

Giseli Valezi Raymundo
Organizadora

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

uma relação indissociável



Giseli Valezi Raymundo
(organizadora)

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO:
uma relação indissociável



R273 Raymundo, Giseli Valezi.
Direitos humanos e educação: uma relação
indissociável / Giseli Valezi Raymundo. - Curitiba:
Bagai. 2020.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-65-87204-04-8

1. direitos humanos. 2. Educação - Brasil. 3. direito à
educação - Brasil. I. Título,

CDD 323.07

<https://doi.org/10.37008/BAGAI/978-65-87204-04-8.12.6.20>

1.a Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do seu(s)
respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema
de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Agência Mirai
<i>Imagem da Capa</i>	Pixabay
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ
	Dr. Ademir A Pinhelli Mendes - UNINTER
	Dra. Camila Cunico - UFPR
	Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC
	Dr. Helio Rosa Camilo - UFAC
	Dra. Larissa Warnavin - UNINTER
	Dr. Marciel Lohmann - UEL
	Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR
	Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO
	Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED
	Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 8

**A EDUCAÇÃO MORAL E AS PRÁTICAS
RESTAURATIVAS COMO INSTRUMENTOS DE
PREVENÇÃO E COMBATE À INDISCIPLINA E
VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS 11**

Daniela Rezende de Oliveira

Klauss Carvalho de Malta

**A FALTA DE INCLUSÃO DIGITAL IMPÕE MAIOR
VIOLÊNCIA SOCIAL AOS ALUNOS POBRES NO
SÉCULO XXI: A PANDEMIA DO COVID-19 DENUNCIA
A FRAGILIDADE DA DEMOCRACIA NO BRASIL 23**

Edimilso André Carvalho Pereira

A SOCIOEDUCAÇÃO E SEU CARÁTER PEDAGÓGICO ... 36

Marlene Barros Sandes

Valéria da Silva Medeiros

**CAPITAL CULTURAL, LETRAMENTO E FÁBRICAS DE
CULTURA EM SÃO PAULO 50**

Heloisa Marcassa Monteiro

Leda Maria de Oliveira Rodrigues

**INSTITUIÇÕES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE, UM
TERRITÓRIO DE ATUAÇÃO PARA O PEDAGOGO ... 63**

Bruno Tadeu de Oliveira Santos

**EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO HUMANO
UNIVERSAL SOCIAL FUNDAMENTAL: TEORIAS!?
PRÁTICAS!? PRÁXIS!? 82**

Marcos Pereira dos Santos

**DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES PARA
A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE PLURAL 101**

Leonardo Paschoalini Paiva

Matheus Conde Pires

Vinny Pellegrino

DEPÓSITO DE HUMANOS OU DESLIZES DA ENGENHARIA: OS ESPAÇOS PRISIONAIS FRENTE A GARANTIA AO DIREITO A EDUCAÇÃO 113

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Rita de Cássia da Silva Oliveira

Sheila Fabiana de Quadros

APONTAMENTOS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO 125

Emanuel Vieira de Assis

Thiago Fernandes Madeira

AS BIOPOLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO DISPOSITIVO DA PERMANÊNCIA HISTÓRICA DA DESIGUALDADE NOS GOVERNOS MILITARES 135

Wesley Espinosa Santana

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: A IMPORTÂNCIA DE LENTES INTERSECCIONAIS 148

Matheus dos Santos da Silveira

Ruth Daisy Capistrano de Souza

A EDUCAÇÃO PARA A ECONOMIA CRIATIVA E OS DIREITOS HUMANOS 161

Diego Santos Vieira de Jesus

Daniel Kamlot

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E SOCIAL: REFLEXÕES DO PONTO DE VISTA ONTOLÓGICO E HISTÓRICO 172

Ana Eduarda Taras Vaz

Marta Rosani Taras Vaz

REFUGIADOS, DIREITOS HUMANOS E O BRASIL: ABORDAGENS PARA A SALA DE AULA 184

Eveline Vieira Brígido

Roberto Rodolfo Georg Uebel

DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS: EFEITOS DE OFICINAS NAS ATITUDES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO .. 200

Camila Mugnai Vieira

Alexandre Simão

Gabriela Muller Barreto

Gabrielly Franco de Castro

Bianca Pereira Rodrigues Yonemotu

GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS 215

Alcilene Coutinho Ramos Assunção

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS – UMA REFLEXÃO SOBRE SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO PARA DIREITOS HUMANOS 227

Junie Penna

Araci Asinelli-Luz

HOLOCAUSTO E DIREITOS HUMANOS: RELATO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 239

Luzilete Falavinha Ramos

Simone Marquito Caetano Riba

O ENSINO DA DANÇA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE 252

Giuliano Souza Andreoli

POLÍTICAS DE GÊNERO E DIREITOS DAS MULHERES: DIVERSIDADE E INCLUSÃO 271

Angela Natel

O DIREITO À LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA: PRÁTICAS DE ALTERIDADE EM SALA DE AULA 283

Dulcicléia Tavares de Almeida

Márcia Denise da Rocha Collinge

Maria da Luz Lima Sales

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea de capítulos sobre "Direitos Humanos e Educação: uma relação indissociável" representa exitosa iniciativa da Editora BAGAI em trazer para o leitor temas que têm grande repercussão e importância na atualidade, razão pela qual precisam ser debatidos.

Abre este volume o capítulo que aborda a educação moral e as práticas restaurativas como instrumentos de prevenção e combate à indisciplina e violência nas escolas, demonstrando que disciplinar não é educar por meio da imposição autoritária de regras e limites, mas significa ensinar as crianças e os adolescentes sobre limites.

Partindo da constatação de que a falta de inclusão digital impõe maior violência social aos alunos pobres no século XXI, o segundo capítulo trata do fato da pandemia da COVID-19, nesse cenário, denunciar a fragilidade da democracia no Brasil.

O terceiro capítulo refere-se à socioeducação e seu caráter pedagógico, discutindo a educação como processo sociocultural que se dá a partir da apropriação, pelo homem, de um conjunto de normas, ideias e valores existentes na cultura.

Os resultados da pesquisa intitulada: "Capital cultural, letramento e fábricas de cultura em São Paulo" são o assunto do quarto capítulo, de acordo como a constatação de que tal capital é o conjunto de conhecimentos, de experiências e de vivências que pode ser revertido no mercado escolar.

O papel de instituições de privação de liberdade, locais com suas próprias peculiaridades, como um território de atuação para o pedagogo é descrito no quinto capítulo, indicando-se ter o pedagogo um grande desafio adaptativo no contexto desses ambientes.

A educação escolar como direito humano universal social fundamental e teorias é a temática amplamente analisada no sexto capítulo.

O sétimo capítulo traz reflexões para a construção de uma sociedade plural, delineando a relação intrínseca existente entre a democracia, a educação e os direitos humanos.

A reflexão sobre serem os espaços prisionais "depósitos humanos" ou "deslizes da engenharia" é desenvolvida ao longo do oitavo capítulo, em meio à análise da garantia do direito à educação.

Os apontamentos em educação sobre direitos humanos, no ensino de sociologia do ensino médio são objeto de apreciação no nono capítulo.

O décimo capítulo trata das biopolíticas educacionais como dispositivos da permanência histórica da desigualdade nos governos militares, fazendo uma análise histórica do tema.

A importância de lentes interseccionais é o assunto tratado no décimo primeiro capítulo, assegurando-se que a essência da dignidade humana esteja presente dentre os mais distintos contextos, à luz de uma perspectiva interseccional promotora da internacionalização dos direitos humanos, para a cidadania e a paz.

