do ensino religioso. O autor escreve a partir da perspectiva católica e expressa extremos existentes, desde a postura de pregação religiosa ou mesmo a prática de banalização das diferenças numa exposição das religiões com um recorte sincrético que desconsidera as singularidades e que acaba por eliminar importantes fronteiras existentes nas religiões.

Como dar conta da diversidade religiosa? Como elaborar um ensino religioso que respeite e dê conta da diversidade e do pluralismo religioso que perpassam a história brasileira? Talvez estejamos diante do fortalecimento do campo da Ciência da Religião, em que os aspectos fenomenológicos são ressaltados. Este recente campo do conhecimento se encontra em implementação no País e o fortalecimento de programas de pós-graduação na área são um indicativo de sua potencialidade (Teixeira, 2001).

> *"Talvez estejamos diante do fortalecimento do campo da Ciência da Religião, em que os aspectos fenomenológicos são ressaltados"*

É possível vislumbrar a existência de uma formação

em ciência da religião para os responsáveis pelo ensino religioso na escola pública. Formação que ocorre a partir dos procedimentos e avaliações peculiares ao ensino superior e que propicie o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Diante da imposição legal, esta parece ser uma possibilidade, de médio ou longo prazo, para a definição dos conteúdos e da formação de professores para o ensino religioso na escola pública. Profissionais com formação em educação e que também estudam fenomenologia, história, antropologia, teologia e filosofia numa abordagem que não possua recorte confessional e que tenha como objetivo cobrir a diversidade religiosa brasileira.

No caso de perdurar a presença do ensino religioso na escola pública, é imperativo que o mesmo seja responsabilidade de profissionais devidamente preparados pela universidade. Neste ponto a formação em cursos de graduação ou pós em ciência da religião surgem como uma concreta possibilidade. Deve-se tirar a responsabilidade das instituições religiosas que há vários anos atuam nesta seara para que se garanta o espaço da laicidade; o direito das minorias religiosas e seculares, assegurando-se o respeito ao pluralismo religioso no escopo desta disciplina.

A discussão sobre ensino religioso ainda assume tons apaixonados e certamente precisa-se adotar uma necessária distância para conseguir-se uma formulação do tema que seja condizente com a situação laica da nação ao lado da ebulição religiosa tão peculiar à cultura brasileira. A questão que precisa ser primeiramente respondida é até que ponto a escola é mesmo um locus adequado para o ensino religioso. Esta seria outra possibilidade, concluir-se que não é adequada a adoção do ensino religioso na escola pública. Porém, caso ele seja mantido, precisa ser formulado tendo como perspectiva central o respeito e a valorização da diversidade religiosa brasileira.

REFERÊNCIAS

BASTIDE, R. (1971). As religiões africanas no Brasil. São Paulo: Pioneira & Edusp.

BECKFORD, J. (1999). "The Management of Religious Diversity in England and Wales with Special Reference to Prison Chaplaincy". MOST, 1 (2). Disponível em: <http://www.unesco.org/most/vl1n2bec.htm>. Acesso em: 8 abr. 2002.
Fonseca, A. B. (2004). "Estado e ensino religioso no Brasil". Comciência, São Paulo, n. 56, http://www.comciencia.br.

GIUMBELLI, E. & CARNEIRO, S. de S. (orgs.) (2004). "Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro". Comunicações do ISER, Rio de Janeiro, n. 60, 154 pag..

MELLO NETO, J. A. (1947). Tempo dos flamengos. São Paulo: José Olympio.

MAIO, M. C. & CALAÇA, C. E. (2000). "Cristãos novos e judeus". Rev. de Inf. Bib. em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, n. 45, p. 15-50.

NOVINSKY, A. (1972). Cristãos-novos na Bahia. São Paulo: Perspectiva.

RIIS, O. (1999). "Modes of Religious Pluralism under Conditions of Globalisation".

MOST, 1 (1). Disponível em: <http://www.unesco.org/most/vl1n1ris.htm>. Acesso em: 8 abr. 2002.

SANDRINI, M. (2005). "Das preocupações preliminares às preocupações últimas". Revista de Educação AEC, São Paulo, ano 34, n. 136, jul/set, p. 7-21.

SOUZA, L. de M.(1986).O diabo e a terra de Santa Cruz. São Paulo: Cia das Letras.

TEIXEIRA, F. (org.) (2001). A(s) ciência(s) da religião no Brasil. São Paulo: Paulinas.

VAINFAS, R. (1995). A heresia dos índios. São Paulo: Cia. das Letras.

VIEIRA, D. G. (1980). O protestantismo, a maçonaria e a questão religiosa no Brasil. Brasília: UnB.

Fotografia: Alexandre Bortolini



Banca de venda de imagens - Dia de São Jorge - Rio de Janeiro



Fotografia: Alexandre Bortolini

As velas representam pedidos e crenças - Dia de São Jorge - Rio de Janeiro

Diversidade sexual e Escola

Alexandre Bortolini

Comunicador Social pela UFRJ. Coordenador do projeto *Diversidade Sexual na Escola* - Coordenação de Extensão do CCS/UFRJ e agente em projeto de prevenção a DST/AIDS junto a adolescentes e jovens homossexuais



O velho e o novo

Nos anos 60 se inicia um processo de aprofundamento das mudanças sociais com relação ao comportamento e à sexualidade. Os dois movimentos que mais contribuíram para essas transformações foram o movimento feminista e, mais tarde, os movimentos gay e lésbico. (CASTRO, p. 31) Ainda hoje, vivemos um momento de transição, de transformações dos paradigmas de comportamento sexual e afetivo na nossa sociedade.

Como em todo momento de mudança, a realidade de hoje guarda várias contradições. Ao mesmo tempo em que vemos e convivemos com uma diversidade sexual cada vez mais rica e menos rotulada, se mantêm e até se reforçam atitudes preconceituo-

sas, discriminatórias e violentas de pessoas, grupos e instituições conservadoras.

Esse embate entre o novo e o conservador, entre a conquista dos direitos e a repressão dos preconceitos se dá em todo o corpo social, em diferentes lugares e momentos. Na família, no círculo de amigos, na comunidade, no trabalho e, é claro, na Escola.

Quem convive no dia a dia com jovens homossexuais vai tomando contato com experiências de exposição cada vez mais cedo da sua orientação sexual. Era inimaginável há alguns anos ver um adolescente se autodeclarar homossexual na escola. Os 'meninos educados' andavam só com meninas, eram motivo de chacota dos colegas, enquanto os professores fingiam que não sabiam de nada. Hoje essa realidade é mais presente, mais explícita e coloca a escola diante de um desafio. Não dá mais para fugir do tema, fingir que nada está acontecendo, tratar seus alunos como seres assexuados e sublimar as realidades. A sexualidade se expõe cada vez mais na nossa sociedade - e a escola é parte dela.

"Em seu aparente silêncio, na verdade a Escola fala o tempo todo sobre sexualidade."

Sexualidade por todos os cantos

Michel Foucault (1990) defende que, nos últimos séculos, ao contrário de uma sistemática repressão sexual, houve sim uma produção massiva de discursos sobre o sexo. O sexo tornou-se objeto de análise científica, alvo da medicina, da psiquiatria, da pedagogia. Se antes as relações de poder que perpassavam a questão sexual estavam focadas na aliança, nos laços de matrimônio e na oficialização de uma relação, agora as relações de poder se lançavam sobre o corpo, sobre o prazer e suas manifestações. Produzem-se discursos sobre o corpo da mulher, a sua afetividade, o seu papel de 'mãe'; a sexualidade infantil é vista como algo precoce e se torna alvo da pedagogia; a reprodução e o sexo se tornam de interesse das políticas públicas de saúde e população e a psiquiatria cria uma série de categorias, conceitos e nomenclaturas específicas para descrever comportamentos sexuais 'perversos'.

Ou seja, a rede de poder que transpassa a sexualidade seria baseada, portanto, não em um movimento de repressão, de silêncio, de mutismo e até de invisibilidade. Mas, mais que isso, numa dinâmica positiva, de produção de discursos e comportamentos.

Nesse contexto, a Escola, entendida como uma instituição formada por seres humanos, pais e mães, professores, alunos, funcionários, muitas vezes não se vê como um lugar onde a sexualidade deva ser expressada ou discutida. Em seu aparente silêncio, na verdade ela fala o tempo todo sobre sexualidade. "O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios, os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças." (FOUCAULT, 1990) Para citar exemplos mais modernos, a divisão por sexo nas aulas de Educação Física - e os esportes atribuídos a meninos ou meninas; as distinções sexistas de vestuário - meninos não podem usar brincos nem cabelo comprido; a forma dos professores tratarem alunos homens ou mulheres, com rispidez ou com delicadeza; a tolerância da violência, verbal e até mesmo física, entre meninos; a preocupação constante com a manifestação da sensualidade

das adolescentes. Só para citar alguns exemplos.

Quando cria espaços específicos de discussão explícita e institucional sobre a sexualidade, a Escola pode gerar, para alguns autores, uma combinação perigosa, dado o seu caráter historicamente disciplinarizador, de controle e racionalismo. (CASTRO, 2004).

> *"A maior parte dos responsáveis e, em maior escala, de educadores e estudantes, é favorável à discussão direta sobre sexualidade na Escola"*

Por outro lado, em pesquisa recente da UNESCO levantou-se que, apesar de registrar que para alguns pais a escola não é 'lugar para ensinar saliências', a maior parte dos responsáveis e, em maior escala, de educadores e estudantes, é favorável à discussão direta sobre sexualidade na Escola.

Nesse debate se opõem, de um lado, uma visão higienista, biologizante, onde se apresenta uma verdade única e 'científica' e onde cabe apenas a um professor, o de Ciências, a responsabilidade de tratar o tema. De outro lado, uma perspectiva interdisciplinar, onde a sexualidade seja tratada em diferentes momentos e sob diversas perspectivas, em todos os seus aspectos (biológicos, sociológicos, culturais, afetivos, etc.) numa idéia de pluralidade e tolerância.

Tudo isso nos mostra que a Escola, a despeito do que creia, é sim um espaço onde a sexualidade se manifesta e, mais, onde se produzem comportamentos, onde se instigam ou superam preconceitos, onde se difundem conhecimentos e valores. E a escola, com seu papel formativo, tem sobre si uma enorme responsabilidade, proporcional aos seus desafios, no que diz respeito à superação dos preconceitos e à defesa irrestrita dos direitos humanos.

Mas o que orienta as posições institucionais da Escola? Como cada estabelecimento se coloca diante das questões da sexualidade e, especificamente, da diversidade sexual de seus alunos e professores? Como cada escola lida com episódios de conflito, de agressão e de discriminação? A escola trabalha para a superação desses preconceitos ou, ao contrário, adota, nas suas práticas cotidianas, regras, rótulos e posturas que tendem a reproduzir, afirmar e incrementar atitudes discriminatórias, sexistas e homofóbicas?

A Diversidade Sexual na Escola

Na escola, os preconceitos e os atos de discriminação contra homossexuais muitas vezes são naturalizados e banalizados. Os próprios educadores não consideram estes casos como relevantes. São brincadeira, coisa sem importância.

> *"Tudo isso nos mostra que a Escola, a despeito do que creia, é sim um espaço onde a sexualidade se manifesta e, mais, onde se produzem comportamentos, onde se instigam ou superam preconceitos"*

Muitas vezes os professores não só silenciam, mas colaboram ativamente na reprodução dessas violências.

Ao contrário do que se possa imaginar, "essa realidade interfere no padrão das relações entre estudantes e profissionais da educação; afeta o rendimento escolar e a construção da identidade e da auto-estima

do aluno; afeta a vida sócio-afetiva; pode prejudicar a inserção no mercado de trabalho e até mesmo a exclusão do direito à educação pública, em casos extremos envolvendo transexuais e transgêneros.". (CASTRO, 278).

O estudo da UNESCO aponta para um alto índice de imagens homofóbicas e de intolerância quanto à homossexualidade entre estudantes e professores. "A discriminação contra homossexuais, ao contrário das de outros tipos, como as relacionadas a racismo e a sexismo, são não somente mais abertamente assumidas, em particular por jovens alunos, além de ser valorizada entre eles." (CASTRO, 279). Nesse estudo, um quarto dos alunos entrevistados afirmaram que não gostariam de ter colegas homossexuais. O percentual fica maior ainda quando se trata apenas dos meninos. No Rio de Janeiro, entre os responsáveis, 40% não gostariam que seu filho estudasse junto com um colega homossexual. Esse percentual cai muito entre professores, mas há ainda um grande número de educadores que rejeitam a idéia de ter um aluno gay ou uma aluna lésbica. No Rio de Janeiro, 15% dos estudantes acham que a homossexualidade é uma doença, chegando a 23% entre os homens. O percentual é de 16% entre os educadores.

