



Orientações Curriculares

Educação em Direitos Humanos



Secretaria de
Educação

PERNAMBUCO
GOVERNO DO ESTADO

Rede Estadual de Ensino de Pernambuco

**Caderno de Orientações
Pedagógicas para a Educação
em Direitos Humanos**

**“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,
humanamente diferentes e totalmente livres”**

(Rosa Luxemburgo)

PeR – BPE 012-0313

P452c Pernambuco. Secretaria de Educação

Caderno de orientações pedagógicas para a educação em direitos humanos : rede estadual de ensino de Pernambuco / Secretaria de Educação ; colaboradores Andréa Íris Maciel Cardim ... [et al.] ; coordenação pedagógica do caderno Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho ... [et al.]. – Recife : A Secretaria, 2012.
160p. : il.

Inclui referências.

Inclui anexos.

1. EDUCAÇÃO – BRASIL – ASPECTOS SOCIAIS. 2. DIREITOS HUMANOS – BRASIL – ASPECTOS SOCIAIS. 3. DIREITOS HUMANOS – ENSINO. 4. CIDADANIA – ENSINO. 5. PATRIMÔNIO IMATERIAL – ENSINO. 6. CURRÍCULO ESCOLAR – PERNAMBUCO – METODOLOGIA. 7. DIDÁTICA. 8. PRÁTICA PEDAGÓGICA. 9. EDUCAÇÃO – RECURSOS AUDIOVISUAIS. 10. MÚSICA NA EDUCAÇÃO. 11. INTERDISCIPLINARIDADE. I. Cardim, Andréa Íris Maciel. II. Freitas Filho, Luciano Carlos Mendes de.

CDU 37.014.53

CDD 370.19

PeR – BPE 012-0313



Secretaria de
Educação

PERNAMBUCO
GOVERNO DO ESTADO

Eduardo Campos
Governador do Estado

João Lyra Neto
Vice Governador

Anderson Gomes
Secretário de Educação

Ana Selva
Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação

Margareth Zaponi
Secretária Executiva de Gestão de Rede

Paulo Dutra
Secretário Executivo de Educação Profissional

Shirley Malta
Gerente de Políticas Educacionais de
Educação Infantil e Ensino Fundamental

Marta Lima
Gerente de Políticas Educacionais em
Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania

Raquel Queiroz
Gerente de Políticas Educacionais do Ensino Médio

Cláudia Abreu
Gerente de Educação de Jovens e Adultos

Cláudia Gomes
Gerente Geral de Correção de Fluxo

Vicência Torres
Gerente de Normatização do Ensino

Albanize Gomes
Gerente de Políticas Educacionais de Educação Especial

Epifânia Valença
Gerente de Avaliação e Monitoramento

Equipe de Colaboradores

Andréa Íris Maciel Cardim
Ana Francinete Vieira Cavalcanti
Ana Lucia Cavalcanti Neto
Ana Rita Franco do Rêgo
Cídia Fernanda Santa Cruz Silva
Jacineide Gabriel Arcanjo
Lisa Lisieux Dantas da Silva
Maria Candida Sérgio
Maria da Conceição Borba de Albuquerque
Patrícia Couto Barreto
Sueli Tavares de Souza e Silva
Vânia de Moura Barbosa

Zélia Granja Porto
Wellcherline Miranda de Lima

Colaborador Externo

Alcileide Cabral do Nascimento (UFRPE)

Coordenação Pedagógica do Caderno

Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho
Maelda de Lacerda Barros
Maria Candida Sérgio
Rosinete Salviano Feitosa
Vânia de Moura Barbosa
Vera Lúcia Braga de Moura

Revisão Ortográfica

Janaina Ângela da Silva Acioly
Maria Claro Catanho Manso
Maria da Conceição Borba
Salmo Sostenes Pontes
Wanda Braga Cardoso

Revisão de Conteúdo

Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho
Maelda de Lacerda Barros
Vera Lúcia Braga de Moura

Arte e diagramação

Aline de Lima Morais

Apresentação

O Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos – Rede Estadual de Ensino de Pernambuco inicia uma coletânea de Cadernos Temáticos elaborados pela Secretaria de Educação, com objetivo de oferecer mais subsídios para o trabalho pedagógico do professor(a). Ele foi construído a partir do princípio norteador da política educacional do Estado, a Educação em Direitos Humanos, e a necessidade de transversalizar esta temática em todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, bem como das diversas modalidades de ensino.

O Caderno ainda considera o Plano de Governo do Estado de Pernambuco que entende como um de seus eixos estruturadores uma educação de qualidade para todos, que promova, dentre outras coisas, a formação de seus professores e gestores para a difusão dos conteúdos de formação cidadã. Assim, esse material didático propõe a articulação de diversos conteúdos e temas referentes aos Direitos Humanos e à cidadania, a partir de jornadas pedagógicas, sequências didáticas e sugestões de atividades suplementares.

É importante que o professor(a) perceba que este Caderno apresenta sugestões para a prática pedagógica, mas não esgota as possibilidades do professor para a construção de outras atividades ou possíveis práticas didáticas referentes aos conteúdos de Direitos Humanos. Os eixos temáticos apresentados neste Caderno configuram-se como algumas proposições metodológicas que não limitam a atuação do docente no tocante ao trato dos Direitos Humanos e Cidadania, permitindo a possibilidade, inclusive, de acréscimos de outras temáticas, conteúdos, bem como adaptações metodológicas consoantes às especificidades educacionais de cada escola.

O Caderno divide-se em 8 eixos temáticos e apresenta conteúdos dos diversos componentes curriculares que potencialmente estimulam a transversalidade da Educação em Direitos Humanos. Os eixos temáticos são:

- **Eixo temático 1:** Enfrentamento da pobreza e da fome;
- **Eixo temático 2:** Promoção da igualdade entre gêneros e diversidade sexual;
- **Eixo temático 3:** Garantia da sustentabilidade socioambiental;
- **Eixo temático 4:** Reconhecimento e garantia da preservação do patrimônio material e imaterial da humanidade;
- **Eixo temático 5:** O direito à terra como condição de vida;
- **Eixo temático 6:** Prática pedagógica e as relações étnico-raciais na sociedade brasileira;
- **Eixo temático 7:** Garantia do bem estar físico, emocional e social;
- **Eixo temático 8:** Os tempos humanos e as garantias dos direitos.

Por fim, o Caderno dispõe de dois textos anexos para orientação complementar. O primeiro texto apresenta conteúdos que norteiam o trabalho da Educação em Direitos Humanos na condição de Componente Curricular e que, por sua vez, podem contribuir com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Biologia, etc. O segundo texto traz uma discussão sobre a temática do gênero e do enfrentamento ao machismo, possibilitando maior aprofundamento das discussões realizadas no Eixo Temático 2.

Esperamos que este Caderno contribua para a formação do professor(a) e para sua prática pedagógica.

Ana Selva

Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação

Sumário

- 10 Eixo Temático 1**
Enfrentamento da pobreza e da fome
- 30 Eixo Temático 2**
Promoção da igualdade entre gêneros e diversidade sexual
- 44 Eixo Temático 3**
Garantia da sustentabilidade socioambiental
- 50 Eixo Temático 4**
Reconhecimento e garantia da preservação do patrimônio material e imaterial da humanidade
- 66 Eixo Temático 5**
O direito à terra como condição de vida
- 78 Eixo Temático 6**
Prática pedagógica e as relações étnico-raciais na sociedade brasileira
- 90 Eixo Temático 7**
Garantia do bem estar físico, emocional e social
- 98 Eixo Temático 8**
Os tempos humanos e as garantias dos direitos
- 121 Anexos**
Eixos estruturantes da Educação em Direitos Humanos e Cidadania da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco
- O bonde do desejo: O Movimento Feminista em Recife e o debate em torno do sexismo na política republicana (1927-1931)

Eixo Temático 1

Enfrentamento da pobreza e da fome

Objetivo Geral

Refletir sobre as possibilidades de afirmação dos direitos humanos e cidadania em face das questões sociais que levam a população à situação de pobreza e fome nas diversas sociedades.



Língua Portuguesa

Interpretação e produção textual



Matemática

Classificação estatística da fome em diversas sociedades



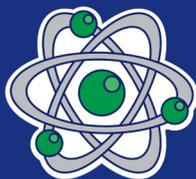
Inglês

Interculturalismo: Vocabulário, gramática, interpretação



Geografia

Escalas territoriais da produção e do trabalho.



Ciências

Alimentos/desnutrição
Consumismo;
Manejo adequado do solo



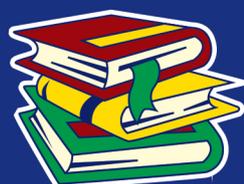
Arte

Análise de obras que retratem o eixo



Educação Física

Dieta saudável para um corpo saudável



História

A Desigualdade social e a relação com a fome no mundo

Texto de Apoio

TEXTO 1 | A Fome

“Denunciei a fome como flagelo fabricado pelos homens, contra outros homens”.

“Mais grave ainda que a fome aguda e total, devido às suas repercussões sociais e econômicas, é o fenômeno da fome crônica ou parcial, que corrói silenciosamente inúmeras populações do mundo”.

Josué de Castro

A fome é, conforme tantas vezes tenho afirmado, a expressão biológica de males sociológicos. Está intimamente ligada com as distorções econômicas, a que dei, antes de ninguém, a designação de subdesenvolvimento.

A fome é um fenômeno geograficamente universal, a cuja ação nefasta nenhum continente escapa. Toda a terra dos homens foi, até hoje, a terra da fome. As investigações científicas, realizadas em todas as partes do mundo, constataram o fato inconcebível de que dois terços da humanidade sofrem, de maneira epidêmica ou endêmica, os efeitos destruidores da fome.

A fome não é um produto da superpopulação: a fome já existia em massa antes do fenômeno da explosão demográfica do pós-guerra. Apenas esta fome que dizimava as populações do Terceiro Mundo era escamoteada, era abafada era escondida. Não se falava do assunto que era vergonhoso: a fome era tabu.

No mangue, tudo é, foi ou será caranguejo, inclusive o homem e a lama. Não foi na Sorbonne, nem em qualquer outra universidade sábia que travei conhecimento com o fenômeno da fome. A fome se revelou espontaneamente aos meus olhos nos mangues do Capiberibe, nos bairros miseráveis do Recife - Afogados, Pina, Santo Amaro, Ilha do Leite. Esta foi a minha Sorbonne. A lama dos mangues de Recife, fervilhando de caranguejos e povoada de seres humanos feitos de carne de caranguejo, pensando e sentindo como caranguejo.

São seres anfíbios - habitantes da terra e da água, meio homens e meio bichos. Alimentados na infância com caldo de caranguejo - este leite de lama -, se faziam irmãos de leite dos caranguejos. Cedo me dei conta desse estranho mimetismo: os homens se assemelhando em tudo aos caranguejos. Arrastando-se, acachapando-se como caranguejos para poderem sobreviver. A impressão que eu tinha, era de que os habitantes dos mangues - homens e caranguejos nascidos à beira do rio - à medida que iam crescendo, iam cada vez se atolando mais na lama.

Foi assim que senti formigar dentro de mim a terrível descoberta da fome. Pensei a princípio que era um triste privilégio desta área onde eu vivo - a área dos mangues. Depois verifiquei que, no cenário de fome do Nordeste, os mangues eram uma verdadeira terra da promessa, que atraía homens vindos de outras áreas de mais fome ainda - das áreas da seca e da monocultura da cana-

-de-açúcar, onde a indústria açucareira esmagava, com a mesma indiferença, a cana e o homem, reduzindo tudo a bagaço. Vê-los agir, falar, lutar, viver e morrer, era ver a própria fome modelando com suas despóticas mãos de ferro, os heróis do maior drama da humanidade - o drama da fome.

E foi assim que, pelas histórias dos homens e pelo roteiro do rio, fiquei sabendo que a fome não era um produto exclusivo dos mangues. Que os mangues apenas atraíram os homens famintos do Nordeste: os da zona da seca e os da zona da cana. Todos atraídos por esta terra de promessa, vindo se aninhar naquele ninho de lama, construído pelos dois e onde brota o maravilhoso ciclo do caranguejo. E quando cresci e saí pelo mundo afora, vendo outras paisagens, me apercebi com nova surpresa que o que eu pensava ser um fenômeno local, era um drama universal. Que a paisagem humana dos mangues se reproduzia no mundo inteiro. Que aqueles personagens da lama do Recife eram idênticos aos personagens de inúmeras outras áreas do mundo assolados pela fome. Que aquela lama humana do Recife, que eu conhecera na infância, continua sujando até hoje toda a paisagem de nosso planeta como negros borrões de miséria: as negras manchas demográficas da geografia da fome.

Fonte: CASTRO, Josué. A Fome. Disponível em: <http://www.josuedecastro.com.br/port/index.html>. Acesso em 16 de novembro de 2011. (Fragmento de texto sobre as obras de Josué de Castro.)

TEXTO 2 | A dimensão da pobreza, da fome e da desnutrição no Brasil

Carlos Augusto Monteiro

Definindo Conceitos:

São pobres as pessoas que não suprem permanentemente necessidades humanas elementares como comida, abrigo, vestuário, educação, cuidados de saúde etc. Têm fome aqueles cuja alimentação diária não aporta a energia requerida para a manutenção do organismo e para o exercício das atividades ordinárias do ser humano. Sofrem de desnutrição os indivíduos cujos organismos manifestam sinais clínicos provenientes da inadequação quantitativa (energia) ou qualitativa (nutrientes) da dieta ou decorrentes de doenças que determinem o mau aproveitamento biológico dos alimentos ingeridos. Ainda que compartilhando terreno comum, os três conceitos descritos diferenciam-se. Esta diferenciação torna-se mais evidente através de exemplos. Um indivíduo, ou toda uma sociedade, poderá estar livre da fome e ainda assim ser pobre, bastando que sua pobreza se expresse através do não-acesso a educação e a cuidados de saúde, de condições insalubres de moradia ou através de outras carências materiais igualmente importantes. A situação inversa, ocorrência de fome na ausência de uma situação de pobreza, ocorre apenas excepcionalmente e sempre por tempo determinado, como por ocasião de guerras, cercos e cataclismas. Fome e des-

nutrição tampouco são conceitos equivalentes uma vez que, se toda fome leva obrigatoriamente à desnutrição, nem toda desnutrição se origina da deficiência energética das dietas, sobretudo na população infantil. A deficiência específica de macro e micronutrientes, o desmame precoce, a higiene alimentar precária e a ocorrência excessiva de infecções são causas bastante comuns da desnutrição infantil. Ainda que não equivalentes, os conceitos de pobreza e desnutrição são os que mais se aproximam, uma vez que o bom estado nutricional, sobretudo na criança, pressupõe o atendimento de um leque abrangente de necessidades humanas, que incluem não apenas a disponibilidade de alimentos, mas também a diversificação e a adequação nutricional da dieta, conhecimentos básicos de higiene, condições salubres de moradia, cuidados de saúde, entre outras.



Professor e professora, após a análise dos textos de apoio 1 e 2, observe quais as disciplinas e suas categorias que possibilitam um trabalho interdisciplinar nessa temática. Nesta jornada pedagógica as atividades propostas têm como objetivos:

- Identificar, nos diversos segmentos sociais e nas diversas escalas territoriais, as diferentes formas de apropriação dos alimentos;
- Elaborar cardápios equilibrados do ponto de vista nutricional para o desenvolvimento saudável das pessoas, relacionando-os ao direito à alimentação como um direito humano;
- Propor um debate em torno do Artigo XXV da Declaração Universal dos Direitos Humanos enfatizando o direito de uma alimentação saudável para si e sua família;
- Relacionar a questão da fome com o direito à alimentação, tendo como base a Constituição Cidadã Brasileira de 1988.

Problematização da prática social

1. Na roda de conversa, vamos cantar e refletir:

Situação problematizadora 1

Refletindo sobre a música *Comida*, de Titãs, podemos articular os conhecimentos prévios dos educandos e educandas promovendo um debate a partir dos seguintes questionamentos:

- Você, caro aluno, tem fome de quê?
- Que tipo de fome é retratado na música? De comida? Lazer? Prazer?
- De acordo com a música, podemos afirmar que todas as pessoas têm fome e sede em uma mesma proporção?
- Você acha que todas as pessoas têm conseguido saciar sua fome?
- Que fatores influenciam para que as pessoas não saciem sua fome?
- No trecho abaixo, ao afirmar: “A gente não quer só comida”, a que tipo de fome o autor se refere?

Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de que?
Você tem fome de quê?...
A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte...
A gente não quer só comida
A gente quer bebida
Diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida
Como a vida quer...

Após a reflexão que as questões proporcionaram, poderá ser realizada uma atividade na qual os alunos serão convidados a socializar os diversos tipos de fome e sede existentes a partir de suas realidades. Professor ou professora, proponha a criação de um painel, onde os estudantes possam registrar e refletir sobre suas fomes e sedes.



Professor e professora! Sugerimos que a partir desse levantamento, novas estratégias sejam utilizadas, possibilitando a inserção dos conceitos científicos referente ao conteúdo abordado.



Professora e professor! Sugerimos que a partir desse debate novas estratégias sejam utilizadas possibilitando a inserção dos conceitos científicos referente à desnutrição, doenças ocasionadas pela falta de alimentação, falta de saneamento básico, bem como doenças causadas por uma alimentação não balanceada e a relação dessas doenças com as desigualdades sociais.

2. Abordando conteúdos como: Importância dos alimentos, Nutrição, Desnutrição e demais doenças, para fortalecer a reflexão sobre o enfrentamento da pobreza, vamos elaborar, individual ou coletivamente, questões para desenvolver um projeto de pesquisa.



Professor e professora utilizem como subsídio diversos gêneros textuais, entrevistas, aula passeio, pesquisa na internet. Importante que as questões levantadas para a pesquisa considerem aspectos observados e analisados na família, na comunidade, na escola e em outros espaços. Utilize o diário etnográfico para registrar essa pesquisa!



“Diário etnográfico é um registro de experiências e de observações ao longo de um período de tempo.”

(BOLIVAR DOMINGO; BERNANDEZ apud SOUZA, 2006)

Como sugestão, apresentamos algumas questões:

- Pesquise como estão as condições de alimentação de sua família e comunidade: Que tipo de alimentos são mais utilizados? Na hora da compra, os critérios, como: preço, validade e teor nutricional são observados? A renda é suficiente para atender os hábitos alimentares?

Retomando os registros das questões de pesquisa que são enriquecedoras para a ampliação e apropriação da aprendizagem, vamos à:

3. Síntese das aprendizagens esperadas

- Construir texto individual e coletivo que pode ser em forma de cordel, poesia, narrativa etc., sobre o direito a uma alimentação adequada para toda a população.
- Representar, através de teatro, uma assembleia da associação de moradores, discutindo sobre os encaminhamentos necessários para os problemas relacionados a uma alimentação digna e acessível a todas as pessoas;
- Produzir boletim informativo que relacione o direito humano a uma alimentação adequada para a saúde das pessoas;

- Produzir uma carta às autoridades competentes chamando atenção à necessidade de providências quanto à garantia do direito à alimentação e moradia de qualidade.

4. Vamos partilhar os saberes socializando as produções

Apresentação à comunidade escolar sobre o resultado do projeto de pesquisa através de:

- Leitura dos textos produzidos;
- Música e dança;
- Teatros;
- Pannel com as imagens e fotografias do percurso da pesquisa;
- Distribuição do Boletim Informativo;
- Eleição de representantes da comunidade escolar para entrega da carta às autoridades, reivindicando a garantia do direito à alimentação e moradia de qualidade.



Professores e professoras das diversas áreas:

Considerando a abordagem interdisciplinar e a garantia do direito ao enfrentamento da Pobreza e da Fome, a jornada poderá ser desenvolvida, tendo como suporte norteador os gêneros textuais abaixo.

ARTIGO | **Consciência Ambiental e os Catadores de Lixo do Lixão da Cidade do Carpina – PE**

Analisando o texto de Manuel Bandeira, “Vi ontem um bicho, Na imundície do pátio, Catando comida entre os detritos, Quando achava alguma coisa, Não examinava nem cheirava: Engolia com voracidade. O bicho não era um cão, Não era um gato, Não era um rato. O bicho, meu Deus, era um homem”, onde, de maneira poética, o autor traz à discussão os problemas sociais, podemos imaginar o grau de exclusão que ora assola uma parcela significativa da sociedade brasileira.

O desemprego é um sério problema que afeta grande parcela da população, uma vez que atinge de forma especial àqueles que possuem baixa escolaridade, pouca ou nenhuma qualificação técnica, mulheres, negros, idosos e deficientes físicos. A resposta encontrada por esses atores, por não terem condições de competir por vagas no mercado formal, é o subemprego, a ocupação precária do espaço urbano resultando no ‘inchaço’ da economia informal.

O que se encontra na coleta do lixo é uma alternativa de sobrevivência encontrada por alguns desses grupos. Como não atingem a qualificação exigida pelo mercado, vêm nessa função uma estratégia de sobrevivência. Nesse sentido, Gonçalves (2001) afirma que o lixo é uma questão a ser abordada de forma

complexa, pois envolvem, além de aspectos econômicos, políticos e ambientais, também aspectos sociais e psicológicos. Os catadores dos lixões são pessoas que se encontram marginalizadas por desenvolverem uma atividade inferior no conceito da sociedade. Isso resulta em indivíduos com a auto-estima baixa, e com conceito de cidadania distorcido. O lixo, matéria prima das quais estes catadores sobrevivem é definida por Lima (1995, p.9) como “todo e qualquer resíduo que resulte das atividades diárias do homem na sociedade.” A disposição final de lixo sem qualquer tratamento chama-se lixão. O lixo depositado a céu aberto em vários cenários das cidades brasileiras representa uma das principais fontes causadoras do desequilíbrio do ambiente. Uma das conseqüências marcantes é a produção de chorume, líquido escuro resultante da decomposição de material orgânico presente no lixo, e que ao ser absorvido pelo solo atinge diretamente os lençóis freáticos, contaminando-os com os mais variados microorganismos patológicos. Outra conseqüência é o surgimento de vetores tais como: moscas, ratos, urubus e bichos peçonhentos que se instalam no local e se espalham pelas residências, depósitos e comunidades cercanias aos lixões, além dos riscos constantes de incêndios e pequenas explosões provocadas pelos gases expelidos constantemente, dos aterros. Todavia, ainda que represente uma forma de trabalho vista como degradante pela sociedade, os catadores fizeram do lixo uma maneira de obter a renda para o próprio sustento.

No entanto, estes catadores à medida que estão buscando seu sustento e ao mesmo tempo lutando contra a exclusão social, estão desenvolvendo uma atividade de grande importância ao meio ambiente e conseqüentemente à sociedade. Nesse sentido cabe destacar o papel do catador como agente disseminador de uma cultura ambientalista e analisar a sua própria consciência como importante agente ambiental. Neste contexto, e analisando a relação desses “trabalhadores” com o ambiente, pressupõe-se que estes catadores apresentam uma consciência ambiental.

Fonte: **Rev. eletrônica Mestre**. Educ. Ambiental.
ISSN 1517-1256, v.19, julho a dezembro de 2007

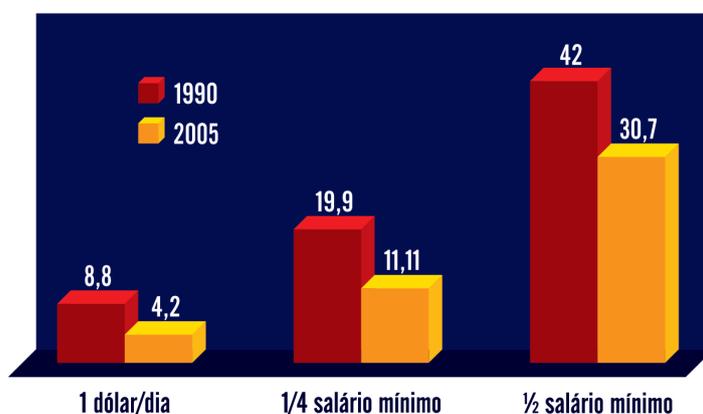
REPORTAGEM | **Brasil faz mais pelos mais pobres**

Débora Yuri

O Brasil está diminuindo a extrema pobreza em um ritmo quase duas vezes maior que a pobreza, como indica uma análise de dois relatórios que acompanham o desempenho do país nos **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)**, uma série de metas socioeconômicas que as nações da ONU se comprometeram a atingir até 2015, abrangendo as áreas de renda, educação, saúde, gênero e meio ambiente). Quanto mais baixa a linha de pobreza adotada, melhor se sai o Brasil.

“O governo federal não focou seus esforços nos extremamente pobres, foi uma consequência de várias políticas. Os pobres também estão melhorando sua condição, mas num ritmo mais lento em relação aos primeiros”, diz Sergei Soares, pesquisador do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). “A meta do governo é acabar com a pobreza geral, mas os mais pobres têm mais urgência de ajuda.”

Proporção de brasileiros por faixa de renda



Soares foi um dos pesquisadores responsáveis pela análise da variação da pobreza no Brasil Relatório Nacional de Acompanhamento dos ODM 2007, do IPEA, lançado em agosto. O estudo, feito com apoio do PNUD, classifica como extremamente pobre quem vive diariamente com menos de 1 dólar PPP (paridade do poder de compra, que elimina a diferença de custo de vida entre os países), o mesmo critério usado pelo Banco Mundial. Entre 1990 e 2005, a proporção de brasileiros abaixo dessa linha (equivalente a R\$ 40 em 2005) recuou 52%: de 8,8% para 4,2%.

Já a Coleção de Estudos Regionais sobre os ODM 2007, feita em conjunto por cinco universidades do país, também com apoio do PNUD, usa valores um pouco mais altos para classificar extrema pobreza: menos de um quarto do salário mínimo. Sob esse critério, o estudo, lançado na semana passada, conclui que a proporção de brasileiros nesse grupo caiu 44% entre 1990 e 2005: de 19,98% para 11,11%.

Esse relatório também avaliou a variação da proporção de pessoas que vivem com até meio salário mínimo. Nesse caso, a diminuição foi de 27% no mesmo período: de 42% para 30,7%.

Diferentes programas nacionais atingiram diferentes grupos da população, afirma Soares, do IPEA. Entre os extremamente pobres, o Bolsa Família foi fundamental; em relação aos pobres, o aumento do salário mínimo e a Previdência Social; para os que estão um pouco acima dessa linha, a expansão na

educação – que permitiram acesso a escolas e universidades e a conseqüente inserção de jovens no mercado de trabalho.

Para o pesquisador do IPEA, o Brasil hoje redistribui renda de uma maneira quase linear. “É, de longe, a maneira mais virtuosa de distribuir renda, que vem sendo elogiada por vários países. Não estamos tirando do meio termo para melhorar a condição social dos mais pobres, estamos tirando dos mais ricos — embora estes estejam ganhando dinheiro também”, diz.

Márcio Salvato, pesquisador e coordenador do Instituto de Desenvolvimento Humano da PUC Minas, uma das universidades responsáveis pela Coleção de Estudos Regionais sobre os ODM 2007, enfatiza a expansão da economia. “O crescimento econômico do país foi importante, porque assim é possível redistribuir essa renda para os mais necessitados. Em programas do governo, como o Bolsa Família, o Bolsa Escola, o Vale Gás, você tributa uma parte da economia e transfere o dinheiro para quem é mais pobre”, aponta. “Mas é a classe média, e não os mais ricos, que está sendo atingida, pois vem sendo mais tributada”.

Salvato afirma que, na última década, a pobreza foi afetada mais pela transferência de renda do que pelo crescimento de renda. E defende políticas de longo prazo, que incluam a educação. “Apenas transferir renda, como o Bolsa Família faz, é uma medida de curto prazo, e ilusória. E se você tira esse benefício do cidadão? Ele volta à situação anterior”, avalia.

Para reduzir a pobreza tanto quanto a extrema pobreza, é necessário combinar crescimento econômico e políticas educacionais, sugere Salvato. “Se não, ocorre o que antes se via no Brasil: crescimento econômico, mas alta concentração de renda. Não vejo problema em focar primeiro nos extremamente pobres, ou indigentes, em quem está lá embaixo. A política correta é uma que consiga reduzir a pobreza e o hiato de pobreza [distância entre a linha de pobreza e a média da renda de quem está abaixo dessa linha].”

Nos últimos anos, quem mais ganhou foram os 10% mais pobres, concorda Sergei Soares. “Quanto mais baixa a média de renda do domicílio, mais esta família está aumentando seu ganho. Quanto mais baixa a linha, maior a quantidade de pessoas que saíram da situação de extrema pobreza”, resume.

Além do estrato da população que vive em condições de pobreza ou extrema pobreza, Márcio Salvato cita o que chama de “enorme contingente de brasileiros que vivem em situação de extrema miserabilidade, à margem da sociedade – eles estão abaixo dos que vivem em extrema pobreza”.

“Eles moram em pequenos municípios de zonas rurais, onde as prefeituras não têm verba, e também em zonas urbanas – são mendigos, moradores de rua, de favelas dominadas pelo tráfico, de prédios invadidos”, enumera. Como não têm moradia fixa nem acesso a informação, não conseguem se cadastrar num sistema para receber os benefícios do governo. “É necessário fazer uma

política específica para isso, mais focalizada. Você tem de ir até eles, e não esperar que eles venham atrás dos benefícios”, diz o pesquisador da PUC Minas. Ele calcula que um quarto dos extremamente pobres vive em extrema miséria, ou cerca de 2,5% dos brasileiros.

Fonte: YURI, Débora. **Brasil faz mais pelos mais pobres.**

Disponível: http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=2805&lay=pde. Acesso em 17 de agosto de 2011.

VÍDEO | Crianças Invisíveis

Analisar o filme Crianças Invisíveis e relacionar com a apropriação de riquezas no mundo, a má distribuição de renda e a exclusão social das crianças retratadas no filme (*All The Invisible Children*).



“...O acesso à alimentação é um direito humano em si mesmo, na medida em que a alimentação constitui-se no próprio direito à vida. Negar este direito é antes de mais nada, negar a primeira condição para a cidadania, que é a própria vida”.

Sueli Tavares de Souza Silva

Relatório Brasileiro para a Cúpula Mundial da Alimentação, Roma, novembro 1996. In Valente, F.L.S, “**Direito Humano à Alimentação: desafios e conquistas**”. Cortez Editora, São Paulo, 2002. p. 137.

Etapas Didáticas

TEMA: Alimentação e Nutrição nas diversas Culturas

Objetivos

- Diferenciar alimentação de nutrição reconhecendo a finalidade de cada uma para a manutenção das funções do organismo e a relação com a apropriação dos alimentos pelas sociedades.
- Identificar quais alimentos fazem parte do cardápio de diversos povos, reconhecendo as dietas saudáveis presentes nas várias sociedades.
- Destacar a importância dos alimentos como fonte de energia e de matéria para a constituição corporal e valorizar atitudes que relacionem a dignidade humana com o acesso à alimentação e à saúde.
- Relacionar as dietas de diversos povos com a cultura e o meio ambiente, reconhecendo a gastronomia local e as possibilidades de acessibilidade às diversidades gastronômicas.
- Reconhecer que existem hábitos alimentares peculiares de cada cultura nas diversas sociedades e relacioná-los à diversidade da cultura alimentar como um direito humano de cada povo.
- Conhecer as técnicas de conservação, os cuidados com a higiene e manipulação dos alimentos e relacioná-los às garantias de consumo para proporcionar uma vida humana saudável.
- Promover momentos onde os estudantes reconheçam a importância do direito humano à alimentação adequada (DHAA) para, com base neste pressuposto, propor medidas que combatam problemas sociais relacionados à alimentação, tais como desnutrição e obesidade.