O décimo segundo capítulo avalia a educação para a economia criativa e os direitos humanos, indicando que as políticas públicas, especialmente no campo da educação para ambientes criativos, devem dar-se a favor do desenvolvimento de uma sociedade criativa.

A educação como direito humano e social: reflexões do ponto de vista ontológico e histórico é a temática do décimo terceiro capítulo, no qual se expõe que a educação pode ser compreendida como um direito humano e social, bem como deve ser defendida desse modo no âmbito legal, embora essa relação seja, em determinados casos, contraditória.

As abordagens para a sala de aula a respeito dos refugiados, direitos humanos e o Brasil são delineados no décimo quarto capítulo.

Com ênfase na prática educacional, o décimo quinto capítulo expõe os efeitos de oficinas nas atitudes sociais de estudantes do ensino médio em relação à inclusão, visando à construção de ambientes escolares menos discriminatórios.

O assunto políticas de gênero e direitos das mulheres é apreciado no décimo sexto capítulo, que estuda o gênero e violência contra as mulheres, problemática que precisa, inicialmente, ter reconhecimento social como uma questão de direitos humanos.

A reflexão em relação à importância na educação para direitos humanos das competências socioemocionais é descrita no décimo sétimo capítulo, enquanto integrantes de uma trama inseparável porque se constituem como a essência do ser humano a serviço da humanização e da humanidade

No décimo oitavo capítulo, faz-se o relato de prática pedagógica com alunos sobre o holocausto e direitos humanos, descrevendo-se a sensibilidade do tema enquanto trauma coletivo que ainda tem reflexos no mundo atual, especificando-se os métodos pedagógicos utilizados na pesquisa.

O Ensino da dança e as relações de gênero e sexualidade, enfatizando o tema da diversidade sexual nesse universo, destacando ser central o esforço para tornar o gênero uma variável consciente em

todos os aspectos da educação pela dança, são os assuntos abordados no décimo nono capítulo.

O vigésimo capítulo aborda as políticas de gênero e os direitos das mulheres, sob a perspectiva de se fazer imprescindível uma política inclusiva no âmbito educacional, na qual tanto homens quanto mulheres sejam tratados com dignidade.

O vigésimo primeiro capítulo finaliza a coletânea, por meio da análise do direito à literatura infantil afro-brasileira como prática de alteridade em sala de aula, para despertar as potencialidades da criança leitora, e, com isso, contribuir para a formação de um público leitor infantil capaz de reconhecer a história e a individualidade de cada pessoa, sem prejudá-la.

Desejamos a todos uma leitura proveitosa dos capítulos que esta coletânea oferece, de forma que os temas neles explicitados possam gerar novas pesquisas, reflexões e debates.

Boa leitura.

A EDUCAÇÃO MORAL E AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS COMO INSTRUMENTOS DE PREVENÇÃO E COMBATE À INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Daniela Rezende de Oliveira¹

Klauss Carvalho de Malta²

INTRODUÇÃO

Atualmente, no contexto escolar, a indisciplina e a violência são um dos grandes problemas a serem enfrentados pelos profissionais da educação, pelo Estado, pelas famílias e até pelos próprios alunos. A indisciplina, além de dificultar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, causa diversos prejuízos ao seu processo de socialização, comprometendo o seu desenvolvimento e amadurecimento (intelectual, emocional e social). Além disso, em casos extremos, a indisciplina pode resultar em atos de violência (física, social e/ou psíquica), tornando a convivência social insuportável.

Para que o problema da indisciplina e violência nas escolas seja solucionado, é imprescindível que família, escola e sociedade atuem conjuntamente, assumindo seu papel e responsabilidades na educação das crianças e adolescentes, no intuito de criar estratégias e práticas que promovam a educação para a paz, o respeito mútuo e a solidariedade, além de ensinar os alunos a resolverem pacificamente os seus problemas de convivência (VASCONCELOS, 1989, p. 73-74). Por outro lado, é necessário, também, que os professores revisem as suas práticas de ensino e a forma como lidam com a indisciplina dos alunos, substituindo os tradicionais mecanismos de punição/repressão disciplinar por estratégias pedagógicas de ensino que promovam uma cultura de paz e respeito aos valores e às regras sociais (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 63-65).

O presente capítulo visa analisar e refletir sobre a indisciplina (e, também, a violência) no ambiente escolar, na tentativa de discutir

1 Doutora em Direito e Justiça e mestra em Filosofia do Direito, ambos pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMG. Bacharela em Direito pela Faculdade de Direito da UFMG. Professora da Fundação Mineira de Educação e Cultura (Universidade FUMEC).

2 Bacharel em Direito pela UNA – Campus Bom Despacho/MG. Professor e *coaching* de oratória.

possíveis soluções para esse problema. Nesse sentido, será discutida a importância e o papel dos educadores, bem como dos alunos, das famílias e da sociedade, na construção de um ambiente escolar que, além de formar o intelecto dos alunos, também promovam uma educação capaz de transformá-los em sujeitos autônomos e cidadãos conscientes de seus direitos, deveres e responsabilidades sociais. Para tanto, a educação moral elucidativa e as práticas restaurativas de solução de conflitos serão apresentados como recursos e estratégias pedagógicas para a prevenção e combate à indisciplina e violência no ambiente escolar.

AS REGRAS SOCIAIS E OS LIMITES PARA A MANUTENÇÃO DA PAZ E DO BOM CONVÍVIO SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Ao se tratar do tema *indisciplina na escola*, faz-se necessário, inicialmente, compreender o significado do termo “limite”, bem como investigar sobre a necessidade da instituição de regras que promovam o respeito ao próximo e o aprender a conviver com outro – em especial, no ambiente escolar, pois este é um dos primeiros espaços de socialização dos indivíduos e ambiente típico para a formação de seres autônomos e conscientes de seus direitos e deveres sociais.

O termo “limite” compreende a ideia de algo que não se pode ultrapassar ou invadir, ou ainda, o momento ou espaço em que algo é restringido ou finalizado (como, por exemplo, a liberdade). Contudo, no contexto escolar, segundo Yves de La Taille, o termo “limite” envolve três dimensões diferentes, embora complementares: como fronteira a ser transposta/ultrapassada (com o objetivo de promover o crescimento e amadurecimento do indivíduo enquanto ser ético e virtuoso); como fronteira a ser observada e respeitada, e jamais transposta (quando o termo se remete ao universo da moralidade); e por fim, como fronteira que o indivíduo deve construir para resguardar a sua intimidade (LA TAILLE, 2010, p. 11-12). Todas essas três dimensões do termo *limite* somente podem ser apreendidas dentro dos processos de socialização e individualização, e por meio de práticas educativas (LA TAILLE, 2010, p. 8-10).

Nesse sentido, no que se refere aos “limites” enquanto fronteira a ser transposta pelo educando para a superação de obstáculos e promoção de seu desenvolvimento e maturidade (intelectual, cognitiva, afetiva e social), no intuito de se capacitar/preparar para a vida adulta (LA TAILLE, 2010, p. 13-15), o termo deve ser entendido como momento

que permite ao educando tornar-se um ser humano autônomo, emancipado e capacitado para a vida em sociedade. Isto significa que a educação desempenha papel fundamental no processo de socialização dos indivíduos, auxiliando-os em seu processo de crescimento e maturação, uma vez que é por meio da superação dos limites que o indivíduo é capaz de reconhecer o seu valor e dignidade (LA TAILLE, 2010, p. 23-34), transformando-se em um sujeito moralmente virtuoso e apto a respeitar a si mesmo e aos demais membros da sociedade (LA TAILLE, 2010, p. 48-50).