O preconceito e a discriminação aparecem de forma bem explícita e se desenvolvem em grande parte como uma espécie de medo da 'perda de gênero', o medo de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher. "Muitos dizem que não têm preconceito, desde que o homossexual permaneça longe, não se aproxime e, principalmente, que não insinue que eles possam ser um igual ou um parceiro da relação." (CASTRO, 2004)

No imaginário dos entrevistados, se diferencia preconceito e discriminação. Como se uma postura preconceituosa pudesse não interferir ou incrementar uma realidade de situações materiais concretas de discriminação. No entanto, essa discriminação se dá, não só através de regras e posturas institucionais homofóbicas, como em atos explícitos e muitas vezes recorrentes, principalmente no uso de uma linguagem pejorativa por parte dos alunos – que visa humilhar, discriminar, ofender, ignorar, isolar, tiranizar e ameaçar - geralmente tolerada e muitas vezes assumida pelos educadores.

A 'tolerância', quando se dá, se expressa de uma forma interessante. Os alunos homossexuais são bem aceitos desde que 'se comportem', ou seja, desde que não expressem ou aparentem, em nenhum momento, a sua sexualidade. "Aqui na sala eles sabem se comportar" (in CASTRO, 2004) São aceitos como alunos assexuados, tolerados como estudantes, mas tendo a sua sexualidade e afetividade totalmente reprimidas e rejeitadas.

"No Rio de Janeiro, entre os responsáveis, 40% não gostariam que seu filho estudasse junto com um colega homossexual. 15% dos estudantes acham que a homossexualidade é uma doença. O percentual é de 16% entre os educadores."

Estas e outras pesquisas concluem que situações de discriminação e de agressão verbal têm um grande potencial e muitas vezes precedem situações de violência física. O que parece irrelevante pode ser o prenúncio, e pior, o fundamento para uma cultura de violência, que exclui, agride, humilha e mata.

Numa pesquisa recente realizada durante a Parada do Orgulho GLBT no Rio de Janei-

ro, 40% dos adolescentes homossexuais entrevistados contaram que já sofreram casos de discriminação acontecidos dentro da escola. Entre jovens de 19 a 21 anos, 31% se referiram a discriminações na escola

> *"65% dos homossexuais já haviam sido vítimas de algum tipo de preconceito e 60% já haviam sofrido alguma forma de violência. A Escola aparece em terceiro lugar"*

ou na faculdade. Na mesma pesquisa, 65% dos homossexuais já haviam sido vítimas de algum tipo de preconceito e 60% já haviam sofrido alguma forma de violência. A Escola aparece em terceiro lugar como local ou contexto da discriminação (27% dos casos), atrás apenas do ambiente familiar e dos amigos e vizinhos. Mantém a mesma posição como espaço onde acontecem as agressões e outras violências (10%) (CARRARA, 2005). Na pesquisa da UNESCO, quando solicitados a indicar as formas mais graves de violências, rapazes e moças apontam os mesmos itens, com uma singular diferença: a agressão a homossexuais. Enquanto para as meninas *Bater em homossexuais* aparece como a terceira violência mais grave, para os meninos ela aparece em sexto lugar.

A pesquisa da UNESCO conclui também que os professores desempenham uma conivência não assumida com discriminações contra homossexuais, numa espécie de cumplicidade passiva. Além disso, desqualificam os episódios de preconceito como coisa sem importância e apontam como algo que acontece apenas entre os alunos, não se vendo como agentes desse processo de discriminação.

Por outro lado, são vários os depoimentos de professores que sugerem que a escola pode desconstruir a discriminação, tanto através de ações planejadas quanto na mudança de posturas, num tratamento pró-inclusão que valorize a auto-estima, incentivando o respeito à diversidade.

A diversidade, segundo o próprio discurso governamental expresso em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Programa Brasil Sem Homofobia, precisa ser encarada como recurso social para a transformação. Um instrumento, algo essencial para possibilitar o desenvolvimento humano.

Recentemente o Ministério da Educação lançou edital e está financiando cursos de capacitação para professores de educação básica sobre o tema da diversidade sexual. Em paralelo, algumas experiências independentes estão também sendo desenvolvidas. Esses projetos devem ser vistos como uma ação de incidência política, tendo como alvo educadores, atuantes ou em formação, que, junto com outros atores, compõem e constroem o ambiente escolar. Uma contribuição para modificar esse triste quadro de discriminação, justamente num espaço que deveria trabalhar pela plena convivência, pela tolerância e pela solidariedade, respeito e comunhão.

REFERÊNCIAS

CASTRO, M.; ABRAMOVAY M.; SILVA, L. B. Juventudes e sexualidade. Brasília: UNESCO, 2004.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia. Política, direitos, violência e homossexualidade. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Termo de Referência: Instruções Para Apresentação e Seleção de Projetos de Capacitação/ Formação de Profissionais da Educação Para a Cidadania e a Diversidade Sexual. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

Educação Ambiental

A COMLURB e o Programa de Educação Social Ambiental nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro

A questão ambiental é inseparável da questão social, e a melhoria das condições de vida das populações é fundamental para a redução dos impactos ambientais e também dos impactos sociais, violência, fome e miséria.

(Material didático do Curso de Educação Ambiental
à Distância / Senai, Volume 1)



Introdução

A Companhia Municipal de Limpeza Urbana – COMLURB, empresa de economia mista, da esfera pública municipal, responsável pela gestão dos resíduos sólidos urbanos, com 25 mil empregados, dos quais 10 mil garis, 6 milhões de clientes, atuando numa área de 1261 Km ª e coletando 9000 t lixo / dia, com orçamento 2004 de R$ 414 milhões. Tem como missão

manter limpa a cidade do Rio de Janeiro, respeitando os valores de Educação, Saúde e Preservação do Meio Ambiente, vem atuando junto a população com várias ações que contribuem para a melhoria da qualidade de vida da sociedade.

Dentre estas ações, destacamos o Programa de Educação Social / Ambiental nas escolas, de fundamental importância, pois atua diretamente na formação das crianças que transformam-se em vetores multiplicadores no ambiente familiar, levando aos pais e familiares (em especial, no caso das famílias de menor nível sócio econômico, que carecem de uma instrução básica formal) os fundamentos da consciência ecológica que o Programa se propõe a desenvolver. No que tange aos professores e aos demais agentes envolvidos, o Programa permite e provoca a discussão das questões relacionadas à cidadania, ao meio ambiente, à limpeza urbana e à qualidade de vida. Promove, através de um esforço pedagógico, a multiplicação de conhecimentos que resultarão em mudanças comportamentais voltadas para o bem comum.

> *"(...) o Programa permite e provoca a discussão das questões relacionadas à cidadania, ao meio ambiente, à limpeza urbana e à qualidade de vida"*

Este Programa, amparado na postura de responsabilidade social empresarial foi elaborado pelos profissionais de educação da Universidade Corporativa – UNICOM da COMLURB e implantado a partir de julho / 2003, para o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas e relacionadas às atividades de seleção de materiais recicláveis e seu descarte correto, abordando temas correlatos à convivência social, cidadania e preservação ambiental.

Quanto ao seu perfil, é um programa que caracteriza-se como ecologicamente correto por enfatizar o respeito ao meio ambiente, a preocupação com a limpeza urbana e o cuidado com o patrimônio público, ética e socialmente justo por despertar uma postura de cidadania que valoriza a formação de uma consciência ecológica, economicamente viável por desenvolver-se com recursos provenientes dos serviços prestados pela empresa e também por possibilitar a inclusão social e geração de renda de um grupo de pessoas que viviam à margem da sociedade.

A COMLURB nas Escolas

O *Projeto Escola Limpa* consiste em conservar e melhorar as áreas livres internas e não edificadas das escolas e seu entorno, através de atividades de varrição, capina e roçada, bem como implantar o programa de educação social / ambiental no tocante a reciclagem.

A proposta do *Projeto Escola Limpa* atende o Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002 que estabelece que as instituições educacionais públicas e privadas devem estimular e promover parcerias objetivando o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre questões ambientais. Neste contexto é que foi concebido e estruturado o Programa de Educação Social e Ambiental.

Meta do Programa

A partir de uma visão de responsabilidade social com foco social e ambiental e não puramente econômico, a COMLURB se engaja em programas que, como este, atuam como importante canal de educação ambiental, levando a manutenção de um relacionamento

permanente com as comunidades escolares. Assim, estabelecemos para o programa a seguinte meta: formar cidadãos responsáveis em relação à limpeza urbana e à preservação do meio ambiente.

> *"(...) estabelecemos para o programa a seguinte meta: formar cidadãos responsáveis em relação à limpeza urbana e à preservação do meio ambiente"*

Objetivos

Para alcançar a meta traçada identificamos os seguintes objetivos:

- Desenvolver, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação -SME, o esforço de ajudar na construção de uma sociedade economicamente próspera, sustentável e solidária, com futuros cidadãos mais conscientes;

- Desenvolver nas novas gerações atitudes éticas de participação e compromisso com a preservação do patrimônio natural em harmonia com o crescimento econômico e o bem estar físico, psíquico e social, voltados para o bem comum;

- Fomentar a valorização do meio ambiente, colocando em prática, ações que harmonizem o homem com o seu espaço físico, a sua comunidade e o planeta;

- Valorizar a interdisciplinaridade no modo de pesquisar e entender a realidade, auxiliando os professores no despertar dos seus alunos, levando-os a uma compreensão integrada do todo, como seres individuais e sociais;

- Estimular no ambiente escolar uma postura ética e socialmente responsável, envolvendo professores, alunos e funcionários nas atividades de seleção dos materiais reciclavéis e seus descartes nos Ecopontos.

Premissas do Programa

Antecedendo o desenvolvimento do programa foram estabelecidas algumas premissas que orientaram as etapas de sua implantação. Terá o seu desenvolvimento fundamentado na atuação conjunta de parceiros governamentais e não governamentais, colaboradores, sempre visando uma proposta de trabalho intercooperativo para a sua execução.

Constituem-se parceiros governamentais a COMLURB, as Secretarias Municipais de Educação, Meio Ambiente e Saúde, e a Fundação Oswaldo Cruz - FioCruz.

Como parceiro não-governamental o programa conta com a empresa White Martins.

Abrangência do Programa: 1055 Escolas / 750 mil alunos / 37 mil professores / 11 mil funcionários das Escolas.

Para o desenvolvimento do programa, é fundamental o respeito às competências de cada parceiro.

Desenvolvimento

Seu desenvolvimento deu-se em duas fases, com suporte financeiro proveniente dos serviços prestados pela empresa, da cessão de seus profissionais com conhecimentos técnicos específicos em educação, gerenciamento ambiental e de resíduos sólidos, indispensáveis para a execução das ações, assim como a disponibilização dos espaços para as visitas e oficinas. E com apoio do parceiro para locação de transporte, lanches para os alunos e professores que participam das vivências práticas que contribuem na construção do conhecimento.

A primeira fase corresponde a operacional, com a instalação dos Ecopontos, que são postos de entrega voluntária de materiais re-

cicláveis, presentes em todas as escolas, acompanhado da distribuição do manual de utilização do equipamento e de folhetos educativos para alunos e professores.

Estabelecimento de rotinas para coleta regular em caminhões apropriados e visitas de inspeção para manutenção da escola em condições sanitárias adequadas, evitando-se a instalação de Vetores (animais e insetos transmissores de doenças).

Acompanhamento do volume de material coletado nos Ecopontos, sua identificação e classificação.

A segunda fase corresponde a educacional, quando acontecem em ambiente de cooperação entre os parceiros (quatro órgãos públicos e uma empresa privada), um conjunto de ações pedagógicas sincronizadas que priorizam a educação transformadora e garantem a manutenção do Programa, sensibilizando, mobilizando, alimentando e enriquecendo as práticas pedagógicas, complementada com a elaboração e distribuição de materiais didáticos, para ampliar as informações e os conhecimentos específicos que visam eliminar e minimizar as causas que degradam a natureza e o meio em que vivemos.