Recursos Didáticos

- Documentário: **Alimentação e Nutrição** <http://www.youtube.com/watch?v=44lfjH23q2M> (data: 24.11.11; hora: 17h46min).
- Documentário: **Alimentação e Cultura** (Coleção: Salto para o Futuro).
- Livro paradidático: **Nutrição**.
- Artigo: **Alimentação adequada e saudável: uma questão de direito humano** <http://www.slowfoodbrasil.com/content/view/full/164/95/> (data: 22.11.11; hora: 22h09min)
- Artigo: **Comida revela nossos valores culturais**. http://www.oei.es/divulgacioncientifica/reportajes_006.htm (data: 23.11.11, hora: 15h49min).
- Jornais e revistas.
- Livros didáticos.
- Aparelho de DVD.
- Aparelho de televisão.

- Computador.
- Data show.
- Site da Internet.

Metodologia

1ª Etapa

- Inicie a atividade desenvolvendo, no grande grupo, uma avaliação do que os estudantes sabem sobre o que é alimentação e nutrição, a partir da exibição do Documentário: **Alimentação e Nutrição** (<http://www.youtube.com/watch?v=44JfcH23q2M>).
- Forme pequenos grupos e distribua tiras de papel 40 Kg para que os estudantes escrevam as suas considerações sobre o tema proposto, em seguida solicite que os grupos apresentem suas respostas no coletivo, promovendo um debate. Após todas as apresentações e intervenções, sistematize as informações utilizando slides.

2ª Etapa

- Exiba o documentário: **Alimentação e Cultura** (Coleção: Salto para o Futuro). Divida a turma em pequenos grupos, distribua imagens de alimentos, alimentação e pessoas de diversas nacionalidades e solicite que os estudantes lancem mão das pesquisas que realizaram contendo imagens e textos sobre a alimentação em diversas culturas.
- Em seguida, solicite que as equipes produzam painéis que contenham informações importantes sobre os tipos de alimentação de diversos povos, a partir da pesquisa extraclasse e da exibição do vídeo. Promova um círculo de cultura, solicitando que as equipes apresentem seus painéis no grande grupo e entreguem um texto em forma de relatório.
- Em seguida, distribua entre os estudantes o artigo: **Comida revela nossos valores culturais** (http://www.oei.es/divulgacioncientifica/reportajes_006.htm), solicite que eles realizem uma leitura compartilhada, propondo que cada estudante retire frases ou palavras do texto que considere importante, no que diz respeito aos tipos de alimentos que cada povo utiliza em seus cardápios, registrando em seu caderno. Solicite que as equipes produzam, a partir das informações adquiridas e do conhecimento construído, uma história em quadrinhos. Organize as produções em uma coletânea e promova a divulgação desse material na biblioteca escolar.
- Distribua entre os estudantes cartolinas e imagens de cardápios. Divida a classe em equipes e solicite aos estudantes que elaborem slogans utilizando as informações que anotaram a partir do artigo: **Alimentação adequada e saudável: uma questão de direito humano**. Oriente os estudantes para

que os slogans elaborados por eles contemplem informações sobre a importância de uma boa alimentação (dieta) para a saúde e, conseqüentemente, qualidade de vida. Depois peça que eles exponham os slogans elaborados em diversos espaços da escola.

- Entregue para os estudantes o artigo: **Alimentação adequada e saudável: uma questão de direito humano** (<http://www.slowfoodbrasil.com/content/view/164/95/>). Solicite que leiam nos pequenos grupos e que cada equipe elabore um artigo de opinião, destacando o acesso à alimentação como fator importante de direito à vida e à dignidade humana, bem como os cuidados que deveremos ter com o desperdício de alimentos, os porquês deste desperdício, juntamente com outros fatores que violam os direitos humanos e geram problemas sociais, tais como: desnutrição e fome.

3ª Etapa

- Realize incursões pedagógicas a restaurantes, a lanchonetes e à cantina da escola, com a finalidade de obter maiores informações sobre as técnicas de conservação de alimentos, os cuidados com a higiene e manipulação dos alimentos, destacando a importância de uma boa alimentação para a saúde do corpo humano. Sistematize em equipe em forma de relatório.
- Após a incursão pedagógica, em sala de aula, distribua entre os estudantes diversos exemplares de panfletos, para que os estudantes conheçam a estrutura deste gênero textual. Divida a turma em pequenos grupos e solicite, aos mesmos, que elaborem um panfleto contendo informações como ter saúde, a partir de uma dieta saudável e balanceada, e o acesso ao alimento como um direito humano, compreendendo quais os cuidados que se deve seguir para não ser incluído na condição de desnutrido ou obeso.
- Promova uma campanha educativa na escola, solicitando que os estudantes distribuam com a comunidade escolar e do entorno os panfletos confeccionados e elaborados por eles, com a finalidade de esclarecer a população sobre o direito humano a uma alimentação saudável como uma condição ao direito à vida e quais as conseqüências que a boa ou má alimentação produz no corpo humano.

Avaliação

A avaliação será formativa e processual a partir dos seguintes instrumentos avaliativos:

- Participação nas atividades de oralidade e escrita.
- Produção em equipes de diversos gêneros textuais (panfletos, slogans, painéis, artigos de opinião, revistas em quadrinhos entre outros).
- Produção e socialização de pesquisas realizadas.

Bibliografia

BENABOU, J.E.; SALVADOR, E.; USBERCO, J. **A Composição Química dos alimentos** (A química envolvida na alimentação). Editora Saraiva, São Paulo, 2004, 80p.

CHEIDA, L. E. **Biologia Integrada**. São Paulo : FTD, 2002.

FAVARETTO, J.A. ; MERCADANTE, C. **Biologia volume único**. Editora Moderna, 1ª edição, 2005. 362p.

GEWANDSZNAJDER, F. **Nutrição**. Editora Ática, 13ª edição, 2004.56p.

LOPES, S.G.B.C. **Bio**. volume único. 2ª Edição, Editora Saraiva., 2008.

PAULINO, W. **Biologia Atual**. V.310ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

Relatório Brasileiro para a Cúpula Mundial da Alimentação, Roma, novembro 1996. In Valente, F.L.S. **Direito Humano à Alimentação: desafios e conquistas**. São Paulo: Cortez, 2002.137p.

Site

Artigo: **Alimentação adequada e saudável: uma questão de direito humano**. <http://www.slowfoodbrasil.com/content/view/164/95/> (data: 22.11.11; hora: 22h09min)

Artigo: **Comida revela nossos valores culturais**. http://www.oei.es/divulgacion-cientifica/reportajes_006.htm (data: 23.11.11; hora: 15h49min)

Documentário: **Alimentação e Cultura** (Coleção: Salto para o Futuro)

Documentário: **Alimentação e Nutrição** <http://www.youtube.com/watch?v=44lfcH23q2M> (data: 24.11.11; hora: 17h46min).

TEMA: A importância da alimentação e nutrição equilibradas e variadas diariamente como direito humano

Objetivos

- Conceituar: alimentos, *fast foods*, alimentação, nutrição, Segurança Alimentar e Nutricional – SAN e relacionar a cultura alimentar com o direito a uma vida saudável proposta pela Organização Mundial da Saúde e a política Universal dos Direitos Humanos.
- Identificar os principais tipos de nutrientes associando-os aos alimentos comuns da dieta diária.
- Explicar os princípios de uma alimentação saudável, incluindo origens e funções dos alimentos.
- Conhecer algumas receitas saudáveis.
- Relacionar o Direito Humano à Alimentação Adequada – DHAA destacando a importância de ambos para a saúde e a qualidade de vida.
- Reconhecer a importância do Direito Humano à Alimentação Adequada – DHAA e da Segurança Alimentar e Nutricional – SAN, como direito humano.
- Avaliar a importância do DHAA e da SAN como estratégias de desenvolvimento social e redução da pobreza.

Recursos Didáticos

- Xerox da Música: **Comida**, dos Titãs; <http://letras.terra.com.br/titas/91453> (data: 22.11.11, hora: 23h01min).
- Vídeo: **Conhecendo os alimentos com o senhor Banana** <http://www.youtube.com/watch?v=qUN9i3RCYl8&feature=related> (data: 27.11.11; hora: 18h25min).
- Xerox do Artigo: **Segurança Alimentar: a qualidade do alimento no centro do debate** <http://www.slowfoodbrasil.com/content/view/full/165/95/> (data: 23.11.11, hora: 15h58 min).
- Vídeo: **Dieta saudável** <http://www.youtube.com/watch?v=82qpNgrFoB4> (data: 24.11.11, hora: 22h35min).
- Xerox do Artigo: **Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA)** <http://www.abrandb.org.br/download/20101101121244.pdf>. (data: 22.11.11; hora: 22h32min).
- Jornais e revistas
- Livros didáticos
- Aparelho de DVD
- Aparelho de televisão
- Computador
- Data show
- Site da Internet.

Metodologia

1ª Etapa

- Realize o levantamento prévio das concepções dos estudantes sobre alimentos, a partir da exploração de imagens de alimentos. Em seguida, separe os estudantes em equipes e solicite que discutam e anotem em folhas de cartolina as suas concepções, classificando as imagens dos alimentos em naturais ou artificiais e em construtores, plásticos e energéticos.
- Inicie a atividade exibido o vídeo: **Conhecendo os alimentos com o senhor Banana** <http://www.youtube.com/watch?v=qUN9i3RCYl8&feature=related>. Solicite aos estudantes que comparem as suas anotações com as informações que o documentário apresenta e promova um debate no grande grupo. Solicite que os estudantes criem cordéis que destaquem a importância de uma boa alimentação para a saúde do corpo humano como condição para uma vida saudável e digna.
- Após a socialização dos trabalhos, sistematize as ideias numa aula expositiva utilizando vários slides sobre as temáticas propostas.

2ª Etapa

- Solicite aos estudantes que, em casa, façam a leitura do Artigo: **Segurança Alimentar: a qualidade do alimento no centro do debate** <http://www.slow-foodbrasil.com/content/view/165/95/>, para que os mesmos sejam capazes de emitir juízo de valor sobre os reflexos que uma boa ou má alimentação pode ocasionar à saúde, à dignidade humana, registrando os principais conceitos sobre os assuntos abordados em forma de relatórios.
- Em sala, divida os estudantes em pequenos grupos e solicite que observem as anotações que realizaram em casa sobre o Artigo: **Segurança Alimentar: a qualidade do alimento no centro do debate**. Depois, solicite que sistematizem as suas considerações em forma de um artigo de opinião.
- Leve para a sala de aula, livros didáticos, revistas, jornais, artigos e textos que contenham assuntos sobre alimentos, alimentação saudável e a fome, com a finalidade dos estudantes refletirem: Por que existe tanta fome no mundo se há muitos alimentos? Como as sociedades se apropriam da produção alimentar? Após as reflexões relacione as formas de alimentação com a distribuição de renda. Forme equipes e solicite que cada uma pesquise, leia e crie slogans que destaquem a importância de uma boa alimentação (dieta) para a saúde e conseqüentemente qualidade de vida e dignidade humana e colem os slogans elaborados em diversos locais de sua escola.

3ª Etapa

- Exiba o Vídeo: **Dieta saudável** <http://www.youtube.com/watch?v=82qpNgrFoB4> Solicite aos estudantes que registrem em seus cadernos o que entendem sobre o direito humano a uma alimentação saudável e registrem palavras que

considerem importantes. Em seguida, divida a turma em pequenos grupos para que criem textos a partir das anotações realizadas sobre a dignidade humana e o direito a uma alimentação saudável.

- Promova um debate e solicite aos estudantes que apresentem no grande grupo os textos criados por eles. Feche as considerações sobre uma alimentação saudável como condição para o direito à vida com a palestra de uma nutricionista, especialista em direitos humanos, professor de Ciências ou Biologia, avaliando os textos criados pelos estudantes.

4ª Etapa

- Leve um CD player e um CD com a Música: **Comida**, dos Titãs. Em seguida distribua com os estudantes a referida música, ponha o CD para tocar e solicite inicialmente que todos escutem primeiro e depois cantem. Em seguida, oriente os estudantes para que, em equipes, registrem as informações ou conceitos contidos na música, em forma de história em quadrinho, destacando importância do Direito Humano à Alimentação Adequada- DHAA e da Segurança Alimentar e Nutricional – SAN, como estratégias de desenvolvimento social e enfrentamento à pobreza.
- Promova no grande grupo a apreciação de charges e ou cartuns para que os estudantes leiam, analisem e em seguida, produzam novas charges que estimulem a crítica acerca do direito humano a uma alimentação saudável.
- Realize uma exposição com as charges produzidas pela turma com a finalidade de incentivar o respeito à cultura alimentar de diversas sociedades, os cuidados com os desperdícios dos alimentos e divulgar o direito à acessibilidade a uma alimentação equilibrada e de qualidade como um direito humano.

Avaliação

A avaliação será formativa e processual realizada a partir das atividades de oralidade e produção escrita.

- Elaboração de diversos gêneros textuais: *slogans*, relatórios, receitas, cordéis, charges, *cartoons* e artigos de opinião sobre as temáticas propostas.

Bibliografia

- BANDEIRA, M. **O Bicho**. <http://www.webartigos.com/articles/9839/1/O-Poema-O-Bicho/pagina1.html#ixzz1N7NBKRwN>. Acesso em 17 de agosto de 2011.
- BUARQUE, Chico. **O guri**. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/o-meu-guri.html#ixzz1NSQ4Eu00>. Acesso em 10 de agosto de 2011
- CASTRO, Josué. **A Fome**. Disponível em <http://www.josuedecastro.com.br/port/index.html>. Acesso em 16 de novembro de 2011. (Fragmento de texto sobre as obras de Josué de Castro.)

- CHEIDA, L. E. **Biologia Integrada**. São Paulo: Editora FTD, 2002.
- FAVARETTO, J.A.; MERCADANTE, C. **Biologia**. volume único. Editora Moderna, 1ª edição, 2005, 362p.
- LOPES, S.G.B.C. **Bio**. volume único. Editora Saraiva. 2ª Edição, 2008.
- MONTEIRO, C.A. **A dimensão da pobreza, da fome e da desnutrição no Brasil**. Estudos Avançados. Vol.17. Nº48. São Paulo. Mai./Ago. 2003. Acesso em 30 de maio de 2011.
- NETO, A. L. G.; RÊGO, A.R.F. do.; LIRA. A.; ARCANJO, J.G.; OLIVEIRA, M.M. de. **Consciência ambiental e os catadores de lixo do lixão da cidade do Carpina – PE**. In: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. ISSN 1517-1256, v.19, jul./dez. 2007. Acesso em 30 de maio de 2011.
- PAULINO, W. **Biologia Atual**. V. 3. 10ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1998
- Relatório Brasileiro para a Cúpula Mundial da Alimentação, Roma, novembro 1996. In Valente, F.L.S, **Direito Humano à Alimentação: desafios e conquistas**. Cortez Editora, São Paulo, 2002. p. 137
- SOUZA, J. F. **O diário etnográfico: um instrumento de pesquisa educacional para a formação da educadora e do educador**. In: Saberes em construção na Escola da Zona da Mata Pernambucana. Projeto Educação Promata. Recife: NUPEP, 2006.
- YURI, Débora. **Brasil faz mais pelos mais pobres**. Disponível em: http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=2805&lay=pde. Acesso em 17 de agosto de 2011.

Site

- Artigo: **Segurança Alimentar: a qualidade do alimento no centro do debate** <http://www.slowfoodbrasil.com/content/view/165/95/>. (data: 23.11.11, hora: 15h58 min).
- Artigo: Módulo I - **Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA)**. <http://www.abrandb.org.br/download/20101101121244.pdf>. (data: 22.11.11; hora: 22h32min)
- Música: **Comida**, dos Titãs. <http://letras.terra.com.br/titas/91453> (data: 22.11.11, hora: 23h01min).
- Vídeo: **Conhecendo os alimentos com o senhor Banana** <http://www.youtube.com/watch?v=qUN9i3RCYl8&feature=related> (data: 27.11.11; hora: 18h25min).
- Vídeo: **Dieta saudável**. <http://www.youtube.com/watch?v=82qpNgrFoB4> (data: 24.11.11, hora: 22h35min).

Eixo Temático 2

Promoção da igualdade entre gêneros e diversidade sexual

**Como construir a autonomia feminina?
O respeito ao gênero e à orientação sexual?**

Objetivo Geral

Possibilitar a articulação entre os vários conhecimentos e saberes com suas respectivas competências e habilidades, promovendo um ensino interativo que possibilite o debate sobre a promoção da igualdade entre gêneros, o combate à violência contra a mulher e o fortalecimento da sua autonomia, bem como o enfrentamento da homofobia e a defesa da livre orientação afetivo-sexual.



Língua Portuguesa

Interculturalidade;
Análise do discurso e gêneros
textuais sobre a Diversidade



Matemática

Os dados Estatísticos acerca da
igualdade entre gêneros



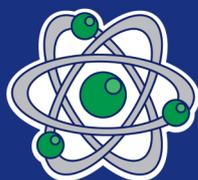
Inglês

Interculturalismo: Vocabulário,
gramática, interpretação



Geografia

Os diferentes lugares e territórios
culturais das relações entre gêneros.



Ciências

A reconstrução e significação das
diferenças e semelhanças biológicas
entre gêneros



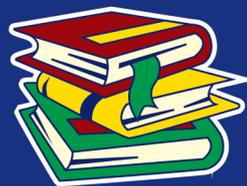
Arte

A influência da literatura e das
artes plásticas no debate sobre
gênero e diversidade



Educação Física

Corporeidade e o ritmo no trabalho
sobre gênero e diversidade



História

História do movimento feminista:
relações entre gêneros na perspectiva
histórica e avanços alcançados

As atividades que seguem sugerem:

Reconhecer que o legado da cultura patriarcal instituiu a reprodução da dominação masculina em práticas cotidianas de poder, de violência, preconceito e discriminação contra as mulheres e que precisa ser combatido com a valorização da auto-estima feminina, da capacidade de luta e do empoderamento político das mulheres na perspectiva de uma sociedade mais justa e mais humana para homens e mulheres.



Prezado professor, a partir do texto abaixo vamos promover uma breve reflexão sobre a violência contra a mulher, considerando no debate formas de superação desta violência.

TEXTO | O que é violência contra a mulher?

Luciano Freitas Filho

Violência física contra a mulher é o ato de agressão ou mesmo a omissão de socorro que lhe causa sofrimento físico ou psicológico. Quando a mulher sofre qualquer tipo de agressão na rua, estará amparada, como todo cidadão, pelas leis comuns, devendo procurar imediatamente a delegacia mais próxima. Quando a violência é praticada em casa, por familiares, por pessoas que convivem no mesmo ambiente doméstico – mesmo que não sejam parentes (ex.: agregados, hóspedes etc.) – ou pelo marido, Companheiro ou companheira, a mulher agredida terá a proteção da Lei no 11.340, que ficou conhecida como “Lei Maria da Penha”.

De acordo com a Cartilha “Direitos da Mulher” (publicação conjunta da ACNUR em parceria com a OPAS/OMS, o UNAIDS, o UNFPA e o UNIFEM-ONU) a violência contra a mulher pode ser física, psicológica, sexual, moral e patrimonial.

A violência contra a mulher, em suma, pode ocorrer de diversas formas:

- a) física, quando ocorre por meio de tapas, empurrões, chutes, bofetadas, tentativa de asfixia, puxões de cabelo, mordidas e ameaça com armas;
- b) psicológica, por meio de humilhação, ameaça de agressão, privação de liberdade para trabalhar e estudar, danos ou ameaças a pessoas queridas ou animais de estimação;
- c) violência sexual, do toque ou carícia indesejada, prostituição forçada, exibicionismo e expressões corporais com tom sexual e violência moral quando ocorre injúria, calúnia ou difamação da mulher e
- d) violência patrimonial, quando ocorre por meio de ameaça ao patrimônio físico e material da mulher.

Etapas Didáticas

Objetivos

- Conhecer a trajetória da persistência histórica e geográfica da cultura patriarcal que reproduz a violência contra as mulheres nos países ocidentais e orientais;
- Identificar as regiões do Brasil onde a discriminação, o preconceito e a violência contra às mulheres apresentam maiores índices e continuam a reproduzir a dominação masculina;
- Analisar as práticas cotidianas, culturais e simbólicas que reproduzem e estimulam o preconceito, a discriminação e a violência contra as mulheres na sua localidade;
- Identificar no mundo do trabalho as desigualdades salariais e de oportunidades de ascensão profissional entre homens e mulheres.

Desenvolvimento

1ª etapa:

Solicitar a identificação, através de mapas e textos, de sociedades ocidentais, africanas, indígenas e islâmicas que produzem e reproduzem a cultura da violência contra a mulher. Em seguida, produzir textos correspondentes aos diversos estereótipos que ignoram as lutas de resistência e autonomia política das mulheres, localizando no mapa do mundo, no mapa do Brasil e nos diversos mapas regionais onde essas práticas se efetivam.

2ª etapa

**TEXTO | Salário médio da mulher é
27,7% inferior ao do homem**

Bruno Boghossian (*Agência Estado*)

RIO - Mesmo com indicadores de escolaridade superiores aos apresentados pelo sexo masculino, as mulheres ganham salários 27,7% inferiores aos dos homens, segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O estudo divulgado hoje, para marcar o Dia Internacional da Mulher, registrou que a diferença entre os rendimentos é ainda maior entre trabalhadores de maior escolaridade.

Os dados, baseados na Pesquisa Mensal do Emprego (PME) de 2009, mostram que a média salarial das mulheres representa 72,3% da média dos homens. No caso de trabalhadores com nível superior, no entanto, há uma discrepância maior. No comércio, mulheres que concluíram cursos em universidades ganham, em média, R\$ 2.066 por mês – o equivalente a 55,6% dos R\$ 3.720 recebidos pelos homens com a mesma escolaridade. O cenário é o mesmo para as profissionais de outros segmentos, como construção (59,8% da média salarial dos homens), indústria (60,9%) e administração pública (62,6%).

Segundo o pesquisador Cimar Azeredo, do IBGE, os números são um reflexo da atuação de homens e mulheres em diferentes funções no mercado de trabalho. “No setor de saúde, por exemplo, há muitas mulheres trabalhando como enfermeiras e muitos homens trabalhando como médicos – profissão que dá um retorno financeiro maior. Da mesma maneira, há muitas mulheres trabalhando como professoras do ensino básico e muitos homens, como professores universitários”, explica. “Ainda há carreiras em que mulher não está muito presente.”

Considerando-se os trabalhadores de todas as escolaridades e grupos de atividades, a diferença entre as médias de rendimento de cada sexo apresentou apenas uma leve queda entre 2003 e 2009, passando de 29,2% para 27,7%.

Em relação à qualificação dos profissionais, o IBGE constatou um aumento da escolaridade dos trabalhadores dos dois sexos, com vantagem para as mulheres. No ano passado, 61,2% delas tinham, ao menos, o ensino médio completo, contra 53,2% dos homens. A parcela de mulheres no mercado de trabalho com nível superior era de 19,6%, superior à dos homens (14,2%). “A mulher tem mais escolaridade do que o homem por uma questão cultural. O homem sai mais cedo de casa para trabalhar e a mulher tem a chance de estudar mais”, afirma Azeredo.



Professor! Baseando-se no texto, promova as seguintes atividades:

Pesquisas

- Os salários das mulheres são menores em todos os países? Promover a elaboração de gráficos que mostrem a situação mundial dos salários das mulheres em diversos países do mundo.
- Existem leis no Brasil que preveem multas para remuneração mais baixa das mulheres no campo de trabalho?

3ª etapa:

A intensa utilização da imprensa, do rádio e a criação de jornais e revistas e músicas falam de práticas de liberdade e de jogos de poder, que buscam redefinir as relações de gênero.



Analisar as imagens e apontar as estratégias encontradas pelas mulheres para enfrentar a dominação masculina, produzindo painéis sobre o tema da autonomia e liberdade femininas.



Proposta metodológica: produção e apresentação de músicas e peças teatrais com o objetivo de sensibilizar as educandas e os educandos sobre a importância da autonomia das mulheres.

4ª etapa:

- 1) As músicas *Mulheres de Atenas*, de Chico Buarque, *Ai Que Saudades da Amélia*, de Ataulfo Alves e Mario Lago e *Pagu*, de Rita Lee, apresentam linguagem formal ou informal? No que compete à língua padrão, à adequação as normas cultas, todas as músicas citadas estão em conformidade?
- 2) Na sua opinião, as músicas com linguagem mais formal, com letra em adequação à norma culta, às regras gramaticais, estão livres de apresentar opinião ou conteúdo preconceituoso? Nos casos das músicas citadas, existe alguma delas com conteúdo machista?
- 3) Na sua opinião, vocês acham que os autores das músicas contribuem com o machismo ou de forma irônica denunciam o machismo da sociedade? Existe alguma metáfora, ironia ou qualquer figura de linguagem nos textos que contribua ou denuncie o machismo?

5ª etapa



Professora e professor, a partir do trecho abaixo, estimulem os estudantes e as estudantes a discutirem as igualdades e desigualdades entre homens e mulheres.



“Elas estudam, trabalham e ganham menos. Mas sua participação avança em todos os setores da sociedade, quebrando resistências e contribuindo para a modernização e a democratização. Porque sem as mulheres os direitos não são humanos.”

BRASIL, Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. 2008: *A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal*. Brasília: SEDH, p. 75, 2008.

A partir do trecho acima, comente a afirmação: “Porque sem as mulheres os direitos não são humanos? Quais as diferenças entre homens e mulheres? Por que é importante a igualdade entre homens e mulheres? Vocês consideram importante que os Direitos Humanos não sejam chamados de Direitos do Homem ou para você a palavra homem pode contemplar a ideia da coletividade composta por homens e mulheres?”



Professoras e professores, a partir dos questionamentos propostos para o debate, solicitem que os alunos e alunas apontem um quadro que apresente as conquistas das mulheres no tocante à igualdade de direitos. Após a construção do quadro, debatam com os mesmos como é possível superar tais desigualdades, ainda existentes no contexto do Século XXI.

6ª etapa:

Ditados populares e provérbios são ditos populares (frases e expressões) que transmitem ideologias morais e filosóficas de uma sociedade. Muitos deles datam de tempos antigos da humanidade e até então estão relacionados aos fatos, experiência de vida e/ou cotidiano das pessoas, através, principalmente, da língua falada. Quem nunca ouviu, por exemplo, que “a pressa é a inimiga da perfeição”?

Em geral, esses ditos são perpetuados na sociedade e estão presentes no discurso do senso comum social. Por meio da Língua, esses ditos compõem o acervo sociocultural de grupos humanos.

Contudo, será que, mesmo sendo um patrimônio valioso da Língua falada, alguns ditados ou provérbios enunciados pelas pessoas, sem uma análise prévia crítica ou reflexiva, não podem perpetuar preconceitos?

Leiam os ditos a seguir e reflitam:

“A galinha que canta como galo corta-lhe o gargalo”.

“Onde canta galo, não canta galinha”.

“A boca de uma mulher nunca tira férias”

“Juntam-se as comadres, descobrem-se as verdades”.

“Mulher no trânsito, perigo constante”.

“Mulher sem homem, é mulher sem nome”.

“Mulher de cego, se é direita não se enfeita.”

Como afirmado anteriormente, ditados populares e provérbios são gêneros textuais de grande importância para a cultura e história de um povo. Contudo, aqueles que reforçam preconceitos e estereótipos, por meio do discurso, são válidos para o processo cultural e histórico da humanidade? O que você acha?

Referências

BASTERD, Leila Linhares. **Gênero e desigualdades**. www.cepia.org.br/doc/generoedesigualdade.pdf. Acesso em 13/05/2011.

FISCHER, Izaura Rufino; MARQUES, Fernanda. **Gênero e exclusão social**. <http://www.fundaj.gov.br/tpd/113.html>. Acesso em 13 de maio de 2011.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade.** *www.miriamgrossi.cfbr.prof.ufsc.br/.../identidade_genero_revisado.pdf*. Acesso em 13 de maio de 2011.

http://economia.estadao.com.br/noticias/economia,salario-medio-da-mulher-e-277-inferior-ao-do-homem, acessado em 21 de setembro de 2011.



Professores, como a escola pode lidar com situações ligadas à orientação sexual dos estudantes? A sexualidade dos estudantes é uma questão da Escola? E a violência que sofrem os jovens homossexuais dentro da escola? O que uma professora e um professor pode fazer diante de um ato de discriminação?

Diversidade sexual e Direitos humanos

Ser ou não ser Gay, Lésbica, Bissexual e Transgênero? Eis uma questão!

O que a escola, o professor e o estudante têm a ver com isso?

TEXTO | Sexualidade por todos os cantos

Alexandre Bortolini (UFRJ)

Nos anos 60, teve início 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. Ainda hoje, vivemos um momento de transição, de transformação dos paradigmas de comportamento sexual e afetivo da nossa sociedade.

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

Mas a Escola fala sobre sexo? Fala sobre sexualidade? Michel Foucault, em seu livro *História da Sexualidade*, defende que, nos últimos séculos, ao contrário de uma sistemática repressão sexual, o que houve foi 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 parceria, agora as relações de poder se projetam 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 perpassa 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 e funcionários, muitas vezes não é vista 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 silenciosamente da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças.” Para citar exemplos mais modernos, a divisão por sexo nas aulas de Educação Física - e os esportes atribuídos a meninos ou meninas; as filas de meninos e de meninas na Educação Infantil; 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.

Por outro lado, uma pesquisa recente da UNESCO levantou que, se 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 se 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/suas alunos/as e professores/as? 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?

BORTOLINI, Alexandre. **Cartilha Diversidade Sexual na escola**.
Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.



E você, professor e professora da Rede Estadual de Ensino em Pernambuco, já presenciou algum caso de homofobia em sua sala de aula? Na sua escola? Como contribuir para o enfretamento da homofobia? No projeto político-pedagógico e na prática curricular de sua escola o respeito à diversidade é uma temática importante?



Prezado Professor e Professora da rede estadual de Pernambuco, você sabia que a formação educacional em respeito à diferença e livre orientação afetivo-sexual é ação proposta no Programa de Governo do nosso Estado? No Programa Governo Presente? Como podemos contribuir com essas metas e ações propostas?

Sugestão de Exercício 1

O Debate sobre Diversidade Sexual apresenta um gama de letrinhas, palavras e expressões que compõem um vocabulário bem específico, formado, dentre outras coisas, de variações dialetais, de siglagens, prefixação e sufixação e figuras de linguagem. Por exemplo: homossexualidade, transexuais, heterossexuais, aliban, aquí e etc.