De outro modo, em uma segunda acepção, o termo “limite” deve ser entendido como algo que deve ser respeitado, demarcando a fronteira entre o que é permitido e o que é proibido (LA TAILLE, 2010, p. 51-114). Nessa acepção, o termo deve ser entendido como fronteira que deve ser respeitada e jamais transposta. Há dois tipos de limites intransponíveis: os limites físicos e os limites restritivos. Os limites físicos são concretos e objetivos, e referem-se às características físicas humanas que restringem a nossa liberdade de ação e as limitações de nosso próprio corpo (LA TAILLE, 2010, p. 51-53). Já os limites restritivos tratam de relevantes questões éticas e sociais, pois eles são impostos pela sociedade (LA TAILLE, 2010, p. 53). A sociedade, pautando-se em valores ético-sociais, institui regras de convivência social que devem ser respeitadas e condutas consideradas proibidas, estabelecendo o que pode ou não ser realizado (LA TAILLE, 2010, p. 54-57). A instituição de regras sociais de convivência não tem como objetivo tolher a autonomia dos indivíduos, mas promover a paz e a harmonia social (LA TAILLE, 2010, p. 56). É por meio da educação que os indivíduos são habilitados a compreender os limites restritivos e a perceber que as regras de convivência social são necessárias para a vida em sociedade (LA TAILLE, 2010, p. 57). Ao ensinar as crianças e jovens a respeitar as regras sociais e os limites restritivos de suas ações, elas também aprendem a exercer a sua liberdade e autonomia com consciência e responsabilidade (LA TAILLE, 2010, p. 64-66). A liberdade deve ser exercida com responsabilidade, e as práticas educativas devem capacitar o indivíduo para que saiba discernir entre o certo e o errado, pois “dar liberdade sem dar responsabilidade é, na verdade, não dar a liberdade” (LA TAILLE, 2010, p. 71). Educar para a liberdade é também ensinar o indivíduo a respeitar os limites restritivos e as regras da moralidade (LA TAILLE, 2010, p. 73) e permitir que cada um faça e assuma as suas próprias escolhas e encontre a sua felicidade (LA TAILLE, 2010, p. 77-79).

Para que o educando compreenda adequadamente o motivo pelo qual os limites e as regras (sociais e morais) devem ser permanentemente

respeitados é necessário que o processo de educação moral seja feito de forma elucidativa (LA TAILLE, 2010, p. 95-103). A educação moral dos educandos não deve ser realizada por meio de uma imposição autoritária de limites, e nem mediante a aplicação de instrumentos de punição ou castigos no âmbito escolar. A educação moral elucidativa é aquela que permite que o educando (criança ou adolescente) compreenda as razões e fundamentos dos limites restritivos e perceba que tais limites são legítimos e necessários para a aquisição de sua autonomia e amadurecimento (LA TAILLE, 2010, p. 98-99). Nesse entendimento, os limites não devem ser compreendidos apenas como restrições e proibições, mas como mecanismo necessário para o bom convívio social.

Por fim, no contexto escolar, o termo “limites” também pode ser analisado como fronteiras e barreiras que crianças e jovens precisam construir e proteger para resguardar a sua intimidade e privacidade em relação aos adultos (LA TAILLE, 2010, p. 115-116), tendo em vista que essas restrições e limitações é o que lhes permite usufruir de sua autonomia, intimidade e liberdade, exercendo domínio sobre si mesmas (LA TAILLE, 2010, p. 123-125). Nesse sentido, esses limites impedem a inadequada intromissão dos adultos em sua individualidade, construindo limites para a proteção do “eu” e de seu universo psicológico (LA TAILLE, 2010, p. 132-134), bem como revelam a importância de se respeitar a intimidade alheia (LA TAILLE, 2010, p. 143).

Assim sendo, a adequada compreensão do termo “limite” é necessária para que pais e educadores possam auxiliar as crianças e jovens em seu processo de desenvolvimento e amadurecimento, ensinando que há limites que devem ser transpostos, há limites que devem ser respeitados pelos educandos, e há limites que devem ser observados pelos adultos para que a intimidade dos filhos/alunos seja preservada.

A importância das regras sociais e os limites para a manutenção da paz e do bom convívio social no ambiente escolar somente pode ser demonstrada por meio da educação moral elucidativa, em que o educando compreenderá que viver em sociedade é viver com o outro, observando regras sociais de convivência, e ainda, aprendendo a tolerar e respeitar as diferenças e os direitos uns dos outros.

Contudo, no que se refere a indisciplina no ambiente escolar, verifica-se que, na atualidade, os educadores – e também, a comunidade escolar, as famílias e a sociedade como um todo –, têm encontrado muitas dificuldades em definir quais limites devem ser respeitados e como eles devem ser impostos e exigidos. Dito de outra forma, há dúvidas e dificuldades em como educar moralmente as crianças e jovens, embora todos concordem que o estabelecimento de limites e

restrições são imprescindíveis para o desenvolvimento e formação moral do indivíduo, pois é isso que lhes permite apreender valores ético-morais, adquirir autorrespeito e conscientizar-se da necessidade do respeito ao próximo e a sua dignidade.

Essa dificuldade, apesar de ser de difícil solução, pode ser superada por meio do diálogo, e não por meio de estratégias autoritárias e punitivas, pois o sistema punitivo e repressivo tradicionalmente aplicado no ambiente escolar, além de não reeducar e nem solucionar o problema da violência e da indisciplina, é capaz, inclusive, de aumentar os índices de violência já existentes (NUNES, 2011, p. 45-56). Por isso, é inegável que a educação moral, baseada em exemplos e explicações lógicas, é essencial para que crianças e jovens aprendam sobre a importância do respeito ao próximo (alteridade e tolerância), bem como do autorrespeito. Além disso, o diálogo e as práticas restaurativas para a solução dos conflitos existentes no âmbito escolar são estratégias capazes de estimular a análise crítica que envolve o problema da violência, o respeito ao próximo e a boa convivência entre os educandos.

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O verdadeiro papel da escola dentro da sociedade e enquanto instituição social não é apenas o de ensinar conteúdos teóricos e científicos, mas ensinar o estudante a pensar de forma crítica e autônoma, despertando o seu interesse e apego ao conhecimento (SAYÃO; AQUINO, 2016, p. 19-23). No entanto, as famílias são corresponsáveis no processo de ensino-aprendizagem, porque também participam da educação moral dos indivíduos, ensinando as regras sociais adequadas ao bom convívio social (VASCONCELOS, 1995, p. 22-24). Assim, a formação do aluno e o processo educativo dependem da participação tanto da escola quanto da família, cada qual assumindo suas responsabilidades e papel na vida do aluno (SAYÃO; AQUINO, 2016, p. 69-70). É inegável que todas as instituições sociais (Estado, profissionais da educação, famílias, alunos e sociedade) devem se envolver e discutir as questões e os problemas inerentes à educação – inclusive o problema relativo à indisciplina e violência nas escolas.

A indisciplina, em um sentido amplo, deve ser entendida como transgressão e/ou desobediência às regras e normas socialmente instituídas como adequadas à manutenção do bom convívio social. A indisciplina, quando frequentemente praticada nos ambientes

sociais pode desencadear atos de violência (física, social e/ou psíquica), trazendo graves prejuízos ao bem-estar social (OLIVEIRA, 2005, p. 28-29). Os conflitos sociais, a indisciplina e a violência estão presentes em toda e qualquer sociedade, sendo que o problema da indisciplina e da violência no ambiente escolar é apenas um reflexo do que ocorre em muitos ambientes familiares e na própria sociedade.