Nesta fase incluem-se encontros com os coordenadores e diretores das escolas para apresentação, discussão e conhecimento do material técnico de apoio à atuação do professor junto aos alunos.

O diferencial do Programa está no uso do Ecoponto como uma ferramenta para a educação e na capacitação dos professores e alunos vistos como multiplicadores dos conceitos, que tratam a ecologia como uma questão de responsabilidade sócio-ambiental de todos. Além disso, ao promover uma destinação ecologicamente correta para vidros, papéis, papelões, metais e plásticos, que vêm da coleta seletiva das escolas, gera-se emprego e renda para dezenas de trabalhadores, organizados em cooperativas de seleção e reaproveitamento de recicláveis e diminuindo o impacto do lixo na limpeza urbana.

Metodologia

A Universidade Corporativa da COMLURB – UNICOM, a partir da instalação dos Ecopontos, ferramentas operacionais a que atribuímos o caráter educacional, desenvolveu um conjunto de ações pedagógicas que visam promover e instrumentalizar os profissionais envolvidos na execução do programa, garantindo a sua manutenção de forma dinâmica e flexível de acordo com o cronograma estabelecido pela empresa.

Essas ações pedagógicas são inseridas no cotidiano da escola para propiciar a participação efetiva dos professores da rede municipal como colaboradores e multiplicadores dos conteúdos propostos, respeitando as características locais, culturais e possibilidades de cada escola nas diferentes áreas do município. Os conteúdos são trabalhados utilizando-se as seguintes ferramentas:

- Oficinas de Recicláveis – atividades realizadas por agentes ambientais da Secretaria Municipal de Meio Ambiente que orientam alunos na confecção de objetos e brinquedos de materiais recicláveis como papel e pets;
- Visitas Guiadas às instalações da COMLURB (Aterro Sanitário, Centro de Tratamento de Resíduos Sólidos, Central de Separação de Recicláveis, Galpão das Artes Recicláveis, Museu da Limpeza Urbana), Centro de Informações Técnicas – semanalmente, em transporte da Companhia, grupos de alunos multiplicadores acompanhados de professores, visitam as instalações da empresa, onde são recebidos por técnicos que fazem uma explanação sobre aspectos de cada local;
- Teatro Interativo – empregados da Companhia preparados para apresentações



teatrais, mobilizam e sensibilizam alunos e professores por meio de atividades lúdicas e dramatizações sobre a temática Lixo e Meio Ambiente;

- Teatro de Fantoche;
- Palestras – técnicos visitam as escolas para explanação sobre diferentes temas como: Meio Ambiente, Impacto do Lixo, Coleta Seletiva e Reciclagem;
- Vídeos e debates;
- Folhetos Educativos;
- Material Didático;
- Trilha Ecológica – realizam-se no Centro de Referência em Educação Ambiental Marapendi e Bosque da Freguesia, com apoio da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, acompanhadas por guias que orientam os participantes no percurso da trilha abordando aspectos da preservação ambiental;
- Oficina do Conhecimento para Professores da Rede Municipal – são encontros bimensais que se realizam no auditório da sede da COMLURB e que congregam aproximadamente 100 professores provenientes de cada uma das 10 CRE`s, visando instrumentalizá-los e aos coordenadores para atuarem como multiplicadores de conhecimento, bem como estimular o diálogo sobre a importância da preservação do meio ambiente.

Desta maneira as ações educacionais com suporte dos materiais didáticos complementares são ferramentas facilitadoras do processo didático / pedagógico para melhorar a compreensão dos conceitos a serem praticados junto aos alunos, sempre de forma intercooperativa e multidisciplinar.

Para aplicação da metodologia recomendamos uma prática que possibilite o estabelecimento de uma relação entre os conhecimentos teóricos adquiridos e a

aprendizagem para o cotidiano, a partir de um trabalho integrado que agregue aos conceitos próprios de cada disciplina um sentido social onde, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências fortaleçam a construção do conhecimento e da aprendizagem sobre as questões sócio - ambientais, baseada em atitudes e valores, trazendo significado para o aluno, como parte de um processo de formação e mudança.

Avaliação e Resultados

Decorrido o período da implantação (18 meses) medimos o desempenho do Programa, conscientes de que como qualquer processo educativo, a proposta de educação social e ambiental , foco da nossa atuação, é um processo a longo prazo mas que atingirá a todas as pessoas envolvidas, consolidando a política de Educação Ambiental em que as escolas estão inseridas.

A proposta inovadora do Programa está vinculada à ênfase educacional que é dada a uma atividade essencialmente operacional como a coleta seletiva, quando por meio dela formamos nos alunos a base de uma consciência ecológica que contempla o respeito ao espaço em que vivemos. No que tange à responsabilidade social, por meio deste Projeto a COMLURB propicia a inserção no mundo do trabalho de 130 catadores que viviam à margem da sociedade.

Portanto, considerando a abrangência da atuação do Programa, os resultados refletem o impacto social na área da educação quando atendemos a 100.527 pessoas, de 1.000 escolas, realizando 3.450 ações pedagógicas.

Em termos de reputação e imagem da empresa, percebe-se a positividade do Programa pela evidência na mídia impressa, publicações em jornais de grande circulação como "O Globo" (09/08/2004), Jornal do Comércio (14/09/2004), sem contar a grande visibilidade dada a empresa e parceiros ao apresentarmos o Programa em congressos, como o 3º Congresso Mundial de Educação Ambiental, realizado em outubro/2005 na cidade de Turim, Itália, além do prêmio internacional Environmental Recognition Award da Compressed Gas Association, que será recebido nos EUA, pelo nosso parceiro, a empresa White Martins.

Conclusão

Ao implantar este Programa COMLURB espera, entendendo o conceito de responsabilidade social como um compromisso de cada um com a qualidade de vida, a ética, a preservação da natureza, a educação e a saúde, atender a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo junto às crianças e jovens, no ambiente escolar, levando a compreensão da cidadania como um a participação social e política, através do exercício dos direitos e deveres e de atitudes de cooperação e respeito ao ambiente e ao outro.

Liana da Cunha Pettengill

Coordenadora de Projetos da Diretoria de Gestão de Pessoas da COMLURB

REFERÊNCIAS

CANDAU , Vera Lúcia. Didática em Questão. 2ª ed. , Editora Vozes

SIQUEIRA, Josafá Carlos (org), Fonseca , Denise Pini Rosalem. Meio Ambiente, Cultura e Desenvolvimento. Editora Sette Letras, Rio de Janeiro, 2002.

Lei da Limpeza Urbana da Cidade do Rio de Janeiro - (Lei nª 3273 de 6 de Setembro de 2001)

UNICEF. Lixo e Cidadania.

Escolas Rurais
Direito à Educação, Respeito à Alteridade



Escola Multisseriada "João Batista Grossi" – Carangola/ MG 1980
Acervo pessoal Profª Lucila Lopes

Alexsandro Rodrigues
Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - Professor da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Carangola/UEMG

Tentando construir outros sentidos para o que pensar/fazer nos espaços rurais, e neles compreender os sujeitos de corpo, alma e coração, que dão sentido a uma territorialidade complexa, ainda que alijados de direitos, me debruço nesta escrita. Compreendendo, na companhia de Milton Santos (2001, p. 97) que, ao se falar em territorialidade, deve se considerar o território praticado por uma determinada população. Busco com esta escrita a compreensão do valor social da escola rural para as crianças e famílias das classes populares que ainda se encontram e sobrevivem nos espaços rurais, na busca de construir um presente e um futuro diferentes de tantas outras histórias. Falo do 'ainda', por ver aumentar a violência dominadora sobre as classes populares, impulsionando a saída de homens e mulheres com mágoa e desânimo deste espaço. Gradativamente, estamos assistindo o imperar de ideologias dominantes, que trazem em seu discurso uma lógica autoritária

de compreensão da escola da zona rural. Essas ideologias sustentadas numa economia unilateral vêm restringindo ferozmente os espaços de encontros dos rurículas com o fechamento das pequenas escolas rurais.

Precisamos, todos nós, que temos como bandeira de luta a defesa da escola pública, cada vez mais problematizar essa concepção do atraso que se construiu ideologicamente no imaginário social brasileiro a partir da década de 20 do século passado, sobre o mundo rural e nossa gente. Acompanhando os estudos de Sonia Regina de Mendonça (1997), tomo consciência de um movimento denominado por uma certa elite latifundiária, de Ruralismo (1888-1931). Este grupo representante de uma classe dominante agrária, emergente no cenário rural daquela época, impulsionava a idéia de modernização dos espaços rurais, tendo na deusa ciência e em sua filha legítima, a tecnologia, o elo de ruptura de um Brasil dito arcaico para um país que se buscava moderno.

> *"Sou de um tempo, em que na roça a gente era mais importante do que a máquina, que o vendedor de adubo e o agrônomo"*

A modernização dos espaços rurais representava, para essa elite pertencente a uma tradicional aristocracia e herdeiros de grandes latifúndios (boa parte improdutivos), a salvação para enfrentar a competitividade com o mercado internacional. Impulsionados pela técnica, pelo sonho de progresso e pelo excedente agrícola, não se preocuparam com as questões ecológicas e com as relações de pertencimento que os rurícolas estabeleciam e ainda estabelecem com a natureza. Este grupo, empobrecido e enfraquecido politicamente passa a ver e ter nos trabalhadores rurais e em seu modelo de educação/produção, razões para justificar a crise instalada na esfera nacional. Uma das saídas para o enfrentamento daquela crise, que se alonga aos dias atuais, foi a especialização do trabalhador rural, através do conhecimento técnico do extensionista rural. A presença desse novo sujeito/técnico no cenário rural brasileiro, especialista nas questões da terra, do manejo de animais, da higienização, alterava a rotina nunca sempre igual da roça e de sua escola, através de uma linguagem (postura) científica (artificial) que muitas vezes se fez e ainda se faz incompreendida pelos trabalhadores rurais. Esta linguagem negava os saberes de experiência-feito do homem do campo, sua relação com a terra, com a natureza, com a vida e nesta dimensão formadora, com a escola. O que sabiam na arte cotidiana do fazer, já não tinha validade para o "deus" mercado.

Nas andanças da vida, transitando em diferentes espaços rurais, nos quais me reconheço, pude ouvir de um trabalhador rural um outro discurso, dito de um outro lugar, (re)criando uma outra lógica para se pensar na terra e nos saberes produzidos no miudinho de cada um e de um coletivo histórico, que ainda sem saber teorizam a vida produzindo novas razões para na roça querer ficar.

Sou de um tempo, em que na roça a gente era mais importante do que a máquina, que o vendedor de adubo e o agrônomo. A gente trabalhava e fazia a terra produzir de um outro jeito, do jeito da gente, do jeito que os nossos pais produziam. Naquele tempo a lavoura branca fazia parte da vida do lavrador. Depois que aqueles vendedores de adubo, começaram visitar as fazendas, o patrão proibiu que a gente plantasse nossas roças. Diziam que plantar misturado atrapalhava a

plantação de café. Assim, a gente foi desistindo de fazer as nossas rocinhas e de criar nossos bichos. Aquelas rocinhas garantiam a mesa farta da família e a gente tinha coisa pra trocar e vender para além da colheita do café. Depois o patrão começou a falar que parecia que a gente morava em cima da pedra. Como é que a gente vai entender o pensamento do patrão? Uma hora não se pode plantar, em outras horas quando a barriga dói e a gente perturba o patrão, ele se volta contra a gente. Viver e trabalhar nas terras dos outros é muito triste, a gente nunca sabe o que pode e o que não pode fazer. Hoje o Sindicato dos trabalhadores rurais fala uma outra coisa pra gente e promove cursos com os moços que fizeram escola técnica da terra. Vá entender essa gente! Eu acho que eles descobriram que a terra pra ser boa precisa produzir todo tipo de alimento e não mais só o café.

> *"Assusta-me a ignorância de muitos, inclusive a minha, ao refletir sobre o pensamento das classes populares e suas relações com o mundo do trabalho"*

Não consigo, nem sei se é possível, sonhar com o mundo da roça, com um outro mundo da roça, com a escola da roça e com uma outra escola da roça, sem fazer uso de Freire (2001), realçando e compartilhando de sua indignação política, contrária ao discurso autoritário do cansaço existencial. Este cansaço existencial tatuado a ferro e fogo nos sonhos das classes populares, como imperativo de um discurso esvaziado de amorosidade, se alonga ao que Freire chama de anestesia histórica, onde os filhos da terra, agricultores e diferentes trabalhadores rurais perdem a idéia do amanhã como possibilidade.