- Você, caro aluno, conhece o sentido das palavras: homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade, transexualidade e homofobia? Já ouviu falar? Se não, analisando os respectivos prefixos: “homo”, “hetero”, “bi” e “trans”, bem como os sufixos: “dade” e “fobia” o que você entende?
- Segundo os militantes e acadêmicos, quando debatemos sobre temáticas referentes aos homossexuais, debatemos homossexualidade e não homossexualismo, uma vez que o sufixo “ISMO”, para esse assunto, traz uma ideia equivocada e conservadora de doença, apontando homossexuais enquanto doentes. Já o sufixo “DADE” traz um sentido de expressão, manifestação humana de identidade, felicidade, espontaneidade e etc. O que você acha da troca do sufixo ISMO, em “homossexualismo”, pelo sufixo DADE, resultando

em homossexualidade? Você concorda? Você considera legítima a reivindicação do Movimento LGBT em não atrelar homossexuais a doentes? Uma simples troca do sufixo, morfológicamente falando, provoca uma mudança no sentido da palavra, altera a Semântica?

- Por falar em Movimento LGBT, você sabe o que significa cada letrinha dessa? O que cada sigla dessa denomina?

Sugestão de atividade 2

Professor e professora, na perspectiva de debater a Diversidade Sexual na sala de aula, que tal trabalhar com a música “Avesso”, de Jorge Vercilo.

MÚSICA | **Avesso**

Jorge Vercilo

Nós já temos encontro marcado
Eu só não sei quando
Se daqui a dois dias
Se daqui a mil anos
Com dois canos pra mim apontados
Ousaria te olhar, ousaria te ver
Num insuspeitável bar, pra decência não nos ver
Perigoso é te amar, doloroso querer
Somos homens pra saber o que é melhor pra nós
O desejo a nos punir, só porque somos iguais
A Idade Média é aqui
Mesmo que me arranquem o sexo, minha honra, meu prazer
Te amar eu ousaria
E você, o que fará se esse orgulho nos perder?

No clarão do luar, espero
Cá nos braços do mar me entrego
Quanto tempo levar, quero saber se você
É tão forte que nem lá no fundo irá desejar
No clarão do luar, espero
Cá nos braços do mar me entrego
Quanto tempo levar, quero saber se você
É tão forte que nem lá no fundo irá desejar

O que eu sinto, meu Deus, é tão forte!
Até pode matar
O teu pai já me jurou de morte
por eu te desviar

Se os boatos criarem raízes
Ousarias me olhar, ousarias me ver
Dois meninos num vagão e o mistério do prazer
Perigoso é me amar, obscuro querer
Somos grandes para entender, mas pequenos para opinar
Se eles vão nos receber é mais fácil condenar
ou noivados pra fingir
Mesmo que chegue o momento que eu não esteja mais aqui
E meus ossos virem adubo
Você pode me encontrar no avesso de uma dor

No clarão do luar, espero
Cá nos braços do mar me entrego
Quanto tempo levar, quero saber se você
É tão forte que nem lá no fundo irá desejar
No clarão do luar, espero
Cá nos braços do mar me entrego
Quanto tempo levar, quero saber se você
É tão forte que nem lá no fundo irá desejar

Fonte: <http://www.vagalume.com.br/jorge-vercilo/avesso.html>. Acesso em 08 de junho de 2012.

Professora e professor, após ouvir a canção, que tal apresentar alguns questionamentos para reflexão:

- Qual o significado do título da música *Avesso*? O que é *avesso* nessa situação?
- Existe alguma figura de linguagem presente no texto? Se sim, qual o sentido trazido para o debate da Sexualidade?
- Em algum momento o texto aborda a homofobia? Se sim, em quais versos existem relatos de homofobia ou possibilidades de violência contra as relações afetivas entre homossexuais?
- Em sua opinião, qual o significado das expressões: “A Idade média é aqui”, “Se os boatos criarem raízes”, “Dois meninos num vagão e o mistério do prazer”, “E meus ossos virem adubos”, “no avesso de uma dor”.
- No verso “ou noivados pra fingir”, qual o sentido apresentado? Ele condiz com a vida real, com o contexto de muitos homossexuais?

Sugestão de atividade 3

Professor e professora, que tal debater a classe gramatical dos artigos, a partir do debate sociocultural de gênero?

“Se a concordância gramatical ou manutenção das formas determinadas pela gramática são tão importantes assim, pergunto: por que os guardiões da norma culta, de um modo geral, não se incomodam com o fato de, notícia após notícia sobre travestis no Brasil, a imprensa violar a sacrossanta regra gramatical quanto à concordância nominal? Se não, vejamos: ao tratar da morte da travesti Andréa Albertini, o site da Folha de S. Paulo, em 09 de julho de 2009, apresenta a matéria do seguinte modo:

“Morreu nesta quinta-feira O travesti Andréia Albertini, que se envolveu em polêmica com o atacante Ronaldo, do Corinthians. André Luiz Ribeiro Albertini, nome verdadeiro do travesti, estava internado na UTI do Hospital Nardini, em Mauá (Grande SP), havia dois dias.”

[Folha de S. Paulo, 09 de julho de 2009]

Apenas como um exemplo das diversas notícias que tratam sobre travestis, vemos a insistência de jornalistas manterem o artigo masculino, apesar de se referirem a nomes femininos conforme o texto. Segundo a Moderna Gramática Portuguesa do professor Evanildo Bechara sobre concordância nominal: “A palavra determinante irá para o gênero e número da palavra determinada”.

Assim, no exemplo citado a palavra determinada é o substantivo próprio Andréia, sendo o artigo e o adjetivo seus determinantes. O Dicionário Aurélio, em sua segunda edição, que tenho em mãos, indica o termo “travesti” como substantivo masculino. Ora, poderiam argumentar que, se travesti é um substantivo masculino, a concordância está correta. Contudo, a função desta palavra está de acordo com a definição dada por Bechara para a função de adjetivo:

“(…) é a classe de lexema que se caracteriza por constituir a delimitação, isto é, as possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência a uma parte ou a um aspecto do denotado”. (Idem, *Ibidem*).

Logo, o termo travesti cumpre sua função adjetivante ao nome próprio Andréia. Nessa lógica, o artigo definido determina não o adjetivo travesti, mas o substantivo próprio, devendo, portanto, concordar em gênero com o nome. Desse modo, vemos constantemente a violação da regra gramatical pela imprensa ao insistir em manter o uso do masculino, embora se refira a um substantivo feminino.

Obviamente, tal prática não se trata apenas de um “erro” de concordância nominal da Língua Portuguesa, mas à resistência de nossa cultura em aceitar que a identidade de gênero de um indivíduo não deve ser determinada pelo fator biológico, mas pela identidade social que o indivíduo assume para si.

Se nossas militantes Janaína Lima ou Miriam Queirós, ambas de São Paulo, Fernanda Benvenutt, da Paraíba, Keila Simpson, da Bahia, e muitas outras transexuais e travestis do Brasil e do mundo se apresentam com o nome feminino, porque a imprensa não respeita essa identificação e utiliza o artigo no feminino conforme as regras gramaticais?

O movimento de travestis e transexuais tem lutado, com insistência, para o uso legal de seus prenomes com os quais se identificam, tornando essa discussão relevante e fundamental, embora os gramáticos e a imprensa não lhe deem o devido tratamento.

Por considerar como salutar à nossa sociedade a discussão em torno da concordância nominal entre o artigo e o prenome de travestis e transexuais – não meramente pelas regras do Português, mas por seu caráter político e ideológico –, convido tanto a imprensa, quanto os professores da Língua Portuguesa a mudarem o foco do debate em torno da “demanda” presidencial e discutirem, de modo muito substancial, a violação gramatical dos direitos de travestis e transexuais como forma de propagar, no debate, uma educação fundada na tolerância, no respeito e na dignidade da pessoa humana.

Dário Neto, membro do Conselho Municipal de Atenção à Diversidade Sexual do Município de São Paulo, membro do Prisma – USP, grupo universitário de Diversidade Sexual, membro do Conselho Universitário da USP, doutorando em Literatura Brasileira pela USP e diácono da Igreja da Comunidade Metropolitana – ICM-SP

A partir do texto acima, respondam:

1. Segundo o autor, o uso do artigo em referência aos nomes de travestis está correto ao utilizar o gênero masculino ou deve considerar as normas no plano morfológico e sintático, bem como ideológico, e garantir o uso do artigo no gênero feminino para travestis?
2. Qual a sua opinião sobre isso?
3. Você acha que nesse debate do respeito ao gênero numa perspectiva sociocultural, o nome social deve ser garantido no momento da chamada, em sala de aula?
4. Nessa perspectiva de gênero proposta pelo autor, pensando o gênero a partir da auto-afirmação e da construção sociocultural, o que você acha do uso do banheiro feminino por colegas travestis de sua sala de aula ou da escola?
5. Nessa perspectiva de gênero proposta pelo autor, também, o que você acha da importância de se garantir o direito às alunas travestis e transsexuais de frequentarem as aulas com vestimentas femininas?

Avaliação

Será realizada através das produções (releituras), bem como através dos debates.

Eixo Temático 3

Garantia da sustentabilidade socioambiental

Objetivo Geral

Entender os discursos pela territorialidade e planetariedade ambiental e suas implicações para a afirmação e garantia dos direitos humanos, considerando os sujeitos socioculturais, suas memórias e identidades, correlacionando-os com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia em consonância com a preservação e conservação dos recursos naturais.



Língua Portuguesa

Gêneros textuais e discursos para a sustentabilidade



Matemática

Índices numéricos acerca da reciclagem e do reaproveitamento dos recursos naturais



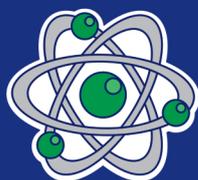
Inglês

Gêneros textuais e discursos para a sustentabilidade



Geografia

Biodiversidade, sustentabilidade e cultura ambiental



Ciências

Biodiversidade, reaproveitamento e preservação dos recursos naturais



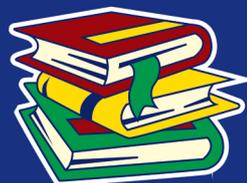
Arte

O trabalho da reciclagem para a sustentabilidade e promoção das artes plásticas



Educação Física

A corporeidade e o ambiente ao redor



História

A Agenda 21 e as convenções mundiais em prol da sustentabilidade e desenvolvimento ambiental

Projeto Pedagógico

É compromisso da escola a formação para a cidadania ética voltada para a sustentabilidade socioambiental como garantia do direito humano ao ambiente saudável. Desse modo, o intuito da proposta deste projeto é trabalhar sobre a sustentabilidade, buscando o conhecimento e a prática cidadã em torno de questões que possibilitem a sensibilização das pessoas. Quando um ser humano aprende e entende sobre a importância de preservar e cuidar do meio em que vive, ele exerce uma cidadania responsável e comprometida com a sociedade da qual faz parte, sendo capaz de estabelecer relações, interagir, transformar e reelaborar o seu entorno socioambiental.

Integrando as disciplinas

A sustentabilidade assume atualmente um papel central na reflexão sobre as dimensões do desenvolvimento e das alternativas que se configuram nas diversas escalas territoriais e socioambientais. A questão socioambiental, que caracteriza as sociedades modernas, revela que o impacto dos seres humanos sobre o meio ambiente tem acarretado danos que comprometem à vida na Terra. Portanto, no estudo sobre o meio ambiente, devemos valorizar a abordagem interdisciplinar e transdisciplinar relacionando aos pressupostos da ética, da cidadania, dos sujeitos históricos e dos valores socioculturais que envolvem as diversas sociedades.

Situação-problema/Estratégia pedagógica

De acordo com a temática proposta, como pode ser garantida a sustentabilidade nas diversas escalas socioambientais do planeta?

Estratégias

1. Diagnosticar e avaliar as condições socioambientais da comunidade escolar e do seu entorno relacionando com o direito à preservação dos patrimônios naturais e históricos;
2. Realizar atividade de campo em: lixões, fábrica de reciclagem, barragens e rios com a finalidade de compreender a prática correta do descarte de resíduos sólidos como condição necessária para uma vida sustentável;
3. Criar ações que estimulem a arborização e recuperação da área no entorno da escola com o propósito de estabelecer relações entre o ambiente local e a possibilidade de desenvolver condições saudáveis à vida humana;
4. Conhecer e implantar programas de seleção, reciclagem e destino do lixo descartado nas escolas e suas comunidades, visando estimular uma cultura ambiental voltada para a consciência cidadã;
5. Organizar campanhas sociais que incentivem a diminuição do uso de veículos motorizados, o uso de embalagens plásticas entre outros, a fim de desenvolver uma postura cidadã diante das questões socioambientais;

6. Realizar a produção e distribuição de jornais, murais, folders e textos, levando informações à comunidade escolar e ao entorno sobre a sustentabilidade e acessibilidade a um ambiente digno de vivência humana;
7. Realizar oficinas de reaproveitamento de resíduos (sabão, sacolas etc.) a serem destinados à comunidade escolar e entorno relacionando com a questão da sustentabilidade socioambiental.
8. Elaborar livro de receitas alternativas de reaproveitamento de alimentos em benefício da comunidade frequentadora da escola;
9. Realizar palestras sobre o desenvolvimento da ciência e da tecnologia em consonância com a preservação e conservação dos recursos naturais e socioculturais;
10. Incentivar a leitura de textos complementares de livros, jornais, web etc sobre a temática da sustentabilidade socioambiental e os direitos humanos considerando os sujeitos socioculturais, suas memórias e identidades;
11. Fazer seleção de músicas e construir paródias correspondentes a prática mundial, regional e local de acesso ao direito humano a um ambiente sustentável;
12. Realização de uma trilha ecológica que promova o reconhecimento do ambiente natural e do patrimônio historicamente construído como necessário ao desenvolvimento humano saudável e responsável;
13. Visitar aterros sanitários – lixões, com uma visão contextualizada que enfoque a má distribuição de renda da população, seus costumes, hábitos e condições subumanas a que são submetidos os catadores de lixo;
14. Produzir e apresentar peças teatrais com o objetivo de sensibilizar as pessoas sobre a importância de considerar a memória socioambiental constituída pelos sujeitos históricos do lugar;
15. Assistir documentários que estabeleçam relação entre a ética e a sustentabilidade socioambiental.

Etapas do projeto pedagógico – Sugestões

1ª Etapa:

Sensibilização: A sensibilização acontecerá nas salas de aula, onde cada professor e professora, dentro de sua disciplina e com sua respectiva metodologia, irá estabelecer uma abordagem interdisciplinar sobre o tema proposto. A temática sobre a “sustentabilidade socioambiental” ajudará o aluno e a aluna a construir a sua fundamentação teórica sobre o tema.

2ª Etapa:

Proposta de sensibilização e reflexão sobre a temática abordada através de:

- Passeio no entorno da escola para analisar, refletir e avaliar os problemas socioambientais existentes, na perspectiva de promover uma postura cidadã;
- Trabalhar o conceito de meio ambiente, a relação homem-natureza e a perspectiva sociocultural historicamente construída visando estimular a prática da alteridade;
- Realizar pesquisa bibliográfica em livros, revistas, web e em outras fontes sobre recursos naturais renováveis e não-renováveis levando a compreensão de que esses recursos são finitos;

3ª Etapa:

Atividade de campo:

- Identificar nas comunidades do entorno escolar possíveis problemas socioambientais e desenvolver uma reflexão sobre a condição humana e sua qualidade de vida;
- Realizar um estudo sobre os problemas socioambientais identificados na comunidade e estabelecer relações com as condições de uma sustentabilidade social correspondente ao contexto mundial;
- Realizar uma campanha de sensibilização na comunidade local sobre a sustentabilidade socioambiental e os direitos humanos;
- Descrever as ações do nosso cotidiano que contribuem na minimização do problema socioambiental;
- Construir um folheto informativo com ideias que ajudem a refletir sobre os problemas observados na comunidade, visando construir uma cultura cidadã correspondente à sustentabilidade socioambiental.

4ª Etapa:

Gincana Ambiental:

A gincana será realizada em diversos momentos pedagógicos. Para isso, os próprios professores e professoras se encarregarão de avaliar as tarefas realizadas, a partir de um consenso do grupo.

Os critérios das atividades devem ser elaborados com clareza, objetividade e devem ser apresentados no instante da sensibilização.

Diversas atividades podem compor o grupo de tarefas da gincana, tais como:

- Teste de conhecimentos sobre sustentabilidade;
- Construção de blogs;
- Exposição de mural informativo;

- Montagem de painel interativo;
- Apresentação teatral;
- Mostra de fotografia;
- Produção da cartilha;
- Produção de documentário;
- Festival de paródia;
- Produção de literatura de cordel etc.;
- Construção de produtos a partir de materiais recicláveis.
- Criação e seleção dos melhores projetos socioambientais, envolvendo toda comunidade escolar e do entorno.

Avaliação

A avaliação será feita de forma contínua através das atividades desenvolvidas.

Eixo Temático 4

Reconhecimento e garantia da preservação do patrimônio material e imaterial da humanidade

Objetivo Geral

Promover o conhecimento de forma articulada com objetivos sociais, destacando as categorias de cada disciplina, ampliando estes saberes com os conceitos que permeiam os direitos humanos, possibilitando ao estudante o acesso aos bens patrimoniais da cultura material e imaterial



Língua Portuguesa

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Matemática

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



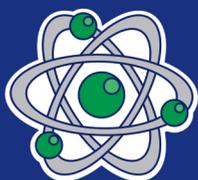
Inglês

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Geografia

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Ciências

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Arte

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Educação Física

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



História

Professor, elabore a sua proposta nesta temática

TEXTO | **Trabalhando com projetos**

Vera Lúcia Braga de Moura

Patrimônio Histórico e cultural pode ser definido como um bem material, natural ou imóvel que possui significado e importância artística, cultural, religiosa, documental ou estética para a sociedade. Estes patrimônios foram construídos ou produzidos pelas sociedades passadas, constituindo o registro das experiências sociais e uma importante fonte de pesquisa e de representação das práticas culturais humanas.

Atualmente, existe uma preocupação mundial em preservar os patrimônios históricos da humanidade, através de leis de proteção e restaurações que possibilitam a manutenção das características originais.

Em nível mundial, a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Cultura, Ciência e Educação - é o órgão responsável pela definição de regras e proteção do patrimônio histórico e cultural da humanidade.

No Brasil, existe o IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Este órgão tem como função proteger e preservar o patrimônio histórico e artístico no Brasil.

O imóvel que passa pelo processo de tombamento não pode ser demolido, nem mesmo reformado. Pode apenas passar por processo de restauração, seguindo normas específicas, para preservar as características originais da época em que foi construído.

Assim, um patrimônio histórico significa um conjunto de bens materiais que estão intimamente relacionados com a identidade, a cultura ou o passado de uma coletividade. Historicamente, o patrimônio adquire um corpus no Século XIX, após a Revolução Francesa mostrar a necessidade de destacar monumentos que pudessem representar as memórias, práticas e ações das sociedades. Diante das correntes historiográficas da época, os monumentos deveriam mostrar os acontecimentos de natureza específica e grandiosa. Assim, a preservação do passado colocava-se presa a uma noção evolucionista, personalista, positivista, evidenciando os heróis e grandes feitos da humanidade levando a crer que os construtores da história seriam apenas os sujeitos ligados a uma elite dominante.

Essas primeiras noções sobre a representação da humanidade através de seus patrimônios expressavam um conceito de patrimônio articulado a um leque de valores artísticos e estéticos. Nessa construção de monumentos e esculturas que representasse as diversas sociedades, o patrimônio deveria carregar em seu bojo a tradicional obrigação que a arte tinha em despertar o senso de beleza e harmonia entre seus expectadores.

Dessa forma, as produções relacionadas às artes e às práticas culturais, que poderiam ressaltar a identidade e o passado das classes populares, ficavam excluídas desse processo histórico. Contudo, no século XX, observamos que as noções sobre o espaço urbano, a cultura e o passado foram ganhando outras

feições que interferiram diretamente na visão sobre aquilo que pode ser considerado patrimônio. Com base nesta nova forma de pensar as noções de patrimônio, podemos destacar que a ideia de o patrimônio reforçar um passado e uma série de valores comuns, levou a outras possibilidades que superaram de certa forma o interesse do Estado e de alguns segmentos da sociedade em impor as diretrizes da cultura erudita como referência para toda a humanidade.

A conceituação atual do patrimônio passou por uma reelaboração, possibilitando uma ampliação ideológica ao estabelecer duas categorias de análise. Uma mais antiga e tradicional refere-se ao patrimônio material ou tangível, que engloba construções, obeliscos, esculturas, pinturas, acervos documentais, museológicos, entre outros. Paralelamente, temos o chamado patrimônio imaterial ou intangível, que abrange regiões, paisagens, comidas, bebidas típicas, danças, festividades, manifestações religiosas entre outras manifestações culturais.

Atualmente, vemos que os governos, através de suas políticas públicas, assumem o papel de preservar e garantir o acesso aos bens patrimoniais e culturais de uma sociedade, bem como técnicos, acadêmicos, professores, pesquisadores e vários segmentos da sociedade civil que se destinam à função de preservar o patrimônio histórico, que articula e garante o acesso aos registros e experiências dos povos. Dessa forma, compreendemos que as noções sobre o conhecimento do patrimônio histórico se preocupam em democratizar os saberes, fortalecer a noção de cidadania e garantir o acesso aos bens patrimônios de uma sociedade, bem como a oportunidade dos grupos sociais de se verem representados pelos símbolos que retratam suas histórias e vivências.

Com base nesta nova abordagem e na diversidade dos grupos que integram a sociedade, podemos perceber que os patrimônios também podem incentivar e promover o diálogo entre as diferentes culturas. Através de uma visita pedagógica, passeio turístico, ou na visita cultural temos a oportunidade de conhecer e refletir sobre os objetos e manifestações que formam o patrimônio do lugar que visitamos. Nesse sentido, a observação e vivência nos patrimônios abrem possibilidades para conhecermos nossa cultura, nos reconhecer como parte integrante de uma localidade, região, país e planeta e reconhecer que as outras pessoas também compõem esta arquitetura geopolítica sociocultural. Portanto, neste contexto, entendemos a existência de culturas diferentes e não a ideia de cultura superior ou inferior, mas culturas que atendem a questões diferentes e necessidades diferentes para povos também diferentes, compreendendo que nessas culturas também existem práticas culturais diversificadas a serem respeitadas e garantidas nas escolhas dos bens patrimoniais que irão representar as diversas sociedades.

Fonte: **MOURA**, Vera Lucia Braga de. Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco, Técnica da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, atua na Gerência de Educação em Direitos Humanos.

Meta

Possibilitar a articulação entre os vários saberes com suas respectivas competências, promovendo um ensino interativo, de qualidade, como requisito para o reconhecimento da importância do patrimônio material e imaterial.

Estratégias

- Visitas pedagógicas aos patrimônios destacados para estudo. Ex.: Casa da Cultura, Mercado de São José, Centro Histórico de Olinda, Museu do Estado;
- Visitas a Igrejas barrocas do Recife: destacar a presença da colonização Portuguesa nesses patrimônios;
- Elaborar um roteiro sobre locais na cidade que representem experiências positivas para cada grupo de alunos, discutir na sala os vários roteiros propostos e escolher os que melhor representam a maioria para serem trabalhados; discutir conceitos sobre cidadania, alteridade, igualdade, acessibilidade, democracia entre outros;
- Cada grupo de alunos deverá construir um diário - roteiro com propostas sobre patrimônios que eles destacam como importantes para representar o seu grupo, a sociedade pernambucana, o Brasil e o mundo. Como resultado poderia ser construída uma cartilha coletiva, uma mostra de fotografia, entre outras possibilidades que o professor terá autonomia para desenvolver;

Situação-problema/Estratégia pedagógica

Promover um estudo e visitação sobre a Casa da Cultura, observando este Patrimônio Histórico e Cultural a partir das diversas disciplinas articuladas aos conceitos dos Direitos Humanos.

- A Visita ao Patrimônio Casa da Cultura será fundamentada através de uma pesquisa proposta aos alunos em caráter interdisciplinar, em que os diversos professores fornecerão subsídios referentes às suas disciplinas, a fim de embasar a pesquisa dos alunos;
- Cada disciplina, através de seu professor, terá a oportunidade de destacar critérios que correspondem os respectivos saberes, tendo como objeto de estudo a Casa de Cultura;
- Mediante a elaboração de um planejamento de pesquisa, o aluno se apropriará de um conhecimento prévio sobre o patrimônio selecionado para o estudo e irá fazer a visita técnica pedagógica na Casa da Cultura para coletar mais informações, podendo fazer uso de fotografias, entrevistar os comerciantes das lojinhas, entrevistar os visitantes e também utilizar a técnica de observação direta. Além disso, é possível estimular que o aluno visualize a paisagem no entorno da Casa da Cultura, observando que tipo de *souvenirs*

são vendidos e se os mesmos tratam da cultura local ou se são de origem globalizada. Diante da coleta deste material o aluno retornará a escola a fim de dar continuidade ao estudo e, neste processo, ao finalizar a pesquisa, deverá entregar um relatório pontuando os aspectos que foram registrados por cada grupo de alunos, tais como: as condições de preservação do patrimônio, o acesso ao local, o tipo de arquitetura, as cores, o artesanato, os tipos de eventos que ocorrem no local, a gastronomia local, o quantitativo de visitantes e qual a origem desses visitantes, se de origem local, regional, nacional ou internacional entre outros pontos que poderão ser abordados.

Avaliação

O resultado desta pesquisa e deste instrumento pedagógico poderá ser avaliado através da construção de uma cartilha multidisciplinar elaborada pelos alunos envolvidos com a orientação de seus respectivos professores sobre a Casa da Cultura enquanto patrimônio histórico e cultural da sociedade Pernambucana e Brasileira. Poderá também ser produzida uma mostra com painéis de fotografias, estruturando-se um memorial sobre as mudanças na Casa da Cultura e permeando-se acontecimentos socioculturais ao longo do tempo que envolvam as disciplinas que estão participando do projeto. A mostra poderá também finalizar com uma rodada de debates a qual exhibirá para toda comunidade escolar o resultado da pesquisa com os alunos que na oportunidade poderão expor o que encontraram de interessante na visita a Casa da Cultura ressaltando também as sugestões e os aspectos negativos a serem melhorados junto aos seus professores e a outros convidados que poderão também participar como palestrantes sobre o patrimônio estudado.

Esta atividade tem como objetivo central mostrar ao aluno que o Patrimônio faz parte do registro da história de todos e que por isto ele precisa ser cuidado, preservado e valorizado, porque sem o registro da memória dos nossos antepassados seremos um povo sem história.

Figura: **Patrimônio Histórico Casa da Cultura.**
Figura representando a Casa da Cultura enquanto patrimônio e articulado às diversas disciplinas.



Professores, através da figura acima, estabeleçam proposições correspondentes às suas disciplinas.

Texto de Apoio

TEXTO | Mini histórico sobre a Casa da Cultura

Vera Lúcia Braga de Moura

A Casa da Cultura de Recife funciona no edifício onde por mais de um século abrigou a Casa de Detenção do Recife. Outrora, este prédio funcionava como uma prisão e teve início a sua construção em 1850, com o projeto do engenheiro José Mamede Alves Ferreira, que ocupava o cargo de engenheiro-chefe da Repartição de Obras Públicas. José Mamede foi também o idealizador de outros prédios históricos e tombados na cidade do Recife, como o Ginásio de Pernambuco e o Hospital Pedro II, participou também da construção da bela arquitetura do Teatro Santa Isabel, que foi inaugurado em 1850.

A Casa de Detenção do Recife começou a funcionar em 1855, tendo suas obras concluídas em 1867. Esta Instituição, que hoje abriga a Casa de Cultura do Recife, foi construída seguindo os padrões estéticos vigentes na Europa e nos Estados Unidos, evidenciando os modelos de teor moderno e iluminista. Uma das principais características deste edifício, quando funcionava com fins carcerários, era o cumprimento da pena dos detentos através do trabalho, pois acreditava-se que os criminosos seriam recuperados pela prática.

A Casa de Detenção do Recife abrigou também a Colônia Correcional para Menores Delinquentes de Pernambuco, fundada em 16 de abril de 1917, onde as crianças apreendidas eram separadas dos criminosos adultos. A prática do trabalho também acompanhava a penalidade destes menores. Havia oficinas no interior da Casa Correcional onde os meninos desenvolviam ofícios de sapateiros, marceneiros, ferreiros e encadernadores. A finalidade desta instituição era formar hábeis operários que, segundo o diretor da Casa Correcional, o trabalho era visto como o melhor regenerador do caráter. O trabalho era o guia, segundo a ótica do Estado, para levar os meninos à civilidade e ao progresso e a servir à nação.

Na Sapataria da Escola Correcional do Recife os menores detentos e aprendizes sapateiros trabalhavam sob a vigilância atenta de um Mestre de Oficina. Desse modo coadunamos com Michel Foucault quando o mesmo nos traz reflexões sobre o controle disciplinar, em que a ideia é dominar, controlar e utilizar os indivíduos, por isso, a “disciplina organiza um espaço analítico”. Por esta razão, a Casa de Detenção, atual Casa da Cultura, teve a arquitetura planejada para controlar todos que nela fossem detidos.

A Casa da Cultura foi concebida em estilo neoclássico, como Casa de Detenção do Recife, foi construída em forma de cruz, seguindo o modelo pan-óptico (visão total), com a finalidade de ter um controle total sobre os detentos através de uma visão ampla, proporcionada pela arquitetura do edifício, obtida pela torre central de observação de onde os guardas podiam controlar tudo e todos os presos em suas celas.

Durante todo o século XX, a Casa de Detenção do Recife foi a principal penitenciária do estado de Pernambuco. Por ela passaram desde presos comuns,

ladrões, até famosos personagens da história do Brasil, como Graciliano Ramos e Gregório Bezerra. Serviu também para prisão de presos políticos nas ditaduras de Getúlio Vargas em 1937-45 e na ditadura militar de 1964.

A Casa da Detenção, atualmente Casa da Cultura, é um patrimônio histórico de imensa riqueza cultural que representa grande parte da história de Pernambuco. Hoje funciona como um centro cultural que abriga a cultura da região Nordeste, representada no artesanato, nos souvenirs que encantam os turistas que visitam o local.

Fonte: **MOURA**, Vera Lucia Braga de. Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco, Técnica da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, atua na Gerência de Educação em Direitos Humanos.

Referências

- ALBUQUERQUE, Roberta Virgínia de Sá Cavalcanti de. **Casa da Cultura de Pernambuco: um olhar Histórico e Cultural**. (Monografia em Turismo) Faculdade Maurício de Nassau: Recife, 2010.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 11ª. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- MOURA, Vera Lúcia Braga de. **Crianças, Identidades e República**. (Tese de doutorado em História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- SANTOS, José Luiz dos Santos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto Político- Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 19ª. Ed. Campinas-SP: Papyrus, 2005.

Texto de Apoio

TEXTO | O patrimônio cultural imaterial das populações tradicionais e sua tutela pelo Direito Ambiental

Atualmente, quando se fala em comunidades tradicionais, têm os estudiosos do Direito Ambiental se debruçado quase que exclusivamente sobre a questão dos conhecimentos tradicionais, como se a única preocupação que pudesse interessar aos ambientalistas, pelas populações tradicionais, fosse a questão da preservação desses conhecimentos, que vêm auferindo grandes vantagens econômicas a laboratórios e empresas dos Estados Unidos da América, Europa ou Japão - sem demonstrar qualquer interesse pelas comunidades tradicionais em si, mas somente como uma fonte de conhecimentos passíveis de apropriação econômica.