No que diz respeito ao ambiente escolar, a indisciplina e a violência podem ter diversas causas que refletem a falta de tolerância, os preconceitos sociais e desrespeito à diversidade e dignidade do outro, como por exemplo, fatores sócio-culturais, divergências éticas e ausência de práticas pedagógicas capazes de prevenir ou minimizar o surgimento dos conflitos sociais entre os membros da comunidade escolar.

Segundo Tiba (1996, p.156- 157), as causas da indisciplina e violência escolar podem ser: sociais (decorrentes das constantes transformações sociais, das necessidades econômicas e das relações mal estabelecidas e/ou dos conflitos gerados entre os diversos membros da comunidade escolar), escolares (ausência de adaptação dos alunos às condições da escola e de suas finalidades educativas), profissionais (existência de profissionais despreparados ou insatisfeitos com suas condições de trabalho) e estudantis (existência de alunos que apresentam distúrbios psicossociais, neurológicos, de personalidade, problemas de relacionamento familiar, ou ainda, dificuldade de reconhecer a necessidade do respeito aos limites e regras sociais de convivência).

As causas da indisciplina e da violência escolar são complexas, e influenciam negativamente todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que desmotiva o interesse do aluno pelo aprendizado e prejudica todo o seu processo de formação intelectual e social (AQUINO, 1996, p. 40). Por isso, é necessário que toda a comunidade escolar, bem como as famílias e a sociedade como um todo, desenvolvam e participem do processo de educação moral dos educandos para que esse problema seja solucionado (VASCONCELOS, 1989, p. 73-74).

No ambiente escolar, os profissionais da educação devem ter consciência de que a indisciplina e a transgressão de regras são atitudes típicas da juventude, e que as regras e limites devem ser discutidos e refletidos junto com os educandos, e não imposta de maneira autoritária e inflexível (SAYÃO; AQUINO, 2016, p. 43-45). E, para que o problema da indisciplina e da violência escolar seja solucionado, a relação entre educadores e educandos deve ser permeada pela afetividade, pela confiança e pelo diálogo franco e aberto, de modo que os alunos entendam a importância de se respeitar o próximo e manter um ambiente escolar pacífico (SAYÃO; AQUINO, 2016, p. 45-47).

Para tanto, é necessário que os professores revejam suas práticas educativas e assumam uma postura mais acolhedora e próxima dos alunos, ao invés de lançar mão de postura autoritária, típica da pedagogia tradicional (SERRÃO; BALÊIRO, 1999, p. 26), partindo-se do pressuposto de que os alunos devem ser os protagonistas do processo educativo, e não meros coadjuvantes (SAYÃO; AQUINO, 2016, p. 49). Isso significa que a função do professor não é dar ordens ou impor regras e proibições aos alunos, mas educá-los para a boa convivência nos espaços sociais públicos, de modo que compreendam que a observância das normas éticas e sociais e o respeito a alguns limites são necessários para a manutenção da disciplina e para a construção de um ambiente escolar adequado para o processo educativo (SAYÃO; AQUINO, 2016, p. 51-54).

No processo de formação docente, é necessário repensar as práticas pedagógicas e o modo como as escolas – e os professores – transmitem as regras disciplinares aos alunos, construindo um ambiente de ensino mais democrático e aberto ao diálogo, permitindo que os alunos compreendam as razões e importância das regras impostas (TOGNETTA; VINHA, 2009, p. 527-530). Assim, os valores da igualdade, justiça, equidade, respeito mútuo e solidariedade são basilares na docência, uma vez que a ética na educação somente se realiza dentro de um ambiente democrático, em que todos possam discutir e decidir sobre as políticas, os processos e as práticas pedagógicas (TOGNETTA; VINHA, 2009, p. 528).

Assumindo o seu papel de educador, o professor deve demonstrar ao aluno o porquê da existência de regras e limites no âmbito escolar (e, também, na sociedade), permitindo que ele aprenda a conviver em sociedade e perceba a importância do respeito ao próximo, pois o objetivo da escola não é punir, e sim, educar.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ E PRÁTICAS RESTAURATIVAS

Embora as causas da indisciplina e da violência escolar sejam complexas, a utilização de práticas e estratégias pedagógicas que visem a educação para a paz, como também, a aplicação de práticas restaurativas, constituem instrumentos fundamentais para dar uma formação mais crítica e cidadã às crianças e jovens. A educação moral – educação para a paz – permite que o educando aprenda a ser e a conviver com o outro, sendo capaz de respeitar a autonomia e as diferenças de cada membro da sociedade. Em outras palavras, a educação moral é capaz de formar cidadãos conscientes capazes de apreender e observar os valores éticos e morais presentes na sociedade.

Na atualidade, os professores devem estar preparados e dispostos a lidar com as diversidades sócio-culturais e econômicas, bem como, devem se capacitar para lidar e resolver os inevitáveis conflitos escolares e atos de indisciplina dos alunos (SAYÃO; AQUINO, 2016, p. 108-109). Os professores, na sua função de mediadores do conhecimento, devem construir uma relação ética e equitativa com seus alunos (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 64-66), assumindo um papel de pacificador dos conflitos existentes no ambiente escolar. Por isso, é necessário que a escola – e, em especial, os professores – utilizem diversos recursos didáticos e inovem em práticas pedagógicas que estimulem a harmonia e pacificação do ambiente escolar, de modo que os preconceitos sociais sejam reduzidos, e que os educandos sejam estimulados a conviver com a diversidade, tornando-se cidadãos mais tolerantes e capazes de respeitar as diferenças e individualidade (autonomia) uns dos outros.

Dentre os diversos recursos e estratégias que podem ser utilizadas pelos profissionais da área de educação destacam-se as práticas restaurativas (informais e formais) de solução de conflitos (NUNES, 2011, p. 57-80). Essas práticas restaurativas são estratégias e intervenções pedagógicas, cujo objetivo é identificar as causas do conflito e propor ações pacíficas para a sua solução. Elas compreendem atividades e métodos que visam prevenir ou reduzir os possíveis conflitos que venham a ocorrer no ambiente escolar, como por exemplo: debates, mesas redondas, leituras e pesquisas e dinâmicas, que tenham como objetivo a educação para a paz e a conscientização dos educandos (e futuros cidadãos) da necessidade de se respeitar as diferenças sócio-culturais, e com isso, contribuindo para a melhoria do ambiente escolar (NUNES, 2011, p. 59-64). Isso significa que, no âmbito escolar, esse problema pode ser solucionado por meio do diálogo aberto, da reflexão-crítica e, principalmente, de atividades político-pedagógicas que estimulem a convivência pacífica entre os educandos e o respeito à diversidade e autonomia de cada indivíduo (TOGNETTA; VINHA, 2009, p. 536-537).

A comunicação e a abertura ao diálogo entre as partes envolvidas nos conflitos escolares são intervenções essenciais e necessárias para a construção de um ambiente escolar pacífico, uma vez que a comunicação não violenta e a construção do consenso direto são mais eficazes no combate à violência do que o tradicional sistema punitivo/repressivo usualmente empregado nas escolas (NUNES, 2011, p. 74-77).

Do mesmo modo, a realização de reuniões restaurativas e a mediação escolar (NUNES, 2011, p. 84-85), além de solucionar conflitos já instaurados no ambiente escolar, constituem instrumentos pedagógicos a serem utilizados pelos educadores para capacitar os alunos

para o diálogo e para a conscientização de seu papel social nos espaços públicos e privados.