Quando estamos dispostos a ouvir e aprender com os filhos da terra, vamos compreendendo que existe uma outra história a ser escrita. Não mais uma história escrita ao sabor de interesses, mas uma história que tem como referência as experiências de homens e mulheres com a terra. Pessoas que, ao contar sobre suas vidas, transformam a dimensão do fazer em novas proporções, realçando o poder das forças integrativas do homem com a terra.

Assusta-me a ignorância de muitos, inclusive a minha, ao refletir sobre o pensamento das classes populares e suas relações com o mundo do trabalho. Quantas vezes na roça, em visita a casa de alunos, de amigos e parentes reproduzi palavras que transformam a terra em pedra e o trabalhador rural em preguiçoso e sem esperança. Quantas vezes por não saber, reproduzi o discurso da terra/pedra em sala de aula, perpetuando a história que me convinha. Hoje lanço perguntas: Será que ao reproduzir o discurso oficial, tinha medo de conhecer uma outra verdade? Será que as respostas se faziam entre silêncios e murmúrios e eu não podia ouvir, porque não as entendia? A este respeito, rememoro a 1ª Conferência Nacional : Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, em Luziânia (GO), onde pude conhecer alguns educadores das escolas de assentamentos do MST e de diferentes outros movimentos ligados a terra. Neste encontro falei ao professor Miguel Arroyo: "Não consigo compreender o que os educadores do MST, estão dizendo". Generosamente Arroyo me respondeu: "Se não consegue entender, pergunta de novo". As palavras de Miguel Arroyo chicotearam meus ouvidos e meu cora-

ção. Estas palavras não foram suficientes para produzir imediatamente algo novo, mas colaboraram para realçar a dimensão da minha incompreensão sobre o mundo da roça. De lá para cá, não me canso de perguntar aos companheiros da roça sobre os diferentes sentidos que a vida pode ter e de querer ouvir de novo.

Chamo a essa reflexão a professora Luciene, que trabalha em uma escola rural. Filha de agricultores ex-aluna num curso de formação de professores, que em um de nossos encontros disse-me:

Lá em casa sempre tivemos horta. Horta grande e variada. As pessoas que nos visitavam se fartavam. Enchiam caixas de legumes e verduras. Meu pai sempre teve prazer de repartir essas coisas. Parecia que a gente fazia horta para dar para as pessoas da rua. Ficavam empolgados com os legumes e verduras que plantávamos e presenteávamos. Diziam assim: Que maravilha tudo fresquinho e sem agrotóxico. Como todos gostavam de nossa horta e dos produtos daquela horta, achávamos que poderíamos ganhar um dinheirinho extra com nossos produtos, que pareciam tão bem quistos pelas pessoas da rua. Há um tempo atrás, o Sindicato dos Pequenos Produtores Rurais, organizou a feira popular pra gente lá na cidade. Todas as sextas-feiras dirigíamos para a cidade, para vender nossos produtos. Vendíamos quase tudo que levávamos, o que sobrava trocávamos com aquilo que não se produzia. De repente os donos dos mercadinhos começaram a invadir nosso espaço. Achavam que a gente estava tirando a freguesia deles. Algumas pessoas começaram a fazer opção pelos produtos destes comerciantes, porque eram mais bonitos. Isso até hoje acontece e muitos agricultores foram desistindo de levar seus produtos para a cidade. Estes comerciantes, compram de atravessadores que viajam para as capitais e trazem de lá grande quantidade e vendem mais barato do que a gente. Fico imaginando que eles devem achar essas coisas quase que de graça lá no CEASA. Vê se alguém pode vender chuchu a R$0,01. Em cima do preço do chuchu eles fazem a festa e nós ficamos no prejuízo. Nossos produtos são muito bons, somente quando sai de graça para quem nos visita. Se for para pagar, dão preferência para os produtos que vem de fora. A nossa sorte é que muitas pessoas preferem produtos de boa procedência. Usando desta propaganda é que continuamos a enfrentar os preços dos produtos que vêm de fora, das grandes lavouras. Você não sabe da angústia do produtor rural, quando vai vender um saco de feijão no mercado e não pode por seu preço. O dono do mercado fala assim: Só pago tanto, é pegar ou largar. A gente, não tendo escolha, acaba pegando, pois tem precisão do dinheiro. Acho que as pessoas não plantam mais na roça por causa desta exploração. Se a gente tivesse mais incentivo em nossa região, poderíamos abastecer toda nossa cidade de legumes e verduras. Na escola eu sempre falo com as crianças do valor da terra e do valor de seu trabalho. Falo também da importância de se unirem para não serem tão explorados como já fomos e ainda somos. Se todas as escolas fizessem isso, seria possível ajudar a reverter a crise da roça.

> *"Estas palavras não foram suficientes para produzir imediatamente algo novo, mas colaboraram para realçar a dimensão da minha incompreensão sobre o mundo da roça"*

Problematizando os espaços rurais e intencionando ser possível potencializar as falas de sujeitos reais que transformam a

terra e dela fazem fronteiras abertas à insistência e à resistência, recheadas de memórias, sonhos e suor, é que solto minha voz a favor da escola rural, sabendo que neste trabalho não estou sozinho. Falo da escola rural, do lugar de pertencimento, do reconhecimento e da crença em seu poder, somando força a milhares de trabalhadores rurais, como Luciene, que acreditam e lutam pela roça, por seu povo e pela escola pública. Nas brechas sempre abertas das histórias do povo brasileiro, escritas aos rascunhos, amordaçadas por silenciamentos e descaso, a escola rural se apresenta como mais um instrumento para a luta e a terra como elemento (re)alimentador de esperanças no homem, em nosso país e no futuro. Futuro que pode e deve ser diferente da história oficial, anestesiada e engessada pelas mãos de ferro do poder, que ainda busca negar a existência das diferenças. Esses discursos historicamente ideológicos, originados dos patamares mais altos da sociedade, desumanizam e fazem com que muitos acreditem que a história seja um dado, quase inquestionada, porque "naturalizada". Com Freire aprendo que: "Humanos somos todos, humanizar precisamos aprender". Nesse processo humanizatório a escola rural, se apresenta como um caminho, carregando uma energia latente para a concretização de velhos sonhos.

Para muitos que tiveram sua humanidade reduzida, o desaparecimento de escolas nos espaços rurais pode se apresentar como etapa natural de uma ordem perversa, que se busca natural. Tal naturalidade é confirmada e credibilizada tendo nos modelos urbanos e nas escolas seriadas a materialidade da confiabilidade, como se a escola urbana só produzisse excelência. O humanizar só adquire sentido (e cada vez mais acredito nisso) através da palavra autêntica. Paulo Freire nos ensina que:

A existência, porque humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novos pronunciar. (FREIRE, 1977, p. 92).

A escola rural em muitos lugares do interior deste país constitui o único espaço latente para o diálogo entre homens e mulheres rurais que, ao se encontrarem como pronunciantes de um mundo injusto - como bem fizeram estes dois trabalhadores rurais referidos anteriormente - , podem coletivamente compreender as razões que lhes negam o direito do "ser mais". Coletivamente, ainda que com realidades diferentes, agricultores e agricultoras vão exigindo transformações a favor de um novo projeto de vida e de uma educação viável para os espaços rurais. Exemplos de possibilidades não nos faltam, haja visto as escolas do Movimento dos Sem Terra e as Escolas Família Agrícola.

Os espaços conquistados para o pronunciamento da palavra autêntica, carregam em seu interior uma polifonia de vozes, ditas de vários tempos e lugares, ricas em conflitos, que em algum momento fica nos parecendo dissonante. Esta dissonância que se pode traduzir em pluralidade, pode nos sinalizar uma outra compreensão da vida rural e de sua organização societal. Ao nos permitirmos compreender essas vozes, misturadas aos murmúrios históricos, podemos ampliar o papel político das escolas rurais, que na maioria das vezes nascem do desejo por escolarização das comunidades rurais, contrariando a lógica formal e política de se pensar e fazer escola. Estas comunidades, pequenas e distantes em sua maioria, tem no(a) leigo(a) a única possibilidade de fazer com que a escola funcione e quem sabe reverta a história de baixa escolarização dessas comunidades. Este modelo de escola que não dialoga com o modelo posto por uma lógica urbana, prin-

cipalmente as multisseriadas, vem sendo alvo de críticas, de denúncia e de descaso.

As escolas multisseriadas vêm sendo alvo de crítica no cenário educativo e político desde a década de trinta do século passado, uma vez que ela não contemplava e ainda não contempla o paradigma que a modernidade tentou imprimir como sinônimo de verdade e certeza. Este paradigma acredita que a produção do conhecimento se dá de forma ordenada, seriada e hierarquizada, onde tudo que produzir ruídos diferentes precisa ser jogado no limbo da incerteza e nos não usual. Sendo assim, a escola multisseriada foge a esta regra, mas cumpre uma de suas maiores funções, que é permitir os encontros de homens e mulheres do campo para reivindicar um novo mundo, ou um mundo diferente.

Nesses encontros, alguns ao sabor do acaso, medo e coragem se misturam, produzindo um antídoto biófilo, do tipo novo, produzindo vida e desprendendo peles secas da opressão, que se fez e se faz debaixo de muito sol e chuva, que anestesiavam e ainda anestesiam sonhos coletivos e que produz morte. Tirando o peso das peles ressequidas pelo tempo, vê-se o nascer de um homem também do tipo novo, onde a esperança ressurge como condimento necessário para o enfrentamento de tantas lutas. Maturana (1998, p.12) nos ensina que:

... não se pode refletir sobre a educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação. Temos um projeto de país?

Consoante com seu pensamento, reafirmo minha opção política e minha crença em meu país. Porém não um país qualquer, que se permite fazer parte do jogo de forças internacionais, onde, numa pretensa ordem de inclusão, exclui por dentro os diferentes. Quero um país que reafirme sua soberania, não se conformando com as estatísticas perversas que não revelam a dimensão complexa do conhecimento cotidiano do povo brasileiro. Por complexidade compreendo, com ajuda de Morin (2002, p. 38) ser: "a união entre a unidade e multiplicidade". As estatísticas só mostram aquilo que conseguem capturar: o visível, ou aquilo que interessa a quem as encomendou. As estatísticas não conseguem contar nossa história de opressão e exploração. Essas se fazem fugidias, são migratórias, se escondem àqueles que não possuem olhos de ver. O cotidiano se mostra, nunca em sua totalidade, a partir da instauração do diálogo com a multiplicidade e com o dissonante. Quero um país onde a cada um de nós, em sua singularidade, seja permitido projetar e devolver às novas gerações formas diferentes daquilo que dele recebemos. Quero um país onde a diferença produza respeito, onde a inclusão das minorias excluídas realmente aconteça, onde a perversidade do amanhã se reverta em causa.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____.Pedagogia do oprimido. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. Política e educação. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. SHOR, Ira. Medo e ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. 3 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MENDONÇA, Sônia Regina de . O ruralismo brasileiro (1888-1931). SP, HUCITEC, 1997.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. A inteligência da complexidade. 3ª ed.,SP: Petrópolis.

RODRIGUES, Alexsandro. Por diferentes caminhos da vida cotidiana: a escola rural como sonho possível. Dissertação de Mestrado. Niterói, 2004.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001

O Programa Convivendo e Aprendendo e seus desafios na educação informal de crianças e jovens

Maria Elizabeth Sarlo
Coordenadora do Programa Convivendo e Aprendendo
e gestora de projetos sociais e de Direitos Humanos.
Psicóloga pós-graduada em Psicanálise

Dezessete anos após a nova Constituição, os direitos declarados e conquistados pelo povo brasileiro permanecem irrealizados. O Brasil continua ostentando elevados índices de desigualdades: a parcela de 1% correspondente à população mais rica recebe os mesmos 10% da renda total de que desfrutam os 50% mais pobres, e o índice que mede a desigualdade de renda subiu de 0,53 para 0,56 entre 1991 e 2000. Esse índice pode variar de 0 a 1, sendo 1 a desigualdade máxima (Banco Mundial, 2002).

