

Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo

SEE-SP

Professor Educação Básica I - Educador/Docente

A **apostila preparatória** é elaborada antes da publicação do Edital Oficial com base no Edital anterior, para que o aluno antecipe seus estudos.

AG098-2018

DADOS DA OBRA

Título da obra: Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo - SEE-SP

Cargo: Professor Educação Básica I - Educador/Docente

Atualizada até 09/2018

(Baseado no Edital de Abertura de Inscrição)

- Educador - Bibliografia
- Publicações Institucionais
 - Legislação
- Docente - Bibliografia

Gestão de Conteúdos

Emanuela Amaral de Souza

Diagramação/ Editoração Eletrônica

Elaine Cristina
Igor de Oliveira
Ana Luiza Cesário
Thais Regis

Produção Editorial

Suelen Domenica Pereira
Leandro Filho

Capa

Joel Ferreira dos Santos

SUMÁRIO

Educador - Bibliografia

1. CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva com os Pingos nos Is. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.....	01
2. CORTELLA, Mário Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed., São Paulo, Cortez, 2011.....	12
3. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.....	23
4. FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28. n.100 – Especial, p.965-987, out. 2007.....	37
5. GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2001.	44
6. LA TAILLE, Yves.DANTAS, Heloisa e OLIVEIRA, Marta Kohl de, Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 24. ed. São Paulo: Summus, 1992.....	60
7. MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro, UNESCO/Cortez Editora, cap. III e IV, p. 47-78, e cp. VI, 93-104, 2000.	70
8. RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e competência. 20. ed., São Paulo: Cortez, 2011.....	94
9. SACRISTÀN, J. Gimeno; PÉREZ GOMES, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.....	100
10. SAVIANI, Dermeval. Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas; Autores Associados, 2010.	115
11. TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956. p.3-27.	133

Publicações Institucionais

1. BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, MEC/SEESP, 2008.	01
2. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.....	08
3. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio: documento de apresentação. São Paulo: SE, 2012, p. 7-20.	18

Legislação

1. BRASIL CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – 1988. (Artigos 5º, 6º; 205 a 214).....	01
2. BRASIL LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança do Adolescente – ECA (Artigos 1º a 6º; 15 a 18; 60 a 69).....	22
3. BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.....	32
4. BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (anexo o Parecer CNE/CP nº 3/2004).....	50
5. BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (anexo o Parecer CNE/CEB nº 7/2010).....	60
6. BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (anexo o Parecer CNE/CP nº 8/2012).....	104
7. SÃO PAULO. DECRETO Nº 55.588, DE 17 DE MARÇO DE 2010. Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas.....	115
8. SÃO PAULO. DELIBERAÇÃO CEE Nº 9/97. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. (Indicação CEE nº 8/97 anexa).....	116

SUMÁRIO

Docente - Bibliografia

1. ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete. Juventudes e sexualidade. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.	01
2. FREURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: Editora DPA, 2003.	10
3. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar, 22. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2011.....	14
4. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79. Agosto/2002, p. 15-38.	33
5. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.	43
6. SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.	49
7. ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010. ANEXO B.....	54

EDUCADOR - BIBLIOGRAFIA

1. CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva com os Pingos nos Is. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.....01
2. CORTELLA, Mário Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed., São Paulo, Cortez, 2011.....12
3. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 201123
4. FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28. n.100 – Especial, p.965-987, out. 2007. 37
5. GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2001.44
6. LA TAILLE, Yves.DANTAS, Heloisa e OLIVEIRA, Marta Kohl de, Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 24. ed. São Paulo: Summus, 1992.....60
7. MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro, UNESCO/Cortez Editora, cap. III e IV, p. 47-78, e cp. VI, 93-104, 2000.70
8. RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e competência. 20. ed., São Paulo: Cortez, 2011..... 94
9. SACRISTÀN, J. Gimeno; PÉREZ GOMES, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000100
10. SAVIANI, Dermeval. Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas; Autores Associados, 2010.115
11. TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956. p.3-27.133

**1. CARVALHO, ROSITA EDLER.
EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM OS
PINGOS NOS IS. 2. ED. PORTO ALEGRE:
MEDIÇÃO, 2005.**

AUTOR

Rosita Edler Carvalho: A trajetória profissional da professora Rosita Edler Carvalho impressiona seja por suas atividades docentes, seja pelos cargos de chefia que exerceu. Dentre estes destaca-se o de Secretária de Educação Especial, no MEC, de 1992 a 1994, quando foi lançada a Política Nacional de Educação Especial. Na Secretaria do Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro, foi a primeira Coordenadora de Educação Especial, após a fusão da antiga Guanabara com o antigo Estado do Rio de Janeiro. Permaneceu no cargo de 1975 a 1980, quando foi para a direção do Instituto de Psicologia da UERJ. Uma marcante "caminhada", que teve início na APAE do RJ onde, além de professora, chefiou durante 13 anos, a equipe técnica interdisciplinar e multiprofissional.