A mediação é um instrumento de solução pacífica dos conflitos sociais – inclusive, os escolares – cujo objetivo é resolver as situações conflituosas por meio do diálogo entre as partes envolvidas. O diálogo é facilitado por meio de um mediador – terceiro imparcial – encarregado de mediar e facilitar a comunicação entre as partes conflitantes, buscando uma solução consensual para o conflito, além de prevenir novos conflitos e promovendo a inclusão social (SALES, 2004, p. 38-40).

Segundo Nunes (2011, p. 85-86), no contexto escolar, a mediação de conflitos é uma prática restaurativa capaz de transmitir aos educandos os preceitos fundamentais relacionados a boa convivência escolar e social, destacando-se que o diálogo é a base para a sua aplicação.

No processo de mediação escolar, os círculos restaurativos são capazes de desenvolver o senso de igualdade, a tolerância, o respeito à diversidade e aos direitos humanos nos educandos. Esses círculos restaurativos devem ser conduzidos por um coordenador, isto é, um agente facilitador, capaz de construir e manter um ambiente saudável de diálogo, auxiliando os envolvidos na busca de soluções pacíficas para os conflitos que estão sendo discutidos (NUNES, 2011, p. 93-96). O coordenador (facilitador) deverá estimular o diálogo franco e aberto entre os participantes do círculo, permitindo que todos expressem suas aspirações e reconheçam seus erros e limitações, para que ao final do processo, a paz seja restaurada (NUNES, 2011, p. 97-99). Por meio dos círculos restaurativos, o coordenador e os outros participantes devem refletir e discutir sobre as razões que motivaram o conflito e suas consequências, debatendo o problema, buscando eliminar os preconceitos e restaurar a paz no ambiente escolar (NUNES, 2011, p. 99-105).

A mediação escolar como instrumento de solução de conflitos revela o papel dos educadores (e da escola) na formação de cidadãos mais conscientes dos valores éticos e de suas responsabilidades sociais, como o dever de respeitar a autonomia e a diversidade do outro (SALES, 2004, p. 38-41). O educador deve ensinar aos educandos que os conflitos sociais não devem ser resolvidos por meio da força e/ou da violência, mas por meio do diálogo, da cooperação e do consenso. Esse recurso pedagógico promove a construção de um ambiente escolar aberto ao debate e ao diálogo, oferecendo aos educandos inúmeras oportunidades de mudanças e de crescimento pessoal, emocional e social.

Por fim, necessário ressaltar que o universo educacional vai além dos muros das escolas, motivo pelo qual toda a sociedade é corresponsável pela educação. Portanto, o papel da escola enquanto instituição

social deve ser discutido em todas as esferas sociais, e não apenas pelos profissionais da educação. A participação da família e de todos os membros da comunidade escolar (professores, coordenadores pedagógicos, gestores, psicólogos, dentre outros) é imprescindível para que o problema da indisciplina e da violência escolar seja superado. Para tanto, governo e sociedade devem estar envolvidos em todo o processo educativo e na educação moral das crianças e jovens da comunidade, de modo que a educação não seja vista apenas como um direito, mas como um dever de todos. Nesse sentido, o investimento social na formação continuada de professores e demais profissionais da área de educação, bem como, a criação de políticas públicas específicas para o desenvolvimento de uma educação moral elucidativa são instrumentos essenciais para que o direito à educação seja efetivamente observado e cumprido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Disciplinar não é educar por meio da imposição autoritária de regras e limites, exigindo o seu cumprimento sob a ameaça de castigos ou punições. Disciplinar é ensinar as crianças e os adolescentes sobre limites, demonstrando que há limites que devem ser superados e há limites que devem ser respeitados para que a vida em sociedade seja possível. Crianças e adolescentes devem aprender que a disciplina, a ética, as regras e limites sociais são instrumentos de libertação, necessários para o seu crescimento e amadurecimento intelectual, emocional e social.

O problema da indisciplina e da violência na escola possui diversas causas, como por exemplo: falta de apoio ou estrutura das famílias, que não sabem como educar e impor limites aos seus filhos; o despreparo ou desinteresse dos professores para lidar com os alunos; a ausência de políticas públicas e práticas pedagógicas capazes de prevenir ou reduzir os conflitos sociais dentro das escolas; a ausência ou dificuldade de diálogo entre educadores, famílias e alunos; dentre outros. Vale ressaltar, ainda, que a indisciplina e a violência na escola provocam graves consequências ao processo de ensino-aprendizagem, além de prejudicar a formação ético-moral do aluno, abalando o seu equilíbrio emocional e sua autoestima, dificultando a sua preparação para a vida adulta.

Para combater a indisciplina nas escolas, é imprescindível que a comunidade escolar, as famílias e a sociedade atuem conjuntamente,

de modo que as crianças e os adolescentes sejam educados para a paz e aprendam a resolver seus conflitos por meio do diálogo e não pela violência.

Educar para a paz é educar moralmente, demonstrando que a vida em sociedade é pautada por valores éticos, regras sociais e limites, e que a liberdade somente pode ser exercida se houver responsabilidade, respeito mútuo e solidariedade. Por meio da educação moral, crianças e adolescentes aprendem a exercer a sua liberdade com responsabilidade e consciência, voltando suas ações para o bem comum e pela construção de uma sociedade mais justa. Educar para a paz é ensinar que viver em sociedade é viver com o outro, reconhecendo o outro como igual, respeitando a sua liberdade e dignidade.

Para combater e/ou reduzir a indisciplina (e a violência) no ambiente escolar, os profissionais da educação (e, em especial, os professores) assumem um papel de extrema importância, eis que sua função não é apenas instruir e preparar o aluno para o mercado de trabalho, mas também, formar cidadãos conscientes e responsáveis. Portanto, a escola é, essencialmente, um espaço de transformação social.

O combate à indisciplina na escola exige que os professores exerçam sua autoridade em sala de aula e imponham regras e limites que devem ser observados por todos os alunos. Para que isso ocorra, o professor deve saber que exercer autoridade não é ser um professor autoritário e opressor. Para exercer sua autoridade com legitimidade, e impor a disciplina em sala de aula, a atuação profissional do professor deve ser pautada na ética, desenvolvendo com seus alunos uma relação de respeito, afeto, confiança e aberta ao diálogo.

Cabe à escola – com a colaboração e participação das famílias e da sociedade – discutir e desenvolver políticas, métodos e práticas pedagógicas que ensinem os alunos sobre a importância do diálogo, da tolerância, do respeito ao próximo e da busca pela solução pacífica dos conflitos sociais. As práticas restaurativas são capazes de prevenir a violência, estimulando a aprendizagem cooperativa e solidária entre os educandos, no intuito de reduzir os preconceitos e práticas de *bullying* nas escolas. Ao invés de somente reprimir e punir, a escola deve promover práticas que estimulem a educação para a paz, a cultura da não violência e do respeito ao próximo e, sobretudo, solucionar os conflitos escolares por meio do diálogo, da negociação e da mediação.

Por fim, é necessário ressaltar que a indisciplina na escola somente poderá ser combatida e reduzida se houver vontade e mudanças de atitudes tanto por parte dos educadores, quanto das famílias e, sobretudo, por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: três dimensões escolares**. São Paulo: Ática, 2010.

NUNES, Antonio O. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores**. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Maria Isete de. **Indisciplina escolar**: determinantes, consequências e ações. Brasília: Liber Livro, 2005.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Trad. Sílvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. São Paulo: Contexto, 2008.

SALES, Lília M. de Moraes. **Justiça e mediação de conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SAYÃO, Rosely; AQUINO, Julio Groppa. **Em defesa da escola**. São Paulo: Papirus, 2016.