Segundo estudos do Banco Mundial, a eqüidade no Brasil é prejudicada, entre outros fatores, pelo alto índice de criminalidade, que afeta mais profundamente os pobres, e pelo baixo nível educacional, que defasa o país em relação à América Latina e ao mundo. Este contexto vem justificando o desenvolvimento e implementação do Programa Convivendo e Aprendendo, na Assunção - Associação Educacional e de Ação Social – Cenam, associação sem fins lucrativos que está presente no bairro de Santa Teresa, no Rio de Janeiro, desde 1915.

O Programa tem como objetivos sistematizar e articular ações voltadas para a inclusão social e redução da violência que atinge intensamente o bairro de Santa Teresa, no Rio de Janeiro, através de projetos sociais com propostas pautadas nos Direitos Humanos, nas áreas da educação, saúde e cidadania.

Atualmente o Programa mantém em funcionamento quatro projetos: (1) A Clínica de Saúde Integral Maria-Eugênia Milleret, que oferece psicoterapia e atendimentos médicos e odontológicos através de parceria com o Hospital Adventista Silvestre, para onde são encaminhando os participantes do Programa conforme a necessidade; (2) Projeto Ecoarte Solidária, curso de artesanato com materiais recicláveis que visa a geração de trabalho, distribuição de renda e promoção da educação ambiental; (3) Projeto Tô Dentro, pré-vestibular popular que inclui orientação vocacional e informática; (4) Projeto Tô Ligado, educação complementar e cidadania através de reforço escolar, oficinas de arte, esporte, inglês, informática e acesso à informação e à cultura para jovens entre 10 e 16 anos.

No ano de 2000, realizamos nosso primeiro projeto, o Criar e Cuidar. Tratava-se de um curso de capacitação para auxiliares de creche baseado na demanda das creches dos bairros adjacentes de pessoas mais preparadas para o exercício dessa função. O projeto foi viabilizado pelo financiamento do Programa Capacitação Solidária.

Esse primeiro projeto assumiu grande importância

para a implementação do Programa Convivendo e Aprendendo, pois foi a partir dessa experiência que constatamos, na prática, as possibilidades de transformação do sujeito a partir de uma proposta educacional informal que, pautada nas concepções de Paulo Freire, buscava criar um espaço diferenciado de aprendizagem que envolvesse as alunas e desenvolvesse os pontos que se encontravam fragilizados pela experiência de pobreza e exclusão. Nossa proposta não era simplesmente "capacitar", já que essa perspectiva permitia o contraponto da incapacidade. Nossa proposta era desenvolver os potenciais dessas pessoas e devolver-lhes a dignidade espoliada pelo abandono do poder público.

> *"Nossa proposta era desenvolver os potenciais dessas pessoas e devolver-lhes a dignidade espoliada pelo abandono do poder público"*

A duração do projeto foi de cinco meses e a realidade que se descortinou diante de nós foi impactante. Deparamos-nos com várias dificuldades, tais como violência intra-familiar e intra-grupo, entre outras. Todas as questões eram trabalhadas através de dinâmicas, intervenções pontuais e, principalmente, envolvendo as jovens na discussão dos problemas que iam se apresentando e na construção das propostas para seus enfrentamentos.

A estratégia de levar sempre as questões para que o próprio grupo as discutisse e encontrasse soluções, alternativas, obteve resultados surpreendentes. O relacionamento tornou-se amistoso e o grupo encontrou coesão.

Durante o processo desse projeto, destacamos o caso de uma jovem que estava sendo segregada pelo grupo, tanto por sua agressividade, como pelo fato de ser analfabeta. Somente quando o grupo conseguiu entender que a agressividade dessa jovem funcionava como um mecanismo de defesa decorrente do grande sentimento de inferioridade e vergonha por não ser alfabetizada, tornou-se possível seu acolhimento pelo grupo que, finalmente, passou a auxiliá-la nas tarefas, principalmente quando estas envolviam escrita e leitura.

O caso acima representa uma situação extrema, porém, a grande maioria das 30 jovens entre 16 e 21 anos atendidas nesse projeto, para não dizer a sua totalidade, eram analfabetas funcionais.

A dificuldade que, portanto, se impôs como a mais preocupante e que acabou se transformando na mola propulsora para o desenvolvimento e implementação do Programa Convivendo e Aprendendo, foi o baixo nível de escolaridade e alfabetização das pessoas que atendemos. Elas não conseguiam interpretar um texto, por mais simples que fosse, e não conseguiam escrever o que pensavam. Isso se refletia nas discussões promovidas no grupo, pois tornava difícil que encontrassem palavras que expressassem seus sentimentos e opiniões.

Ficou muito claro para a equipe que não se tratava de uma falta de capacidade de reflexão e/ou de opinião - pensamento enganoso muitas vezes presente no senso comum. Tratava-se antes, a nosso ver, de uma reflexão pobre que se encontrava limitada pela falta de acesso às informações, pela má qualidade do ensino recebido e pela vivência da opressão e discriminação social.

O Programa Convivendo e Aprendendo nasceu, portanto, das seguintes questões: como os brasileiros e brasileiras podem construir uma sociedade justa, igualitária, fazer sua Constituição realizar-se, se lhes é negada uma educação que lhes permita mi-

nimamente fazer uma leitura do mundo e promover a reflexão de sua situação e necessidades? Como ser cidadão sem que se possa ler e escrever? Como nosso país poderá manter sua soberania se à grande maioria da população é negada a possibilidade de preparo para o trabalho e para participação no desenvolvimento do país?

Pensando nessas questões e na demanda das comunidades por nós atendidas, implementamos em 2004 o Projeto Tô Dentro, um pré-vestibular popular com o objetivo de minimizar a discriminação quanto às condições de acesso à universidade.

Nossa experiência com os projetos de profissionalização anteriores nos permitiu constatar que, de um modo geral, em conseqüência das dificuldades a que estavam submetidas, as pessoas das camadas populares encontravam-se extremamente prejudicadas acerca do juízo que faziam de si próprias, de sua identidade individual, social e cultural, sendo em sua maioria, vítimas de um esvaziamento da auto-estima que tinha como reflexo a idéia de que se era incapaz de produzir, realizar projetos de vida e circular além do espaço circunscrito da comunidade.

A identidade social dessas pessoas estava apoiada em preconceitos relativos à condição social, etnia, profissão, nível cultural e local de moradia. Ser negro e/ou pobre e morador de favela eram elementos de desvalorização social e incidiam na auto-imagem que acabava ficando comprometida.

Com a implementação do Projeto Tô Dentro – pré-vestibular – constatamos que, apesar de muitos jovens e adultos almejarem melhorar de vida através da educação, paralelamente, os obstáculos determinados por sua condição social lhes pareciam intransponíveis e estavam ligados à grande dificuldade de se expressarem, de expor idéias, principalmente através da escrita, mesmo para aqueles que já se encontravam em séries avançadas. Isso parecia ser devido não só à deficiência do próprio ensino, mas também às dificuldades emocionais que sabemos influenciar no aprendizado.

Assim, buscando minimizar os efeitos da pobreza e promover inclusão social, nossa proposta precisava criar não só condições para que essas pessoas pudessem ter acesso ao aprendizado das matérias formais que são exigidas nos exames dos vestibulares e que não haviam sido aprendidas na escola, mas também e principalmente, para que pudessem tomar consciência de que podiam ser agentes de transformação da sua realidade e da sociedade.

Importante sublinharmos que apesar de questionarmos o vestibular enquanto sistema ordenador do ensino superior - seja por não solucionar o problema número de vagas/número de candidatos, seja por não se constituir como instrumento confiável para se medir potencialidades ou capacidades - se faz necessário proporcionar igualdade de condições aos alunos oriundos das camadas populares e do ensino público nessa batalha perversa, já que até o ensino médio a educação lhes é oferecida e garantida, enquanto a universidade lhes é vetada por conta da má qualidade do ensino recebido.

Outro ponto importante na questão do ingresso nas universidades é a política de cotas, que tem causado muita polêmica. Sobre essa questão queremos lembrar que o Brasil ratificou a Convenção sobre a Eliminação de todas das formas de Discriminação Racial em 1968, três anos após sua adoção pelas Nações Unidas, comprometendo-se assim a garantir a todos, sem distinção de raça, cor ou origem

nacional, e em igualdade de condições, o exercício de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais.

A Convenção apresenta duas metas básicas para a implementação do direito à igualdade: o combate a toda e qualquer forma de discriminação racial e a promoção da igualdade.

No artigo 1º da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial encontramos a definição jurídica do conceito de discriminação racial que significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência fundadas na raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por fim ou efeito anular ou comprometer o reconhecimento, gozo ou o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais nos domínios político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública.

> *"A promoção do direito à igualdade implica na implementação de duas estratégias: repressiva e promocional"*

A promoção do direito à igualdade implica na implementação de duas estratégias: repressiva e promocional. Somente o combate à discriminação racial não é suficiente se não se promove a igualdade e por isso são necessárias as ações afirmativas (medidas positivas adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório) que estão sendo iniciadas no Brasil com a aplicação da política de cotas para o ingresso na universidade, ainda que com algumas décadas de atraso.

As críticas contra a política de cotas, logo de início, tomou como justificativa a idéia de que ela mesma seria uma política discriminatória. Tal acusação revela o desconhecimento da Convenção, já que o § 4º adverte que não serão consideradas discriminação racial "as medidas especiais tomadas com o objetivo precípuo de assegurar, de forma conveniente, o progresso de certos grupos sociais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem de proteção para poderem gozar e exercitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais em igualdade de condições (...) desde que não conduzam à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos".

A nosso ver, no entanto, apesar da política de cotas, o direito ao ensino superior ainda não é acessível a todos em plena igualdade, pois mesmo após o ingresso na universidade, os alunos provenientes das camadas populares não encontram condições de levarem adiante seus cursos, seja por falta de recursos financeiros para se manterem na universidade (necessidade de materiais, transporte, alimentação etc), por necessidade de trabalhar (alguns cursos não permitem que o aluno trabalhe por conta da carga horária), seja por não terem recebido uma educação adequada no ensino fundamental e médio (muitos alunos não conseguem acompanhar o curso e acabam desistindo), ou mesmo outras dificuldades subjetivas relacionadas aos preconceitos vivenciados por serem pobres e/ou negros.

Assim, se não houver outras políticas que fortaleçam a política de cotas, principalmente as voltadas para um ensino de mais qualidade nos níveis fundamental e médio, o Brasil não poderá alcançar o objetivo de prescindir finalmente dessa ação afirmativa. A política de cotas não será adequada a menos que haja outras políticas que a fortaleçam.

Com uma proposta político-pedagógica

apoiada nos Direitos Humanos, o Projeto Tô Dentro busca a construção de um espaço de ensino e de reflexão, por alunos, professores e coordenadores, de experimentação de metodologias e de produção de conhecimento, de suporte e referência para seus alunos, mesmo após seu ingresso na universidade. Para tanto, nosso pré-vestibular inclui as Oficinas de Cidadania e Solidariedade, a Oficina de Orientação Vocacional e Informática. O Projeto Tô Dentro, assim como todos os projetos do Programa Convivendo e Aprendendo, não estão prontos, mas são construídos a cada dia por todos aqueles que dele participam.

> *"Com uma proposta político-pedagógica apoiada nos Direitos Humanos, o Projeto Tô Dentro busca a construção de um espaço de ensino e de reflexão, por alunos, professores e coordenadores"*

Novamente queremos ressaltar um ponto importante que nos levou adiante na construção do Programa. Como apontamos até aqui, muitos jovens das comunidades que atendemos são analfabetos funcionais e no pré-vestibular esse problema apresenta-se como principal entrave. Contudo, consideramos que o mais grave ainda é o fato desses jovens não terem plena consciência dessa dificuldade. È sempre muito sofrido para todos, a cada ano, iniciarmos com um grupo de pessoas que decidiram ingressar num pré-vestibular - o que, portanto, já denota o estabelecimento de um desejo de transformar sua realidade apesar de suas inúmeras dificuldades - e testemunhar a decepção e a tomada de consciência de que durante toda sua vida escolar foram enganados. Esses sujeitos, ao fazerem a opção pela entrada na universidade, se defrontam com a má qualidade do ensino recebido que até então não parecia tão ruim assim. A fala a seguir reproduz bem o que escutamos da maioria de nossos alunos: Como é possível? Resolvi fazer faculdade porque era ótima aluna e tinha certeza de que iria conseguir passar no vestibular. Era a primeira aluna em Química, mas agora estou vendo que não aprendi nada na escola! Nunca vi essa matéria na minha vida! Fui enganada!.