Assim, faltam estudos a serem realizados pela comunidade jurídica como um todo, e não somente pelos jus ambientalistas, acerca da situação jurídica de alguns segmentos tradicionais, como é o caso dos indígenas e quilombolas. Talvez, uma das falhas da doutrina ambiental resida em não avaliar adequadamente a relação entre o Direito Ambiental e essas comunidades, que, pelo modo de vida que ainda levam, apresentam uma relação com o meio ambiente muito mais harmônica e equilibrada do que boa parte das pessoas responsáveis por definir os rumos das políticas governamentais que interferirão na vida daquelas populações tradicionais, apresentando noções de sustentabilidade e ética ambiental na prática que superam até mesmo o conhecimento teórico esbanjado por especialistas em desenvolvimento sustentável.

Fonte: SANTANA, Luciano Rocha; OLIVEIRA, Thiago Pires. **O patrimônio cultural imaterial das populações tradicionais e sua tutela pelo Direito Ambiental**. Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 750, 24 jul. 2005. Disponível em: <http://jus.uol.com.br/revista/texto/7044>. Acesso em 30 de março de 2011.

Etapas Didáticas

TEMA: Direitos Humanos, Cidadania e Patrimônio Imaterial

Objetivos

- Ampliar o conhecimento espacial acerca dos lugares, paisagens e territórios vividos como patrimônios imateriais;
- Reconhecer os significados dos territórios de referência dos pontos de cultura localizados em áreas urbanas e rurais;
- Consultar legislação que garante o direito à cidade e aos lugares de vida sagrados e de trabalho;
- Compreender que o patrimônio imaterial representa parte da memória coletiva das diversas sociedades;
- Identificar aspectos relacionados à gastronomia local, as religiosidades, as danças, os rituais, as festividades como componentes integrantes do patrimônio imaterial.

Desenvolvimento

1ª Etapa:

- Solicitar aos alunos que identifiquem, através de material iconográfico, apresentado pelo professor, os diversos patrimônios imateriais da humanidade e de outras escalas geográficas em níveis nacionais, regionais, locais. Pedir aos alunos que identifiquem os lugares retratados e justifiquem a classificação de patrimônio imaterial.

2ª Etapa:

- Divida a turma em pequenos grupos, distribua imagens de patrimônios imateriais que caracterizem as regiões brasileiras, como, por exemplo, o acarajé, que representa um patrimônio da cultura gastronômica baiana, e o bolo de rolo, que representa a cultura imaterial de Pernambuco, bem como o frevo que também faz parte do acervo imaterial desse mesmo Estado.

3ª Etapa:

- Solicite que os estudantes pesquisem sobre os patrimônios imateriais selecionados, sua história e como foram registrados como patrimônios. Em seguida deverão associar as pesquisas às imagens destacadas dos referidos patrimônios e construir uma mostra cultural sobre a temática abordada.
- Solicite que as equipes produzam painéis, que contenham informações importantes sobre os tipos de patrimônio, das diversas culturas, com base na pesquisa desenvolvida.

4ª Etapa:

- Promova uma roda de diálogo para discutir a importância da cultura imaterial e a necessidade de preservar estes patrimônios, enquanto guardiões da história dos vários povos.

5ª Etapa:

- Produza um relatório com registro sobre a situação de preservação e conservação dos patrimônios material e imaterial da sua localidade e apresente para a comunidade escolar.

Avaliação

Solicitar a construção de uma composição iconográfica usando as diferentes linguagens interdisciplinares sobre o tema. A avaliação dos resultados poderá observar a apropriação dos conceitos, procedimentos e atitudes correspondentes à relação entre Patrimônio Imaterial, Material, Direitos Humanos e Cidadania.

Referências

Cartas Patrimoniais. 3ª ed. Rev. e aum. Rio de Janeiro: Iphan, 2004. 408 p.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade: Editora Unesp, 2001. 283 p.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002. 232 p.

JEUDY, Henry-Pierre. **Memórias do Social**. Trad. Márcia Cavalcanti. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990. 146 p.

Jornada Pedagógica

Objetivo

Promover o conhecimento de forma articulada com objetivos socioculturais, destacando as categorias de cada disciplina, ampliando estes conhecimentos e saberes com os conceitos que permeiam os direitos humanos para o empoderamento dos alunos na cultura, na promoção da identidade e no pertencimento de grupo para o exercício pleno da cidadania.

Leitura para apoio

Patrimônio cultural imaterial ou patrimônio cultural intangível faz parte de uma concepção de patrimônio cultural que abrange as expressões culturais e as tradições que um grupo de pessoas preserva em respeito aos seus antepassados, para que as gerações futuras tenham acesso a aspectos da sua historicidade. São exemplos de patrimônio imaterial: os saberes, os modos de fazer, as formas de expressão, celebrações, as festas, danças populares, rituais, lendas, músicas, costumes, cantigas de roda, mitos e outras tradições.

TEXTO | Patrimônios imateriais no Brasil

Vera Lúcia Braga de Moura

Em Pernambuco, podemos ressaltar no que se refere à cultura imaterial: o Teatro de Nova Jerusalém e a Peça da Paixão de Cristo, definido como o maior teatro do mundo encenado ao ar livre; o Bolo Souza Leão que representa a gastronomia local e aspectos relacionados a cultura gastronômica brasileira; o Maracatu que representa aspectos da identidade da cultura afro-brasileira; o Bloco Carnavalesco Galo da Madrugada que se destaca como o maior bloco carnavalesco de rua do mundo, o Bolo de Rolo ou Rocambole que também mostra a diversidade gastronômica do estado, bem como tradições trazidas pelos povos que formaram a sociedade brasileira como os portugueses, africanos e também a presença nativa do indígena; a feira de Caruaru é uma mostra da diversidade cultural da região; o Frevo representa a luta de vários segmentos sociais brasileiros em busca da garantia do direito de registrar este ritmo como integrante da cultura imaterial de Pernambuco e a Missa do Vaqueiro, também consolidada como parte da cultura imaterial de Pernambuco.

Em São João del-Rei, Minas Gerais, um exemplo de patrimônio cultural imaterial é o modo de tocar dos sinos, cuja “linguagem” é o peculiar meio de comunicação e está sendo objeto de registro pelo IPHAN- Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Em Minas Gerais, por exemplo, o Modo artesanal de fazer queijo representa um importante registro de patrimônio intangível.

Em São Paulo, foi aprovada a Lei 14.406 de 21/05/2007, de autoria do político Chico Macena, que cria o Programa Permanente de Proteção e Conservação do Patrimônio Imaterial do Município de São Paulo. Atualmente, tenta-se instalar o Museu do Patrimônio Imaterial por meio do Projeto de Lei 486/2010 do mesmo autor.

Os bens registrados como patrimônio imaterial no Brasil são:

- Ofício das Paneleiras de Goiabeiras
- Arte Kusiwa – Pintura Corporal e Arte Gráfica dos ameríndios Wajãpi
- Círio de Nossa Senhora de Nazaré
- Samba de Roda do Recôncavo Baiano
- Modo de Fazer Viola-de-Cocho
- Ofício das Baianas de Acarajé
- Jongo no Sudeste
- Cachoeira de Iauaretê – Lugar sagrado dos povos ameríndios do Rio Uaupés e do Rio Papuri
- Feira de Caruaru
- Frevo
- Tambor de Crioula
- Matrizes do Samba no Rio de Janeiro: Partido Alto, Samba de Terreiro e Samba-Enredo
- Modo artesanal de fazer queijo em Minas Gerais, nas regiões do Serro e da Serra da Canastra e da Serra do Salitre
- Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira
- Toque dos Sinos em Minas Gerais e o Ofício de Sineiros
- Festa do Divino de Pirenópolis

Patrimônio material ou patrimônio cultural tangível é formado por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza: histórica, belas artes, artes aplicadas e arqueológicas, paisagísticas e etnográficas. Eles estão divididos em bens imóveis - núcleos urbanos, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais - e móveis - coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos.

Entre os bens materiais estão os conjuntos arquitetônicos de cidades históricas como Ouro Preto (MG), Paraty (RJ), Olinda (PE) e São Luís (MA) ou paisagísticos, como Lençóis (BA), Serra do Curral (Belo Horizonte), Grutas do Lago Azul e de Nossa Senhora Aparecida (Bonito, MS) e o Corcovado (Rio de Janeiro).

Problematização da prática social

Situação problematizadora

A partir do tema proposto – Reconhecimento e garantia da preservação do patrimônio material e imaterial da humanidade. Qual a sua concepção sobre patrimônio? Qual a importância do patrimônio material e imaterial para a sua sociedade? Para o seu Estado? Para o seu município? Vamos fazer uma roda de conversa sobre patrimônio material e imaterial. Vamos dialogar sobre patrimônio material e imaterial?

IMAGEM | Símbolo cultural de Olinda



Figura 1: Farol de Olinda. Fonte: pt.wikipedia.org/wiki/
Acesso em 10 de abril de 2011.



Professor, agora que você já sabe quais as disciplinas e categorias que vai trabalhar, organize uma roda de diálogo para abordar os conhecimentos prévios dos alunos.

Apresente aos alunos a música *A feira de Caruaru*, de Luiz Gonzaga. Após ouvir a música e analisar a imagem 1, solicite que os alunos respondam:

- O que é cultura para você?
- Qual a sua importância na construção da identidade das pessoas?
- Porque as pessoas não têm direitos iguais ao usufruto do patrimônio material e imaterial?
- O que você entende por Direitos Humanos?

- O que caracteriza o tombamento de um patrimônio material e o registro de um patrimônio imaterial?

Vamos continuar nossa roda de conversa!

- O que representa a feira de Caruaru para Pernambuco e para os caruaruenses?
- Você conhece a feira de Caruaru?
- Por que a feira de Caruaru se configura como patrimônio imaterial?
- Vamos dialogar sobre a música A feira de Caruaru destacando o que ela tem de patrimônio material e imaterial?
- Por que Olinda é considerada um dos centros culturais do Brasil?
- Vamos enumerar aspectos culturais de Olinda?
- Vamos dialogar sobre a história de Olinda?

Professor, as atividades propostas nesta jornada pedagógica têm como objetivo:

- Reconhecer e valorizar o patrimônio material e imaterial das diversas culturas.

Agora que você resgatou conhecimentos importantes, vamos elaborar algumas questões de pesquisa?



Professor, é importante que para o registro dessa pesquisa seja utilizado o diário etnográfico.

Retomando a temática

- Reconhecimento e garantia da preservação do patrimônio material e imaterial da humanidade e as ideias dos conhecimentos prévios.
- Construa individual ou coletivamente perguntas para desenvolver um projeto de pesquisa. (Professor, utilize como subsídios gêneros textuais que tratem do tema, entrevistas, aulas passeios, pesquisa na internet, em jornais, revistas, músicas, poesias, outros).



Lembrete Importante! As questões de pesquisa devem ser a partir de aspectos estudados e observados na sala de aula e na prática social.

Assim, dando continuidade as nossas atividades pesquisem sobre:

- Fotos de patrimônio material e imaterial na internet, revistas e jornais;
- Fotos de patrimônio material e imaterial preservados pela sociedade;
- A legislação que garante o direito à cidade e aos lugares de vida sagrados e de trabalho.
- Acessibilidade, igualdade e ética;
- A importância do patrimônio material e imaterial para a sociedade e para as pessoas.

Agora que você já tem subsídios (registros e fotos) para a sua pesquisa, vamos à:

Síntese das aprendizagens esperadas

- Construa um texto com o tema: O que aprendi sobre patrimônio material e imaterial com a jornada pedagógica de hoje;
- Confeccione coletivamente um mural com as fotos do patrimônio material e imaterial apontando semelhanças e diferenças;
- Em grupo, confeccione um mural com fotos que retratem o patrimônio imaterial de Pernambuco;
- Ainda na roda de conversa, fale da importância da cultura na vida das pessoas;
- Construa frases individualmente sobre acessibilidade, igualdade e ética;
- Crie individualmente poesia, cordel, jogral sobre patrimônio material e imaterial.



Parabéns pela produção! Mas, nossa jornada ainda não terminou, vamos partilhar os saberes, socializando as produções:

- Leitura individual e coletiva dos textos produzidos;
- Apresentação oral dos murais sobre patrimônio material e imaterial;
- Leitura coletiva das poesias, cordel e jogral produzidos sobre patrimônio material e imaterial;
- Apresentação em grupo oral sobre a importância da cultura na vida das pessoas;
- Apresentação oral e em grupo das frases sobre acessibilidade, igualdade e ética;
- Apresentação de danças que representam patrimônio imaterial;

Referências

BRASIL, Decreto-Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937. Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Disponível em www.brasil.gov.br/.../patrimonio/patrimonio-material-e-imaterial. Acesso em 10 de abril de 2011

PARAFITA, Alexandre. **Patrimônio Imaterial do Douro**. Vols. I e II, Âncora Editora, 2007 e 2010.

pt.wikipedia.org/.../Patrimônio_cultural_imaterial. Acesso em 19 de abril de 2011.

www.secult.ce.gov.br/patrimonio.../patrimonio-material. Acesso em 19 de abril de 2011.

www.brasil.gov.br/.../patrimonio/patrimonio-material-e-imaterial. Acesso em 20 de abril de 2011.

www.secult.ce.gov.br/patrimonio.../patrimonio-material. Acesso em 19 de abril de 2011.

Eixo Temático 5

O direito à terra como condição de vida

Objetivo Geral

Promover o conhecimento sobre o direito à terra através de atividades educativas que permitam aos estudantes reconhecerem a importância da garantia à terra como condição inalienável de vida humana.



Língua Portuguesa

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Matemática

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



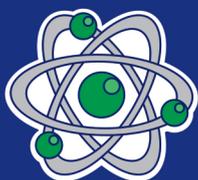
Inglês

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Geografia

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Ciências

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Arte

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Educação Física

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



História

Professor, elabore a sua proposta nesta temática

Texto de Apoio

TEXTO | O que é o direito à terra e uma pequena história do latifúndio no Brasil - Lei da Terra

Assim como todo ser humano tem direito ao ar que respira, tem também direito à terra, às ferramentas para trabalhar na roça e um local para vender seus produtos. Com as mudanças surgidas no campo, a concentração fundiária e a mecanização da agricultura, grande parte da população foi expulsa do campo e migrou para as cidades buscando emprego e uma vida melhor. O final do século XX e o começo do século XXI formam o primeiro período da história no qual existe mais gente morando nas cidades do que no campo em todo o mundo. A desorganização das formas tradicionais da economia agrária e o processo de industrialização atraíram milhares de pessoas às cidades em busca de emprego e novas possibilidades de sobrevivência.

Quando o Brasil foi invadido por colonizadores, em 1500, os habitantes dessa terra, que foram chamados de índios, perderam suas terras e também perderam suas famílias. Outros poucos, após muita resistência, permanecem em suas tribos, distribuídas em todo o território, a maioria deles na região Norte.

No período colonial, o Brasil foi dividido em 14 capitanias hereditárias, dando terras aos nobres portugueses, que podiam explorá-las. Em troca, eles tinham que obedecer ao rei e pagar altos impostos para Portugal. Em 1808, a Família Real Portuguesa chega ao Brasil e não faz nenhuma lei sobre a questão fundiária que regulamentasse a posse e a propriedade da terra. Todas as terras eram de propriedade do Rei. Alguns homens livres, mas sem possibilidade de comprar terras, ocupavam terras menores, através da posse, apenas para produzir o sustento da família.

A partir de 1850, já com o Brasil independente, o País organiza-se para mudar o sistema econômico e abolir a escravidão. Os grandes proprietários formavam a nova elite econômica e se organizaram para manter a propriedade da terra em suas mãos. Desse modo, quando os escravos foram libertados, não havia meio de eles buscarem terras para se apropriar. Foi para isso que surgiu a Lei da Terra (nº 601/1850), uma das leis mais antigas que ainda valem no Brasil. Esta lei define que as terras ainda não ocupadas passam a ser propriedade do Estado e as já ocupadas podiam ser regularizadas como propriedade privada. Isso garantiu os interesses dos grandes proprietários que estavam iniciando a produção do café.

Fonte: <http://www.tigweb.org/images/resources/tool/docs/2363.pdf>.
Acesso em 20 de maio de 2011

Projeto Pedagógico

Situação-problema/Estratégia pedagógica

Promover um estudo sobre os movimentos sociais voltados às reformas agrária e urbana que lutam há décadas por políticas públicas que favoreçam as populações historicamente discriminadas, especialmente sem-terra, sem-teto, extrativistas, quilombolas e indígenas.



Professor, com relação à Matemática e ao acesso à terra, enquanto estudo social articulado às diversas disciplinas, explorar as unidades agrárias (particularmente aquelas mais próximas do contexto dos alunos), área de algumas figuras planas. Coletar, organizar e apresentar informações através de tabelas e gráficos.

Reflexão

Segundo os PCNs (1996), as escolas brasileiras, para exercerem sua função social, precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim, dos envolvidos diretamente no processo educativo. É neste universo que o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do país e do mundo.

Projeto Educativo

Para a vivência do projeto, recomendamos:

1. Situações de aprendizagem nas quais os estudantes exponham alguns aspectos sobre o direito à terra como condição de vida.
2. Os estudantes irão selecionar problemas relativos ao estudo através de fontes diversas (reportagens, jornais, revistas, Internet, dentre outras) e tomar decisões em função do que se propõem a produzir como sistematização da pesquisa realizada em caráter interdisciplinar.
3. Cada disciplina, através de sua professora e seu professor, terá a oportunidade de destacar critérios que correspondem aos respectivos saberes, tendo como objeto de estudo os saberes sistematizados na pesquisa.
4. Mediante a elaboração de um planejamento de pesquisa, o estudante se apropriará de um conhecimento prévio sobre o direito à terra como condição de vida através do seguinte recorte selecionado:

Etapas do Projeto Pedagógico – Sugestões

1ª Etapa:

Sensibilização: A sensibilização será feita a partir do lançamento, pela equipe pedagógica da escola, de um grande Painel Interativo que deverá ser realizado após uma fundamentação teórica proporcionada pelas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores e professoras das diversas áreas do conhecimento.

Painel interativo – recurso pedagógico no qual os leitores participam e viram coautores de novos modelos de apresentação e discussão. Para participar, acrescente sugestões, críticas, exemplos práticos para que possamos aprimorar o modelo.

2ª Etapa:

Debate: Considerando a temática do direito à terra, analise com os alunos o trecho do poema abaixo e, em seguida, proponha um debate.

POEMA (*fragmento*) | **A terra é naturá**

Patativa do Assaré

Seu dotô, tenha bondade
De uvi o que vô dizê.
Não invejo o seu tesoro,
Sua mala de dinhêro
A sua prata, o seu ôro
o seu boi, o seu carnêro
Seu repôso, seu recreio,
Seu bom carro de passeio,
Sua casa de morá
E a sua loja surtida,
O que quero nesta vida
É terra pra trabaiá.

3ª Etapa:

Entrevista: Formar equipes e solicitar que os estudantes realizem uma pesquisa na prefeitura, câmara de vereadores, poder judiciário local e partidos políticos para verificar a situação do direito à terra como condição de vida, destacando questões como:

Prefeitura

- Que políticas municipais podem ser implementadas para evitar ocupação desordenada do solo urbano?
- De que forma se pode garantir a gestão adequada do uso do solo urbano e rural?

- Que medidas foram tomadas no município para incentivar ações integradas entre os governos federal, estadual e municipal para promover o saneamento básico e o acesso à água?
- Que programas existem para melhorar as condições de acesso à terra?
- Que iniciativas da prefeitura foram empreendidas para atender as necessidades da regularização fundiária e de moradias?
- Que ações são realizadas para incluir nas políticas rurais e urbanas as mulheres extrativistas, quilombolas e indígenas existentes no município/região?

Câmara de Vereadores

- Que esforços foram realizados para que o município produza o seu Plano Diretor?
- Que leis municipais existem para favorecer o acesso à terra ou para regularizar a sua posse?

Poder Judiciário Local

- Quais medidas são tomadas para garantir que os preceitos legais já existentes no país sejam respeitados quanto ao acesso à terra no município/região?

Partidos Políticos

- Como os partidos incluem em suas pautas uma gestão fundiária mais equitativa?

Movimentos Sociais

- Como as organizações e movimentos sociais garantem ou podem garantir a inserção de pautas específicas quanto o acesso à terra?

Após a realização da pesquisa, cada equipe responsável por um órgão fará o tratamento da informação através da construção de tabelas e gráficos, discutirá com os outros grupos os resultados obtidos e divulgará posteriormente no **Painel Interativo**.

4ª Etapa:

Trabalhando um fragmento do poema Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto, e resgatando conceitos matemáticos existentes nas estrofes.

POEMA (*fragmento*) | **Morte e Vida Severina**

João Cabral de Melo Neto

[Severino] encontra dois homens carregando um defunto numa rede, aos gritos de ó irmãos das almas! Irmãos das almas! Não fui eu quem matei não!

- A quem estais carregando,
irmãos das almas,
embrulhado nessa rede?
dizei que eu saiba.
- A um defunto de nada,
irmão das almas,
que há muitas horas viaja
à sua morada.
- E sabeis quem era ele,
irmãos das almas,
sabeis como ele se chama
ou se chamava?
- Severino Lavrador,
irmão das almas,
Severino Lavrador,
mas já não lavra.
- E de onde que o estais trazendo,
irmãos das almas,
onde foi que começou
vossa jornada?
- Onde a caatinga é mais seca,
irmão das almas,
onde uma terra que não dá
nem planta brava.
- E foi morrida essa morte,
irmãos das almas,
essa foi morte morrida
ou foi matada?
- Até que não foi morrida,
irmão das almas,
esta foi morte matada,
numa emboscada.
- E o que guardava a emboscada,
irmão das almas
e com que foi que o mataram,
com faca ou bala?

- Este foi morto de bala,
irmão das almas,
mas garantido é de bala,
mais longe vara.
- E quem foi que o emboscou,
irmãos das almas,
quem contra ele soltou
essa ave-bala?
- Ali é difícil dizer,
irmão das almas,
sempre há uma bala voando
desocupada.
- E o que havia ele feito
irmãos das almas,
e o que havia ele feito
contra a tal pássara?
- Ter um hectares de terra,
irmão das almas,
de pedra e areia lavada
que cultivava.
- Mas que roças que ele tinha,
irmãos das almas
que podia ele plantar
na pedra avara?
- Nos magros lábios de areia,
irmão das almas,
os intervalos das pedras,
plantava palha.
- E era grande sua lavoura,
irmãos das almas,
lavoura de muitas covas,
tão cobiçada?
- Tinha somente dez quadras,
irmão das almas,
todas nos ombros da serra,
nenhuma várzea.

— Mas então por que o mataram,
irmãos das almas,
mas então por que o mataram
com espingarda?

— Queria mais espalhar-se,
irmão das almas,
queria voar mais livre
essa ave-bala.

— E agora o que passará,
irmãos das almas,
o que é que acontecerá
contra a espingarda?

— Mais campo tem para soltar,
irmão das almas,
tem mais onde fazer voar
as filhas-bala.

— E onde o levais a enterrar,
irmãos das almas,
com a semente do chumbo
que tem guardada?

— Ao cemitério de Torres,
irmão das almas,
que hoje se diz Toritama,
de madrugada.

— E poderei ajudar,
irmãos das almas?
vou passar por Toritama,
é minha estrada.

— Bem que poderá ajudar,
irmão das almas,
é irmão das almas quem ouve
nossa chamada.

— E um de nós pode voltar,
irmão das almas,
pode voltar daqui mesmo
para sua casa.

— Vou eu que a viagem é longa,
irmãos das almas,
é muito longa a viagem
e a serra é alta.

— Mais sorte tem o defunto
irmãos das almas,
pois já não fará na volta
a caminhada.

— Toritama não cai longe,
irmãos das almas,
seremos no campo santo
de madrugada.

— Partamos enquanto é noite
irmãos das almas,
que é o melhor lençol dos mortos
noite fechada.

- O fragmento do texto selecionado poderá propiciar a introdução de questionamentos e estudos referentes à parte de um latifúndio que cabe à cada ser humano.
- Verificação de como são realizados cálculos de medidas, de áreas, dentre outros, seja no âmbito rural como no urbano.
- Publicação no Painel interativo.
- Seleção de reportagens que tratem dos conteúdos explicitados.

TEXTO | **Um ano após a visita do presidente, Brasília Teimosa já é outra**

O 10 de janeiro de 2003 nunca será esquecido pelos moradores de Brasília Teimosa. A comunidade foi escolhida pelo prefeito do Recife para receber a visita do presidente Lula e 30 de seus ministros, que queriam ver de perto a triste situação em que viviam as 560 famílias moradoras das palafitas. Milhares de pessoas se acumularam nas ruas estreitas para ver o presidente. Assim que a comitiva deixou o bairro, uma certeza pairava no ar: a vida daquele povo estava prestes a mudar. Para muito melhor.

Um ano depois, a esperança transformou-se em realidade. As palafitas se foram, seus antigos moradores estão recebendo auxílio-moradia e serão transferidos para um conjunto habitacional no Cordeiro. O Recife está ganhando mais 1,3 quilômetros de praia totalmente urbanizada. A chegada de 2004

marca uma nova etapa na requalificação da orla marítima de Brasília Teimosa. Começou o engordamento do trecho de 960 metros de praia entre o molhe do Biruta e o Buraco da Velha, com 60 mil m³ de areia.

Esta etapa da obra envolve drenagem e construção de aterro hidráulico. Em seguida, é feita a pavimentação e a iluminação da área, que ganhará uma nova avenida à beira mar, com aproximadamente 1,3 km de extensão.

A reurbanização do local faz parte do projeto "Recife Sem Palafitas", iniciado em julho de 2003 com a derrubada dos barracos e relocação de 561 famílias.

"Morei em palafitas durante oito anos, com os meus dois filhos. Agora estou no Auxílio-Moradia, recebendo da Prefeitura R\$151,00 para pagar aluguel, e aguardando a construção de uma casa com água e luz no Cordeiro",

diz orgulhosa a dona-de-casa Rita Célia Fausto dos Santos.

TEXTO | **Começa terraplenagem de terreno**

As famílias que moravam nas palafitas de Brasília Teimosa estão recebendo auxílio-moradia, ganharão habitação digna e, além disso, serão capacitadas para construir suas próprias casas pelo programa de qualificação profissional Operação Trabalho. A Prefeitura do Recife está começando a terraplenagem do terreno de quatro hectares que abrigará o conjunto residencial, situado na paralela da Caxangá, nas proximidades da Exposição de Animais, bairro do Cordeiro. A obra representa um investimento de R\$ 1.693.251,90 em recursos próprios, aplicados na terraplenagem, fundação das futuras casas, pavimentação e drenagem da área. Logo em seguida, começa a construção das 696 residências, que abrigarão também moradores das palafitas da Vila Vintém II, em Casa Forte, e do Cordeiro.

<http://www.recife.pe.gov.br/recifemelhor/noticia>. Edição Jornal Ano.3. Acesso em 03 de junho de 2011.

Para a fundamentação teórica, poderão ser realizadas as seguintes atividades:

- Trabalhar questões correspondentes ao direito dos sem-teto, o direito às áreas de preservação ambiental estabelecendo relações com a saúde como princípio e valor fundamental do ser humano;
- Realizar pesquisa bibliográfica na web, Google Earth e em outras fontes sobre a modificação da paisagem, através dos desmatamentos, e as áreas de preservação, para a construção de blogs com o intuito de discutir as várias consequências do desmatamento partindo do pressuposto de que a proteção e a melhoria do meio ambiente humano constituem aspirações de vários povos do planeta;
- Discutir conceitos sobre cidadania, alteridade, igualdade, acessibilidade, democracia, entre outros, visando os direitos correspondentes ao acesso à terra.

Referências

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 11ª.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

NETO, João Cabral de Melo. **Morte e vida Severina e outros poemas em voz alta**. 25ª ed, Rio de Janeiro, José Olympio, 1988.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 19ª. ed. Campinas – SP: Papirus, 2005.

Eixo Temático 6

Prática pedagógica e as relações étnico-raciais na sociedade brasileira

A cultura afro-brasileira

Objetivo Geral

Promover o conhecimento das relações étnico-raciais apontando para a educação o reconhecimento da cultura afro-brasileira e buscando propiciar o enfrentamento do racismo.



Língua Portuguesa

Gênero textual, produção e interpretação textual



Matemática

Números e numerais, grandezas, medidas, geometria, álgebra, porcentagem, análise e interpretação de dados



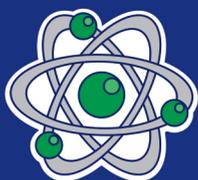
Inglês

Tempos verbais, variedades linguísticas



Geografia

Lugar, paisagem, território



Ciências

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Arte

Música, dança, teatro, artes visuais



Educação Física

Interação, corpo, jogos



História

Sociedade, cultura, poder, relações de trabalho e política

Jornada Pedagógica

MÚSICA | Rainha Matamba

**Lepê Correia*

Aprendi com a Matamba
A jogar capoeira e viver candomblé
Ser original,
Tocar berimbau e dançar afosé
Meu corpo não nasceu para senzala
Sou filho do Alááfin Oyó – Sangó
A liberdade é meu “asé de fala”
Kawo Kabiyesilé, Kawo!

**Lepê Correia é professor da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco,
Mestre em Literatura e interculturalidade pela UEPB.*

Professor, as atividades propostas nesta jornada pedagógica têm como objetivos específicos:

- Discutir as questões para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira;
- Reconhecer os valores culturais dos povos africanos como sujeitos históricos constituintes da formação da sociedade brasileira;
- Identificar e discutir conceitos de etnia e cultura;
- Refletir sobre identidades étnicas e sua contribuição na formação da cultura brasileira;
- Discutir o papel da escola e suas estratégias pedagógicas de combate ao racismo no ambiente escolar;
- Analisar a historicidade dos movimentos sociais correspondentes ao enfrentamento do racismo;
- Discutir o papel das políticas públicas afirmativas para o combate à discriminação racial;
- Reconhecer a relevância de uma prática pedagógica crítico-reflexiva na ressignificação dos conceitos e valores para a afirmação das identidades étnico-raciais.



Professor(a), apresentamos textos para subsidiar o trabalho pedagógico: *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana.*

Problematização da prática social

Situação problematizadora

A partir da temática proposta – Relações Étnico-raciais, qual a sua concepção sobre os conceitos etnia e cultura? Qual a relação entre essas duas palavras? Você já teve oportunidade de ler sobre esses conceitos?

Vamos organizar uma roda de conversa sobre o tema relações étnico-raciais, sobre discriminação e racismo, e como essa temática é materializada no currículo das escolas públicas brasileiras.



Professor(a), apresentamos sugestões de filmes para dialogar sobre a temática Relações Étnico-raciais.

FILME 1 | **Hotel Ruanda** (2006)



Sinopse:

Em 1994, um conflito político em Ruanda levou à morte de quase um milhão de pessoas em apenas cem dias. Sem apoio dos demais países, os ruandenses tiveram que buscar saídas em seu próprio cotidiano para sobreviver. Uma delas foi oferecida por Paul Rusesabagina (Don Cheadle), que era gerente do hotel Milles Collines, localizado na capital do país. Contando apenas com sua coragem, Paul abrigou no hotel mais de 1.200 pessoas durante o conflito.