A professora Rosita é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, além de Mestre em Psicologia, pela Fundação Getúlio Vargas. Sua formação acadêmica inclui ainda Pedagogia, Orientação Educacional, Psicologia e especialização em Psicopedagogia. Ao longo dos seus 28 anos de experiência universitária exerceu atividades docentes em Psicologia, sempre com disciplinas ligadas aos portadores de deficiência e aos de altas habilidades, ou supervisionando estágios na área das dificuldades de aprendizagem. Na Fundação Getúlio Vargas, durante 11 anos, trabalhou no curso de pós-graduação em Psicologia Pedagógica, orientando monografias e lecionando a disciplina Psicologia da Aprendizagem. Atualmente a professora Rosita - que se orgulha de ter sido professora das primeiras séries de ensino fundamental, quando trabalhou muitos anos com alunos especiais (AE), tem atuado com consultoria técnica junto a Universidades e Secretarias de Educação que desenvolvem projetos em educação especial, além de ministrar cursos e palestras sobre temas que estão ocupando os fóruns nacionais e internacionais ligados à área.

Atualmente a professora Rosita desenvolve estudos e pesquisas nas escolas da rede municipal de educação do RJ, com alunos que enfrentam barreiras para a aprendizagem, assim como no que tange à educação inclusiva.

SINOPSE

Em sua publicação sobre educação inclusiva, Rosita Edler Carvalho pretende colocar os pingos nos "is" dessa questão, defendendo, no texto, que a inclusão envolve reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes. Muito mais do que desmontar a educação especial e distribuir

seu alunado pelo ensino regular, aleatoriamente, a proposta inclusiva deve ser entendida como um processo que não se reduz à inserção deste ou daquele aluno numa classe de ensino regular (muitas vezes à revelia do professor). Alerta a autora que a inclusão é um longo processo e não ocorre por decreto ou modismo. Para incluir um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa sobre a qual a autora traz valiosas contribuições a partir de sua rica experiência.

COMENTÁRIO

Colocar os pingos nos "is" dessa questão é defender que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes. Alerta a autora que a inclusão é um longo processo e não ocorre por decreto ou modismo. Para incluir um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam que ele se integre social, educacional e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. A política de inclusão dos alunos na rede regular de ensino que apresentam necessidades educacionais especiais, não consiste somente na permanência física desses alunos, mas o propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses alunos, exigindo assim que a escola defina a responsabilidade criando espaços inclusivos. Dessa forma, a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola consciente de sua função coloca-se a disposição do aluno.

Para entender a educação inclusiva deve-se primeiro entender que a proposta não foi concebida apenas para determinados alunos e sim para todos, sem distinção. Entender que somos diferentes. Essa é nossa condição humana. Pensamos de jeito diferente, sentimos com intensidade diferente, agimos de forma diferente, e tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente. Pensar seriamente na prática da inclusão significa tomar consciência da diversidade dos alunos e valorizá-la. As escolas inclusivas são escolas para todos, o que implica um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiências seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Não basta incluir é preciso integrar o aluno na classe para que a aprendizagem aconteça, uma vez que integração deve andar junto com a inclusão um completando o outro. Não se pode, em uma ideia inclusiva, dar rótulos ou utilizar modelos de alunos diferenciando-os entre deficientes e não deficientes, como que essas duas fossem as duas opções possíveis. Essa rotulação não mais existirá quando

as diferenças forem entendidas como algo comum e quando aprendermos a respeitá-las e valorizá-las, livres de comparações. Só que para que isso aconteça principalmente os professores precisam ter uma atitude crítica perante a sociedade ou então, acontecerá a exclusão dos incluídos dentro da sala de aula.

A dificuldade de aprendizagem dos alunos tem sido atribuída a “defeitos” que os alunos têm como: hiperatividade, disritmia, deficiência mental, etc. estes vem sendo tratados como anormais e não como alunos que precisam ser ajudados. Para mudar este e outras ideias errôneas de educação inclusiva a autora aponta pontos que devem ser revisados como: Quem são os excluídos no sistema educacional, o que contribuem para essa exclusão, por que tantas leis? Remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação, produção sistemática de estudos e pesquisas com análise crítica dos dados, resistências em relação à proposta de educação inclusiva e outros.