SERRÃO, M. E.; BALEEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a conviver**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1999.

TIBA, Içami. **Disciplina**: o limite na medida certa. São Paulo: Gente, 1996.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, set.-dez. 2009, p. 525-540.

A FALTA DE INCLUSÃO DIGITAL IMPÕE MAIOR VIOLÊNCIA SOCIAL AOS ALUNOS POBRES NO SÉCULO XXI: A PANDEMIA DO COVID-19 DENUNCIA A FRAGILIDADE DA DEMOCRACIA NO BRASIL

Edimilso André Carvalho Pereira³

INTRODUÇÃO

Analisando o cotidiano dos jovens em todos os espaços existentes no Brasil, consideramos de alta relevância sempre ressignificar o sentido da expressão “situação de risco”, especialmente no espaço escolar e suas múltiplas faces.

A propósito deste trabalho, independentemente de sua idade, diante do contexto “família-escola-sociedade”, para os jovens a situação de risco é o constrangimento sofrido pelo aluno, o qual é submetido ou desrespeitado de qualquer forma, exposto a algo indesejável. O ser humano se depara em estado tal que sua integridade física ou psíquica não é a ideal. O Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (2012) traz a seguinte definição para situação de risco:

A situação de risco se faz presente quando uma criança ou adolescente está com seus direitos fundamentais violados ou ameaçados de lesão. Pode ocorrer por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável e em razão da própria conduta da criança e do adolescente.

Em pleno século XXI, ainda nos deparamos com situações de desigualdade social. Embora os Direitos Humanos sejam reconhecidos, está muito longe da dignidade da pessoa humana ter o tratamento igualitário em democracias como a brasileira. Para Comparato (2001, p. 1): “Todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito [...]”.

3 Pós-graduado em Segurança Pública e Direitos Humanos. Atua na Segurança Pública/RS – área do ensino em Direitos Humanos e Criminologia. E-mail: eandrecp@gmail.com.

Embora seja possível entender que existe um reconhecimento de que toda pessoa tem direitos fundamentais, decorrendo daí a necessidade imprescindível de sua proteção para atingirmos um objetivo – o qual seria a preservação da dignidade das pessoas em todos os aspectos –, embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 possua o objetivo de que cada indivíduo e cada ente institucional da sociedade tenham sempre como princípios os direitos do ser humano, em pleno século XXI ainda se depara a humanidade com desrespeitos graves às pessoas de todas as origens, gêneros e idades.

É sabido que os direitos humanos são uma forma de comportamento das pessoas, conjunto de ações capazes de assegurar a verdadeira essência do homem, a sua dignidade, e dignidade está associada a democracia e liberdades. As ações livres e democráticas que simbolizam a dignidade das pessoas são desempenhadas pelas próprias pessoas, dentro do núcleo social a que pertencem, bem como pelos entes institucionais e políticos da sociedade local, regional e mundial.

Quando olhamos para os jovens no contexto “família-escola-sociedade”, identificamos que não há uma certeza de garantia desses direitos humanos para esses indivíduos, ou pelo menos não há um tratamento democrático a respeito, de modo que o povo exerça a soberania de seus direitos garantidos pela Lei maior – Constituição do país –, especialmente quando essa negativa de respeito ou a não sustentação das garantias constitucionais atingem indivíduos pobres ou extremamente pobres.

DESENVOLVIMENTO

A juventude, em certa parcela, não está associada aos objetivos da sociedade de forma integral e segura, pois, por exemplo, quando o assunto é democracia, verifica-se a ausência da infância na maioria dos textos literários que tratam sobre o tema – e nos instiga o motivo dessa falta.

Evidenciamos que o tema democracia é tratado pela sociedade como sendo de interesse exclusivo dos adultos, e diariamente essa sensação é replicada pela mídia. Nesse sentido, Barcelos e Maders (2018, p. 11) dizem que: “Ao ler sobre o tema Democracia, nos textos de sociologia, de filosofia, de história, de economia, enfim, nas diferentes disciplinas que compõe o que se convencionou designar como Ciências Sociais, facilmente nota-se uma ausência: a infância.” Por esse olhar, também apontamos que reflexionar sobre democracia em tempos de

crise significa repensar o que poderá acontecer no futuro da própria sociedade que aí está, uma vez que a prática da democracia – supremacia do povo – é diária e não acontece apenas no terreno do processo de escolha eleitoral. De acordo com a opinião de Dias (2009, p. 49), quando a autora trata sobre as constituições e a democracia, ensina que:

A verdadeira democracia consiste na abertura de espaços de participação em todos os setores da vida, permitindo a cada ator a afirmação de sua identidade, o desenvolvimento de vínculos, o desenvolvimento da consciência política e da responsabilidade social, bem como a realização de sua autonomia.

É compromisso e responsabilidade da sociedade moderna criar espaços para a garantia dos direitos individuais dos jovens. Para Bobbio (1992, p. 17): “[...] direitos do homem são aqueles cujo reconhecimento é condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana, ou para o desenvolvimento da civilização.” Esses direitos individuais, por sua vez, garantem a existência digna e o desenvolvimento de personalidades e de potenciais na sociedade brasileira por meio de direitos individuais e coletivos específicos, tais como o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. A propósito, todos mais bem dispostos e explícitos no Artigo 5.º da Carta Magna – Constituição Federal do Brasil de 1988.

Ao proporcionar espaço democrático, conciliador e de convivência, o ambiente escolar compõe capacidades possíveis de desencadear a transformação social importante para dar significado e validade aos Direitos Humanos de seus alunos.

É no processo de aprendizagem do indivíduo, dentro ou fora da escola e sempre por meio dela, que as concepções de cidadania afloram e se consolidam na consciência do cidadão, esse fenômeno se repete no dia a dia das escolas e reproduz resultados imediatos e futuros no seio da sociedade em que coexistem as pessoas, independentemente de suas idades. Nas palavras de Barcelos e Maders (2018, p. 79): “educar é um processo permanente que se estende por toda a vida e que ocorre na comunidade em que vivemos.”

Ensinar o indivíduo no meio escolar ou social é ensinar Direitos Humanos; e mais, é dar consciência e capacidade à pessoa. Em Candau (2013, p. 435), vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

Uma das características da Educação em Direitos Humanos é sua orientação para a transformação

social e a formação de sujeitos de direitos e, nesse sentido, pode ser considerada na perspectiva de uma educação libertadora, e, para o empoderamento.

A escola é o local onde o indivíduo recebe a preparação para a vida que acontece imediatamente em todos os espaços: na própria escola, no seio da família e na coletividade social. A aluna ou o aluno experiencia na escola um ambiente que afirma os Direitos Humanos. Local onde se ensina conceitos de cidadania, significados de cultura local ou regional são repassados; onde a pessoa aprende a respeitar e valorizar as riquezas naturais, ali no pátio da escola reforça sua compreensão sobre as relações interpessoais, concepções essas que promovem a formação da personalidade da pessoa enquanto aluno e que oportuniza ao indivíduo aprendente a humanizar-se.

Porém, em especial no Brasil, é necessário que a sociedade promova os direitos humanos de forma igualitária, de modo que não somente as classes ricas tenham esses direitos validados. Nas palavras de Candau (2013, p. 435):

[...] com sociedades historicamente estruturadas a partir da exclusão do outro – especialmente os negros, os indígenas, os pobres, considerados inferiores, descartáveis. Os direitos muitas vezes estão associados como válidos só às classes ricas e dominantes.