Munido apenas da sua coragem, ele protegeu quem chegava ao hotel, adultos e crianças, mais de 1.200 pessoas, assim como sua própria família. Com direção de Terry George (Mães em Luta), indicado a três Oscar, baseado em uma história real Hotel Ruanda conta a história de Paul para contar a história de Ruanda, como um alerta ao mundo.

Disponível em: [http://www.interfilmes.com/filme_15038_Hotel.Ruanda.Uma.Historia.real-\(Hotel.Rwanda\).html](http://www.interfilmes.com/filme_15038_Hotel.Ruanda.Uma.Historia.real-(Hotel.Rwanda).html)

Acesso em 26 de maio de 2011.

FILME 2 | Mandela: a luta pela Liberdade (2007)



Sinopse:

Na África do Sul da Apartheid, nos anos 60, o agente penitenciário James Gregory (Joseph Fiennes) é promovido para uma prisão de segurança máxima em uma ilha próxima à Cidade do Cabo. Por ter crescido perto de uma comunidade negra, ele é um dos poucos brancos que sabe fluentemente o dialeto Xhosa, por isso consegue uma vaga como chefe do setor de censura no prédio onde está preso o perigoso terrorista Nelson Mandela (Dennis Haysbert). Lá, ele cuidará das cartas que chegam e saem da ilha, para se certificar de que a comunicação dos criminosos seja segura.

Acostumado com o fato de que os negros querem matar todos os brancos para tomar a África para si, Gregory e sua família não se incomodam com a hostilidade e violência com que este povo é tratado, assim como pensa toda a população branca. Porém, com a convivência com Mandela, o agente passa a ver que nem tudo é como as autoridades lhe contam. À medida que o líder negro conta para ele suas convicções e os ideais pelos quais seu povo luta, o carcereiro vai notando que talvez ele esteja do lado errado, o lado dos verdadeiros terroristas. Com mulher e dois filhos para criar, sem chance de outra profissão fora da vida militar, James fica em um impasse sobre o que deve fazer com o futuro de sua carreira.

O respeito pela figura de Nelson Mandela se torna maior, assim como suas atitudes em prol do governo atual parecem resultar em tragédias das quais ele se sente culpado. Pressionado para ficar, já que é o único a entender o dialeto dos negros, Gregory precisa tomar decisões que influenciarão no futuro do país e que poderão fazer com que se funde uma nova África do Sul.

Disponível em: www.guiadasemana.com.br/cinema/filmes/sinopse/mandela-luta-pela-liberdade
Acesso em 24 de novembro de 2011.

FILME 3 | Homens de Honra (2000)



Sinopse:

Carl Brashear (Cuba Gooding Jr.) veio de uma humilde família negra, que vivia em uma área rural em Sonora, Kentucky. Ainda garoto, no início dos anos 40, já adorava mergulhar, sendo que quando jovem se alistou na Marinha esperando se tornar um mergulhador. Inicialmente Carl trabalha como cozinheiro que era uma das poucas tarefas permitidas a um negro na época. Quando resolve mergulhar no mar em uma sexta-feira acaba sendo preso, pois os negros só podiam nadar na terça-feira, mas sua rapidez ao nadar é vista por todos e assim se torna um "nadador de resgate", por iniciativa do capitão Pullman (Powers Boothe). Quando Brashear solicita a escola de mergulhadores encontra o comandante Billy Sunday (Robert De Niro), um instrutor de mergulho áspero e tirânico que tem absoluto poder sobre suas decisões. No princípio Sunday faz muito pouco para encorajar as ambições de Brashear e o aspirante a mergulhador descobre que o racismo no exército é um fato quando os outros aspirantes brancos – exceto Snowhill (Michael Rapaport), que por isto foi perseguido por Sunday – se negam a compartilhar um alojamento com um negro. Mas a coragem e determinação de Brashear impressionam Sunday e os dois se tornam amigos quando Brashear tem de lutar contra o preconceito e a burocracia militar, que quer acabar com seus sonhos de se tornar comandante e reformá-lo.

Disponível em: www.interfilmes.com/filme_13570_homens.de.bonra.html.

Acesso em 13 de maio de 2011.



Professor(a), agora que você já sabe quais as disciplinas e conteúdos que vai trabalhar, organize atividades para resgatar os conhecimentos prévios dos alunos.

Problematize com eles, a partir dos textos de apoio e dos do(s) filme(s) selecionados e assistidos, questões para reflexão:

- Qual a importância do debate sobre as relações étnico-raciais correspondentes aos povos negros e outros segmentos da sociedade?
- Qual a importância de se abordar a questão étnico-racial no contexto da escola e da sala de aula?
- Quais as contribuições dos filmes destacados para a afirmação do pertencimento racial dos educandos?
- O que você entende sobre identidade étnico-racial?
- No(s) filme(s), quais as questões abordadas com relação à educação das relações étnico-raciais?
- Que relação você faz do filme com cenas da vida na sociedade e no seu grupo social?
- Fale sobre ponto(s) do(s) texto(s) que considerou relevante;



Professor(a), agora que você já sabe quais os objetivos para trabalhar com esta jornada e resgatou conhecimentos importantes dos alunos, vamos elaborar questões para pesquisa.



Lembrete importante! Para o registro da pesquisa, o instrumento utilizado deve ser o diário etnográfico.

O diário etnográfico pode funcionar como um caderno no qual o professor e o aluno documentam, registram suas reações ao que observam no dia a dia de acontecimentos e eventos; devem escrever ou anotar fatos, descobertas, encontros, reuniões, exercícios, tarefas, regras, normas, atividades cognitivas.

Em síntese, o objetivo do diário etnográfico é permitir a quem o escreve o acompanhamento das próprias ações e as implicações no meio onde atua. Assim, fornece ao ator – professor, aluno – um perfil de seu fazer pedagógico. (SOUZA, 2000).

Retomando a temática

Professores, orientem seus alunos a construir individual ou coletivamente perguntas para desenvolver um projeto de pesquisa. (Professor e professora para essa atividade é importante e necessário utilizar diversas estratégias e instrumentos como subsídios, por exemplo: diversos gêneros textuais que abordem a temática, entrevistas, aulas passeios, pesquisa na *internet*, em jornais, revistas, músicas, documentos oficiais, filmes, documentários, entre outros).



Para não esquecer! As questões de pesquisa devem ser a partir de aspectos estudados e observados na sala de aula e na prática social.

Assim, dando continuidade as atividades, solicite dos estudantes que pesquisem sobre:

- Textos sobre identidade étnico-racial na internet, revistas e jornais;
- Documentos oficiais que abordem a temática: Educação das relações étnico-raciais e ensino de História e cultura Afro-brasileira;
- Fotos que retratem a afirmação da identidade étnico-racial;
- Filmes que abordem questões de racismo, exclusão, intolerância e identidade;
- Livros didáticos que contenham atividades de discriminação racial;
- Textos e livros que apresentam os valores e contribuições das civilizações africanas;

Síntese das aprendizagens esperadas

- Construa coletivamente um resumo do filme que assistiu;
- Construa individualmente um texto com o tema: o que aprendi hoje sobre a educação das relações étnico-raciais;
- Em grupo, confeccione um mural com fotos e biografias daquelas as personalidades negras, de diversas áreas do conhecimento e de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social , tais como: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcolm X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Leopold Senghor, Mariama Na, Amilcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela e outros.
- Na roda de conversa – Lutar pela igualdade, valorizando as diferenças com seus pares, fale sobre a importância do debate sobre a promoção à igualdade racial.
- Construa coletivamente um mural com frases de poetas negros: Solano Trindade, Cruz e Souza, Luiz Gama e outros;
- Construa individualmente textos que falem sobre a importância da História da África, trate-os em perspectiva positiva, nos tópicos relevantes e vinculados à história dos afrodescendentes presente na sociedade brasileira;
- Construa coletivamente textos que falem sobre a importância das civilizações africanas como contribuição na formação da sociedade brasileira;
- Ainda na roda de conversa, fale sobre o papel de cada pessoa na superação da discriminação racial;
- Crie coletivamente jogral, paródias e cordel sobre a temática estudada.



Parabéns pela produção! Mas dando continuidade à nossa jornada, vamos:

Partilhar os saberes socializando as produções

- Apresentação do mural com fotos que representam reprodução de arte afro-brasileiras e africana que estejam a vista e distribuídos em partes da escola para o combate à discriminação e ao racismo;
- Leitura individual e coletiva dos textos produzidos;
- Apresentação individual e coletiva das paródias, dos jograis e dos cordéis;
- Apresentação oral e coletiva sobre o papel das pessoas na contribuição da superação da discriminação e do racismo;
- Apresentação do mural com as personalidades negras no âmbito: científico, educacional, político, cultural, esportiva, religiosa e empresarial;
- Apresentação oral e coletiva sobre a importância do debate os valores culturais dos povos africanos presentes na sociedade brasileira;

Referências

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2005.

SÉRGIO, Maria Cândida. **A prática pedagógica e as relações étnicorraciais: implicações na organização curricular.** Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte – MG, 2010.

Filmes sugeridos para a prática docente:

- Mississipi em chamas
- Invictus
- Redenção
- Escritores da liberdade.

Documentários:

- O que é Movimento Negro
- A negação do Brasil
- Solano Trindade

Dica aos professores da rede estadual de Pernambuco

Professor e professora, o Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Educação, trabalha em parceria com o Fórum de Educação Étnico-racial. Você conhece o referido Fórum? Você sabe que ele é formado por representantes do Sindicato dos Profissionais da Educação de Pernambuco, da Secretaria de Educação e dos Movimentos Sociais?

Que tal articular atividades na sua escola em parceria com o fórum étnico-racial de educação ?

Esse fórum tem o objetivo de monitorar, apoiar e contribuir com a execução das políticas para a questão étnico-racial, principalmente com a implementação das ações propostas para a Educação Brasileira a partir da Lei 10.639. Por falar nisso, você conhece a Lei 10.639?

A Lei 10.639, de 09 de Janeiro de 2003, decreta o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, reafirmando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Para tanto, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Somado a isso, a Lei aponta para o calendário escolar a inclusão do dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Por isso, as Orientações Teórico-metodológicas – OTMs da Educação Básica de Pernambuco têm apontado conteúdos que contribuem com a difusão dessa Lei. Você sabia disso? Você conhece os conteúdos das OTMs de História que reforçam a Lei 10.639?

O que você acha? Sua escola tem implementado o que decreta a Lei em questão? Como anda o Projeto Político-Pedagógico de sua escola frente aos apontamentos dessa Lei?

Você acha que para pôr esta lei em prática basta apenas discutir negritude e cultura afro-brasileira na semana da Visibilidade Negra? Que tal incorporar a temática étnico-racial transversalizando os componentes curriculares de sua aula no Ensino Fundamental Médio, na EJA e nos Programas como o Pró-Jovem, Paulo Freire e etc?

Proposição de atividade complementar 1

Professores, analisem o trecho abaixo e depois promovam uma reflexão com as proposições da Lei 10.639.



“Não se trata de negar a cultura do outro, a cultura do ocidente, mas “de negar à cultura ocidental o direito de destruir a cultura negra brasileira” de se lançar de corpo e alma, na valorização de suas instituições e de sua intelectualidade.”

(BARBOSA, 1994)

Proposição de Atividade complementar 2

Professor e professora de Língua Inglesa, apresente ao seu aluno a canção *Ebony and Ivory*, de Paul McCartney e Stevie Wonder.

Professor e professora, após a apresentação da música, acompanhada da respectiva letra, promova a tradução disponibilizando um quadro de vocabulário suplementar. Em seguida, questionem aos alunos:

1. Quais os reais sentidos para “Ebony” e “Ivory” na música? Houve a presença do sentido figurado? Qual a figura de linguagem utilizada no título da canção?
2. Considerando a história dos Estados Unidos da América e os conflitos raciais existentes, quais as questões que levam os intérpretes da música, Stevie Wonder (Negro) e Paul McCartney (branco), a clamar por um mundo em perfeita harmonia?
3. Nos Estados Unidos os termos “Nigro”, “Nigger”, dependendo do contexto de onde eles são enunciados, podem ser tão ofensivos quanto o termo “Black”, para se referir aos negros. Você conhece o contexto histórico de cada um desses termos? Qual a sua opinião a respeito?
4. Quando traduzimos tais termos para a Língua Portuguesa, qual deles soa mais pejorativo, “preto” ou “negro”? Qual sua opinião?

Atividade suplementar 3

Professores apresentem o seguinte conceito sobre a piada enquanto gênero textual.

“Uma piada ou anedota é uma breve história de final engraçado e às vezes surpreendente, cujo objetivo é provocar risos ou gargalhadas em quem a ouve ou lê. É um recurso humorístico utilizado na comédia e também na vida cotidiana.”

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Piada>. Acesso em 15 de julho de 2011.

Em seguida, apresente a piada abaixo:

O crioulo está no zoológico, passando perto da jaula do macaco. O macaco começa:

- Psiu! Vem cá.
- Eu? É comigo?
- Você mesmo. Vem cá, pertinho.

O crioulo se aproxima e o macaco fala baixinho:

- Você precisa me dizer o nome do seu advogado.

Nesse momento, professor, para provocar reflexão e debate, promova os seguintes questionamentos:

- Prezados estudantes, contar e ouvir piadas diverte, anima e faz as pessoas sorrirem. Contudo, quando a piada discrimina os grupos sociais vulneráveis, vocês concordam com elas? Será que a piada é tão engraçada para quem ouve e é ofendido, quanto é para quem “conta a piada”?

Agora, questionem aos alunos se a piada em questão viola os Direitos Humanos. Reflita com eles a diferença entre injúria racial e crime de racismo.

Atividade suplementar 4

Professores, apresentem a marchinha de carnaval “O teu cabelo não nega” de autoria de Lamartine Babo e Irmãos Valença, contextualizem a época de sua escrita e a importância das marchinhas para a cultura brasileira. Logo em seguida, reflitam sobre a letra da música com os alunos, questionando se há a existência de discursos racistas, considerando o trecho da canção:

MÚSICA | **O teu cabelo não nega**
Composição: Lamartine Babo – Irmãos Valença

O teu cabelo não nega, mulata,
Porque és mulata na cor,
Mas como a cor não pega, mulata,
Mulata eu quero o teu amor.



Professores(as), iniciamos nosso diálogo sobre a Educação das Relações étnico-raciais, esperamos ter contribuído para fomentar a continuidade dos estudos, das pesquisas e da realização de práticas pedagógicas sobre a temática, pautadas no reconhecimento da nossa responsabilidade para a construção de uma escola e de uma sociedade promotora da equidade e da democracia.

Referências

- BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras**, Brasília, MINC/FCPalmares, 1994
- BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília, 2005.
- NOGUEIRA, Juliana Keller; DELTON, Aparecido Felipe; TERUYA, Teresa Kazuko. **Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar**. www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/st1/nogueira-felipe-teruya_01.pdf. Acesso em 28 de maio de 2011.
- SÉRGIO, Maria Cândida. **A prática pedagógica e as relações étnico-raciais: implicações na organização curricular**. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte – MG, 2010.

Eixo Temático 7

Garantia do bem estar físico, emocional e social

Objetivo Geral

Discutir o bem estar físico, emocional e social do ser humano, a partir do debate sobre ética no convívio social, respeito às diferenças, bem como considerando o debate sobre direitos e deveres constitucionais para o bem estar do indivíduo e do coletivo.



Língua Portuguesa

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Matemática

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



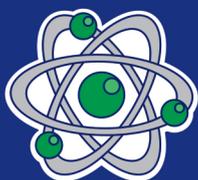
Inglês

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Geografia

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Ciências

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



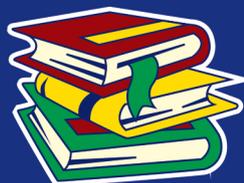
Arte

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Educação Física

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



História

Professor, elabore a sua proposta nesta temática

Etapas Didáticas

TEMA: Garantia do bem estar físico, emocional e social.

Objetivos Específicos

- Discutir a garantia de bem estar físico, emocional e social através da pintura de Cândido Portinari;
- Relacionar a perspectiva social da obra do autor trabalhado;
- Produzir pintura e fotografia a partir da releitura das obras de Cândido Portinari, considerando o contexto local;

Primeiro Momento	Material Didático
Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre a garantia do bem estar físico, emocional, psíquico e social (tempestade de ideias).	Pincel, quadro, letra de música impressa, CD, som.
Segundo Momento	Material Didático
Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o pintor Cândido Portinari; Apresentação de algumas obras do artista Cândido Portinari e debate sobre a garantia do bem estar físico, emocional e social no contexto histórico-cultural. Debate relacionando as perspectivas temáticas do artista.	TV e aparelho de DVD ou datashow e computador
Terceiro Momento	Material Didático
Explicação e exemplificação de releitura de obras de arte; Releitura da obra de Cândido Portinari.	Datashow e computador ou retroprojetor, transparências, tintas (óleo, guache, tecido, pigmentos naturais), pinceis, água, terebentina, copos descartáveis ou de vidro, flanelas, papéis para colagem (revistas, jornais, folhas coloridas), cola, tesoura, suporte para pintura ou colagem (tela, madeira, papelão entre outros).

Quarto Momento

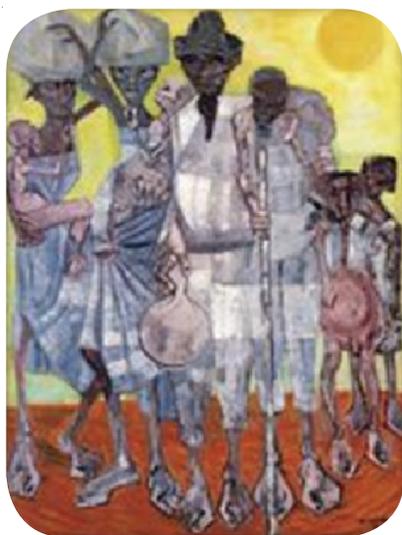
Socialização das releituras,
seguida de debates.

Material Didático

Datashow e computador ou
retroprojeto, transparências.

Avaliação

Será realizada através das produções (releituras), bem como através dos debates.



Imagens de obras de Cândido Portinari.

Atividade Suplementar 1

Professor apresente o seguinte texto aos alunos:

TEXTO | **Apelidos**

“Não há quem, pelo menos uma vez na vida, não tenha tido um apelido ou não tenha sofrido com um apelido que ficou presente por toda a vida da pessoa. Algumas pessoas por vezes nem são conhecidas pelo nome de batismo, já que o apelido acaba se tornando mais famoso e importante que o próprio nome da pessoa. Alguns apelidos não passam do nome da pessoa pronunciado e escrito no diminutivo, como Fabinho, Mariazinha ou Joãozinho. Outros são apenas contrações do nome, como José virando Zé, Benedito que vira Benê ou Dito e assim consecutivamente. Esses apelidos são carinhosos e até mesmo provêm da própria família ou de amigos mais íntimos.

Alguns apelidos também remetem ao estado ou a cidade que a pessoa nasceu ou está. Geralmente os apelidos de nacionalidade são compostos pelo nome e o país de origem da pessoa. Ou ainda o apelido pode resultar do nome dos pais, como Fulano filho de e o nome de quem ele é filho, seja pai ou mãe; pode ser por casamento, como Fulano de tal pessoa com quem ele ou ela é casado ou casada.

Há apelidos que são resultados da característica física das pessoas. É comum, por exemplo, chamar alguém loiro de Alemão. As características físicas também ajudam a criar os apelidos, como chamar alguém muito magro de esqueleto ou alguém muito gordo de fofinho.”

Fonte: <http://www.bigmae.com/o-que-sao-apelidos/>.
Acesso em 20 de outubro de 2011.

Em seguida, divida a turma em grupos e apresente as seguintes questões para debate e posterior socialização no coletivo:

- O que vocês acham dos apelidos do tipo: bujão de gás, baleia assassina, cabelo de Bombril, sarará, Quatro olhos e etc? vocês acham que eles são apelidos positivos e que garantem o respeito entre as pessoas?
- Em sua opinião, os apelidos citados na pergunta anterior, podem ser considerados como bullying? Por quê? Para vocês o que é o bullying?
- Quando escrevemos esses apelidos ou xingamentos nas paredes, nas mesas e cadeiras da escola, não estamos contribuindo com a violência? Para você, esse tipo de violência contribui com a depredação do patrimônio público?

Atividade suplementar 2

Prezado professor de Língua Inglesa, na perspectiva de ampliar o vocabulário de seus alunos, apresente um quadro com palavras de sentido negativo e que

podem contribuir com o bullying na escola, bem como palavras com sentido positivo e que podem desconstruir cada uma dessas palavras negativas no contexto educacional.

Negativas: Hate	Positivas: Forgiveness
Anger	Love
Intolerance	Liberty
Violence	Fraternity
Disrespect	Alterity
Anger	Dialogue
Prejudice	Respect
Discrimination	

Exemplo:

Hate	Love; respect
Disrespect	Respect



Dica ao professor da rede estadual de ensino de Pernambuco: Prezados professores, vocês conhecem a Lei 13.995? Se não, que tal conhecer e debatê-la com seus alunos?

Lei Nº 13.995, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2009

Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao bullying escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica do estado de Pernambuco, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Faço saber que a assembléia legislativa decretou e sancionou a seguinte lei:

Art. 1º As escolas públicas e privadas da educação básica do estado de Pernambuco deverão incluir em seu projeto pedagógico, medidas de conscientização, prevenção, diagnose ao combate ao bullying escolar.

Parágrafo único. A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Art. 2º Entende-se por bullying a prática de atos de violência física ou psicológica, de modo intencional e repetitivo, exercida pelo indivíduo ou grupos de indivíduos, contra a uma ou mais pessoas, com o objetivo de constranger, intimidar, agredir, causar dor, angústia ou humilhação à vítima.

Parágrafo único. São exemplos de bullying: promover e acarretar a exclusão social; subtrair coisa alheia para humilhar; perseguir; discriminar; amedrontar; destruir pertences; instigar atos violentos, inclusive utilizando-se de meios tecnológicos e ambientes virtuais.

Art. 3º Constituem objetivos a serem atingidos:

I - Conscientizar a comunidade escolar sobre o conceito de bullying, sua abrangência e a necessidade de medidas de prevenção, diagnose e combate;

II- prevenir, diagnosticar e combater a prática de bullying nas escolas;

III- capacitar docentes, equipe pedagógica e servidores da escola para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema.

IV- orientar os envolvidos em situação de bullying, visando à recuperação da autoestima do desenvolvimento psicossocial e da convivência harmônica no ambiente escolar e social;

V- envolver a família no processo de construção da cultura de paz nas unidades escolares e perante a sociedade.

Art. 4º O Poder Executivo regulamentará a presente lei.

Art. 5º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO DO CAMPO DAS PRINCESAS, em 22 de dezembro de 2009.

EDUARDO HENRIQUE ACCIOLY CAMPOS

Governador do Estado

Assim, diante do exposto, como promover esse debate a partir do Projeto político-pedagógico de sua escola?

Sugestão de atividade suplementar 3

Professor, apresente uma breve discussão sobre o jeito de ser do brasileiro e o popular “jeitinho brasileiro”, levantando questionamentos sobre a banalização de atitudes anti-éticas e a violação de leis.

1. Prezado aluno, em sua opinião, quais são as múltiplas características do povo brasileiro? Qual é o jeito de ser do brasileiro?
2. Você concorda que o jeito alegre e espontâneo do brasileiro, seus costumes, danças, diversidade cultural, é a mesma coisa que o tão popular “jeitinho brasileiro?”
3. Para você, o que é o jeitinho Brasileiro? Você acha que para “se dar bem, vale tudo?”
4. Vocês concordam que “o mundo é dos espertos”? Para vocês o que é ser esperto?

Professor, após a discussão com os alunos, apresente um conceito do que é o jeitinho brasileiro numa perspectiva positiva e o jeitinho brasileiro numa perspectiva negativa, quando esse último parte da arte do improviso, do burlar regras de convívio social para o proveito individual, exemplos: não respeitar filas, corrupção, subornos, propinas, etc.

Peça aos alunos que tragam na aula seguinte reportagens de jornais, internet ou revistas que tratem do jeitinho brasileiro no tocante à impunidade, nepotismo, pagamentos de subornos, propinas e etc.

Professor, traga um texto para leitura que trate da devolução de carteiras, malas com dinheiro ou joias. Procure apresentar um texto que se reporte a algum acontecimento do cotidiano. Exemplo: casos de taxistas que devolvem carteiras, malas ou pertences de valor aos passageiros, limpadores de aeroportos e etc.

Após esse debate inicial, promova a análise da afirmação:

“Poxa, ele não vai precisar destes R\$ 200,00 que encontrei em sua carteira perdida. Se precisasse tanto seria mais atencioso e não teria perdido.”

Atividade suplementar 4

Professor de Língua Inglesa, apresente a música *Imagine*, de John Lennon, aos seus alunos. Após a passagem da música, apresente um quadro de vocabulário para promover a tradução de sua letra.

Concluído o processo de tradução, apresente aos alunos as seguintes perguntas:

1. O que o autor da letra da música “Imagine” quer dizer quando nos pede para imaginar a possibilidade de não existirem países, religiões, mortes e etc.?
2. Por que, a partir da música, é importante imaginar viver em paz, sem ódio e raivas, todos em perfeita união?
3. Você acredita que o autor da música é um sonhador? Justifique sua resposta.
4. Para você, o que o autor quis dizer quando afirma: “I hope someday you'll join us And the world will live as one .”

Eixo Temático 8

Os tempos humanos e as garantias dos seus direitos: a infância, a adolescência e a pessoa idosa

Objetivo Geral

Promover o debate sobre os tempos humanos , observando a importância de sensibilização para o respeito dos direitos da criança e do adolescente e ao respeito dos direitos da pessoa idosa.



Língua Portuguesa

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Matemática

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



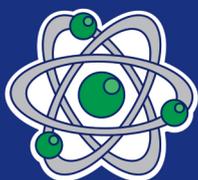
Inglês

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Geografia

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Ciências

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Arte

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



Educação Física

Professor, elabore a sua proposta nesta temática



História

Professor, elabore a sua proposta nesta temática

Etapas Didáticas

TEXTO 1 | Criança: uma construção sociocultural

Vera Lúcia Braga de Moura

O conceito de criança será analisado tendo como base a ideia de que essa fase da vida consiste em uma construção sociocultural. A criança, sobremaneira pela ótica do senso comum, é pensada como um adulto em formação, ou seja, um indivíduo em desenvolvimento a se transformar em um adulto. Então, o conceito biológico de que a criança é um ser em formação, que culmina com a fase adulta, é uma fase dessa evolução inevitável e linear, mas que não é determinante para definir o significado de ser criança que ultrapassa, portanto, o caráter biológico, mostrando que a criança faz parte de uma construção social, cultural e histórica, sendo um sujeito produtor de história.

Nesse contexto, abordaremos a desnaturalização da criança enquanto ser que surge a partir de tendências naturais e mostrá-la como produto cultural de uma sociedade.

O dicionário *Larousse* define a infância como um “período da vida humana compreendido entre o nascimento e a puberdade”, já o *Aurélio* assinala que “a infância é o período de crescimento do ser humano [...] puerícia, meninice.” Assim, o significado da infância como vivência da pessoa se torna incompatível com a ideia da natureza infantil, ou seja, as concepções de infância e do mundo infantil são construções sociais e não naturais, não sendo algo dado, determinado.

O período da vida humana entre o nascimento e a fase adulta, denominado de infância, não é um espaço lacunar, nem tão pouco significa apenas um período de crescimento, tendo em vista que o ser humano está em constante desenvolvimento. Defendemos como tese a ideia de que a infância é uma fase da vida humana com suas características peculiaridades próprias, pelas quais a criança não é um ser a-histórico, pois ela é dotada de historicidade e tem sua forma e modo de atuar no mundo, não é um ser passivo, mas uma pessoa pensante e com competência intelectual dentro da sua condição infantil. Concebemos, dessa forma, que a criança não é um adulto em miniatura, conforme se via em fase anterior à Idade Moderna, segundo o historiador social Philippe Ariès (1978), *nem menino anjo, ou menino diabo*, nas palavras do sociólogo Gilberto Freyre (1995, p.13-132).

A criança é um ser social, um ser humano em constante aprendizado, que se relaciona com o mundo em sua volta, com base em sua cultura, em seu grupo ou categoria social. Assim, é impraticável constituir um conceito de infância globalizado, homogêneo e universal para denominar e enquadrar a criança, pois cada criança compõe parte da história de um grupo, comunidade, sociedade. A ideia da natureza infantil não é, portanto, única ou absoluta, mas relacional e flexível dependendo do grupo ou da sociedade da qual ela faz parte.

Iniciaremos uma análise sobre o conceito de infância desenvolvida por Philippe Ariès (1981) de quem os argumentos principais ressaltam a descoberta do sentimento de infância. Em seu estudo, Ariès indica que a ideia do surgi-

mento de um sentimento de infância não implicava negligenciar os cuidados em relação à criança ou à ausência de afeto para com elas. Na ideia desenvolvida, contudo, mostra a falta do reconhecimento de uma particularidade infantil em relação às crianças anterior a idade moderna. Assim, sua tese principal é que a sociedade tradicional via mal a criança, como também o adolescente. A sua segunda tese pretende mostrar o novo lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades industriais. O autor assinala que, em um período anterior à Idade Moderna, a criança pequena se transformava imediatamente em adulto sem passar pelas fases da juventude.

Um sentimento superficial de criança a que Ariès chamou de “paparição” era destinado àquelas crianças menores que, em seus primeiros anos de vida, eram vistas como algo “engraçadinho”, de modo que, uma vez comparadas a “animaizinhos”, caso falecessem, a morte não representaria grande perda, pois outras crianças ocupariam seu lugar. Assim, “a criança não chegou a sair de uma espécie de anonimato”. Entretanto, com a Idade Moderna, a criança, segundo esse estudo, não se misturava mais com os adultos para a aprendizagem, dirigia-se para a escola. Assim, esse infante foi separado da família e mantido em “quarentena antes de ser solta no mundo”. Teve início, a partir daí, “um processo de enclausuramento das crianças”, que se estende até os dias atuais. Este processo se estendia também aos loucos, pobres e prostitutas.

Ariès analisa o papel da criança no contexto familiar, estuda o processo de individualização da família e o lugar que a criança passa a ocupar nessa nova configuração e também a função desempenhada pela escola junto à disciplinarização da infância. A importância da contribuição de Ariès consiste em anunciar o sentimento de particularidade infantil e a diferenciação da criança do mundo adulto.

Como foco de discussão sobre a criança no Brasil, surge a iniciativa do sociólogo Gilberto Freyre, que, na década de 1930, apresenta uma nova forma de abordar a história, uma antecipação no Brasil da Revista francesa *Annales*, que tinha como objetivo promover uma nova história diferente do estilo tradicional e discutir uma história que englobasse todas as atividades humanas e não só aquela que enfatizava a história política. Freyre, nesta direção, publica a obra *Casa Grande e Senzala* (1995) na qual, discutindo o sistema de família patriarcal brasileira, abordou, também, conceitos sobre a criança. Gilberto Freyre discutiu no Brasil os primórdios da natureza infantil, estabelecendo conceitos para representar a criança na historiografia da infância contemporânea. A ideia de menino-anjo foi cunhada em Freyre, na obra *Casa Grande e Senzala* (1995, p. 133-136-137). Devido à alta quantidade de óbito entre as crianças indígenas, a morte em tenra idade passou a ser recebida com alegria, sob a influência do catolicismo ao idealizá-las como anjos.