Para que se conceba um sistema educacional inclusivo é permitir que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Podendo contar com órgãos públicos que podem e devem ajudar as instituições. Alguns princípios devem fundamentar os sistemas educacionais inclusivos, são eles: direito à educação, à igualdade de oportunidade, escolas responsivas e de boa qualidade, direito a aprendizagem e a participação. As diretrizes do sistema devem nortear a elaboração de planos nacionais de educação para todos, são elas: formular políticas educativas inclusivas; incrementar a inversão de recursos para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos; garantir equidade na distribuição de recursos públicos e privados; deixar aberta a participação de diversos setores nas decisões; promover a formação continuada de todos os envolvidos no processo, desde professores a ministros; valorizar o profissional da educação; divulgar informações e usar todos os meios para conscientizar as pessoas; dentre inúmeras diretrizes básicas.

O despreparo dos professores para atuar com a educação inclusiva, gera grandes equívocos por parte dos profissionais. Muitos entendem educação inclusiva como uma proposta apenas para deficientes, e desconsidera a integração dos incluídos não acreditando em sua aprendizagem. Confundi inclusão com inserção, privilégio na inclusão a socialização com a ideia de que é o bastante, e acaba por limitar a “leitura de mundo” à sala de aula. Nossas escolas devem ajudar no processo de inclusão deixando de lado seu tradicionalismo e se tornando escolas de boa qualidade, acessíveis a todos, que estimulem e aumentem a participação e reduzam a exclusão. Todo o trabalho da escola deve-se pautar em dar condições para que todos participem do processo de aprendizagem, assim esta deve promover eventos que desenvolvam a cultura, promovam a participação de toda comunidade dentre outras medidas que permitam a inclusão de fato.

O sistema de inclusão encontra barreiras, cabe a toda sociedade resolver, pois somos todos responsáveis pela prevenção de preconceitos e exclusões assim como somos responsáveis pela eliminação das já existentes. A letra da lei diz que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser matriculados e frequentar turmas de ensino re-

gular, porém na realidade nem sempre essa inclusão acontece de fato, seja por falta de conhecimento e formação do professor no assunto ou até mesmo medo e insegurança da família. Esse é o primeiro ponto que deve ser avaliado, a formação dos professores para trabalhar com uma educação inclusiva e também a família deve ser acolhida pela escola pra que não se sinta insegura e acabe por atrapalhar no processo.

Desde o os primórdios da educação pessoas são excluídas do processo outras nem se quer tem a chance de entrar nele. Hoje em dia essa exclusão continua a acontecer, só que discussões vêm acontecendo e projetos estão sendo implantados para tentar mudar essa situação. Entender a educação inclusiva se torna mais simples do que imaginamos, é só querer e lutar por uma educação de qualidade e esquecermos os “rótulos” que a sociedade coloca nas pessoas que não o mesmo “modelo” que a mesma impôs. Nossa sociedade foi construída assim com desigualdades em todos os aspectos, por esse motivo entender a educação inclusiva pode até ser fácil, difícil é fazê-la acontecer. Uma vez que isso também depende das classes médias, altas e dos governantes que nem sempre querem mudar a realidade de desigualdade do país, mesmo sabendo que a educação de qualidade a todos é um passo para uma sociedade sem desigualdades. Cabe aos profissionais da educação começar a mudar a realidade exclusiva de nossas escolas vendo todos os alunos como sujeitos do processo de aprendizagem e considerando a individualidade de cada um.

Educação Inclusiva: do que estamos falando?

A inclusão educacional tem ocupado significativo espaço de reflexões em todo o mundo, particularmente a partir da década de 90. Deve ser entendida como princípio (um valor) e como processo contínuo e permanente. Não deve ser concebida como um preceito administrativo, dado a priori, que leva a estabelecer datas, a partir das quais as escolas passam a ter o estado de inclusivas, em obediência à hierarquia do poder ou a pressões ideológicas. Parafraseando Eric Plaisance em seu texto de 2004, a inclusão não depende de si mesma, “pois ela é um novo desafio que demanda a clarificação dos meios de ação que viabilizem a transformação das escolas e, particularmente, que viabilizem o acolhimento das crianças ‘diferentes’”.

Existem inúmeras e contraditórias formas de pensar e de agir, no que respeita à inclusão, particularmente no espaço escolar, face à polissemia da aplicação do termo, que tanto se diz respeito aos espaços onde ocorre (inclusão física, inclusão social, inclusão no mundo do trabalho, inclusão na escola...), quanto aos sujeitos aos quais se refere (minorias étnicas, religiosas, de grupos sociais em desvantagens, de pessoas que frequentam ou não a escola, que estejam ou não em situação de deficiência...). Precisamos, portanto, colocar os pingos nos “is”, o que significa, em linguagem figurada, deixar claras algumas ideias, nem sempre consensuais entre aqueles que se debruçam sobre o tema.

PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS

1. BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, MEC/SEESP, 2008.01
2. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.....8
3. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio: documento de apresentação. São Paulo: SE, 2012, p. 7-20. 18

1. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. BRASÍLIA, MEC/SEESP, 2008.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC

Claudia Pereira Dutra - Secretária de Educação Especial
Claudia Maffini Griboski - Diretora de Políticas de Educação Especial

Denise de Oliveira Alves - Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

Kátia Aparecida Marangon Barbosa - Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial

Colaboradores

Antônio Carlos do Nascimento Osório - Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) PUC. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, minorias sociais, educação especial e direito à educação.

Cláudio Roberto Baptista - Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna (1996). Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, políticas de inclusão, relações entre pensamento sistêmico e educação e transtornos globais do desenvolvimento.

Denise de Souza Fleith - Professora da Universidade de Brasília – UNB; Doutora em Psicologia Educacional pela University Of Connecticut (1999) e pós-doutora pela National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação.

Eduardo José Manzini - Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP de Marília-SP; Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP (1995); Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e Editor da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: inclusão da pessoa com deficiência, defi-

ciência física, ajudas técnicas e tecnologia assistiva em comunicação alternativa e acessibilidade física.

Maria Amélia Almeida - Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Doutora em Educação Especial pelo Programa de PhD da Vanderbilt University (1987). Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial; Membro do editorial das publicações Journal of International Special Education e da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: deficiência mental, inclusão, profissionalização e Síndrome de Down.

Maria Teresa Egler Mantoan - Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED. Atua principalmente nos seguintes temas: direito incondicional de todos os alunos à educação, atendimento educacional especializado e deficiência mental.

Rita Vieira de Figueiredo - Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia pela Université Laval (1995) e pós-doutora em linguagem escrita e deficiência mental na Universidade de Barcelona (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência mental, linguagem escrita e inclusão escolar.

Ronice Muller Quadros - Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do RS – PUC, com estágio na University of Connecticut (1997-1998). Coordenadora do Curso de Letras/Língua Brasileira de Sinais e membro do editorial das publicações Espaço-INES, Ponto de Vista-UFSC e Sign Language & Linguistics.

Soraia Napoleão Freitas - Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) – UFSM. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Educação Especial: interação e inclusão social. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, classe hospitalar, altas habilidades/superdotação, ensino superior e educação especial.

I – APRESENTAÇÃO

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

II - MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explícita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926,

instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

LEGISLAÇÃO

1. BRASIL CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – 1988. (Artigos 5º, 6º; 205 a 214).....	01
2. BRASIL LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança do Adolescente – ECA (Artigos 1º a 6º; 15 a 18; 60 a 69).....	22
3. BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB	32
4. BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (anexo o Parecer CNE/CP nº 3/2004)	50
5. BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (anexo o Parecer CNE/CEB nº 7/2010).....	60
6. BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (anexo o Parecer CNE/CP nº 8/2012).....	104
7. SÃO PAULO. DECRETO Nº 55.588, DE 17 DE MARÇO DE 2010. Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas	115
8. SÃO PAULO. DELIBERAÇÃO CEE Nº 9/97. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. (Indicação CEE nº 8/97 anexa)	116

**1. BRASIL CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA
FEDERATIVA DO BRASIL – 1988 (ARTIGOS 5º,
6º; 205 A 214).**

O título II da Constituição Federal é intitulado “Direitos e Garantias fundamentais”, gênero que abrange as seguintes espécies de direitos fundamentais: direitos individuais e coletivos (art. 5º, CF), direitos sociais (genericamente previstos no art. 6º, CF), direitos da nacionalidade (artigos 12 e 13, CF) e direitos políticos (artigos 14 a 17, CF).

Em termos comparativos à clássica divisão tridimensional dos direitos humanos, os direitos individuais (maior parte do artigo 5º, CF), os direitos da nacionalidade e os direitos políticos se encaixam na primeira dimensão (direitos civis e políticos); os direitos sociais se enquadram na segunda dimensão (direitos econômicos, sociais e culturais) e os direitos coletivos na terceira dimensão. Contudo, a enumeração de direitos humanos na Constituição vai além dos direitos que expressamente constam no título II do texto constitucional.

Os direitos fundamentais possuem as seguintes características principais:

a) **Historicidade:** os direitos fundamentais possuem antecedentes históricos relevantes e, através dos tempos, adquirem novas perspectivas. Nesta característica se enquadra a noção de dimensões de direitos.

b) **Universalidade:** os direitos fundamentais pertencem a todos, tanto que apesar da expressão restritiva do *caput* do artigo 5º aos brasileiros e estrangeiros residentes no país tem se entendido pela extensão destes direitos, na perspectiva de prevalência dos direitos humanos.

c) **Inalienabilidade:** os direitos fundamentais não possuem conteúdo econômico-patrimonial, logo, são intransferíveis, inegociáveis e indisponíveis, estando fora do comércio, o que evidencia uma limitação do princípio da autonomia privada.