No Brasil, país com herança escravocrata e cultura enraizada pela discriminação, preconceito e opressão, resta aos pobres apenas os favores e as concessões feitas pelo governo de ocasião ou por pessoas poderosas que ditam o compasso socioeconômico de uma república embananada pela ganância e pela exclusão social.

Constitucionalmente, no Brasil, está previsto que a assistência social será prestada a quem dela necessitar, assim como o amparo às crianças e aos adolescentes carentes. E que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu preparo para o exercício da cidadania. Além disso, o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, nos princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, com garantia de padrão de qualidade. Esses preceitos

podem ser encontrados nos Artigos 203, 205 e 206 da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Acrescenta-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou simplesmente LDB da Educação, documento legal em que as pessoas podem encontrar afirmações a respeito de que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Diretrizes legais essas que disciplinam a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio de práticas de ensino em instituições próprias.

Observando os ditames da LDB, pode-se perceber a relevância dedicada à educação, que, além de ser um dever da família e do Estado, é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que o ensino será ministrado com base nos princípios de: igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender e ensinar; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extraescolar; consideração da diversidade étnico-racial e garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, entre outros. Em síntese, essas considerações estão estruturadas nos Dispositivos 1.º, 2.º e 3.º da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Na mesma direção constitucional, em consonância à LDB, está o Marco Civil da Internet (MCI) – Lei n.º 12.965 de 23 de abril de 2014 –, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil, e tem em seu arcabouço o Artigo 26, o qual enfatiza o dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino. Inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da Internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico.

A legislação que trata sobre uso da internet, o MCI, está completando seis anos de sua publicação, o que é possível ser considerado como recente, porém o uso das tecnologias digitais tem crescido muito nas últimas três décadas no Brasil. A informatização dos serviços – tecnologias de informação – postos à disposição da sociedade faz com que as pessoas sintam a necessidade de obtenção dessas ferramentas e informações. Com o domínio desses conhecimentos ou habilidades, a pessoa passa a ser inserida no mundo digital – processo que se pode chamar de inclusão digital.

O processo de participação e ocupação do espaço digital, ou ciberespaço, é um fenômeno moderno que a todo instante tem propiciado mudanças no modo de vida das pessoas, indiferentemente do local onde se encontrem os indivíduos, seja no interior do Palácio do Buriti em Brasília ou nas Palafitas da “*Pasárgada*” de Boaventura (2014, p. 90; 92; 148; 372). A inserção digital será possível desde que o sujeito tenha condição logística para isso: educação mínima sobre o assunto, infraestrutura de rede e sinal digital, bem como maquinaria tecnológica para uso e acesso – computador de mesa, notebook, smartfone, tablet, smartwatch etc. –, capazes de tecnologia da informação e comunicação voltados a validar a inclusão das pessoas no espaço da sociedade que progressivamente se torna mais digital a cada dia.

A caminho da “sociedade-digital”, a informatização do ensino pode trazer novas práticas educacionais que possibilitam envolver os docentes e alunos em um espaço de inclusão social, pois os professores buscarão capacitação profissional internamente na instituição e também no meio externo em cursos ou troca de informações com outras pessoas, a respeito das funcionalidades digitais, a fim de apropriarem-se dos conhecimentos digitais. E os alunos, por sua vez, como principais destinatários desses conhecimentos, passarão a ter sua inserção no meio social e poderão tornar-se cidadãos de uma sociedade de tecnologias digitais em constante evolução.

A escola, por meio da educação digital e de metodologias de ensino apropriadas, é o ente que pode oferecer a inclusão dos alunos no espaço virtual onde circulam as informações pela internet – rede que conecta milhões de computadores no mundo. Porém a escola somente poderá promover esse processo de inclusão ao aluno no ciberespaço, de forma socialmente igualitária, se possuir os insumos e recursos tecnológicos pertinentes, bem como se esses meios digitais forem estendidos à posse dos alunos em todos os ambientes dentro e fora da escola, especialmente à população residente em comunidades carentiadas. Ou seja, os alunos também necessitam ter as condições tecnológicas, rede de internet com cobertura razoável e máquina para acesso (smartfone, tablet, notebook etc.), inclusive em suas residências ou de forma móvel de provimento – nos smartphones e tablets, para que o alunato possa efetivamente ter a inclusão digital assegurada.

Existe uma complexidade de fatores que podem proporcionar situação de risco aos alunos, especialmente os carentes economicamente. Cita-se a exemplo a intolerância em todos os seus aspectos, a violência física, o *bullying*, a discriminação por raça, por religião e por classe social. Porém no momento um é mais premente, por estar

atingindo de forma direta e irremediável aqueles alunos que já se encontram desprotegidos das garantias sociais. O evento de violência que referimos trata-se da exclusão social sofrida pelos alunos carentes – pobres ou extremamente pobres.

O sentimento de incapacidade, bem como a sensação de exclusão social, no presente momento, se agrava para os filhos das comunidades carentiadas – os pobres ou extremamente pobres, conforme definição dada pelo Programa Bolsa Família do Governo Federal –, pois a sensação de impotência e fragilidade social lhes é maior em épocas de crise geral da sociedade. Essa situação se agrava e denuncia o quanto as esferas de governos vêm, ao longo dos tempos, negligenciando medidas adequadas para dar estrutura social aos mais necessitados.

O fato de não proporcionar a inclusão digital efetivamente às famílias pobres coloca os alunos pobres e extremamente pobres em espaço de abandono social, porque falta a esses alunos condições de poderem ter acesso à educação efetiva nesse período de crise.

O fenômeno de crise que referimos anteriormente é a que o mundo está enfrentando, de saúde pública e suas consequências, devido à pandemia causada pelo surgimento de um vírus extremamente devastador à vida humana. Além de muitas áreas afetadas no sistema social do Brasil, como a econômica, uma área está, em especial, também sendo impactada – a educação. Devido à crise pandêmica instalada por conta do novo Coronavírus ou COVID-19, a maioria das escolas do país adotou como medida imediata fazer uso das ferramentas digitais e redes sociais, especialmente o Facebook, para alcançar materiais, atividades ou aulas remotas a seus alunos e alunas. No entanto a medida adotada pelas escolas, principalmente as da rede pública, choca-se com a falta dos recursos tecnológicos. Falta essa enfrentada em alguns aspectos tanto pelas escolas como pelos professores e alunos.

Olhando para a situação dos alunos, em especial os filhos de famílias carentiadas, registre-se que essa parcela do alunato não tem acesso à internet e sequer possui computadores em suas residências, nem mesmo um celular pré-pago provido de rede móvel de internet. Mergulhado em uma situação de privações e necessidades que nunca são alcançadas, os alunos pobres ou extremamente pobres se deparam com um fenômeno que lhes proporciona maior sensação de exclusão social.

Essas circunstâncias acima evidenciadas colocam a escola no epicentro de uma teia situacional insuportável para o ensino e o futuro das pessoas, tornando essa instituição impotente para lidar com as mazelas da sociedade na qual está inserida. Sobre a posição da escola diante dos problemas sociais que envolvem a sociedade, trazemos a

opinião de Koehler (2008, p. 2): “[...] a escola – enquanto organismo de mediação social – também pode ser veículo da violência de classe: a violência da exclusão e da discriminação cuja resultante maior tem sido o fracasso escolar.” A sociedade está diante de um evento crítico, que expõe a fragilidade das pessoas e mais ainda daqueles que já são carentes de tudo, mas também denuncia o quanto o poder público em todas as suas esferas não tem dado a atenção devida à educação, não tem cumprido o que determina a Constituição Federal, e desrespeita os preceitos legais.