Associada à desilusão e mesmo à indignação, está presente também a vergonha. Esse "mix" de sentimentos, constatações e contradições resulta no abandono do sonho de uma forma perversa, porque extrai essa pessoa da posição de sujeito e o recoloca na posição de assujeitado (uma condição que não foi por ele escolhida).

Diante da constatação, em todos os sentidos, dessa vergonha e pensando na necessidade de se fornecer apoio mais precoce aos estudantes no enfrentamento da má qualidade do ensino público, foi implementado o Projeto Tô Ligado, com uma proposta de educação complementar e cidadania com o objetivo de contribuir para que jovens, entre 10 e 16 anos, estivessem recebendo subsídios que lhes permitissem ser sujeitos mais competentes e fortalecidos no

> *"Esses sujeitos, ao fazerem a opção pela entrada na universidade, se defrontam com a má qualidade do ensino recebido que até então não parecia tão ruim assim"*

processo de inclusão/participação consciente na sociedade.

E então, novamente nos deparamos com o mesmo problema, a "vergonha do não saber". Evidentemente esperávamos que se os alunos do ensino médio não eram capazes de ler e compreender um texto passando para a escrita seus pensamentos, também os alunos do ensino fundamental deveriam estar nas mesmas ou piores condições. Infelizmente, nossa constatação é de que a grande maioria está em condições ainda piores.


27/10/2005

Caderno
Livro
é um moço garçi de ma da
é eu dí ma da
é Rio capeda
é um plenio
é o maria e eu a Biblia
a Biblioteca maranu
e tartaraviada livro
mimarí de mimarí
é eu garí da ac é rarí da gama

No cotidiano de nosso trabalho constatamos mais uma vez a situação crítica em que se encontra o ensino público em nosso país, como demonstra a redação em destaque de um menino de 12 anos sobre uma visita à Biblioteca Nacional. Ele está na 3ª série do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Com esse exemplo queremos chamar a atenção para o fato de que essas crianças, que em nosso pequeno universo de 30 crianças representam aproximadamente 30%, demonstram muita vergonha de sua condição e em sua maioria tendem a abandonar a escola por não se acharem mais capazes de aprender.

> *"No cotidiano de nosso trabalho constatamos mais uma vez a situação crítica em que se encontra o ensino público em nosso país, como demonstra a redação em destaque de um menino de 12 anos sobre uma visita à Biblioteca Nacional"*

De acordo com o censo escolar de 1996, ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), mais de 46% dos alunos do ensino fundamental tinham idade superior à faixa etária correspondente a cada série, sendo a situação mais dramática no Nordeste, onde o índice de distorção alcançava o patamar 64%. Esses índices apontavam o alto grau de ineficiência do sistema educacional brasileiro, já que a média que os alunos levam para completar as oito séries do ensino fundamental era 10,4 anos (Lei No 10.172, 2001). O Censo apontava também que o atraso escolar era um dos principais fatores de evasão e que a situação de distorção idade-série provoca custos adicionais aos sistemas de ensino.

A promulgação da LDB buscava corrigir essa situação trazendo uma proposta de aprendizagem em progressão continuada na forma de ciclos, proposta esta pautada nos avanços da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Neurologia, da Pedagogia e do Sócio Construtivismo. Os modelos educacionais autoritários, elitistas e excludentes seriam substituídos por um novo modelo onde o aluno passaria a ser o centro do processo da aprendizagem que estimularia o senso crítico e respeitaria as características bio-psico-sociais dos indivíduos.

Esse processo de aprendizagem seria orientador do planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de conhecimento. O papel do professor também viria a sofrer mudanças, já que a este não caberia mais apenas ensinar, mas também levar o aluno a aprender. À direção escolar e à supervisão de ensino caberiam a co-responsabilidade pela garantia do aprendizado do aluno. A escola brasileira finalmente seria uma escola democrática e inclusiva.

"O rendimento brasileiro foi tão baixo que não pôde sequer ser classificado num dos seis níveis de desempenho da prova"

Mas então, o que está dando errado? Já se passaram 10 anos e os resultados não são nada animadores, como podemos constatar através dos dados obtidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa-2003), os quais revelam que, apesar de uma leve melhora em relação à avaliação anterior, o Brasil ficou mais uma vez entre os últimos colocados num ranking internacional de matemática, leitura e ciências. Numa lista de 40 países (sendo 29 pertencentes à OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), o Brasil ficou em último lugar no aprendizado de matemática (atrás de Tunísia, Indonésia, México e Uruguai); em 39o em ciência; e em 37o em leitura. No Pisa 2000, a ênfase da prova foi em leitura e o Brasil ficou em último lugar entre 31 países, nessa avaliação.

Foram avaliados, ao todo, 250 mil alunos de 15 anos, independentemente da série em que estavam matriculados. A amostra brasileira, de 4.452 estudantes das redes pública e privada, alcançou nota média de 356 pontos em matemática, a mais baixa dos 40 países, numa escala de zero a 800.

O rendimento brasileiro foi tão baixo que não pôde sequer ser classificado num dos seis níveis de desempenho da prova. Para ficar no nível 1, o mais baixo, era preciso atingir nota média de 358 pontos, dois a mais do que o Brasil conseguiu. Nesse nível, os estudantes são capazes de desempenhar ações óbvias e seguir as informações do problema proposto (Pisa 2000, 2001).

Neste ponto talvez devamos retomar a LDB de 1996 e destacar algumas formas que lá estão colocadas para a obtenção de sucesso da aprendizagem em progressão continuada por ciclos, conforme concebida por Darcy Ribeiro: ampliação da jornada escolar, recuperação paralela e continua, horas de trabalho coletivo remunerado do professor para avaliação e formação continuada e esquemas de aceleração para alunos multirrepetentes. Podemos constatar em primeiro lugar que na proposta apresentada na LDB, há um deslocamento no eixo da incompetência, que deixa de ser do aluno que repete, que não aprende, e passa para a incompetência da escola, que não ensina. Em segundo lugar, se em sua concepção primordial os ciclos nascem como proposta de inclusão, ao serem fragilizados seus pontos de sustentação, acabam por tornarem-se ainda mais excludentes.

Um das principais distorções da proposta original dos ciclos está relacionada ao sistema de avaliação, já que nela não se encontra a noção de "promoção automática" sugerindo uma promoção sem mérito, e sim de avaliação continuada, significando que o aluno deve ser avaliado periodicamente através de inúmeros instrumentos e não só provas. O ciclo educacional não exclui a avaliação do aproveita-

mento; a coloca no final de cada ciclo. No entanto, na prática, é isso que estamos testemunhando acontecer nas escolas de onde provêm os alunos por nós acolhidos para o reforço escolar (que, aliás, deveria ser dado também na própria escola, de acordo com a proposta do sistema de ciclos).

Outro ponto importante é a necessidade da mudança de mentalidades, tanto dos alunos, quanto de seus familiares e dos professores. O investimento na formação dos professores é fundamental para que estes estejam preparados para exercer suas novas funções, e certamente isso não se dará através de coerção.

A repetência e a evasão escolar parecem estar sendo empurradas para os finais dos ciclos, quando os alunos acabam desistindo de estudar diante da vergonha de não conseguir aprender e saem da escola analfabetos. Os que lá conseguem ficar se tornam analfabetos funcionais. E o que será possível para o Brasil e seu povo quando não restarem mais "alfabetizados"? Como bem aponta Candido Alberto Gomes em sua pesquisa sobre os ciclos no ensino fundamental: "pode-se gerar o pior dos mundos: regulariza-se o fluxo de alunos e se reduzem os custos, satisfazendo a gestores e às eternas limitações orçamentárias da educação; pais e alunos incautos ficam satisfeitos porque, não havendo reprovação, há a ilusão de aprendizagem; o trabalho do professor é, sob vários aspectos, facilitado, na medida em que se requer pouco dos alunos e, por extensão, do corpo docente; o sistema educacional, enquanto olha para seu umbigo, fica satisfeito com a adequação do país a alguns indicadores estatísticos internacionais. Em outras palavras, fica tudo pior que dantes no quartel de Abrantes."(Gomes, 2004).

É necessário retomarmos aqui a questão da vergonha que está na raiz dessa exclusão que se processa em nossas escolas, e com esse propósito tomaremos o artigo "A vergonha de ser pobre", de Contardo Calligaris. Segundo o autor, em princípio, a vergonha que sentimos por um ou outro de nossos atos não nos exclui da convivência social. Ao contrário, ela nos convida a resgatar nossa dignidade com novas ações e a voltar para o mundo de cara lavada. Mas há uma outra vergonha, radical, que pode nos afastar da coletividade, sem retorno: é a vergonha de quem somos, não de algo que fizemos. Servindo-se dos trabalhos de dois autores, Martha Nussbaum, autora do livro Hiding from humanity: disgust, shame, and thel law (Escondendo-se da humanidade: desgosto, vergonha e a lei), e James Gilligan, autor do artigo "Shame, guilt, and violence" (Vergonha, culpa e violência), Calligaris sublinha razões pragmáticas para que se critique a vergonha radical e excludente.

> *"É necessário retomarmos aqui a questão da vergonha que está na raiz dessa exclusão que se processa em nossas escolas"*

Nussbaum nos mostra que uma vergonha radical ainda produz exclusão nas sociedades modernas, como a vergonha dos negros, das minorias sexuais, dos incultos, dos miseráveis, dos gordos ou dos fumantes. Em seu artigo, Calligaris menciona que A crítica de Nussbaum tem como base um grande princípio da moral moderna: nossa vida é livremente inventada e reinventada por nossos atos, portanto, nossos atos podem ser punidos e envergonhados, mas nunca deve ser envergonhada e estigmatizada nossa "essência". No trabalho de Gilligan, que pesquisa os efeitos sociais da vergonha que exclui,

Calligaris destaca que os resultados mostram que a maioria dos atos criminosos encontra sua motivação no sentimento de humilhação. A perda de dignidade ameaça o sujeito com a perspectiva de uma morte mais cruel do que a morte de seu corpo: uma morte simbólica, que torna vergonhosa sua simples existência. Essa vergonha radical evoca o desamparo de um recém-nascido que não fosse acolhido no mundo por amor algum. Para esse pesquisador, a miséria em si não é nunca causa da violência, mas quando acompanhada pela exclusão social, a vergonha de ser excluído fala mais alto do que os freios morais. Qualquer ato é possível na tentativa desesperada de exigir o respeito dos outros: Se eles percebem que não têm meios não violentos de se tornarem independentes e de tomar conta de si mesmos (habilidades, educação e emprego), a atividade e a agressividade estimuladas pela vergonha podem se manifestar em comportamentos violentos, sádicos e mesmo homicidas. (Aqui lembramos o caso de nossa jovem que trazia consigo uma carga agressiva intensa conforme relatado no início desse texto.)

Apesar do artigo de Calligaris ter seu foco voltado para a questão da organização da coletividade pelo medo da violência de seus excluídos, o texto nos fornece importantes contribuições para pensarmos o que constatamos em nossa práxis com crianças e jovens oriundos das camadas populares e sobre as conseqüências que podemos esperar se a escola não parar de produzir indivíduos "envergonhados".Enfrentar a vergonha que nossas crianças e jovens portam consigo quando chegam ao Programa tem sido o maior de nossos desafios, mas também o que nos traz as maiores conquistas.

Constatamos que inicialmente há um grande desconforto em participar das atividades propostas que pode ser tomado erradamente como falta de interesse. Talvez muitos escutem de seus pais e professores que são "vagabundos", que não querem nada. Mas um olhar mais atento logo descobrirá que a "falta de participação" é na verdade um escudo para a vergonha do não-saber. Temos apostado nisso e confirmado em nossa prática que, quando acolhemos esse sentimento e dando ao aluno uma atenção personalizada, buscando entendê-lo especificamente, como um sujeito único e quando o respeitamos em sua dignidade, esse sentimento é ultrapassado e acontece o aprendizado, floresce um novo sujeito, que fala, que recupera a crença de que é imensamente capaz de produzir e transformar o mundo, apesar de todos os pezares.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL.(2002) "Brasil Justo, Sustentável e Competitivo – Contribuições para um Debate". www.obancomundial.org.

CALLIGARIS, Contardo.(2006)."A vergonha de ser pobre".In: Revista Eletrônica Verdes Trigos. www.verdestrigos.org.