Freyre discute também os maus-tratos impostos à criança brasileira no período colonial, os quais ultrapassam as barreiras do tempo, chegando aos dias atuais. A prática da crueldade contra criança no Brasil é percebida, segundo

Freyre, nas três matrizes que estudou: a branca, a indígena e a negra. Apenas se altera o formato, mas a malvadeza é permanente na história e nas vidas das crianças. Assim, a indígena estava livre de castigos corporais ou disciplina dos pais, mas seguia uma espécie de ritual apenas para os meninos. As provas submetidas a estas crianças eram muito rudes, chegando ao ponto de alguns não sobreviverem.

O autor registra também o imaginário da infância brasileira por intermédio dos medos trazidos da África ou assimilados através dos indígenas pelos colonos brancos e pelos negros. Segundo Freyre, os meninos brasileiros se viam assombrados muito mais do que outras crianças do mundo. Nas praias brasileiras, o medo ficava a cargo do “homem-marinho” devorador de partes do corpo do menino. Nas matas, o medo era testado com o “saci-pererê”, o “caipora”, o “boitatá”, entre outros. A “mula-sem-cabeça”, o “negro do surrão” e o “mão-do-cabelo” assombravam a meninada. Nos riachos, a assombração ficava por conta da “mãe-d’água”. À beira do rio, havia o “sapo-cururu”, que ainda assombra muita gente. A noite era festejada com as almas penadas.

Havia também as redes mal-assombradas e os “papa-figos”, homem que comia fígado de criança. Essa estória¹ amedrontou muitas crianças e mesmo adultos. Dizia-se que, em Recife, um homem abastado tinha hábito de comer fígado de criança e que seus negros andavam procurando-as com um saco de estopa, para retirar-lhes o fígado. “O Cabeleira”, bandido dos canaviais de Pernambuco, foi enforcado e se tornou um fantasma a meter medo em menino, esta lenda adentra o século XX em diante, através da cantiga para calar criança chorona (FREYRE, 1995, p. 328-329):

Fecha porta, Rosa,
Cabeleira aí vem
Pegando mulheres,
Meninos também!

Além do registro, em *Casa Grande e Senzala*, da infância povoada por assombrações e várias espécies de medos, influenciando a meninice do século XX no Brasil, assinalamos também o esforço despendido pelos padres-mestres, termo que se refere à autoridade dos jesuítas na educação das crianças no Brasil Patriarcal, responsáveis pela educação de crianças abastadas, tentando retirar a influência da cultura africana das meninas e meninos brasileiros. Os padres e os capelães se indignavam quando as meninas e meninos ricos diziam *mandá, buscá, comê, cadê, oxente*, e aplicavam beliscões como uma prática coercitiva e correta da pedagogia da época.

Analisa também as práticas infantis sobre a criança negra escravizada e a branca no processo de formação do conceito de infância brasileira. O menino

1. Utilizamos este termo no sentido folclórico.

branco ganhava, ao nascer, um moleque que seria, nas palavras de Freyre, seu companheiro de brinquedo. Suas funções eram desde o “mané-gostoso”, com quem o menino abastado tinha suas primeiras experiências sexuais, a todos os tipos de maus-tratos, pois era com a criança negra que o menino branco se vingava da palmatória e dos maus-tratos que sofria por parte dos pais, tios, avós, padre (FREYRE, 1995, p.336). Assim, os abusos infligidos à criança no Brasil são seculares e históricos. O termo “moleque”, denominação da criança negra no período colonial, persistiu no vocabulário brasileiro até os dias atuais, sofrendo algumas variações, podendo significar uma criança pequena, púbere, adolescente, menino de rua, entre outras denominações.

Registra a mudança nos conceitos de criança relacionada à idade cronológica. A denominação *Menino-deus* referia-se à criança até os sete anos de vida representava a idade da razão, estabelecida pela Igreja Católica. Depois desse período, a criança tornava-se *menino-diabo*, então, dos sete em diante, o menino já podia adentrar no mundo dos adultos (FREYRE, 1990, p. 68). O foco do estudo de Gilberto Freyre, em relação à infância, foi a criança de elite.

Um dado interessante na educação da criança era o estímulo da precocidade sendo perseguida como ideal pedagógico na sociedade colonial e nos tempos do império brasileiro. Mesmo nos anos iniciais da República, idos do século XX, a criança ideal era percebida ainda com ares de precocidade. Então se estimulava a leitura precoce e rápida, a valorização ao brilhantismo, talento e a competição, pois as crianças viviam sendo representadas por estes atributos como simbologias para a formação ideal da criança brasileira.

Nesse contexto, iremos destacar alguns conceitos que definem a infância no Brasil. A análise do contexto social referente à assistência à infância no país nos remete às três fases que comumente descrevem a tipologia do assistencialismo infantil. Essas fases procuram sistematizar as formas de políticas e assistencialismo desenvolvido em prol da criança, sobretudo a pobre e a abandonada.

A assistência à infância, do período colonial até meados do século XIX, é definida como a fase *caritativa*. O assistencialismo dessa fase era baseado no pressuposto da solidariedade com inspiração religiosa. A criança abandonada poderia ser recolhida pelo poder público e dirigida para alguma instituição de caridade ou ser recolhida por uma pessoa caridosa para adoção como filho de criação ou ainda para as Casas de Expostos surgidas no Brasil no século XVIII e extintas em meados do século XX, sob a crítica de que matava mais as crianças recolhidas do que as salvava (MARCÍLIO, 1998, p. 201). Seguindo as análises de Maria Luíza Marcílio, a segunda fase de assistência à infância no Brasil foi denominada de *filantrópica*, vigorou do final do século XIX até meados do século XX. Nesse período, havia a pretensão de desqualificar o projeto de assistência caritativa para desenvolver a filantropia científica. A terceira fase inicia-se após

1960, trata-se da *Emergência do Estado do Bem-Estar Social*, vai até os anos 90 quando surge a quarta fase a do *Estado de Direito e Proteção Integral a Criança* que perdura até dos dias atuais. Alega-se que o Estado, até o final da fase filantrópica, meados da década de 1950, não atuou de forma concreta e eficaz em relação à infância. Foram definidos projetos de políticas públicas para a infância, fundadas instituições para atendimento e recolhimento de crianças e também gestada uma legislação pró-infância, entretanto não houve uma política pública eficaz no combate ao abandono de crianças nem na assistência de inclusão desses menores.

Remanesceu também a discussão sobre a assistência caritativa e a filantrópica, ainda permaneceram simultaneamente com outras práticas de assistência à infância no Brasil. A fase de *Bem-Estar Social do Menor* e também *Estado de Direito e Proteção Integral a Criança* é questionada, tanto pelas organizações que tratam da infância, quanto por pesquisadores que se debruçam sobre essa temática devido às dificuldades da sociedade na esfera pública em solucionar o problema da criança carente e em situação de vulnerabilidade social. Basta olhar o nosso entorno e ver tantas crianças a perambular sem destino pelas ruas das cidades brasileiras.

Fonte: MOURA, Vera Lúcia Braga de. Fragmento da Tese: **A Invenção da Infância: As políticas públicas para a infância em Pernambuco (1906-1929)**. Tese de Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

TEXTO 2 | A proteção Integral a infância e a construção da legislação em prol da Criança

Vera Lúcia Braga de Moura

Os anos decisivos para a regulamentação da infância pobre e abandonada no Brasil iniciaram-se com o Projeto de Alcindo Guanabara, em 1906, com o primeiro legislador a se preocupar com a questão da infância moralmente abandonada assim como também esta representa a primeira contribuição pública no processo que culminará com a aprovação do Código de Menores de 1927 onde este posteriormente irá contribuir com o processo de elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Essa discussão remete à história dos Direitos Humanos, tornando-se necessário, portanto, fazer uma incursão nos meandros da Assistência Internacional para compreender a influência sobre os direitos da criança. A extinta Liga das Nações, organizada para manter a paz entre as nações após a Primeira Guerra Mundial e a Organização Internacional do Trabalho desencadearam os primeiros debates sobre os direitos da criança. Assim, a Organização do trabalho, em 1919 e 1920, adotou três Convenções que tinham como meta regulamentar o trabalho infantil. A Liga das Nações, em 1921, estabeleceu um Comitê

Especial com o objetivo de proteger a criança. Em 1924, a Assembleia da Liga das Nações adotou a Declaração dos Direitos da Criança. Contudo, não houve o devido reconhecimento internacional sobre os direitos da infância, talvez em decorrência do insucesso da Liga das Nações. Nesse sentido, foi fundada, em 1946, a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) com o objetivo de auxiliar as crianças advindas da devastação da Segunda Guerra Mundial. A UNICEF surgiu como proposta da ONU para criar um Fundo Internacional de ajuda à infância necessitada.(VANIA..., 2009).

É importante frisar que o processo de promulgação e implementação de leis não ocorre na mesma sintonia que a sua operacionalização. Nesse sentido, a luta pelos direitos das crianças deverá consistir em uma ação constante, sem, contudo, deixar de enfatizar a importância da elaboração dessas leis; mesmo que não tenham alcançado o resultado esperado, esta coloca a criança em outro patamar de evidência social e de discussão em âmbito nacional e internacional.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, reconheceu-se internacionalmente que a criança deveria ser cuidada pela humanidade. O artigo XXV confirma esta proteção quando afirma, no item II, que “a criança e a maternidade têm direitos a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social” (SOUZA, 2001, p. 58-59).

A Comunidade Internacional, a partir desse dispositivo, passou a proteger os direitos da criança tendo como base os Direitos Humanos, que, pelos acordos internacionais, orientam os países a criarem um mecanismo de proteção aos Direitos da Criança. O primeiro documento de âmbito internacional de Proteção à criança foi a já citada Declaração Universal dos Direitos da Criança (SOUZA, 2001, p. 58-59-60), constituída de dez princípios fundamentais, nos quais se determinava que a criança tivesse proteção especial, com a garantia de nutrição adequada, moradia, recreação, serviços médicos, educação e proteção contra todas as formas de crueldade, negligência e exploração. Foram reconhecidos os primeiros direitos civis da criança, como ter um nome e uma nacionalidade. Entretanto, em termos operacionais, este documento não obteve o resultado esperado, serviu mais como um condutor de uma nova diretriz sobre os cuidados com a criança, de uma nova forma de ver o pequeno ser como uma pessoa com possibilidades de adquirir direitos, uma vez que, na prática, a infância continuava necessitada de assistência e proteção.

Pretendendo viabilizar a proposta sobre os direitos da criança, As Nações Unidas decretaram o ano de 1979 como o Ano Internacional da Criança, com o objetivo principal de sensibilizar os políticos e conscientizar a sociedade para os cuidados especiais de que as crianças necessitavam. No Brasil, nesse período, adotava-se o Código de Menores de 1979, que teve um caráter tutelar do Direito de Menores no país. O Ano Internacional tinha o propósito de gerar,

em âmbito nacional, uma pauta de ações sobre as questões da criança. Com este intuito, foi apresentado um projeto de uma Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, por iniciativa da Polônia. A comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas deu total apoio a essa proposta e criou um Grupo de Trabalho com uma composição ilimitada formada por países membros da Comissão dos Direitos Humanos, ONGs, UNICEF e organizações intergovernamentais, para discutir a Convenção sobre os Direitos da Criança (ALBUQUERQUE..., 2009).

Nesse sentido, no 10º Aniversário do Ano Internacional da Criança, em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Convenção sobre os Direitos da Criança, a qual foi promulgada pelo Brasil um ano depois, em 21 de novembro de 1990, por meio do Decreto de Nº 99.710. Em seu artigo 1º, a Convenção definiu como “criança todo o ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioria seja alcançada antes.” Neste momento, encontrava-se em fase final a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. O Estatuto seguiu a orientação da Convenção dos Direitos da Criança, adaptado aos critérios sociais, culturais, econômicos e jurídicos brasileiros (SOUZA, 2001).

O ECA estabelece diretrizes para a infância, definindo como base principal a proteção integral à criança e ao adolescente, declarando seus direitos, estabelecendo um conceito para criança e adolescentes com base na faixa etária. Assim, define criança como a pessoa até doze anos de idade incompletos e o adolescente como aquele na faixa etária entre os doze e dezoito anos de idade.

Esse debate sobre a construção da ideia de criança para a sociedade brasileira é importante para compreendermos quem é e a qual criança estamos nos referindo. Então, o critério para conceituá-la no Brasil foi o fator etário. O Código Filipino, instituído no Brasil em 1603, em vigor até o século XIX, regulamentava, desde então, a vida das crianças e determinava a maioria a partir dos doze anos para os meninos, e quatorze para as meninas (MOURA, 2003, p. 24). Nas primeiras décadas da República e até o final da primeira metade do século XX, o critério para conceituar a criança seguiu, também, o princípio etário. Contudo, a infância foi dividida em mais etapas do que em períodos anteriores, sendo classificada em: 1ª Infância, 2ª Infância, Grande Infância e a Puberdade; esta se iniciava aos treze anos para os meninos e quatorze para as meninas, conforme discutido no item anterior (OLIVEIRA, 1956). O Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme citado anteriormente, também vai estabelecer o critério etário para conceituar a criança, definindo que, até os onze anos de idade, a pessoa é considerada criança; já o adolescente fica incluído na faixa dos doze aos dezoito anos de idade.

Percebemos uma lacuna neste critério de conceituar as crianças a partir da faixa etária, tendo em vista que, ao uniformizá-las pela idade, as especificidades e necessidades das crianças não são reconhecidas, bem como as identidades em suas respectivas categorias sociais. Esse conceito representa, portanto, uma concepção universalizante e equivocada, tomando todas as crianças como iguais, desconsiderando os fatores históricos, culturais e sociais.

A ideia de infância é uma construção social, portanto, cada sociedade estabelece sua própria noção. Nesse sentido, a concepção de criança e infância é antes uma elaboração cultural do que biológica. Esta construção infantil se desenvolve com base em símbolos, valores, projetos, modelos, conceitos, articulados a uma temporalidade e espaços históricos específicos. A criança é, então, uma invenção sociocultural. Entendemos por noção de infância a fase em que o ser humano é considerado criança, tomando como marco o seu nascimento e seu término, variando de acordo com a cultura estabelecida pelas diversas sociedades.

Este critério etário não define por si só o que é ser criança, pois esta pessoa é dotada de historicidade e a noção de criança é gestada historicamente dependendo dos projetos que cada sociedade estabeleceu para o seu modelo de criança. Além do que as crianças, na vivência do cotidiano, nas experiências do dia a dia, seguem outros parâmetros que nem sempre são pautados pelos modelos estereotipados, nem projetados para conduzir suas vidas. Responder à questão do que é ser criança é tão complexo quanto definir a própria história humana, portanto, ser criança está articulado às experiências culturais de cada comunidade; em alguns momentos a um projeto social de políticas públicas ou privado, relacionado a uma sociedade e a lugares específicos. O conceito de criança enquanto categoria de análise de uma sociedade específica é possivelmente delimitado, entretanto, enquanto ser individual, torna-se difícil tal definição.

As próprias categorias sociais das quais as crianças fazem parte dificultam tal definição, pois, mesmo se formos defini-las por categorias sociais, ainda cairíamos em generalizações e perderíamos as especificidades próprias de cada criança. Portanto, existem diversas crianças, cada uma com sua identidade, fantasia, imaginação, criação, pertencentes a mundos sociais diferentes.

Fonte: MOURA, Vera Lúcia Braga de. Fragmento da Tese: **A Invenção da Infância: As políticas públicas para a infância em Pernambuco (1906-1929)**. Tese de Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

TEMA: A Criança e o adolescente: ser sociocultural e as garantias de direitos

Objetivos

- Compreender a infância como uma fase de crescimento sociocultural da vida da pessoa e as garantias das vivências infantis como um direito humano para um desenvolvimento saudável;
- Identificar que a criança faz parte de diversas culturas e relacionar com o direito de a criança ser vista com base nas suas necessidades específicas;
- Destacar a importância de a criança ser percebida como um ser em constante desenvolvimento e que tem direitos de ser respeitada, protegida e assistida em todas as suas necessidades como garantias de ter uma vida equilibrada baseada na dignidade humana;
- Reconhecer que a criança e o adolescente não devem ser vistos como um bloco homogêneo nem com base em idéias generalizantes, mas sim como um ser em constante formação com características próprias e específicas, que necessitam de cuidados especiais como garantias de ter um desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade, conforme registrado no Art. 3º. Do Livro I do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Analisar o Art. 4º. Do Livro I do Estatuto da Criança e Adolescente que determina que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público em assegurar com absoluta prioridade os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar da criança e do Adolescente em suas diversas categorias sociais;
- Conceituar criança e infância ao longo do processo histórico de formação da sociedade brasileira;
- Promover momentos onde os estudantes reconheçam a importância da legislação de Proteção à infância e Juventude no Brasil e relacionar com as leis internacionais de proteção à criança e o estabelecimento de uma legislação específica para proteger a criança no Brasil;
- Destacar o lugar que a criança ocupa no Brasil contemporâneo e verificar outros momentos de representação da criança no Brasil;
- Identificar a brincadeira na vida da criança e perceber quais categorias de criança tem acesso ao mundo lúdico;
- Analisar quais as categorias de criança e adolescente costumam exercer atividades de trabalho no Brasil.

Recursos Didáticos

- Vídeo: **Conhecendo Estatuto da Criança e do adolescente com Renatinha**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=UmYrApzqUIE&feature=related>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- Vídeo: **Música do "ECA" Direito da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=4FZmdsryrSQ&feature=related>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- Vídeo: **Criança não trabalha – DVD Pé com Pé**. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=LLPTluWokdw> Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- Vídeo: **Direitos da Criança e do Adolescente 4.1**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=zrp0XtOOvH0&feature=related>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- Vídeo: **Os Direitos das Crianças**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=obuKSyAfggg&feature=fsr>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- Vídeo: **Direitos e deveres das crianças**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=NrdsDSjoyd8&feature=related>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- Vídeo: **A Invenção da Infância**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=AGigsXmz8Ss&feature=related>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- Vídeo: **História social da família e da infância**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=NDa7mAO2WF0&feature=related>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- Vídeo: **Infância**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=D9hCuyTRef4&feature=related>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- Vídeo: **O Traje das Crianças**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=VzPHOvNK0PU&feature=related>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- Vídeo: **Vídeo sobre as diversas infâncias e desigualdades sociais**. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=Da_a2oLatfY&feature=related. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- Vídeo: **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=c2Bjw98RLeQ&feature=fsr>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- Vídeo: **Declaração Universal dos Direitos das Crianças pela IALP**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=wzIyCLvMU5s&feature=fsr>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- Filme: **A Invenção da Infância**.
- Texto 1 e 2 Auxiliar. **Criança: uma construção sociocultural; A proteção Integral a infância e a construção da legislação em prol da Criança**.

- **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- **Convenção sobre os Direitos das Crianças.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br/conselho/conanda/legis/link2/>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- **Declaração dos Direitos da Criança.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- **Constituição Federal Comentada.** Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAA2IcAE/constituicao-federal-comentada>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- Jornais, revistas e artigos que tratem da temática da Infância e Adolescência.
- Observar de que forma os livros didáticos abordam a Infância e a Juventude.
- Aparelho de DVD, televisor, computador, data show, sites da Internet.

Metodologia

1ª Etapa

- Inicie a atividade motivando um debate, com os estudantes sobre o Estatuto da Criança e Adolescente através do vídeo do You Tube: Vídeo: **Conhecendo Estatuto da Criança e do adolescente com Renatinha.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=UmYrApzgUIE&feature=related>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- E também o Vídeo: **Direitos e deveres das crianças.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=NrdsDSjoyd8&feature=related>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- Forme pequenos grupos e distribua revistas usadas, jornais, e solicite dos estudantes que façam recortes acerca da temática em estudo e construam painéis sobre o que significa para eles crianças e adolescentes na sociedade brasileira.
- Solicite aos estudantes com base no Estatuto da Criança e Adolescente e no Vídeo sobre os Direitos e Deveres da Criança e Adolescente que pontue os direitos que eles adquiriram e os deveres que devam ter para viverem em uma sociedade democrática.

2ª Etapa

- Relacionar três vídeos que tratam sobre os direitos da criança na esfera internacional e nacional: **Convenção sobre os Direitos das Crianças.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br/conselho/conanda/legis/link2/>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.

- **Declaração dos Direitos da Criança.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- **Constituição Federal Comentada.** Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAA2IcAE/constituicao-federal-comentada>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
- Em seguida solicitar aos estudantes que após assistirem aos respectivos vídeos, estabeleçam relações sobre os direitos constituídos nestes três documentos e produzam um terceiro documento para afixar na sala sobre os direitos das crianças de forma resumida pontuando os aspectos mais relevantes sobre a proteção da criança e do adolescente para se ter uma vida digna.
- Divida a turma em pequenos grupos, e solicite que, com base no documento produzido, cada grupo destaque um aspecto que considera mais importante para garantia de proteção à criança e ao adolescente e promovam uma roda de conversa sobre o teor desses direitos estabelecendo relação com o exercício da cidadania.
- Em seguida, solicite que as equipes produzam em conjunto um grande painel, com os direitos e deveres que a criança e o adolescente devem se apropriar para desenvolverem uma consciência cidadã com base no Estatuto da Criança e Adolescente, Na Constituição Federal, Declaração dos Direitos da Criança, Convenção Internacional dos Direitos da Criança e apresentarem para toda comunidade escolar em uma Mostra.

3ª Etapa

- Realizar uma visita pedagógica pelo entorno da escola e buscar conhecer junto com os estudantes aspectos das vivências cotidianas das diversas crianças que transitam pelo bairro, solicitar que os estudantes escrevam suas histórias de vidas relacionando com as histórias de outras crianças e/ou adolescentes que eles conhecem ou sabem que convivem na sua localidade e depois estabelecer relações com outras crianças em nível local, nacional e internacional com base no filme Crianças Invisíveis.
- Promover uma campanha na escola, com cartazes, mostras culturais, danças e jogos, ressaltando que lugar de criança e adolescente é na escola e com a família mostrando que uma juventude em desequilíbrio é sinal de que a sociedade não está desenvolvendo uma prática cidadã.

Avaliação

A avaliação será formativa e processual tendo como base a participação em todas as etapas desenvolvidas nas diversas atividades propostas.

Referências

- ALBUQUERQUE, Catarina. **Direitos da Criança**. Disponível em: http://www.gddc.pt/atividade-editorial/pdfs-publicacoes/BDDC8384/8384Dir_CriancaUE.pdf. Acesso em 15 de novembro de 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.
- DEL PRIORE, Mary. **História da Criança no Brasil**. 1ª.ed. Rio de Janeiro: Contexto, 1991.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal**. Rio de Janeiro: Record. 1995.
- SOUZA, Sérgio Augusto Guedes Pereira de. **Os direitos da Criança e os Direitos Humanos**. Porto Alegre: Sergio Antonio fabris editor. 2001.
- MARCÍLIO, Maria Luíza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MOURA, Vera Lúcia Braga de. **A Invenção da Infância: As Políticas Públicas para a Infância em Pernambuco (1906-1929)**. Tese (Doutorado em História, Universidade federal de Pernambuco-UFPE, Recife, 2010).
- _____. **Infância: Assistencialismo e Proteção em Pernambuco no início do século XX (1900-1930)** IN MIRANDA, Humberto; VASCONCELOS, Maria Emília. *História da Infância em Pernambuco*. (Orgs). Recife: Ed. Universitária UFPE, 2007.
- _____. **Pequenos Aprendizes: Assistência à infância desvalida em Pernambuco no século XX**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.
- VÂNIA, Lucia. **As necessidades das nossas Crianças**. Disponível em: http://senado.gov.br/web/senado/lucivania/detalha_artigos.asp?codigo=1923. Acesso em 23 de outubro de 2009.
- CORTINA, Adela. **O fazer ético: guia para educação moral**. São Paulo: Moderna, 2003
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e cidadania**. 2ª. ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 17ª.ed. Rio de Janeiro: Graal,1979.
- HUNT, Lynn. **A Invenção dos Direitos Humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MONDAINI, Marco. **Direitos Humanos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- SILVEIRA, Vladmir Oliveira da; ROCASOLANO, Mendez Maria. **Direitos Humanos: conceitos, significados e funções**. São Paulo: Saraiva, 2010.

TEMA: O envelhecimento na sociedade contemporânea

Objetivo

Possibilitar o conhecimento de que a família, a sociedade e o Estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos de cidadania, garantindo sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade, bem-estar e oferecendo proteção e o direito à vida, bem como, desenvolver orientações metodológicas educacionais que valorizem o registro da memória, a transmissão de informações e habilidades do idoso aos mais jovens.

TEXTO 1 (*readaptado*) | Reflexão sobre a velhice

Elzimar Campos Guimarães

O ser humano, ao longo de toda sua existência, deveria investir num saber vivo, um saber que, em cada período de sua vida, se renovasse como conhecimento adquirido no processo de viver; deveria criar para si a concepção do envelhecer como sendo mais uma etapa a ser vivida por ele e seus semelhantes; perceber que, ao envelhecer, torna-se pleno, traz consigo histórias, e, em suas lembranças, marcas de toda uma trajetória vivida, contendo suas angústias e paixões; por fim, o ser humano deveria trabalhar, tendo em vista objetivos e projetos que dêem segmento à sua vida.

Infelizmente isso não acontece. Ainda não nos livramos da noção de caracterizar o envelhecer como uma condição torpe, inspirada no sentimento de penúria, um declínio – um tempo que nos conduz ao fim – a morte. Não aprendemos a ver a velhice como um processo natural. Defendo aqui a velhice não como um mal, mas como resultado de transformações que se operam continuamente, mesmo mal as percebendo. Embora culturalmente a palavra velha carregue consigo um sentido pejorativo, como sendo um refugio, o feio, a velhice é apenas o que acontece às pessoas quando ficam velhas, quando vivem o suficiente para envelhecer, conscientes de que; se atingiram o termo de uma trajetória, tendo percorrido todo um percurso, chegando a um extremo onde várias etapas foram vencidas; alcançou-se o amadurecimento.

É essencial perceber que não se evita por meios de artifícios ou mesmo ditos depreciativos, os aspectos da condição humana que nos desagradam, simplesmente por não sermos capazes de assumirmos sua totalidade que – nascemos – crescemos – amadurecemos. O problema com a velhice não é a velhice em si, mas a maneira como o idoso e os outros se colocam perante ela: o idoso se entende e é entendido num lugar onde seus projetos ou já foram realizados ou foram abandonados – nada o solicita. Não conseguimos compreender a velhice em sua totalidade, pois ainda nos falta reconhecer o valor de toda uma existência, preocupando-nos com o que se realizou e com o que ainda se tem pela frente.

Concordo com Simone de Beauvoir que, em seu livro, diz que estamos distantes de alcançar uma sociedade que crie condições culturais, onde jovens adquiram meios de captar, de saber ouvir e de descobrir com clareza e inteligência as condições em que são criadas as políticas da velhice. Mais que isso: estamos longe de uma sociedade que entenda a velhice não como um passo para a morte, e sim, como mais uma etapa da vida. O tratamento que dispensamos à velhice “denuncia o fracasso de toda a nossa civilização” (BEAUVOIR, 1970, p. 664).

O problema com o tratamento que dispensamos à velhice vem de longa data. Durante muitos séculos, não existiram em nossa sociedade, pesquisas médicas empenhadas em entender o processo de envelhecimento. É somente a partir do século XX, com o surgimento da Gerontologia, que pudemos perceber uma maior sistematização dos estudos e pesquisas que buscam entender esse processo. Segundo pudemos constatar no dicionário, a Gerontologia estuda os fenômenos fisiológicos, psicológicos e sociais relacionados ao envelhecimento do ser humano. Até então, existiam numerosas obras dedicadas à juventude e encarar a velhice e dela se ocupar era considerado um tabu ou mesmo uma questão desagradável. Ainda que o aparecimento da Gerontologia tenha melhorado o nosso tratamento da questão, ela não foi suficiente para mudar o nosso posicionamento perante a velhice. Como Simone de Beauvoir nos mostra, com bastante nitidez, muitos dos métodos utilizados nos estudos dos gerontologistas tratam o sujeito a partir do ponto de vista externo.

Trata-se a velhice como algo que acontece aos outros, resultando daí soluções abstratas e bem diferentes da realidade prática e viva. Vivemos em uma cultura em que os jovens e adultos procuram ignorar a realidade do envelhecimento gradual de cada um. Com o progresso moderno, diminuimos o valor do envelhecer, não consideramos o idoso como detentor de extensos e sólidos conhecimentos, talentos e experiências que podem auxiliar as gerações futuras. O que fazemos, na verdade, é um trabalho constante de “sufocamento”. Ao invés de valorizarmos a experiência, advinda com a idade, a “maturidade”; reduzimos e sufocamos a memória e os projetos dos idosos, roubamos-lhes a confiança, as possibilidades de caminho e de sentido. “Recusamos-nos a nos reconhecer no velho que seremos”. (BEAUVOIR, 1970, p. 10). Esse sufocamento encontra-se refletido na dificuldade que temos de nos reconhecermos velhos. Quantas vezes não ouvimos uma pessoa de mais idade dizer que o importante é a idade do espírito? Quantas vezes essas mesmas pessoas nos dizem que têm um corpo de sessenta, mas uma mente de vinte? O que fundamenta essa nossa recusa de nos reconhecermos como idosos? Acredito que o problema não é a idade em si, mas as limitações que a maioria de nós relaciona com o processo de envelhecimento. Quando alguém nos diz ter uma mente de vinte, num corpo de sessenta, quer nos dizer, em verdade, que a sua idade não implica em uma limitação de suas possibilidades sociais. Essa pessoa nos pede para não lhe roubarmos o direito de

participar ativamente da vida em sociedade. Mudar esse quadro significa deixar de entender a velhice como um fim e passar a entendê-la com um estágio do desenvolvimento humano.

Fonte: GUIMARÃES, Elzimar Campos. **Reflexão sobre a velhice**. Disponível em <http://www.web2.cesjf.br/sites/cesjf/revistas>. Acesso em 11 de dezembro de 2011.

TEXTO 2 (*readaptado*) | **Uma abordagem sobre terceira idade**

Quando se inicia o processo de envelhecimento? Otto apud Mazo (2001, p. 51) define o envelhecimento através dos fatores psicológicos e sociais, onde coloca que o ser humano, à proporção que envelhece, perde papéis e funções sociais, o que acarreta o afastamento do convívio de seus semelhantes. O envelhecimento dá-se de forma diferenciada para cada indivíduo, conforme a maneira que cada um se vê. Embora o físico e a mente envelheçam juntos, o processo não se dá em ambos com o mesmo ritmo. O termo “terceira idade”, conforme Chopra apud Mazo (2001, p.56) foi o ponto de início para o surgimento de outros termos como “melhor idade”, originado nos Estados Unidos da América, em 1985, o qual constatou que, com a idade, as pessoas adquirem características únicas e, nesta individualidade, inclui-se a possibilidade de melhoria em qualquer setor. Desta maneira, o corpo e a mente não possuem idades cronológicas, resultando em uma nova concepção de envelhecimento.