d) **Irrenunciabilidade:** direitos fundamentais não podem ser renunciados pelo seu titular devido à fundamentalidade material destes direitos para a dignidade da pessoa humana.

e) **Inviolabilidade:** direitos fundamentais não podem deixar de ser observados por disposições infraconstitucionais ou por atos das autoridades públicas, sob pena de nulidades.

f) **Indivisibilidade:** os direitos fundamentais compõem um único conjunto de direitos porque não podem ser analisados de maneira isolada, separada.

g) **Imprescritibilidade:** os direitos fundamentais não se perdem com o tempo, não prescrevem, uma vez que são sempre exercíveis e exercidos, não deixando de existir pela falta de uso (prescrição).

h) **Relatividade:** os direitos fundamentais não podem ser utilizados como um escudo para práticas ilícitas ou como argumento para afastamento ou diminuição da

responsabilidade por atos ilícitos, assim estes direitos não são ilimitados e encontram seus limites nos demais direitos igualmente consagrados como humanos.

Vale destacar que a Constituição vai além da proteção dos direitos e estabelece garantias em prol da preservação destes, bem como remédios constitucionais a serem utilizados caso estes direitos e garantias não sejam preservados. Neste sentido, dividem-se em direitos e garantias as previsões do artigo 5º: os direitos são as disposições declaratórias e as garantias são as disposições assecuratórias.

O legislador muitas vezes reúne no mesmo dispositivo o direito e a garantia, como no caso do artigo 5º, IX: “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” – o direito é o de liberdade de expressão e a garantia é a vedação de censura ou exigência de licença. Em outros casos, o legislador traz o direito num dispositivo e a garantia em outro: a liberdade de locomoção, direito, é colocada no artigo 5º, XV, ao passo que o dever de relaxamento da prisão ilegal de ofício pelo juiz, garantia, se encontra no artigo 5º, LXV¹.

Em caso de ineficácia da garantia, implicando em violação de direito, cabe a utilização dos remédios constitucionais.

Atenção para o fato de o constituinte chamar os remédios constitucionais de garantias, e todas as suas fórmulas de direitos e garantias propriamente ditas apenas de direitos.

Direitos e deveres individuais e coletivos

O capítulo I do título II é intitulado “direitos e deveres individuais e coletivos”. Da própria nomenclatura do capítulo já se extrai que a proteção vai além dos direitos do indivíduo e também abrange direitos da coletividade. A maior parte dos direitos enumerados no artigo 5º do texto constitucional é de direitos individuais, mas são incluídos alguns direitos coletivos e mesmo remédios constitucionais próprios para a tutela destes direitos coletivos (ex.: mandado de segurança coletivo).

1) Brasileiros e estrangeiros

O *caput* do artigo 5º aparenta restringir a proteção conferida pelo dispositivo a algumas pessoas, notadamente, “aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País”. No entanto, tal restrição é apenas aparente e tem sido interpretada no sentido de que os direitos estarão protegidos com relação a todas as pessoas nos limites da soberania do país.

Em razão disso, por exemplo, um estrangeiro pode ingressar com *habeas corpus* ou mandado de segurança, ou então intentar ação reivindicatória com relação a imóvel seu localizado no Brasil (ainda que não resida no país).

Somente alguns direitos não são estendidos a todas as pessoas. A exemplo, o direito de intentar ação popular exige a condição de cidadão, que só é possuída por nacionais titulares de direitos políticos.

¹ FARIA, Cássio Juvenal. Notas pessoais tomadas em teleconferência.

2) Relação direitos-deveres

O capítulo em estudo é denominado “direitos e garantias deveres e coletivos”, remetendo à necessária relação direitos-deveres entre os titulares dos direitos fundamentais. Acima de tudo, o que se deve ter em vista é a premissa reconhecida nos direitos fundamentais de que não há direito que seja absoluto, correspondendo-se para cada direito um dever. Logo, o exercício de direitos fundamentais é limitado pelo igual direito de mesmo exercício por parte de outrem, não sendo nunca absolutos, mas sempre relativos.

Explica Canotilho² quanto aos direitos fundamentais: “a ideia de deveres fundamentais é suscetível de ser entendida como o ‘outro lado’ dos direitos fundamentais. Como ao titular de um direito fundamental corresponde um dever por parte de um outro titular, poder-se-ia dizer que o particular está vinculado aos direitos fundamentais como destinatário de um dever fundamental. Neste sentido, um direito fundamental, enquanto protegido, pressuporia um dever correspondente”. Com efeito, a um direito fundamental conferido à pessoa corresponde o dever de respeito ao arcabouço de direitos conferidos às outras pessoas.