GILLINGAN, James. " Sham, guilt, and violence". apud CALLIGARIS, Contardo.(2006)."A vergonha de ser pobre".In : Revista Eletrônica Verdes Trigos. www.verdestrigos.org.

NUSSBAUM, Martha. Hiding from humanity: disgust, shame, and the law. apud CALLIGARIS, Contardo.(2006)."A vergonha de ser pobre".In: Revista Eletrônica Verdes Trigos . www.verdestrigos.org.

GOMES, Candido Alberto. "Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação" In: Revista Brasileira de Educação, no. 25, 2004.
Inep. (2001). Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

MEC. (2001). Plano Nacional de Educação. Lei no 10.172

Democratização do Acesso ao Ensino Superior

Denise Pires Andrade
Técnica em Assuntos Educacionais da Decania do
Centro de Ciências da Saúde - CCS / UFRJ

"Pensando que (...) precisava fazer alguma coisa urgentemente."
João Gilberto Noll

É sob o signo da urgência que devemos considerar a reflexão contida nos ensaios reunidos por Antônio José B. Oliveira e Marilene Mendonça Pires presentes no livro *Democratização do Acesso ao Ensino Superior- Desafios e Perspectivas*, resultado dos trabalhos apresentados no I Simpósio de Graduação na Área da Saúde e no II Simpósio de Extensão na Área da Saúde, realizados na Decania do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFRJ.

Com prefácio da Profª Sylvia da Silveira Mello Vargas, Vice Reitora da UFRJ e apresentação do Coordenador de Integração Acadêmica de Extensão do CCS, Antônio José B. de Oliveira, esta publicação tem como eixo norteador considerações tecidas a partir de experiências vivenciadas por diversos profissionais das áreas de Saúde e de Educação quanto ao mais recente processo de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

A obra nos três primeiros ensaios aborda de maneiras diferentes, a dimensão da Extensão na sociedade brasileira, sendo o primeiro enfático ao apontar o que chama de "equívocos" a respeito da expectativa gerada em torno do papel a ser cumprido pela Extensão para a realização do compromisso social da Universidade, chegando mesmo a questionar a própria natureza deste compromisso social, e advoga que, somente o comprometimento do Ensino e da Pesquisa com a realidade do país evitará o ativismo na Extensão e a "crise de identidade" da Instituição. Discute também a diversificação das formas de democratização do acesso ao ensino superior e propõe uma revisão das "visões" que permeiam o fazer científico como forma de promover uma melhor distribuição de recursos para os financiamentos dos projetos desenvolvidos. Observa-se a preocupação com o esclarecimento quanto à "armadilha" que pode representar a crença em uma educação "redentora" que seja responsável, por si só, pela transformação da realidade social do Brasil, pretensão de figuras como Rui Barbosa em fins do século XIX, ou Anísio Teixeira, quatro décadas mais tarde com o Movimento Escola Nova.

Enquanto o segundo artigo segue o mesmo raciocínio, ao se referir aos "riscos do mau uso da extensão universitária", inclusive ressaltando a distinção entre Assistência e Extensão, o seguinte, "Novos Cursos na Área da Saúde", além de ressaltar a pertinência da criação de novos cursos de graduação no Centro de Ciências da Saúde, adota uma perspectiva jurídica ao co-

mentar o reconhecimento conferido pela Constituição de 1988 à relevância do Ensino Superior.

A temática referente às políticas de ações afirmativas, assunto imprescindível em qualquer discussão responsável sobre democratização do acesso ao terceiro grau recebe dois enfoques: de um lado o relato da experiência levada a termo na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, cuja análise contundente sobre o processo ali verificado não deixa dúvidas acerca da necessidade de uma política de permanência paralela à política de acesso, a fim de proteger a iniciativa contra discursos que pretendam inviabilizá-la. De outro, o detalhado painel apresentado sobre o estudo das particularidades da rede pública de ensino do Rio de Janeiro realizado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFRJ e a sugestão de que a Universidade Federal do Rio de Janeiro crie seu modelo próprio de inclusão. Em ambos a preocupação em dirimir quaisquer dúvidas quanto à pertinência e efetiva aplicabilidade desse sistema.



Alguns dos cursos noturnos da Cidade Universitária são tema de dois dos artigos compilados, sendo que um deles se detém na comparação do desempenho dos alunos da noite em relação aos dos cursos diurnos. Já o que descreve a implantação dos cursos noturnos no Centro de Ciências da Matemática e da Natureza versa sobre como a partir da mobilização de um grupo de professores do CCMN foi acionada toda uma infra-estrutura necessária para oferecer os cursos de Licenciatura em Matemática, Física e Química, carreiras diagnosticadas como drasticamente atingidas nos anos 90 pela redução em seus quadros de formandos. Este, o mais lírico dos artigos da obra, nos convida a, dessonhando os sonhos, identificar causas e buscar soluções.

Em seguida apresenta-se o projeto que criou o consórcio envolvendo todas as universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro e a Secretaria de Ciência Tecnologia e Inovação, cujo objetivo: - formação de professores - levou entre outros, o curso de Licenciatura de Ciências Biológicas ao interior do Estado do Rio de Janeiro. Experiência cujo desenvolvimento descrito permite observar alterações no perfil dos alunos desde 2002, ano de sua implementação, levando-nos a concluir que é efetivamente possível alcançar uma educação superior à distância, pública e de qualidade.

Encerrando a coletânea, temos o relato sobre a instalação do Núcleo de Pesquisas Ecológicas de Macaé, NUPEM/UFRJ, cujas atividades de pesquisa, ensino e extensão, por meio de parcerias e convênios com várias instituições, possibilitam às comunidades dos municípios localizados nas regiões Norte, Noroeste, dos Lagos e Serrana do Rio de Janeiro, acesso à produção acadêmica desenvolvendo projetos que visam o uso racional dos recursos naturais e a valorização do meio ambiente.

A reflexão sobre as experiências compartilhadas que esta oportuna publicação provoca, nos remete à percepção de que os tempos atuais são realmente de atitudes urgentes.

Democratização do Acesso ao Ensino Superior: Desafios e Perspectivas. OLIVEIRA, Antonio J. B. e PIRES, Marilene de Mendonça - organizadores. Rio de Janeiro: Centro de Ciências da Saúde - UFRJ, 2005.

Oficinas sobre Diversidade Sexual e Escola - UFRJ

Coordenação de Extensão - CCS/UFRJ
(21) 2562-6704
extensao@ccsdecania.ufrj.br
www.ccsdecania.ufrj.br/extensao

A partir do quadro de violência e discriminação a homossexuais dentro da Escola, identificado por diversas fontes e pesquisas, e baseado na própria motivação dos profissionais da Educação e do Governo Federal – demonstrada através de ações como o Programa Brasil Sem Homofobia – é fundamental que se desenvolvam iniciativas que interfiram nessa realidade. Ações de diferentes atores para, antes de tudo, trazer à tona esse debate e desmascarar uma suposta realidade de tolerância que, de fato, não existe.

A Universidade, além de *locus* de produção de conhecimento, é também uma instituição que deve interferir na realidade que a cerca e transpassa. Ela pode, e deve, usar a sua bagagem, estrutura e capacidade para promover ações extensionistas que contribuam para o desenvolvimento humano e social.

Nesse sentido, a Coordenação de Extensão do Centro de Ciências da Saúde está desenvolvendo o projeto Diversidade Sexual e Escola, como uma ação de incidência política, tendo como alvo educadores, atuantes ou em formação, que, junto com outros atores, compõem e constroem o ambiente escolar. Uma contribuição para modificar esse triste quadro de discriminação, justamente num espaço que deveria ser o da plena convivência, da tolerância e da solidariedade, do respeito e da comunhão.

O projeto prevê a realização, em escolas e instituições de formação de professores, de oficinas básicas sobre o tema. As oficinas não se propõem a uma capacitação de educadores para a temática, mas sim uma sensibilização dos mesmos para essa realidade. Sensibilização que motive ações e que possa, inclusive, influenciar na participação de cursos de capacitação oferecidos pelo MEC, através do programa Brasil Sem Homofobia.

As oficinas são de curta duração, e podem ser realizadas em diversos espaços. Se você estiver interessado na realização de uma oficina na sua escola, entre em contato conosco.

OBJETIVOS

1. Contribuir para o desmascaramento de um suposto ambiente de tolerância à diversidade sexual na escola, trazendo à tona a realidade de discriminação e violência presente no ambiente escolar;

2. Contribuir para a superação de preconceitos pessoais, entendendo que as instituições são forjadas pela interação dos seres humanos que nelas atuam;

3. Sensibilizar profissionais da Educação atuantes ou em formação para a questão da diversidade sexual na escola, as suas diferentes expressões e abordagens;

4. Estimular atuais e futuros educadores a se reconhecerem enquanto atores deste processo de cumplicidade ou combate à discriminação no ambiente escolar;

5. Incentivar posturas e iniciativas pessoais e institucionais que visem a superação da realidade de preconceito e exclusão de homossexuais na escola;

6. Trabalhar para a construção de um ambiente escolar mais saudável, entendo a Saúde de forma ampla, incluindo desde a integridade física até o bom desenvolvimento psicológico dos estudantes;

7. Contribuir para a superação, com relação à DST/AIDS, da idéia de grupo de risco. As vulnerabilidades estão ligadas, principalmente, a preconceitos, sexismos, tabus e visões pouco abrangentes sobre a sexualidade. Assim, ao discutir a diversidade sexual, combatendo preconceitos e superando visões de controle e punição sobre a sexualidade alheia, criam-se as condições para um diálogo mais aberto e para a construção de um sujeito sexualmente autônomo em suas escolhas e responsável em suas atitudes, sujeito, este sim, capaz de preservar a sua própria saúde e a de seus possíveis parceiros.

METODOLOGIA

A oficina terá como caminho central quatro pontos:

a. O debate sobre a ingerência da Escola sobre a sexualidade dos alunos, desmistificando uma pretensa isenção quanto ao tema;

b. o desmascaramento de uma realidade ilusoriamente inclusiva, com a exposição de dados que indicam um cotidiano preconceituoso, discriminatório e por vezes violento no ambiente escolar;

c. o debate sobre a diferença entre sexo, gênero e orientação sexual, sobre as diferentes formas de expressão da sexualidade humana. (É justamente nas relações de gênero, nos papéis atribuídos ao masculino e ao feminino, que reside a célula a partir da qual se produzem os preconceitos quanto à diversidade sexual);

d. e o desafio da Escola, como um educador pode lidar com a diversidade sexual dos seus alunos, tornando a Escola um instrumento de superação do preconceito.

As datas para realização das oficinas serão estabelecidas com as instituições de ensino ou de formação de professores, em período especificado, mas com flexibilidade para se adaptar às possibilidade de cada grupo. Entre em contato conosco.

Alexandre Bortolini

Aqui vão algumas sugestões de livros, filmes, eventos que possam servir como instrumento didático. Nessa edição, colocamos aqui várias sugestões para debater a diversidade em seus diferentes aspectos.

Delicada Atração

O primeiro amor a gente nunca esquece. O filme *Delicada Atração* mostra a descoberta da sexualidade entre dois adolescentes. Com uma delicadeza extrema e uma forte carga de realidade, o filme trata da homossexualidade entre jovens, seus desafios, preconceitos e alegrias. O filme também aborda a forma como a escola lida com o tema.

Outros filmes

Diversidade cultural: O terminal . Promessas de um Novo Mundo . Todas as Crianças Invisíveis . **Diversidade sexual e de gênero**: Minha Vida Em Cor de Rosa . Rainhas . O Sorriso de Monalisa . **Diversidade racial**: Sarafina . **Diversidade humana**: Meu Pé Esquerdo . Gilbert Grape, Aprendiz de Sonhador . Mentes Brilhantes





Outro olhar

No documentário A Pessoa é para o que Nasce, o diretor carioca Roberto Berliner retoma e amplia um curta premiado feito em 1998 sobre as irmãs e cantoras populares Regina, Maria e Conceição, de Campina Grande (PB). O curta apresentava o cotidiano das três mulheres que, mesmo sendo deficientes visuais, cantavam nas ruas e assim garantiam a sobrevivência de 14 parentes. Agora, o diretor aborda a mudança na vida do trio, que se tornou celebridade justamente a partir da própria produção do curta-metragem.

Cidade dos Homens

Episódio Uólace e João Victor (primeira temporada)

Laranjinha acorda e constata que está sem dinheiro e sem comida em casa. Sua mãe só volta no final de semana e a escola está fechada. Num apartamento em frente à favela, mora João Vitor, um garoto de classe média. O programa traça um paralelo entre a vida destes dois personagens até o momento em que se encontram, ou se desencontram, no final.