A Política Nacional do Idoso (1999, p. 69), em seu Capítulo I, Artigo 2º, Da Finalidade, “considera o idoso, a pessoa maior de sessenta anos de idade”, propiciada pelo país aos seus cidadãos. A Organização Mundial da saúde – OMS apud Mazo (2001, p. 52) afirma que o idoso é “todo indivíduo com 65 anos de idade, ou mais, que reside em países desenvolvidos e com 60 anos, ou mais, os que residem em países em desenvolvimento”. Nota-se que o conceito da OMS para idoso está ligado diretamente com a qualidade de vida propiciada pelo país aos seus cidadãos. No Brasil, já existem estimativas de que o percentual de brasileiros idosos atinja 15% da população nos próximos 20 anos.

Um outro aspecto que tem sido observado é a grande demanda de normas jurídicas visando assegurar os direitos na Terceira Idade. No âmbito federal podemos destacar:

- **A Constituição Federal**

A Constituição Brasileira de 1988 no Artigo 230 preconiza:

A Família, a Sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida.

O parágrafo 2º desse mesmo artigo garante:

“Aos maiores de sessenta e cinco anos é garantida a gratuidade dos transportes coletivos urbanos”.

Outro direito assegurado aos idosos na Constituição Federal é observado no Inciso V do Artigo 203 como se pode evidenciar:

A garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-lo provida por sua família conforme dispuser a lei.

- **Política Nacional do Idoso**

Em 04 de janeiro de 1994 foi sancionada a Lei nº 8.842, que trata da Política Nacional do Idoso, da criação do Conselho Nacional do Idoso e da regulamentação de outras providências.

A Política Nacional do Idoso Capítulo I, Artigos 1º e 2º, Da finalidade, “considera o idoso a pessoa maior de sessenta anos de idade e tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, desenvolvendo condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade”.

A Política Nacional do Idoso é regida pelos seguintes princípios:

- I. A família, a sociedade e o Estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos de cidadania, garantindo sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade, bem-estar e o direito à vida;
- II. O processo de envelhecimento diz respeito à sociedade em geral, devendo ser objetivo de conhecimento e informação para todos;
- III. O idoso não deve sofrer discriminação de qualquer natureza;
- IV. O idoso deve ser o principal agente e o destinatário das transformações a serem efetivadas através desta política;
- V. As diferenças econômicas, sociais, regionais e particularmente, as contradições entre o meio rural e urbano do Brasil deverão ser observadas pelos poderes públicos e pela sociedade em geral, na aplicação desta lei.

Ainda de acordo com a Política Nacional do Idoso, aparte referente *das ações Governamentais*, o lazer é tratado juntamente com a cultura e o esporte, no Capítulo IV, do Artigo 10º, Parágrafo VII, onde estão definidas as seguintes competências para os órgãos públicos e entidades:

1. Garantir ao idoso a participação no processo de produção, reelaboração e fruição dos bens culturais;
2. Propiciar ao idoso o acesso aos locais e eventos culturais, mediante preços reduzidos, em âmbito nacional;
3. Incentivar os movimentos de idosos a desenvolver atividades culturais;

4. Valorizar o registro da memória e a transmissão de informações e habilidades do idoso aos mais jovens, como meio de garantir a continuidade e a identidade cultural;
5. Incentivar e criar programas de lazer, esporte e atividades físicas que proporcionem a melhoria da qualidade de vida do idoso e estimulem sua participação na comunidade.

No dia 1º de outubro de 2003 foi sancionado o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas idosas, seus principais pontos são:

1. Assegura aos idosos o desconto de pelo menos 50% nas atividades culturais, de lazer e esportivas;
2. Garante gratuidade nos transportes coletivos públicos para pessoas com mais de 65 anos;
3. Os processos e procedimentos dos atos e diligências judiciais nos quais pessoas acima de 60 anos figurem como intervenientes ganham prioridade;
4. Os idosos passam a ter prioridade também na aquisição de moradia própria nos programas habitacionais, mediante reserva de 3% das unidades. Está prevista, ainda, a implantação de critérios de financiamento da casa própria compatíveis com os rendimentos da aposentadoria ou pensão;
5. Os planos de saúde ficam proibidos de discriminar o idoso com a cobrança de valores diferenciados em razão da idade, determinando ainda ao poder público o fornecimento gratuito aos idosos de medicamentos, especialmente os de uso continuado, assim como próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação.

O modelo capitalista vigente, no qual o ser humano é valorizado pela sua capacidade de produzir, desprestigia o inativo, o aposentado, acarretando a exclusão do idoso do convívio social, das políticas públicas de saúde e etc. O envelhecimento tem se tornado uma questão de ordem pública, sendo hoje não apenas um problema privado e familiar.

Fonte: SILVA, Ana Paula Marques da. Fragmento da monografia:
Turismo na Terceira Idade: A necessidade de capacitação profissional.
(Monografia de Bacharelado em Turismo pela Faculdade Maurício de Nassau, Recife, 2011)

TEMA: O envelhecimento na sociedade contemporânea

Objetivos

- Reconhecer a importância da velhice como fase fundamental para a compreensão da existência humana, relacionando a maturidade e a experiência com as várias temporalidades;
- Conhecer os instrumentos legais que afirmam ser a família, a sociedade e o Estado os responsáveis pela garantia ao idoso de todos os direitos de cidadania.
- Desenvolver ações pedagógicas que possibilitem o registro da memória e a transmissão de informações e habilidades do idoso aos mais jovens com a finalidade de promover o reconhecimento das identidades construídas nas gerações anteriores.
- Destacar os saberes dos idosos como contribuição para as aprendizagens das gerações futuras.

Recursos Didáticos

- Jornais e revistas.
- Livros didáticos.
- Aparelho de DVD.
- Aparelho de televisão.
- Computador.
- Data show.
- Site da Internet.

Metodologia

1ª Etapa

- Inicie a atividade desenvolvendo, no grande grupo, uma avaliação sobre o que os estudantes conhecem sobre o processo de envelhecimento e de que forma a sociedade contemporânea trata os seus idosos.
- Forme pequenos grupos e distribua tiras de papel para que os estudantes escrevam as suas considerações sobre o tema proposto, em seguida solicite que os grupos apresentem suas respostas no grande grupo, promovendo um debate e após todas as apresentações e intervenções, sistematize as informações utilizando slides.

2ª Etapa

- Trabalhe com textos correspondentes aos instrumentos legais do Brasil que tratam dos direitos do idoso. Divida a turma em pequenos grupos, distribua imagens de idosos vivendo nas mais diferentes sociedades e solicite que as

equipes produzam painéis, que contenham informações importantes sobre as diversas culturas, de diversos povos, a partir de pesquisa extraclasse. Promova um círculo de cultura, solicitando que as equipes apresentem seus painéis no grande grupo e entreguem um texto em forma de relatório.

- Em seguida, distribua entre os estudantes os textos auxiliares apresentados nesse tema. Solicite que eles realizem uma leitura compartilhada, propondo que cada estudante retire frases ou palavras do texto que considere importante, no que diz respeito às concepções sobre a velhice e seus direitos conquistados na sociedade, registrando em seu caderno. Solicite que as equipes elaborem e entreguem uma história em quadrinhos e apresentem em sala de aula, o trabalho produzido em slides.
- Distribua entre os estudantes, cartolinas e imagens de atividades sociais para os idosos. Divida a classe em equipes e solicite aos estudantes que elaborem slogans utilizando as informações que anotaram a partir dos textos auxiliares apresentados. Solicite aos estudantes que os slogans elaborados por eles contemplem informações sobre o respeito e cumprimento às leis que protegem o idoso em nossa sociedade. Depois peça que eles colemb os slogans elaborados em diversos locais de sua escola.
- Solicite que cada equipe elabore um artigo de opinião, destacando as leis correspondentes aos idosos sobre direito à vida e à dignidade humana acentuando fatores que violam os direitos humanos voltados para o cuidado com a velhice nas diversas sociedades.

3ª Etapa

- Promova uma campanha educativa na escola, solicitando que os estudantes distribuam com a comunidade escolar e do entorno os panfletos confeccionados e elaborados por eles, com a finalidade de esclarecer a população sobre o direito humano do idoso, as leis que o protegem e garantem direitos sociais a uma vida saudável, participativa e que promova a inserção social dos mesmos.

Avaliação

A avaliação será formativa e processual a partir dos seguintes instrumentos avaliativos:

- Produção em equipes de diversos gêneros textuais (panfletos, slogans, painéis, artigos de opinião, revistas em quadrinhos entre outros).
- Produção e socialização das pesquisas realizadas em formas de painel.

Referências

BRASIL, Constituição Federal. 2 ed. São Paulo: Rideel, 2002.

_____, **Estatuto do Idoso**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

_____, Decreto nº 1984, de 3 de julho de 1998, Regulamenta a Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.javacript:history.back>. Acesso em 15 de setembro de 2011.

_____, Poder Executivo Ministério da Justiça. **Política Nacional do Idoso e Programa Nacional de Direitos Humanos**. Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, BRASÍLIA, 1998.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MAZO, Giovana Zarpellon. **Atividade física e o idoso: concepção, gerontológica**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Política Nacional do Idoso: Lei 8.842 de 04 de janeiro de 1994**. Brasília; MPAS-SAS, 1997. 32p.

Anexos

Eixos estruturantes da Educação em Direitos Humanos e Cidadania da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco

Objeto de Estudo: Direitos Humanos e cidadania

Compreender a Educação em Direitos Humanos como processo contínuo e multidimensional que visa à formação de sujeitos de direito na perspectiva da cultura cidadã e da cultura universal dos Direitos Humanos.

I. A trajetória histórica dos Direitos Humanos

Objetivo: Conhecer os processos históricos que contribuíram para a afirmação e garantia dos Direitos Humanos nas diversas sociedades.

- Direitos Humanos: definições e significados;
- A afirmação dos direitos civis e políticos;
- O contexto histórico da Declaração Americana (1776);
- A força pública impulsionada pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789);
- As atrocidades das duas grandes guerras mundiais e a criação da ONU (1945);
- Documentos que afirmam os direitos sociais, econômicos e culturais;
- Declaração Universal dos Direitos Humanos: a disseminação dos Direitos humanitários.
- O processo de incorporação dos Direitos Sociais e Econômicos: Constituição Mexicana (1917) e Constituição Weimar (1919).

II. Fundamentos Filosóficos dos Direitos Humanos

Objetivo: Compreender as matrizes filosóficas que fundamentam o caráter universal dos direitos humanos na perspectiva da consecução da dignidade da pessoa humana.

- A dignidade humana: diferentes concepções e proposições;
- A sociedade humana e a alteridade;
- A relação entre ética e moral e as práticas de humanização;
- As diferentes tradições do pensamento humano – liberal, socialista, humanista – limites e possibilidades na afirmação dos Direitos Humanos.

III. Direitos Humanos: cultura e relações sociais

Objetivo: Estabelecer os vínculos entre cultura e relações sociais e suas implicações na afirmação dos Direitos Humanos.

- As Identidades nas diversidades sociais e culturais;
- Relações de poder e desigualdades sociais;

- Pluralidade Cultural e Religiosa;
- As relações de Gênero e as subjetividades;
- Orientação Sexual e diversidade sociocultural;
- Educação para as Relações Étnico-Raciais;
- A Educação escolar e a reafirmação da cultura indígena;
- O envelhecimento na Sociedade Ocidental e as políticas públicas para o idoso;
- Educação Infantojuvenil e políticas públicas;
- Laicidade e Estado democrático.

IV. Cidadania e Estado Democrático de Direito

Objetivo: Relacionar a cultura cidadã como prerrogativa do Estado democrático de direito e sua importância para a afirmação e garantia dos Direitos Humanos.

- Os direitos humanos fundamentais na Constituição Brasileira (1988);
- A educação e valores: a vida, proteção, segurança, trabalho, lazer, descanso, assistência à saúde, moradia, defesa, liberdade de expressão, participação cultural;
- A ética e a ordem democrática de direito;
- A cidadania no Brasil contemporâneo;
- O sentido da cidadania cosmopolita na universalização dos direitos humanos;
- Inclusão social, cidadania e a cultura dos Direitos Humanos;
- A proteção à infância e a juventude - Estatuto da Criança e do Adolescente (1990);
- A proteção e a garantia da vida social do idoso - Estatuto do Idoso (2003);
- O enfrentamento à violência de gênero - Lei Maria da Penha (2006);
- As questões socioculturais e os Direitos das pessoas com deficiência – Declaração de Salamanca;
- A Educação fiscal: o discurso da postura ética, a função social dos tributos e o acompanhamento da implementação dos recursos públicos.

V. Meio Ambiente e Direitos Humanos

Objetivo: Entender os discursos pela territorialidade e planetariedade ambiental e suas implicações para a afirmação e garantia dos direitos humanos.

- O meio ambiente como patrimônio humano;
- A construção e a manifestação do ethos socioambiental;
- Os sujeitos socioculturais, as memórias e as identidades no processo de Educação Ambiental;
- O Protagonismo infantojuvenil e a consciência ambiental.

Referências

- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____.et al. **Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GORCZEVSKI, C. TAUCHEN, G. **Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz**. *Educação* (Porto Alegre), v. 31, p. 66-74, 2008.
- LEFF,H.(Coord). **A Complexidade Ambiental**: Tradução de Eliete Wolff. São Paulo: Cortez,2003. MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial. O Homem Unidirecional**.5 ed.Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- SUSANA, Beatriz Sacavino. **Democracia e educação em direitos humanos na America Latina**. Rio de Janeiro: DP et Alli, 2009.

Texto de Apoio

TEXTO | O bonde do desejo: O Movimento Feminista em Recife e o debate em torno do sexismo na política republicana (1927-1931)²

Alcileide Cabral do Nascimento
Pós-Doutora em História, UFRPE

Este artigo investiga como o Movimento Feminista em Recife problematizou o silêncio e a negação dos direitos políticos às mulheres na Primeira República. Estrategicamente, as feministas tiveram como foco a conquista dos direitos políticos, como possibilidade de alcançar a igualdade civil e os direitos sociais. A intensa utilização da imprensa, do rádio e a criação de jornais e revistas pelas feministas falam de práticas de liberdade e de jogos de poder, que buscam redefinir as relações de gênero possíveis nos marcos do regime democrático. Se o Movimento não combateu a naturalização da diferença entre os sexos, questionou seus pressupostos e desnudou a profunda e entranhada concepção de inferioridade das mulheres frente aos homens. As feministas pegaram o moderno bonde e fizeram os percursos do desejo.

Palavras-chave: Feminismos; Movimento Feminista; Relações de Gênero; Cidadania.

The streetcar of desire: The Feminist Movement in Recife and the debate about sexism in Republican politics (1927-1931)

Alcileide Cabral do Nascimento

This article investigates how the Feminist Movement in Recife problematized the silence and denial of political rights to women in the First Republic. Strategically, feminists have focused on the conquest of political rights, as the possibility of achieving equal civil and social rights. The intense use of the press, radio and the creation of newspapers and magazines talk about feminist practices of freedom, and power games that seek to redefine gender relations possible within the framework of a democratic regime. If the movement did not fight against the naturalization of the difference between gender, it questioned its assumptions and laid bare the deep and ingrained concept of women's inferiority before men. The feminists took the modern streetcar and made the paths of desire.

Keywords: Feminisms, Feminist Movement, Gender Relations, Citizenship.

2. Pesquisa financiada pelo CNPq e FACEPE

Os anos iniciais do regime republicano dão asas aos desejos, fazem voar sonhos. A vida urbana ganha intensidade, luz, fluidez e velocidade. As novidades se espriam pelas avenidas e pelos becos das grandes cidades. A eletricidade, o cinema, o automóvel, a locomotiva, o bonde, o avião, a publicidade, a moda, o relógio, o telefone, o rádio, os alimentos enlatados, os novos medicamentos e cosméticos, os cigarros e charutos industrializados, a prática de esportes, os banhos de mar, as confeitarias que se instalam em nobres endereços e as artes plásticas dão visibilidade a essas mudanças vertiginosas e de feições tão modernas.

A cidade é um espetáculo a céu aberto. Se, de um lado, essas novidades geram fé e otimismo no progresso, por outro, desorientam, intimidam, perturbam, confundem, distorcem, alucinam³. Nesse cenário, as mulheres parecem gozar de maior liberdade, ao usufruir dos cafés, cinemas, da moda e das novas formas de sociabilidade. No entanto, sobre esse novo comportamento, pairam temores antigos e modernos de que esse ‘excesso de liberdade’ corrompa os cuidados com o lar, coloque em perigo a família e a honra feminina. Ademais, algumas mulheres, oriundas da classe média e alta, alçam outros voos para além do lar. Acadêmicas, médicas, advogadas, professoras e funcionárias públicas são algumas das profissões que empoderam o sexo feminino, abrem horizontes e novos questionamentos nas relações de gênero e na esfera política, da qual elas se encontram excluídas.

O problema, que já se coloca nos anos iniciais do regime republicano, é a estreiteza com que se compreende a cidadania e a noção de esfera pública moderna, na vigência da ‘república dos coronéis’, na qual só votam homens, maiores de 21 anos e alfabetizados, em eleições duvidosas. Afinal, onde reside a diferença entre homens e mulheres que alimenta a exclusão feminina da arena política? Esse parece ser o ‘x’ da questão colocada por diferentes feministas do Recife e de outras capitais, onde as mulheres discutem, debatem e questionam sua exclusão dos espaços públicos de decisões políticas.

A partir disso, neste artigo, averiguo os argumentos das feministas pernambucanas em prol da igualdade de direitos políticos, que passavam pelo questionamento da diferença entre homens e mulheres, e tinham como base o problema que a democracia republicana instaurou, ao abolir o voto censitário e criar a divisão sexual na esfera política. Também, avalio a estratégia política do movimento sufragista que, se de um lado objetivou a emancipação das mulheres de forma pacífica, por outro, atiçou o desejo feminino, ao almejar mais do que o direito de votar e de concorrer a votos.

3. SEVCENKO, Nicolau. 1998, p. 515-516.

Em nome do desejo: os direitos políticos nas vozes das mulheres

*As mulheres, assim como os homens, nascem membros livres e independentes da espécie humana, dotados de faculdades equivalentes e igualmente chamados a exercerem, sem peias, os seus direitos e deveres individuais.*⁴

É assim que as sufragistas filiadas à Federação Brasileira para o Progresso Feminino se manifestam – revoltadas e indignadas com a decisão do Senado de depurar os votos das eleitoras norte-rio-grandenses que haviam votado pela primeira vez em 1927 – e lançam a Declaração dos Direitos da Mulher, conclamando as mulheres para exercer ‘sem peias’ a cidadania política.⁵ São os novos tempos, com aspirações, sonhos, inquietações e frustrações. Sim. Frustrações datadas, inclusive, quando as mulheres foram devidamente ‘esquecidas’ e silenciadas na Constituição de 1891, que estabeleceu o sexismo político, ao sancionar que apenas homens alfabetizados seriam considerados cidadãos.

É uma data para se execrar e exaltar ao mesmo tempo. Se as mulheres já se pronunciavam sobre seus direitos e desejos, já se imiscuíam na campanha abolicionista, ousavam publicar revistas e periódicos, como mostra o estudo de June Hanher⁶, a lei republicana, portanto, foi mesmo excludente, ao não considerar a mulher como cidadã. Assim, pode-se dizer que a data é execrável, mas, ao dar visibilidade à disparidade entre os sexos, termina por fortalecer as reivindicações feministas e os movimentos feministas. Nesse sentido, a afirmação de Joan Scott de que “o feminismo não é produto das operações benignas e progressistas do individualismo liberal, mas um sintoma de suas contradições”⁷ ganha força também no Brasil.

Não há dúvida de que no país os movimentos feministas tomam fôlego na Primeira República, regime oligárquico e liberal, como se sabe. Mas isso só é possível nos marcos de um Estado que se propõe a ser democrático, onde a liberdade é um dos princípios norteadores de sua constituição. E as mulheres instrumentalizaram esse espaço da liberdade e da crítica. A intensa utilização da imprensa, do rádio e a criação de jornais e revistas pelas feministas falam, por si, de novas práticas de liberdade⁸ e de deslocamentos de jogos de poder. Provocam, questionam, apontam caminhos de convivência entre os sexos, redefinindo campos de relações de poder entre os gêneros, descortinando novos horizontes para mulheres e homens.

4. In: ALVES, Branca Moreira. 2000, p.120.

5. Sobre o debate no Congresso da validade ou não do voto feminino no Rio Grande do Norte, ver: ALVES, 2000, p.117-121.

6. HAHNER, June. 2003.

7. SCOTT, Joan. 2002, p.48.

8. FOUCAULT, Michel. 2004, p.267.

Na Constituição republicana, o direito de votar não é explicitamente negado à mulher. Aliás, sequer a mulher é citada, já que os constituintes entendiam que a mulher não é um sujeito possuidor de direitos, como a historiografia vem enfatizando.⁹ Contudo, o dado novo no debate é a questão colocada por Anne Verfus, ao aclarar que “a cidadania oriunda da abolição do sufrágio censitário fez emergir com uma visibilidade sem precedentes a separação política entre os homens e as mulheres” [grifo da autora],¹⁰ ao fazer aparecer o voto individual masculino em ‘idade viril’ e a não-inclusão das mulheres no corpo eleitoral. O sexismo, que, como princípio político, faz uso do discurso da diferença natural entre os sexos para justificar as desigualdades em matéria de direitos políticos,¹¹ torna-se um problema para o regime republicano brasileiro e vira bandeira de luta dos movimentos feministas, que dão seus primeiros passos no território nacional e em outras partes do mundo. Em Recife, a conquista dos direitos políticos pelas feministas do Rio Grande do Norte, em 1927, coloca o tema na ordem do dia, e algumas mulheres são chamadas a expressar opinião sobre essa vitória feminista na vizinha província.

Uma enquete para dar o que falar

Em artigo de 7 de novembro de 1927, o jornal *A Notícia* informa que, no dia 31 de outubro desse mesmo ano, foi aprovado pela Assembléia Legislativa do Rio Grande do Norte o direito das mulheres de votar, dando exemplo ao país, ainda que a imprensa brasileira não tenha dado a merecida repercussão a essa conquista. Segundo o jornal, “é uma inovação ousada que os rio-grandenses introduzem em nossos costumes políticos, adiantando-se à própria união que ainda não se resolveu entregar seus destinos às mãos das mulheres”.¹²

Em outra matéria, o jornal afirma que a discussão do voto feminino supera até mesmo as contendas em torno do voto secreto. Por ser assunto polêmico, o jornal se propõe a fazer uma enquete sobre o tema com “intelectuais e figuras prestigiadas” da sociedade, e abre o debate com a seguinte pergunta: É bom ou mau o voto feminino?¹³

Da enquete prometida, são entrevistadas a poetisa Anna Amélia C. de Mendonça, a escritora D. Rachel Prado e D. Esther do Rego Barros, esposa do então presidente da Câmara dos Deputados. Essa primeira questão trata do direito das mulheres ao voto. Anna Amélia, embora afirme não ter “opinião amadurecida” sobre a questão, que considera “complexa e transcendente”, pro-

9. Ver: PINTO, Céli Regina J. 2002, p.15-16.

10. VERFUS, Anne. 2005, p.428.

11. Idem, p.430.

12. A NOTÍCIA. Recife, 7 nov. 1927.

13. A NOTÍCIA. 14 dez. 1927.

blematiza o direito ao voto do ponto de vista da democracia e da igualdade entre os sexos. Em consonância com o princípio fundamental que diz que “o melhor meio de governar os povos é fazer política partidária”, sua argumentação a favor do voto feminino está na assertiva de que “desde que o voto existe, deve esse direito caber, como todos os direitos políticos, igualmente a ambos os sexos”, portanto, sem distinção.¹⁴

Em segundo, a poetisa entra no debate sobre o valor e a eficiência do voto feminino. Sem dúvida, considera que é preciso avaliar “o grau de cultura feminina no Brasil para poder concluir em que percentagem está ela [a mulher] verdadeiramente preparada para o voto”, mas adverte que também nem todos os homens estão preparados para exercer esse direito, e questiona: “Quantos não o estão fazendo dentro da mais absoluta incompetência, capazes apenas de escrever um nome, inconscientes da própria responsabilidade!”.

Nessa linha de argumentação, a escritora Rachel Prado ataca os que subestimam as mulheres, quando insistem em que elas não saberiam usar o direito de voto, e lembra aos incautos e “pessimistas” que, para “legislar ou ditar leis inócuas ou progressistas, não são chamados todos os homens coletivamente”. Há uma elite para isso no Legislativo e no Executivo, “representantes das massas e ou das ‘aspirações públicas’”¹⁵, no que tinha razão. Não são as massas que governam nem decidem, mas seus representantes, como esclarece Bobbio sobre os princípios que norteiam a democracia.¹⁶

A terceira questão do debate elencada pelo periódico é: Até que ponto o voto feminino é compatível com a vida do lar? Nesse aspecto, as entrevistadas seguem a forte tendência de reafirmar a responsabilidade das mulheres com o lar e os filhos como “deveres verdadeiramente femininos”. Ao mesmo tempo, Anna Amélia argumenta que, muito mais do que o ato de votar, afastam-nas de seus lares “a intensa vida mundana e os intermináveis compromissos sociais da vida moderna nas cidades”.¹⁷ Sua fala remete à dimensão de classe. Aqui ela não se reporta às mulheres trabalhadoras, operárias, diaristas, às que precisavam ganhar o pão de cada dia, mas às que curtiam o lazer, o consumo e as novas sociabilidades da vida moderna, e recusavam, negavam veladamente a vida doméstica e a domesticidade de suas vidas. Por fim, Anna conclui que “com ou sem direito ao voto, a mulher terá sempre a responsabilidade no futuro da sua pátria, quando ostentar nos braços uma parcela viva do porvir: um filho”.¹⁸ Procriar seria, portanto, sua contribuição para a nação, responsabilidade inscrita em sua natureza, em seu corpo, em sua essência e da qual nenhum direito político poderia isentá-la.

14. A NOTÍCIA. 15 dez. 1927. As citações que seguem são desse artigo.

15. A NOTÍCIA. 27 dez. 1927.

16. BOBBIO, Norberto. 2000, p.371-386.

17. A NOTÍCIA. 15 dez. 1927.

18. Idem.

Já Rachel Prado, mais eloqüente em suas assertivas, reafirma a missão natural da mulher “cônsua dos seus deveres, como orientadora e responsável pelo futuro dos filhos, que seriam úteis à família, à Pátria e à Humanidade”.¹⁹ Mas não se trata de qualquer mulher. Encontra-se aqui uma reivindicação de classe: a educação feminina, pois, para ela, “só a mulher inteligente e culta saberá preparar homens nobres para uma pátria grandiosa”,²⁰ deixando de ser “melindrosa e fútil”, “instrumento de prazer” e “objeto de luxo” dos homens.

Portanto, Rachel reivindica outro lugar para as mulheres, que extrapola os muros do lar. Para essa escritora, “a mulher deve ser, em qualquer país, uma unidade econômica, independente, e só o será quando de posse de seus direitos políticos”.²¹ Essa questão é basilar para várias das feministas de então: a autonomia econômica feminina frente ao poder dos homens. Nesse sentido, não se vê o homem como superior ao sexo feminino, mas como um companheiro emancipado ao lado da mulher. Depois de afirmar que mais de trinta e tantos países civilizados já tinham dado a igualdade de direito às mulheres, ela alfineta a elite brasileira, ao declarar que o “Brasil não querará fazer um papel retrógrado, inclinado ao preconceito todo de que o lugar da mulher é única e exclusivamente no lar”.²²

Esther de Rego Barros, senhora da elite pernambucana, coloca-se contrária ao voto feminino, porque entende que a grande missão social da mulher é “a formação do caráter dos filhos, que se molda numa educação inspirada nos sãos princípios de moral católica”.²³ Assume posição declaradamente antifeminista, ao descreditar as possibilidades de mudança e conquistas derivadas desse direito, sobretudo, porque entende que, na organização familiar vigente, “a grande maioria das mulheres não tem ainda independência, para intervir nos acontecimentos políticos, com a necessária autonomia”. Assim, em sua apreciação, a reforma política com a inclusão das mulheres não deveria “ser fonte de inquietação” da “comunhão brasileira”.²⁴ Essa opinião parece expressar consenso sobre o voto feminino: seus deveres para com o lar; sua dependência, portanto, a pouca autonomia para escolher e votar; e, por fim, uma vez sendo concedido o direito, este não traria maiores transtornos ao *status quo*, já que os alicerces desiguais das relações de gênero não seriam alterados. O poder patriarcal continuaria intacto e as mulheres, submissas ao lar, aos maridos, aos pais, aos homens.

O que se vê, portanto, são diferentes opiniões. O que as une é a certeza de que existia uma natureza feminina inscrita no corpo, na capacidade e na obrigação de procriar e educar. Se, para Anna Amélia e Rachel Prado, não há

19. A NOTÍCIA. 27 dez. 1927.

20. Idem.

21. Ibidem.

22. Ibidem.

23. A NOTÍCIA. 28 dez. 1927.

24. Idem.

diferença entre homens e mulheres que fundamente a exclusão política, Esther de Rego Barros silencia sobre a exclusão da mulher da cidadania política e desloca a questão para a dependência econômica do sexo feminino, que derivaria da impossibilidade de exercer com autonomia esse direito, uma vez conquistado. Enquanto as duas primeiras defendem a compatibilidade entre a vida do lar e o direito político, a terceira termina por defender que a mulher deve concentrar-se em sua missão de mãe e esposa. Contudo, D. Esther acredita que a conquista das mulheres será inevitável, mas, com um olhar desencantado para a emancipação feminina, vaticina que isso não significaria maiores transtornos à sociedade, porque teria alcance transformador limitado.

O debate estava em aberto. O medo pairava no ar. A virilidade masculina parecia estar colocada em cheque. Uma guerra dos sexos se encenava, às vezes, veladamente, outras vezes, com cores e tons fortes. Mulheres educadas e formadas, de famílias abastadas, reclamavam de sua sujeição e, de certa forma, davam visibilidade ao sexismo da política republicana que, ao acabar com o voto censitário, revelou o quão menosprezava a força, a inteligência e a capacidade femininas, independentemente de sua condição social e civil. Ricas, pobres e remediadas, casadas ou solteiras, as mulheres pareciam carregar consigo a pecha de inferioridade, a quem se negava a vida política.

Nas asas do desejo: a criação da Federação Pernambucana para o Progresso Feminino

As notícias sobre as conquistas femininas circulam na capital pernambucana, como visto. Os jornais, aqui e acolá, trazem os últimos debates e embates no Congresso em torno das reivindicações feministas pelo direito ao voto, nas mobilizações no Rio de Janeiro, epicentro político do movimento, liderado pela jovem feminista Bertha Lutz. Em Recife surgem, em 1931, duas organizações que pretendem lutar pelos direitos das mulheres: uma representada por Martha de Hollanda²⁵ e outra por Edwiges de Sá Pereira, duas expressões importantes no cenário intelectual da cidade como poetisas e escritoras. Contudo, o enfoque aqui será dado à Federação Pernambucana para o Progresso Feminino (FPPF), não apenas por ser filiada à Federação Nacional, mas pela visibilidade que teve em Pernambuco.