3) Direitos e garantias em espécie

Preconiza o artigo 5º da Constituição Federal em seu caput:

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

O caput do artigo 5º, que pode ser considerado um dos principais (senão o principal) artigos da Constituição Federal, consagra o princípio da igualdade e delimita as cinco esferas de direitos individuais e coletivos que merecem proteção, isto é, vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade. Os incisos deste artigos delimitam vários direitos e garantias que se enquadram em alguma destas esferas de proteção, podendo se falar em duas esferas específicas que ganham também destaque no texto constitucional, quais sejam, direitos de acesso à justiça e direitos constitucionais-penais.

- Direito à igualdade Abrangência

Observa-se, pelo teor do caput do artigo 5º, CF, que o constituinte afirmou por duas vezes o princípio da igualdade:

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

² CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1998, p. 479.

Não obstante, reforça este princípio em seu primeiro inciso:

Artigo 5º, I, CF. Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

Este inciso é especificamente voltado à necessidade de igualdade de gênero, afirmando que não deve haver nenhuma distinção sexo feminino e o masculino, de modo que o homem e a mulher possuem os mesmos direitos e obrigações.

Entretanto, o princípio da isonomia abrange muito mais do que a igualdade de gêneros, envolve uma perspectiva mais ampla.

O direito à igualdade é um dos direitos norteadores de interpretação de qualquer sistema jurídico. O primeiro enfoque que foi dado a este direito foi o de direito civil, enquadrando-o na primeira dimensão, no sentido de que a todas as pessoas deveriam ser garantidos os mesmos direitos e deveres. Trata-se de um aspecto relacionado à igualdade enquanto liberdade, tirando o homem do arbítrio dos demais por meio da equiparação. Basicamente, estaria se falando na **igualdade perante a lei**.

No entanto, com o passar dos tempos, se percebeu que não bastava igualar todos os homens em direitos e deveres para torná-los iguais, pois nem todos possuem as mesmas condições de exercer estes direitos e deveres. Logo, não é suficiente garantir um direito à **igualdade formal**, mas é preciso buscar progressivamente a **igualdade material**. No sentido de igualdade material que aparece o direito à igualdade num segundo momento, pretendendo-se do Estado, tanto no momento de legislar quanto no de aplicar e executar a lei, uma postura de promoção de políticas governamentais voltadas a grupos vulneráveis.

Assim, o direito à igualdade possui dois sentidos notáveis: o de igualdade perante a lei, referindo-se à aplicação uniforme da lei a todas as pessoas que vivem em sociedade; e o de igualdade material, correspondendo à necessidade de discriminações positivas com relação a grupos vulneráveis da sociedade, em contraponto à igualdade formal.

Ações afirmativas

Neste sentido, desponta a temática das ações afirmativas, que são políticas públicas ou programas privados criados temporariamente e desenvolvidos com a finalidade de reduzir as desigualdades decorrentes de discriminações ou de uma hipossuficiência econômica ou física, por meio da concessão de algum tipo de vantagem compensatória de tais condições.

Quem é **contra** as ações afirmativas argumenta que, em uma sociedade pluralista, a condição de membro de um grupo específico não pode ser usada como critério de inclusão ou exclusão de benefícios. Ademais, afirma-se que elas desprivilegiam o critério republicano do mérito (sendo o qual o indivíduo deve alcançar determinado cargo público pela sua capacidade e esforço, e não por pertencer a determinada categoria); fomentariam o racismo e o ódio; bem como ferem o princípio da isonomia por causar uma discriminação reversa.

BIBLIOGRAFIA - DOCENTE

1. ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete. Juventudes e sexualidade. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.01
2. FREURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: Editora DPA, 2003. 10
3. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar, 22. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2011..... 14
4. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79. Agosto/2002, p. 15-38. 33
5. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.....43
6. SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.49
7. ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010. ANEXO B..... 54

1. ABRAMOVAY, MIRIAM; CASTRO, MARY GARCIA; SILVA, LORENA BERNADETE. JUVENTUDES E SEXUALIDADE. BRASÍLIA: UNESCO BRASIL, 2004.

SUMÁRIO

Este livro está dividido em 7 capítulos:

Capítulo 1 Metodologia e Caracterização Sociodemográfica

1.1 Mapeando, comparando e compreendendo: percepções/representações

- 1.1.1 A pesquisa extensiva
- 1.1.2 A pesquisa compreensiva
- 1.1.3 Análise e apresentação dos dados qualitativos
- 1.1.4 Síntese de informações sobre a pesquisa
- 1.2 Caracterização do universo amostrado: alunos
 - 1.2.1 Características sociodemográficas

Capítulo 2 A Iniciação Sexual dos Jovens

2.1 As interações afetivo-sexuais: entre iniciações e idealizações

- 2.2 A virgindade na perspectiva de jovens e adultos
- 2.3 Entre o ficar e o namorar, a vida sexual
- 2.4 A conversa sobre sexualidade