A Cor da Fúria



Algumas desigualdades são tão cotidianas na nossa sociedade que muitas vezes só conseguimos enxergá-las quando vemos diante de nós o seu exato oposto. Esse é o mote de *A Cor da Fúria*.

No filme os personagens vivem num mundo ficctício onde os brancos são pobres e os negros, a classe dominante.

Numa das cenas mais interessantes da filme, um menino branco, pobre, vai mudando os canais diante da televisão. Na tela passam comerciais, novelas, jornais. Em todas as atrações, sempre e tão somente atores ou apresentadores negros.

Muito grande para ser apresentado em uma aula, pode-se usar apenas um recorte da primeira parte do filme, onde acontecem as principais cenas sobre desigualdade racial.

O filme é muito interessante para discutir a questão racial e fazer despertar o olhar para as desigualdades, quase imperceptíveis de tão cotidianas, da nossa sociedade.

Menino Bailarino?

O filme conta a história de um menino que descobre um inesperado talento: a dança. Mas, na sociedade britânica machista, não é nada bonito um homem tendo aulas de balé. *Billy Eliot* desenvolve maravilhosamente o tema e discute, através de imagens lindíssimas, os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres.





Fórum Mundial de Educação

O Fórum Mundial de Educação, realizado entre os dias 23 e 26 de março, em Nova Iguaçu (RJ), debateu o tema *Educação Cidadã* para uma Cidade Educadora. A expectativa foi de mais de 15 mil participantes, entre educadores, estudantes, ativistas de organizações e movimentos sociais nacionais e internacionais. O tema é abordado em três grandes eixos: educação, cultura e diversidade; ética e cidadania em tempos de exclusão e Estado e sociedade na construção de políticas públicas, através de conferências, palestras, oficinas, seminários, debates e mesas-redondas.

A idéia do FME surgiu durante a realização da primeira edição do Fórum Social Mundial, em 2001, com o objetivo de estimular o debate entre diferentes idéias e concepções educacionais para construir uma educação de qualidade, que garanta os direitos sociais de todos.

O município da Baixada Fluminense foi escolhido para desmistificar uma história de exclusão social, econômica e educacional marcada pela violência - 29 pessoas foram assassinadas em uma chacina no local, no dia 31 de março de 2005.

www.forummundialeducacao.org

(Assessoria de Comunicação do FME 2006)

29ª Reunião Anual da ANPEd
15 a 18 de outubro de 2006

www.anped.org.br

Programação dos Grupos de Trabalho

GT 11 - Política de Educação Superior; GT 12 – Currículo; GT 13 - Educação Fundamental; GT 14 - Sociologia da Educação; GT 15 - Educação Especial; GT 16 - Educação e Comunicação; GT 17 - Filosofia da Educação; GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT 19 - Educação Matemática; GT 20 - Psicologia da Educação; GT 21 - Afro-brasileiros e Educação; GT 22 - Grupo de Estudos em Educação Ambiental;GE 23 - Grupo de Estudos Gênero, Sexualidade e Educação.

V Congresso Iberoamericano de Educação Ambiental

O V Congresso Iberoamericano de Educação Ambiental, que acontece de 05 a 08 de abril em Joinville, Santa Catarina, marca a ocasião em que, pela primeira vez, o Brasil reunirá representantes dos governos ibero-americanos, instituições públicas e privadas, organizações não-governamentais, empresários, comunidade acadêmica, ativistas, movimentos sociais, educadores e estudantes, além de organismos internacionais e regionais em torno do eixo educação ambiental.

São esperados mais de 30 países participantes. Este evento terá como principal objetivo debater qual é a contribuição da Educação Ambiental para a construção da sustentabilidade planetária e vai promover discussões e propostas para atualização do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

(Assessoria de Comunicação do V Congresso)

Conhecendo a **UFRJ 2006**

É um evento que abre as portas da Universidade Federal do Rio de Janeiro às instituições de ensino médio para a apresentação dos cursos de graduação e produções acadêmicas. Desde sua primeira realização em 2004, quando recebemos 600 alunos, vem sendo ampliado e no ano passado saltamos para o número de 2.000 visitantes.

Neste ano de 2006 o evento ganhou algumas modificações, visando ampliar a participação das escolas, tanto com relação ao quantitativo de visitantes, como, também, na inserção dos coordenadores pedagógicos e/ou representantes das escolas. Para isto, será realizado um encontro, previsto para abril, onde será apresentado o formato do evento para 2006. Para este encontro, serão convidados coordenadores de graduação, extensão, alunos monitores de graduação da UFRJ, representantes das escolas de ensino médio, além dos organizadores – a Pró-Reitoria de Extensão e a Coordenação de Extensão do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ.

A pretensão é realizar um evento que seja o resultado de uma discussão travada entre a universidade e as escolas, contribuindo de forma efetiva para levar informação a alunos que não têm acesso aos espaços e à produção desta universidade.

Para informações sobre o evento de 2006, entre em contato, a partir de abril, com a Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ.
(21) 2598-9691
eventos@pr5.ufrj.br

Marilene de Mendonça Pires – Membro da Comissão Organizadora / Coordenação de Extensão do CCS/UFRJ









Formação Continuada de Professores: A Educação de Jovens e Adultos e Sua Integração com a Saúde

A Coordenação de Extensão do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro iniciará em abril de 2006 os contatos com as Secretarias Municipais de Educação para o Encontro Saúde e Educação para a Cidadania. O evento tem como objetivo possibilitar o intercâmbio com as Secretarias Municipais de Educação do Rio de Janeiro e com organizações não-governamentais, trabalhando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade Saúde e Educação, junto aos cursos de Educação de Jovens e Adultos, visto que é nesta modalidade de ensino que se concentra o maior número de jovens e idosos que necessitam de orientação na área de concentração deste Centro.

Atendendo à atual Política Nacional de Extensão o encontro estará ampliando a atuação da coordenação para inclusive, consolidar a indissociabilidade entre ensino – pesquisa – extensão. O evento proposto também visa colaborar com a busca de qualidade de ensino das Escolas Públicas de Educação Básica, priorizando o repensar dos Currículos destes segmentos, a fim de trazer melhor qualidade de vida dos brasileiros e brasileiras que freqüentam os Cursos de Educação de Jovens e Adultos.

Este trabalho é também um desdobramento da produção do periódico " Saúde e Educação para a Cidadania". Desta maneira, a Coordenação de Extensão do CCS/UFRJ estará fortalecendo ainda mais seus objetivos e estimulando à comunidade acadêmica a conhecer os problemas da realidade educacional vivenciada pelos atores envolvidos no EJA.

Os objetivos do evento estão concentrados nos seguintes aspectos:

• Promover encontro de debates e oficinas pedagógicas, com gestores educacionais e professores (multiplicadores) de EJA dos municípios do Rio de Janeiro, a fim de colaborar com a melhoria da qualidade de ensino da Educação Básica, fortalecendo a formação continuada de professores diante da relação Saúde e Educação.
• Divulgar e discutir os temas abordados no periódico Saúde e Educação para a Cidadania, promovendo palestras e ciclo de debates que possam colaborar com a revisão curricular dos Cursos de EJA mantidos pelas Secretarias Municipais de Educação.
• Proporcionar a integração Universidade e Secretaria Municipal de Educação com o intuito de conhecer a realidade sócio-educacional de alunos, professores, professoras e gestores da rede participante.
• Possibilitar o desenvolvimento da extensão como processo educativo junto a universitários da área de Saúde do CCS/UFRJ, através da inserção dos alunos de Graduação nos encontros a serem realizados.
• Fortalecer a proposta do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras no que tange à constituição de espaços periódicos de discussão coletiva que visem maior compreensão e ampliação do fazer pedagógico.

As Secretarias Municipais de Educação do Rio de Janeiro e as organizações não-governamentais que estejam interessadas em participar poderão entrar em contato pelo e-mail: extensão@ccsdecania.ufrj.br; pelo telefone (21) 2562 6704 e fax (21) 2270-1749.

O encontro inicial será no dia 10 de outubro de 2006 de 9 às 17 horas.

A Nova LDB e a Educação Especial

Este livro contribui para as reflexões de aspectos legais da Educação Especial no âmbito da nova LDB. Embora com enfoque na Educação Especial, tem como eixo a Educação como possibilidade de desenvolvimento do indivíduo em seus papéis sociais como pessoa e cidadão.



Sugestão: **Diversidade sexual** - *O Que é Homossesualismo*, de Peter Fry. Apesar de usar um termo já superado, esse livro serve como uma excelente introdução às discussões sobre homossexualidade, mostrando os seus enlaces com as questões de gênero.

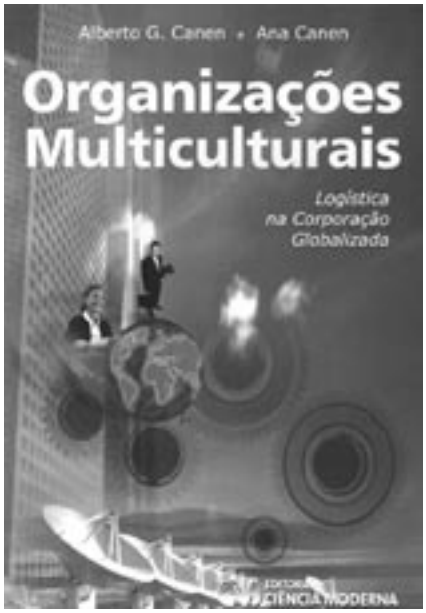
Organizações Multiculturais

Em tempos de globalização, de convivência e de conflitos entre culturas plurais, as organizações devem estar preparadas para lidar com a diversidade cultural, obtendo, assim, uma competitividade sustentável. Ainda que fatores econômicos sejam relevantes no desenvolvimento das corporações, cada vez mais a diversidade de raças, etnias, culturas, religiões, gêneros e outros têm tido forte impacto no clima organizacional, bem como nas transações que envolvem fusões e deslocamento de pessoal para contextos culturais diferentes dos seus.

Assim, questões se colocam para as organizações contemporâneas, que se referem às formas de desenvolver a sensibilidade para a diversidade cultural, modos de trabalhar o cotidiano organizacional e tipos de estratégias que poderiam ser implementadas de modo a tornar uma organização multicultural.

Por isso tudo, este livro discute o multiculturalismo como um campo de conhecimentos que trabalha com respostas à diversidade cultural, promovendo o diálogo e o respeito às diferenças. Busca a contínua construção da competência multicultural, dentro do contexto de uma sociedade onde ela própria é formada na pluralidade. Articula a logística à diversidade cultural, o que passa a ser imperativo como um caminho para o sucesso das organizações.

Alberto G. Canen e Ana Canen - autores



Parabenizamos a edição nº 01 da Revista de Extensão Universitária da Decania do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ. Estaremos realizando o projeto Bullying em nossa Escola, utilizando-se das experiências da Escola Canto dos Pássaros (Edição 1), com algumas adaptações e eventos.

Escola Municipal Menelick de Carvalho
Av. Francisco Alvares de Assis, 185
Retiro - Juiz de Fora -MG

O Comissário de Menores do Juizado da Infância e da Adolescência, da Comarca de Matias Barbosa, enaltece a edição nº 01 da Revista Saúde e Educação para a Cidadania, solicitando a possibilidade de envio dos novos exemplares, deste importante veículo de informações para nossa cidade.

Desde já agradecemos a atenção.

Djalma Alvim Valdeverde
Rua do Rosário, 55
Centro Matias Barbosa - MG
36120-000





Escola Municipal Menelick de Carvalho

O CIEP Municipal Engenheiro Wagner Gaspar Emery agradece o recebimento da revista Saúde e Educação para a Cidadania.

Atanciosamente,
A direção

Essa revista também é sua. Participe.

A sua participação é fundamental para que nós possamos melhorar este trabalho. Entre em contato conosco enviando suas sugestões, críticas e propostas.

O terceiro número terá como tema ***Educação, Poder e Democracia***. Se a sua escola, grupo ou instituição desenvolve algum projeto nessa área, não deixe de nos contactar.

Coordenação de Extensão
Centro de Ciências da Saúde
CCS / UFRJ

extensao@ccsdecania.ufrj.br

tel (21) 2562-6704
fax (21) 2270-1749