25. Martha de Hollanda, em 31 de maio de 1931, reuniu em sua casa um grupo de mulheres da elite e da intelectualidade pernambucana. Nessa ocasião, elas criaram a Cruzada Feminista Brasileira, elegeram a diretoria, definiram os principais objetivos e declararam sua filiação à FBPF (Cf. A NOTÍCIA, 31 mai. 1931). Em 12 de novembro daquele mesmo ano, foi empossada a diretoria: presidente, Martha Hollanda; vice-presidente, Auri Moura; oradora, Heloísa Chagas; oradora adjunta, Juracy Soes; primeira secretária, Celeste Dutra; segunda secretária, Jacyra Goes; tesoureira, professora Antônia Maranhão; bibliotecária, Silvia do Passo; procuradoras, farmacêutica Antônia Martins e professora Edmée Barbosa (Cf. A NOTÍCIA, 12 nov. 1931). Nem Martha de Hollanda aceitou o convite de participar da Federação Pernambucana criada por Edwiges e, tudo indica, Edwiges de Sá declinou do convite de ser presidente de honra da Cruzada Feminista, fundada por Martha (Cf. A NOTÍCIA, 31 mai. 1931).

Marcada pelas incertezas de qualquer começo, com caminhos árduos a desbravar, “a resistência do hábito, os percalços do preconceito, a indiferença pela causa, o negligente desconhecimento do que ela importa como a expressão mais elevada da justiça”, como desabafa a presidente da Federação Pernambucana, em seu primeiro relatório, tinha início a organização das feministas. Esse movimento teve mais visibilidade em prol dos direitos políticos para as mulheres, filiado ao movimento nacional de linha moderada e elitista, que buscava ampliar os marcos delimitadores da República brasileira liberal, de feição burguesa e base ruralista, falocêntrica e profundamente excludente. Em síntese, a luta tinha um foco: emancipar o sexo feminino, a partir da plataforma dos direitos. Cidadania política, educação primária obrigatória, igualdade civil com os homens, legislação trabalhista protetora da mãe e da criança.

Em 31 de maio de 1931, Edwiges de Sá Pereira fez um convite, por meio do periódico *A Notícia*, às “senhoras pernambucanas que se interessam pela reivindicação dos direitos femininos”²⁶ para uma reunião em sua casa, na Boa Vista, rua do Progresso, n.71,²⁷ cujo objetivo era “fundar em Pernambuco uma associação” filiada à Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF), “sob as mesmas bases e com idênticos propósitos”.²⁸ Edwiges informava que fazia essa convocação na condição de delegada da FBPF. Nessa reunião, com a presença de trinta senhoras,²⁹ foi nomeado um comitê de propaganda, que divulgaria as atividades do grupo pela imprensa e pelo rádio,³⁰ foi lida uma carta da escritora Martha de Hollanda, “justificando sua ausência por motivos imprevistos” e foi agendada uma nova reunião.³¹

O comitê de propaganda entrou em campo para a organização da filial pernambucana. Na segunda reunião, compareceu “avultado número de senhoras”, com apoios importantes, como da educadora D. Débora Feijó e da acadêmica Ida Uchôa – que, segundo evidências indicam, deixou a Cruzada Feminista Brasileira e se filiou à Federação Pernambucana.³² As mulheres reuniram-se ainda algumas vezes na casa da jovem escritora e professora Edwiges de Sá Pereira.³³ Quem eram essas mulheres? O que pretendiam? Como levariam a cabo a vontade impetuosa de tornarem-se cidadãs? Como engajar-se na luta sufragista? Qual era o alcance dos objetivos? Que obstáculos encontrariam no caminho? Como enfrentar a vasta e disseminada corrente antifeminista?

26. A NOTÍCIA. 31 mai. 1931.

27. A confirmação de que essa reunião aconteceu na casa da Edwiges está n’A Notícia, de 2 junho de 1931.

28. A NOTÍCIA. 31 mai.1931.

29. ARQUIVO NACIONAL DO RIO DE JANEIRO. Relatório da Federação Pernambucana para o Progresso Feminino, de 31 mai. 1931 a 30 set. 1933. Fundo FBPF, p.3.

30. Idem, p.2.

31. A NOTÍCIA. 02 jun.1931.

32. A NOTÍCIA. 07 jun.1931.

33. ARQUIVO NACIONAL DO RIO DE JANEIRO. Relatório da Federação Pernambucana para o Progresso Feminino, de 31 mai. 1931 a 30 set. 1933. Fundo FBPF, p.3.

Escritoras, poetisas, advogadas, professoras, irmãs de Edwiges, moças de famílias importantes, como Celina Feijó, Ignez Sabino, Maria Augusta Meira Vasconcelos Freire, Nanette de Sá Pereira, Umbelinda Bandeira, Amélia Bivilaqua, Dulce Chacon, atenderam ao chamado da feminista. Mulheres de classe média, educadas, algumas profissionais liberais, casadas e solteiras compareceram às reuniões e foram responsáveis pelo sucesso da iniciativa.³⁴

A Federação Brasileira foi o grande suporte da filial pernambucana, inclusive pelos estreitos laços de amizade entre as duas lideranças feministas, como se observa nas cartas entre Bertha e Edwiges. Seguindo orientação da Nacional, nesses encontros, que deram origem à criação da sucursal pernambucana, foram discutidos os princípios e objetivos da associação; foi constituída a comissão organizadora; definida a participação de Edwiges de Sá como representante de Pernambuco para o II Congresso Internacional Feminista; feita a leitura do anteprojeto do estatuto; e, finalmente, no dia 2 de agosto, foi eleita a diretoria efetiva, por meio do voto secreto, e aclamadas as comissões subsidiárias para o conselho social, conselho auxiliar e conselho fiscal.³⁵

A solenidade de abertura foi marcada para o dia 31 de outubro. No entanto, o levante dos jovens tenentes do 21º. Batalhão de Caçadores no Recife contra o governo de Carlos de Lima Cavalcanti,³⁶ que contou com a adesão de parte da população,³⁷ sacudiu a cidade durante três dias, com a ocupação de quartéis e algumas delegacias de bairros,³⁸ e provocou adiamento da criação oficial da associação feminista para o dia 10 de novembro.³⁹

O surgimento da Federação Pernambucana não foi ato silencioso. A posse da diretoria aconteceu no prestigiado Club Internacional do Recife, pomposo endereço da cidade. O *smart set* recifense ali estava, como declarava *A Notícia*.⁴⁰ Autoridades estaduais e federais, representantes da imprensa e embaixadas das diversas corporações prestigiaram a solenidade.⁴¹ Foi um acontecimento, com a

34. Sabe-se dessas informações quando se cruzam as assinaturas das atas das sessões extraordinárias da Federação Pernambucana para o Progresso Feminino (acervo FUNDAJ, Recife) e de algumas articulistas que colaboravam na Revista Pernambucana (Recife, 1902) e Polyantho (Recife, 1904).

35. ARQUIVO NACIONAL DO RIO DE JANEIRO. Relatório da Federação Pernambucana para o Progresso Feminino, 31 mai. 1931 a 30 set. 1932. Fundo FBPF, p.2.

36. O político pernambucano Carlos de Lima Cavalcanti foi designado por Juarez Távora para assumir o governo como interventor do estado, depois da Revolução de 1930. Ele era coproprietário da Usina Pedrosa e dos jornais Diário da Manhã e Diário da Tarde. Também era considerado um político tradicional, ligado à velha oligarquia açucareira. Segundo Manuel Correia, Cavalcanti “não tinha uma linha ideológica segura e se cercou de pessoas de posições político-ideológicas as mais diversas”, de forma que os problemas não tardaram a aparecer, como o levante dos insatisfeitos tenentes (Cf. ANDRADE, Manuel Correia. 1997, p.335-337).

37. REZENDE, Antônio Paulo. 2002, p.106.

38. ANDRADE, 1997, p.337.

39. A NOTÍCIA. 06 nov. 1931.

40. A NOTÍCIA. 31 nov. 1931.

41. ARQUIVO NACIONAL DO RIO DE JANEIRO. Relatório da Federação Pernambucana para o Progresso Feminino, 31 mai. 1931 a 30 set. 1932. Fundo FBPF, p. 2.

presença da imprensa, de famílias importantes, autoridades civis, legitimado pela condução da representante nacional Odila Porto da Silveira.

Em seu discurso de posse, a feminista pernambucana mostrou a via pacífica, moderada, que pretendia seguir, além de enfatizar seu apego aos princípios católico-cristãos, em um misto de “consciência, coragem e fé”. Nesse sentido, ela esclareceu que “o que se pretende não é inovação nem importa em medidas que possam trazer qualquer alteração prejudicial aos bons princípios que norteiam os nossos costumes de família cristã”.⁴² Esse tom amistoso e pacificador remete ao que foi usado por Bertha Lutz, quando afirmava que o movimento feminista não pretendia “uma associação de ‘sufragettes’, que ameaçassem quebrar vidraças da Avenida”,⁴³ em clara referência e recusa às formas de luta e embates das feministas inglesas.⁴⁴

Apesar de anunciar as bases conciliadoras e conservadoras do movimento que presidia, a feminista pernambucana afirmava com convicção que “o lar é o refúgio do par humano”,⁴⁵ não apenas da mulher. Ademais, lembrava que nem todas podiam escolher ficar no lar; havia as que precisavam trabalhar. Mas também acusava de egoístas as que se enclausuravam e se negavam “a cooperar no socorro aos mais fracos”, fugindo das obras pias e beneficentes.⁴⁶ Edwiges, em consonância com o discurso de época de sua classe, atacava a ociosidade mundana das mulheres. Veladamente, recusava o papel de boneca de luxo, objeto de ostentação dos homens, mas também o ócio feminino e voyeurismo citadino. Incitava-as a que saíssem dos lares: Se forem “amparadas moral e materialmente pelo chefe da casa” e não queiram ou tenham profissão, que atuem socialmente, que sejam úteis. “Que repulse[m] as festas, que menospreze[m] as modas; que desdenhe[m] do footing”, faces de sua educação vitoriana e católico-cristã.⁴⁷

No Brasil, o apelo ao trabalho social reforçava as qualidades tidas como naturais ao gênero feminino: dedicação, altruísmo, cuidados com o outro e elevada virtude moral. Por isso, “ao invés de minar a hierarquia de gênero, representava um reforço para ela”.⁴⁸ Trabalho gratuito, sem remuneração, não colocava em xeque a virtuosa esposa e mãe de família e nem afrontava economicamente o poder dos maridos. Era uma forma de serem “úteis” e de darem uma contribuição social, como defendia Edwiges de Sá.

Assim, o movimento feminista, liberal e comportado, se, por um lado, problematizava a exclusão das mulheres do campo político, por outro, não avançava na discussão das desigualdades sociais estruturais do sistema. Ao contrário,

42. A NOTÍCIA. 11 nov. 1931.

43. Cf. SOIHET, Rachel. 2006, p.29.

44. Sobre os movimentos sufragistas na Inglaterra e Estados Unidos, conferir: ALVES, Branca Moreira e PITTANGUY, Jacqueline. 1985, p.42-48.

45. A NOTÍCIA. 11 nov. 1931.

46. Ibidem.

47. Idem.

48. BESSE, Susan. 1999, p.168.

o trabalho dessas mulheres das classes médias e altas servia para atenuar o conflito entre as classes e promover a ordem social.⁴⁹ A própria Edwiges de Sá Pereira era um exemplo disso. No campo social, presidiu a Associação das Damas de Beneficência e integrou o Comitê Feminino da Maternidade do Recife.⁵⁰

Quem era mesmo essa mulher que liderava a campanha sufragista em Pernambuco? Edwiges de Sá Pereira nasceu na cidade de Barreiros, em 24 de outubro de 1884, região da zona da mata sul de Pernambuco, produtora de cana de açúcar, de onde saiu um dos mais influentes políticos republicanos da tradicional elite açucareira, Estácio Coimbra.⁵¹ Filha do bacharel José Bonifácio de Sá Pereira e D. Maria Amélia Rocha de Sá Pereira, era de uma família de proeminentes juristas, como seu irmão Eurico de Sá Pereira, que chegou a ser presidente da Ordem dos Advogados do Brasil.⁵²

Em relato autobiográfico de Edwiges, na perspectiva da escrita de si,⁵³ sem fissuras e rupturas, dúvidas ou incertezas, a autora constrói sua trajetória, que é marcada, desde o início, por forte relação com a literatura. Com apenas 13 anos, com a colaboração de seu irmão Eugênio, fez um jornal manuscrito, o *Eco Juvenil*. Um dia chegou-lhe, do Rio de Janeiro, o jornal *O País*, contendo poemas seus do *Eco*, para sua grata surpresa. Em seguida, a Revista do Brasil, editada em São Paulo, publicou seu soneto intitulado *A uma estrela*.

Aos 16 anos, lançou seu primeiro livro de poemas, intitulado *Campesinas*. Assim teve início uma carreira ascendente como poetisa e escritora, que lhe permitiria, ainda muito jovem, com 17 anos, ingressar na Academia Pernambucana de Letras, na condição de sócia correspondente.⁵⁴ A essa altura, já colaborava com diversos jornais no país, dentre eles, *O Norte* (Rio de Janeiro) e o *Escrutínio* (Rio Grande do Sul), e com revistas, como a *Revista Feminina* (São Paulo).⁵⁵

Formou-se na Escola Normal, onde se tornou professora catedrática de História Geral e do Brasil. Assumiu também a Superintendência dos Grupos Escolares da Capital.⁵⁶ Era uma mulher de fibra e “de contrastes”, como assinalou seu sobrinho-neto Virgílio Campos, porque era muito avançada para sua época e, ao mesmo tempo, egressa de uma educação vitoriana, conhecida pela rigidez, pelo controle das emoções e da sexualidade.⁵⁷ Era de um tempo, como

49. DONZELOT, Jacques. 1986.

50. DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Recife, 30 out. 1985, seção B, p.1.

51. VAINSENER, Semira Adler. Acesso em: 04 mai. 2010.

52. DIÁRIO DE PERNAMBUCO. 30 out. 1985, seção B, p.1.

53. GOMES, Ângela de Castro. 2004, p.7-24.

54. Cf. SCHUMACHER, Shuma e BRAZIL, Érico Vital (Orgs.). 2000, p.188-189.

55. Segundo Margareth Rago, a Revista Feminina foi fundada por Virgínia Duarte da Costa e circulou, com bastante sucesso, entre os anos de 1914 e 1936, por todos os estados brasileiros. Embora rejeitasse o feminismo “revolucionário e anárquico”, a revista fazia crítica à violência masculina, defendia “o direito ao voto e à educação das mulheres, sem que estas deixassem de ser a dona afetiva do seu lar” (RAGO, Margareth L. 1995/1996, p.22).

56. FUNDAJ. Notas *Bio-bibliográficas de Edwiges de Sá Pereira*. Acervo Pessoal. Recife, s.d.

57. Sobre a sociedade vitoriana, ver: GAY, Peter, 1988.

remete seu sobrinho, “em que a rainha Vitória ditava a moda e o poder no mundo”.⁵⁸

Todavia, fato que chama atenção nas vidas das feministas, carioca e pernambucana, Bertha Lutz e Edwiges de Sá, é que não se casaram. O ingresso em um mundo masculino pela via da atividade intelectual e da militância política parece ter sido impeditivo ao casamento e à maternidade ou, talvez, isso tenha sido uma escolha. Ademais, a lei submetia a esposa ao marido. O Código Civil de 1916, no artigo 233, definia que “O marido é o chefe da sociedade conjugal. Compete-lhe: [...] IV - O direito de autorizar a profissão da mulher e a sua residência fora do teto conjugal”.⁵⁹ É possível imaginar as implicações legais para essas mulheres se tivessem optado pelo casamento. A certa altura da vida, já com setenta anos, em conversa com as irmãs sobre o problema da mãe solteira, Edwiges revelou que “gostaria de ter tido um filho em qualquer circunstância”,⁶⁰ o que parece indicar uma vontade que independe de estar casada ou não. Mas, até onde se sabe, ela não se lançou nessa empreitada nem ousou contra a norma convencional e cristã católica a que declaradamente se filiava.

O programa que defendia, na solenidade de criação da Federação Pernambucana, implicava o direito da mulher de cultivar “a inteligência e especializar, se quiser e puder, a sua vocação no terreno científico”; auferir “dos seus conhecimentos as mesmas vantagens que o homem”; aspirar “para o seu trabalho remuneração ajustada ao serviço prestado sem atender [sem distinção] ao sexo”. No discurso de Edwiges, essas reivindicações se alicerçam na seguinte percepção:

[...] a mulher uma vez que está sujeita, como o homem, ao censo, ao fisco, às contribuições, aos impostos, reclame garantias legislativas e práticas para o resultado do seu labor; porque a mulher pleiteie dentro do Código Civil a equivalência que lhe reconhecem o Código Penal; porque considerando a maternidade o seu mais elevado destino, se congreguem todos os que podem alguma coisa como inteligência, como atividade, como fortuna, uma ânsia de proteção e solidariedade, em torno das mães pobres ou moralmente desprotegidas...⁶¹

Discurso paradoxal. Há insatisfação latente e visível. Era injusta a condição em que se achava a mulher: pagar impostos, contribuir de diferentes maneiras como os homens, e não ter direitos iguais no campo civil e no político. Ser sujeitada, estar na dependência do marido, ser tratada como “menor” de idade e de razão. Seu discurso parece dissolver a diferença entre os sexos e considerá-la inaceitável. Ao mesmo tempo, entende a maternidade como “destino elevado” da mulher – não o seu –, para com a qual os poderes públicos deveriam ser mais solidários e protetores. Ao proteger e amparar a mãe pobre, cuida-se do futuro

58. DIÁRIO DE PERNAMBUCO. 30 out. 1985, seção B, p.1.

59. BRASIL, 1916.

60. Idem.

61. A NOTÍCIA. 11 nov. 1931.

da nação, da prole que está em seus braços ou ventre. Seu posicionamento em relação à maternidade estava em chamar para o Estado a responsabilidade da proteção e de cuidados, da educação ao trabalho, de um amplo segmento da população, as mulheres pobres. A questão social era candente. A essa altura, não se podia mais acusar e apontar as mulheres das camadas populares como irresponsáveis. Seriam necessárias outras formas de atuação e posicionamento governamental. Ser pobre não é crime, e ser mulher pobre, menos ainda. O que se cobra do Estado é que amplie a gestão da população, sem divisar o custo da imposição dos tentáculos estatais – das normas, dos controles, da prevenção, das estatísticas, da rede múltipla de poder que enlaça a população e o indivíduo, que atinge as mulheres, penetra seus corpos e busca enquadrar suas práticas sexuais.

A estratégia que subjaz a fala de Edwiges é a de que os direitos políticos abririam caminho para os sociais e os civis. Porém, a seu ver, essa reivindicação não deveria provocar “receios” de “perturbação social”, porque tudo seria feito “dentro dos limites do programa”. Afinal, a mulher não pretendia tomar o lugar dos homens, como os incautos previam e diagnosticavam, porque, segundo a feminista, “cooperar não é usurpar, completar não é anular, substituir não é preterir. Bastar-se a si mesma dignamente, se eleva a mulher, não diminui o homem”.⁶² Seu discurso parece propor a horizontalidade entre os sexos e a quebra da hierarquia fundada na superioridade masculina *versus* inferioridade feminina.

Ela era uma das que se bastavam a si mesmas: independente, profissional, inteligente e autônoma. Falava de um lugar social. Representava uma elite pensante e politicamente atuante. Embora não desejasse rupturas, ares revolucionários permeavam sua fala, no paradoxo em que se colocava o movimento feminista. Nesse sentido, seu discurso faz lembrar a revolucionária feminista francesa Olympe de Gouges, ao afirmar que as “mulheres ‘só tinham paradoxos a oferecer’ e, como assinala Joan Scott, se, por um lado, pareciam aceitar definições de gênero como verdadeiras; por outro, elas as recusavam”.⁶³

Depois da fala de Edwiges, ainda na sessão de abertura da Federação, teve a palavra Cora Santa’Anna, representando a consultora jurídica da Federação, Dra. Ida Souto Uchôa, que estava enferma e não pode comparecer à solenidade. No discurso da feminista Ida Souto, lido pela bacharelada, ela declara que o principal objetivo da associação era a defesa das mulheres pela emancipação econômica e conquistas sociais.⁶⁴ Entende que a evolução e a lei do progresso impõem um “estranho dinamismo” à vida, “grava em todas as coisas uma feição nova, diferentemente vertiginosa”⁶⁵ e, nesse ínterim, não faz sentido as mulheres

62. Idem.

63. SCOTT, 2002, p.19.

64. A emancipação econômica das mulheres é problema central para a FBPF, e reafirmado no II Congresso Internacional Feminista (Cf. SOIHET, 2006, p.46).

65. ARQUIVO NACIONAL DO RIO DE JANEIRO. *Discurso de Ida Souto Uchôa na solenidade de criação da FPPF*. Recife: Fundo FBPF, 10 nov. 1931. p.1.

não evoluírem, e continuarem a vida como plantas parasitárias, insuficientemente instruídas, vivendo na “eterna penumbra”, porque “já vai longe o tempo em que a atividade da mulher girava unicamente em torno do lar”.⁶⁶ A força desse discurso ainda hoje impressiona. O novo se coloca como avassalador. O progresso chegará de forma implacável e deslocará a mulher do espaço do lar para outras veredas. Espíritos polidos e iluminados pela educação poderão gozar a plenitude dos desejos assegurados pela liberdade de escolha e de expressão.

Em sua concepção, o movimento feminista não visa a “masculinizar a mulher” nem quer que “grotescamente” ela imite o homem. O que se pretende é que seja sempre feminina, aja com “aspirações nobres” dentro e fora do lar, consciente de sua personalidade, integralizada na vida. Assim, saberá “inocular nos filhos a chama sagrada de beleza, de liberdade, de perfeição”.⁶⁷ Para isso, terá de se elevar o nível da educação feminina, “polir o espírito”. Aparelhada e habilitada, terá condições de prover sua situação econômica, sair da rotina, da “atitude burguesa acomodaticia e passiva”,⁶⁸ tomar parte da grande luta que embeleza a vida, conquistar seus ideais, entrar “no gozo dos seus direitos sem choque com os direitos do homem”.⁶⁹

Como se pode avaliar, esses discursos falam de um novo enunciado em torno das mulheres e sobre elas. São incendiários, buliçosos. Essa sociedade não ficaria incólume aos desejos das mulheres de conquistar outros patamares políticos, sociais e culturais. O paradoxo de sua fala era emblemático ao sistema republicano oligárquico. A liberdade de expressão e de posicionamento dessas feministas forçou o avanço e o alargamento do sistema tão pouco democrático.

Essas palavras soaram os clarins do confronto. Algumas mulheres feministas, essas que haviam conquistado formação superior, uma profissão e um salário, que haviam enfrentado as humilhações, a disputa desleal, os preconceitos de uma sociedade machista, sabiam que a possibilidade de mudança estava na autonomia financeira das mulheres. Mas, como alcançá-la? Como elevar as outras mulheres a esses patamares? Só o acesso à educação profissionalizante poderia promover esse deslocamento e empoderamento feminino. Como almejar autonomia, independência, liberdade para a mulher, sem pretender se chocar com o poder dos homens, dos machos, sejam eles maridos, irmãos ou filhos? Eis as encruzilhadas do movimento. Como ressalta Joan Scott, as feministas transitavam entre a “aceitação e recusa simultâneas [que] punham a nu as contradições e omissões nas definições de gênero que eram aceitas em nome da natureza e impostas por lei”.⁷⁰

Ida Souto lançou a plataforma de ações da Federação Pernambucana,

66. Idem.

67. Idem, p.2.

68. Ibidem.

69. Ibidem.

70. SCOTT, 2002, p.19.

repetindo *ipsis litteris* o que a Nacional estabeleceu:⁷¹

1. Promover a educação da mulher e elevar o nível da instrução feminina;
2. Proteger as mães e a infância;
3. Obter as garantias legislativas e práticas para o trabalho feminino;
4. Auxiliar as boas iniciativas da mulher e orientá-las na escolha de uma profissão;
5. Estimular o espírito de solidariedade e da cooperação entre as mulheres e interessá-las pelas questões sociais e de alcance público;
6. Assegurar à mulher os direitos políticos e prepará-la para o exercício inteligente desses direitos;
7. Estreitar os laços de amizade com os demais países americanos, a fim de garantir a manutenção perpétua da paz e da justiça no Hemisfério Ocidental.⁷²

Apenas no item seis é expressamente colocada a questão dos direitos políticos, como se a noção de cidadania escapasse da esfera estritamente política, ganhasse outras arenas – da educação, dos direitos trabalhistas, da maternidade.

Sob forte pressão dos movimentos feministas organizados, e a fim de atender a uma das principais reivindicações da Aliança Liberal, Getúlio Vargas, como chefe do Governo Provisório, nomeou uma comissão para criar uma nova lei eleitoral. Pelo Decreto n.21.076, de 24 de fevereiro de 1932, o novo Código Eleitoral Brasileiro concedia o direito político às mulheres, no mesmo molde do direito dos homens, isto é, a maiores de vinte e um anos e alfabetizadas. Deve-se lembrar que o alistamento e o ato de votar não eram obrigatórios. Essa inovação precisava ser incorporada à Constituição a ser elaborada.

Apesar da festa e das congratulações iniciais, as propaladas conquistas estavam ainda sob terreno frágil e contingencial. A campanha sufragista não conseguiu envolver nem alcançar a maior parcela das mulheres – as que pertenciam às camadas populares e operárias –, que não teve acesso à instrução e ficou excluída dessa conquista. Sem dúvida, o ingresso na educação superior e a obtenção de uma profissão eram aspirações para mulheres de classe média e alta, mas irrelevantes para a maioria das mulheres pobres e analfabetas, como afirma Susan Besse. Mas, não se pode olvidar que, mesmo limitado, o movimento significou um momento da luta feminista, em que essas mulheres acreditaram na via política partidária. Sonharam que, uma vez no poder legislativo, poderiam alcançar conquistas importantes na esfera social e civil. Nesse sentido, acreditaram na via liberal, normativa e sem confrontos abertos. Era um caminho... longo, árduo e, talvez, apenas para algumas gerações.

Assim, concordo com Susan Besse, quando ela diz que, se a Federação Brasileira houvesse se misturado com a política de classe, numa sociedade extremamente conflitiva e tão marcada pelas diferenças de classe, isso teria sido intolerável.⁷³ Em nível nacional e local, o movimento sufragista foi mesmo elitista e limitado.

71. ARQUIVO NACIONAL DO RIO DE JANEIRO. *Discurso de Ida Souto Uchôa...*, p.4-5.

72. ARQUIVO NACIONAL DO RIO DE JANEIRO. *Estatuto da Federação Brasileira para o Progresso Feminino*. Fundo FBPF. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1930. p.3-4.

73. BESSE, 1999, p.196.

No entanto, foram essas mulheres de famílias abastadas e de classe média que conseguiram levar adiante o debate e enfrentar, com risos e lágrimas, os chistes, as charges, as caricaturas, as piadas e uma imprensa ofensiva. Foram elas também que terminaram politizando a discussão da exclusão feminina da arena política, ao questionar a desigualdade de direitos entre os sexos. Nem sempre foram coerentes. Aceitaram e negaram ao mesmo tempo a diferença presa ao sexo, ao corpo, ao biológico. Se não combateram a naturalização da diferença, questionaram seus pressupostos e desnudaram a profunda e entranhada concepção de inferioridade das mulheres frente aos homens. Assim, a via partidária, como estratégia de luta, não foi exclusiva. As feministas colocaram em campo as táticas de convencimento, as alianças políticas e familiares, a utilização da imprensa falada e escrita e, por vezes, tiveram duros enfrentamentos e embates com os poderes estabelecidos, com parte da sociedade da época, incrédula e arredia. Enlaçaram as práticas da liberdade e da amizade. Pegaram o moderno bonde e fizeram os percursos do desejo. Ousaram.

Referências

- ALVES, Branca Moreira. **Ideologia e feminismo: a luta da mulher pelo voto no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ALVES, Branca Moreira e PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ANDRADE, Manuel Correia. **Pernambuco imortal: evolução histórica e social de Pernambuco**. Recife: Ed. CEPE, 1997.
- A NOTÍCIA. Recife, edições de 31 mai., 2 jun., 07 jun. 06 nov., 11 nov., 12 nov., 31 nov., 14 dez., 15 dez., 27 dez., 28 dez.
- A NOTÍCIA. Recife, 7 nov. 1927.
- ARQUIVO NACIONAL DO RIO DE JANEIRO. **Relatório da Federação Pernambucana para o Progresso Feminino**. Recife: Fundo FBPF, 31 mai.1931 a 30 set. 1933.
- ARQUIVO NACIONAL DO RIO DE JANEIRO. **Discurso de Ida Souto Uchôa na solenidade de criação da FPPF**. Recife: Fundo FBPF, 10 nov. 1931.
- ARQUIVO NACIONAL DO RIO DE JANEIRO. **Estatuto da Federação Brasileira para o Progresso Feminino**. Fundo FBPF. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1930.
- BESSE, Susan K. **Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil, 1914-1940**. São Paulo: EDUSP, 1999.
- BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**. 20.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.
- BRASIL. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**. Leis, decretos etc. 1916.
- DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Recife, 30 out. 1985, seção B.
- DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. v.5. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FUNDAJ. **Notas Bio-bibliográficas de Edwiges de Sá Pereira**. Acervo pessoal. Recife, s.d.
- HAHNER, June E. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.
- GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória à Freud: a educação dos sentidos**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

- GOMES, Ângela de Castro. **“Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo”**. In: GOMES, Ângela de Castro. *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- PEREIRA, Edwiges de Sá. **Pela Mulher, para a Mulher**. Recife: Oficinas Graphicas da Associação da Bôa Imprensa, 1932.
- PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.
- RAGO, Margareth L. **“Adeus ao feminismo. Feminismo e (Pós) Modernidade no Brasil”**. Cadernos AEL, n.3/4, p.1-33, 1995/1996. Disponível em: http://www.ifcb.unicamp.br/ael/website-ael_publicacoes/cad-3/Artigo-1-p11.pdf. Acesso em abril de 2011.
- REZENDE, Antônio Paulo. **Recife: histórias de uma cidade**. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2002.
- SCHUMACHER, Shuma e BRAZIL, Érico Vital (Orgs.). **Dicionário mulheres do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- SCOTT, Joan. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos dos homens**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.
- SEVCENKO, Nicolau. **“A capital irradiante”**. In: NOVAIS, Fernando (Coord. Geral), SEVCENKO, Nicolau (Coord. do volume). **História da vida privada no Brasil**. v.3. São Paulo: Cia. das Letras, 1998. p.513-619.
- SOIHET, Rachel. **Feminismo tático de Bertha Lutz**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2006.
- VAINSENER, Semira Adler. **Estácio Coimbra**. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/notitia/servlet/newstorm.ns.presentation.NavigationServlet?publicationCode=16&pageCode=302&textCode=799&date=current Date>. Acesso em abril de 2011.



Secretaria de
Educação

PERNAMBUCO
GOVERNO DO ESTADO