Capítulo 3 A Gravidez Juvenil

3.1 Construções sobre gravidez na adolescência: ecos da literatura

- 3.1.1 A gravidez juvenil como um problema
- 3.1.2 Relativizando generalizações e identificando problemas no problema
- 3.2 A gravidez na juventude: representações na escola
 - 3.2.1 Conhecimento sobre gravidez juvenil: professores e pais
 - 3.2.2 Conhecimento de gravidez no ambiente escolar: alunos, professores e pais
 - 3.2.3 Causas de uma gravidez não planejada: percepção de alunos, pais e professores
 - 3.2.4 Significado de gravidez na juventude: percepção de alunos e professores
 - 3.2.5 Consequências de uma gravidez não planejada: percepção de alunos, pais e professores
 - 3.2.6 Discriminação de gestantes e mães solteiras no ambiente escolar: percepção de alunos, pais e professores

Capítulo 4 A Contracepção na Juventude

4.1 O exercício da contracepção segundo os jovens

4.1.1 Conhecimento e extensão do uso de métodos contraceptivos

4.1.2 Camisinha

4.1.3 Lugar da família e da escola quanto à prevenção

Capítulo 5 O Aborto

5.1 Algumas estimativas sobre abortos

5.2 Abortos por jovens: o que se sabe sobre quantos e motivos

5.3 Percepções sobre o aborto

5.4 Mas se tem informação sobre aborto?

Capítulo 6

Ressignificando Sexualidade, por Violências, Preconceitos e Discriminações

6.1 Violências sexuais

6.1.1 Assédio nas escolas

6.1.2 Estupro e incesto

6.2 Preconceitos e discriminações: o caso da homofobia

Capítulo 7

Considerações Finais e Recomendações

7.1 Considerações finais

7.2 Recomendações

Autor

Mary Garcia Castro é pesquisadora da UNESCO, Representação no Brasil. Mestrados em Planejamento Urbano (UFRJ) e em Sociologia da Cultura (UFBA). Ph.D. em Sociologia pela Universidade da Flórida, Estados Unidos. Pesquisadora associada do Centro de Estudos de Migrações Internacionais – UNICAMP; professora aposentada da UFBA; e membro da Comissão Nacional de População e Desenvolvimento, publicações na área de gênero, migrações internacionais, estudos culturais e juventude.

Miriam Abramovay é professora da Universidade Católica de Brasília e vice-coordenadora do Observatório sobre Violências nas Escolas no Brasil (UNESCO, Universidade Católica de Brasília e Universidade de Bordeaux). Formou-se em Sociologia e Ciências da Educação pela Universidade de Paris, França (Paris VII – Vincennes) e possui mestrado em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Foi coordenadora do Programa de Conservação Social da UICN para a América Central e México e do Programa de Gênero na FLACSO para a América Latina. Trabalhou como consultora para o Banco Mundial, UNICEF, OPAS, UNIFEM, IDB, ACIDI/Canadá, FAO, UNODC, entre outros. Entre muitos trabalhos publicados destacam-se "Gangues, Galeras, Chegados e Rappers", Editora Garamond, Rio de Janeiro, 1999; "Escolas de Paz", Edições UNESCO, Brasília, 2001; Avaliação das Ações de Prevenção às DST/Aids e Uso Indevido de Drogas nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio em Capitais Brasileiras". Brasília:

BIBLIOGRAFIA - DOCENTE

UNESCO, UNAIDS, UNODC, CN DST/ Aids do Ministério da Saúde, 2001. "Violências nas Escolas" (co-Coord.), Edições UNESCO, Brasília, 2002. "Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, Fundação Kellogg, 2003.

Lorena Bernadete da Silva é pesquisadora da UNESCO. Formou-se em Ciências Econômicas pelo UniCEUB – Centro Universitário de Brasília, possui pós-graduação em Análise de Projetos pelo CENDEC – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Curso regional de Empleo, pela Organização Internacional do Trabalho em Santiago/Chile; Pobreza pela Comisión Económica para América Latina y el Caribe e Organización Internacional Del Trabajo no México. É funcionária aposentada do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Economista – Técnico de Planejamento e Pesquisa), tendo sido coautora de vários trabalhos, com destaque para: "O Impacto da Crise Econômica nos Serviços de Saúde: O Caso Brasil", IPEA, 1987; "A Conta Social Revisitada – 1980-87", IPEA, 1989; "Financiamento do Setor Saúde", IPEA, 1989; "O que Mostram os Indicadores sobre Pobreza na Década Perdida" – Texto para Discussão Interna nº274. IPEA, 1992; "Pesquisa sobre Família e Pobreza – Relatório Final", IPEA, 1992; "Relato do Desempenho Econômico e da Situação do Mercado de Trabalho", IPEA, 1992. Como consultora, participou de trabalhos no UNICEF, PNUD e na Tecnum Consultoria (Análises socioeconômicas). Na UNESCO, participou da elaboração dos seguintes trabalhos: "Drogas nas Escolas", Brasília, UNESCO, 2002; "Ensino Médio: múltiplas vozes", Brasília, UNESCO, Ministério da Educação, 2003.

SINÓPSE

A década de 1990 surpreendeu os estudiosos da área com o rejuvenescimento da fecundidade no país. Em 1980 cabia às mulheres de 25 a 29 anos o maior número médio de filhos dentro os grupos etários na faixa reprodutiva. O primeiro deslocamento para o grupo mais jovem, de 20 a 24 anos, ocorre em 1991, mantendo-se em 2000. Além disso, enquanto a fecundidade declinou em todos os grupos etários nos últimos dez anos, as jovens de 15 a 19 anos representaram pela primeira vez uma exceção, com um crescimento de 25% entre 1991 e 2000.

Vale notar também que vem aumentando a importância relativa desse grupo etário no cômputo da taxa de fecundidade total. De 9% em 1980 passa a 14% em 1991, e em 2000 a fecundidade das jovens de 15 a 19 anos já responde por 20% do número total de filhos tidos pelas mulheres ao longo de todo o período reprodutivo, ou seja, de 15 a 49 anos.

Chama a atenção ainda que a maior parte dessas jovens mães é constituída por solteiras, proporção que veio crescendo no período 1991-2000, passando de 80% para 94%. A distribuição relativa dos nascimentos por idade da mãe mostra que foi entre aquelas com 15, 16 e 17 anos que ocorreram aumentos entre 1991 e 2000, caindo a participação relativa, embora majoritária, nas idades de 18 e 19 anos.

Os dois últimos censos mostraram ainda que esse aumento de 25% não foi uniforme em todas as camadas socioeconômicas. Foi mais expressivo entre as jovens menos escolarizadas, alcançando 44%, e as mais pobres, com aumento de 42%. Embora mais intenso nas áreas urbanas, o aumento ocorreu também no meio rural. Esse quadro, que em grande parte é o reflexo de comportamentos de sexo desprotegido, encontra reforço na feminização da epidemia de AIDS, mais presente entre as mulheres mais jovens. De fato, o número de casos de AIDS diagnosticados entre as jovens de 13 a 19 anos cresceu 75% entre 1991 e 2000, e a taxa de incidência de Aids no país passou de 0,75 por 100 mil mulheres de 13 a 19 anos, em 1991, para 1,86 em 2000.

Várias interpretações têm sido evocadas para explicar por que muitos jovens continuam a praticar sexo sem dupla proteção, tais como as seguintes:

- pouca ou nenhuma presença de programas de educação sexual nas escolas;
- aconselhamento sexual baseado em tabus ou preconceitos religiosos, distanciados da realidade dos jovens;
- resistência dos pais por considerarem como promoção da sexualidade o diálogo sobre esse assunto entre professores e alunos;
- falta de informações sobre regulação da fecundidade;
- falta de esclarecimento sobre as formas de transmissão das DST/ AIDS;
- pouco ou nenhum acesso aos métodos anticoncepcionais, inclusive a contracepção de emergência (pílula do dia seguinte), que, se providenciada em até 72 horas após a relação sexual, pode evitar uma gravidez não desejada;
- falta de diálogo sobre sexualidade no seio da família;
- conflito de gerações, no qual os mais velhos não falam a linguagem dos jovens;
- necessidade de autoafirmação via maternidade e/ou paternidade;
- falta de estímulos externos que ampliem horizontes e mobilizem o potencial individual dos jovens para a formulação de projetos de vida;
- falta de conhecimento sobre as percepções e representações que os jovens têm de si mesmos e do mundo que os cerca.

Estudos esparsos têm procurado focalizar alguns desses aspectos na tentativa de elucidar esse complexo de ansiedades, curiosidades e vulnerabilidades que caracteriza o universo dos jovens. Há por outro lado, desde 1996, um vazio de informações de cobertura nacional, permitindo inferência estatística sobre sexualidade, conhecimento e uso de métodos contraceptivos, por sexo, idade e um conjunto de variáveis sociodemográficas (Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde). A Pesquisa sobre Comportamento Sexual e Percepções de DST/AIDS, também de base populacional, data de 1998, estando em via de ser atualizada ainda em 2004, pela Coordenação Nacional de DST/Aids do Ministério da Saúde.

Isto posto, pode-se avaliar a relevância da pesquisa "Juventudes e Sexualidade", cujos resultados compõem esta publicação. Sob a égide da respeitabilidade da UNESCO e responsabilidade de renomadas pesquisadoras, a pesquisa enfrenta com competência e sobretudo coragem um