Estima-se que 30% ou mais dos alunos brasileiros neste momento de pandemia não estão recebendo o mesmo tratamento que a maioria dos alunos, pelas autoridades responsáveis por gerirem a educação em suas esferas de governo – municipal, estadual e federal.

O marco de 30% é uma quantidade enorme, considerando um país como o Brasil, onde a estimativa da população é de 210.147.125 de pessoas, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou em agosto de 2019. Em setembro de 2019 foi publicada informação no site da Agência Brasil dando conta de que cerca de 24,3 milhões de crianças e adolescentes, com idades entre 9 e 17 anos, são usuários de Internet no Brasil, o que corresponde a cerca de 86% do total de pessoas dessa faixa etária no país. A informação consta na pesquisa “TIC Kids Online Brasil 2018”, divulgada no dia 17 de setembro de 2019 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br).

O coordenador de projetos de pesquisas do Cetic.br, Fabio Senne, ao comentar sobre os dados levantados na pesquisa, disse:

A pesquisa estima que cerca de **3,8 milhões de crianças e adolescentes** (*grifo nosso*) não usaram a internet nos últimos três meses. E elas estão concentradas nas parcelas mais vulneráveis da população, especialmente nas classes D e E e uma quantidade grande também está presente na Região Nordeste do país, o que mostra que é preciso políticas específicas de inclusão mais focalizadas nesses públicos.

O indicador de 86% de crianças e adolescentes brasileiros com idade entre 9 e 17 anos serem usuários de Internet no Brasil significa que pelo menos 24% não usam a rede. Porém, mesmo dos alunos que usam Internet, ainda não se tem apurado o número exato de alunos

que não possuem Internet em casa, pois é possível que alguns deles, mesmo sendo usuários da Internet, não tenham esse recurso tecnológico disponível em suas residências, e a acessem na escola, em casa de vizinho, amigo ou em sede de sociedades de bairros.

No atual período, com a crise sanitária de saúde humana, levando em consideração, também, os alunos que acessam a Internet, mas que não a possuem em suas residências, e se a população escolar, especialmente os alunos, seguir as orientações das autoridades de saúde e profissionais responsáveis pelo enfrentamento à crise pandêmica instalada pelo Covid-19, durante o distanciamento social – quarentena –, o percentual de 24% de alunos que não acessam a Internet no Brasil vai subir drasticamente. Pois, conforme apontam os dados publicados no site Agência Brasil, 42% dos lares brasileiros não possuem computador. A pesquisa “TIC Domicílios 2018”, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, demonstra que, embora o número de brasileiros que usam a Internet continue crescendo – subiu de 67% para 70% da população em 2018, o que equivale a 126,9 milhões de pessoas –, mesmo assim ainda existe um percentual considerável de 30% da população brasileira que não possui acesso à Internet de forma alguma. As principais respostas dadas pelas pessoas que foram entrevistadas por pesquisa realizada pelo IBGE, sobre o não acesso à Internet, foram de que esse serviço prestado ou os equipamentos necessários para o acesso são caros. Ou seja, as pessoas não acessam a Internet porque não possuem condições financeiras para tal.

Analisando os dados acima expostos, cotejando os dados de 24% dos alunos que não acessam a Internet com os dados de 42% dos lares brasileiros que não possuem computador, pode-se chegar a uma estimativa de que pelo menos 50% ou mais dos alunos brasileiros, neste período de pandemia, não estão tendo acesso à Internet de forma alguma. O que de fato torna a situação mais grave para os alunos carentes, pois aumenta sua sensação de exclusão social. Constata-se que esses seres humanos em fase de preparação para o mundo não conseguem ter acesso às atividades escolares diárias, postadas pelas escolas em redes sociais ou via mensagens eletrônicas.

Mesmo que os profissionais da educação se esforcem em levar até seus alunos carentes os materiais produzidos, o que é muito nobre por parte dos professores, ainda assim a exclusão já aconteceu, pois esses jovens sabem que somente estão recebendo o material físico porque não lhes é disponível a Internet como meio de acessar as atividades da mesma forma que os demais alunos da escola.

CONSIDERAÇÕES

O fenômeno da pandemia nos permite presumir o fato de ser muito possível que os alunos carentes reúnam-se em casa de colegas que possuam recursos tecnológicos para acessar os conteúdos e atividades das disciplinas letivas – estas, por sorte, postadas pelas escolas em suas redes sociais, no Facebook, por exemplo. Porém, se realmente os alunos pobres estão se reunindo, certamente de forma nobre, infelizmente sua atitude é contrária ao que orientam as autoridades sanitárias quanto ao afastamento social e, nesse caso, aumentam os riscos de contágio pelo Coronavírus, para todos esses alunos e familiares. Ou seja, para os alunos pobres vale a alegoria: “se correr o bicho pega e se ficar o bicho come”.

A realidade pandêmica pela qual passa nosso país coloca o atual sistema educacional do Brasil em xeque, pela falta de investimento em tecnologias digitais na educação. Não agora de imediato, mas pelo fato de não ter investido na educação adequadamente nesses últimos anos, desde o surgimento da “Web” até os dias de hoje. É sabido que existem aspectos legais, ricos em garantias, e que os espaços de aprendizagem são ofertados pela escola como instituição estatal responsável pelo desenvolvimento das pessoas. Também é de conhecimento comum os trabalhos curriculares desempenhados e as dificuldades enfrentadas, no dia a dia, pelo público docente, no imenso território brasileiro, para levar conhecimento e aprendizado aos jovens. Entretanto, pela falta de valorização nas esferas de governo, por não investirem suficientemente na educação brasileira com políticas públicas capazes de incluir os jovens em uma sociedade digital, sem distinção de classe, a escola pode ser um “dispositivo governamental” que proporciona, também, espaço para gerar situações de risco ao aluno, nesse sentido ratificamos a opinião de Ceccon (2003)

A realidade da escola desmente suas promessas de acesso igual para todos. As estatísticas sobre os resultados escolares contradizem a esperança de que a escola possa servir de escada para que todos consigam melhorar de vida. Todo mundo espera que a escola cumpra seu papel que é o de fornecer instrução, qualificação e diplomas a todos. Na verdade, a escola produz muito mais fracassos do que sucessos, trata uns melhor do que outros e convencem os que fracassam de que fracassam porque

são inferiores. Ela só educa e instrui uma minoria. A grande maioria é excluída e marginalizada. (p. 22)

Sim, uma parcela significativa de alunos, os pobres e extremamente pobres, não recebe dos órgãos de educação governamental a atenção necessária, o que de fato vai tornando a escola uma instituição que não corresponde com a vida diária de seus alunos. Ela não oferta espaço de aprendizagem adequado, que atenda às preocupações e às demandas das famílias carentes. Essa incapacidade da escola em atender os problemas de ensino das pessoas pobres da mesma forma como atende aos demais alunos vai causando um sentimento de perda e desmotivação nos estudantes mais fragilizados socialmente. Eles vão perdendo a confiança na escola e com isso também perdem a vontade de aprender, atiram-se em um estado de desânimo e fracasso, sensação essa que vai lhes conduzir por toda a sua existência como seres humanos. Como já foi referido anteriormente, a legislação brasileira impõe que a escola deve ser de acesso livre a todas as pessoas, independentemente de classe social ou qualquer outro tipo de diferenciação. A escola deve ser democrática, porém em tempos de crise as desigualdades se afluam.

Em termos de acesso digital, a escola está atendendo mais e melhor àquelas crianças que possuem recursos, por exemplo, de assistir a uma videoaula, acessar no Facebook as atividades postadas. Porém o ensino que é para todos, indistintamente, somente chega ao alunato que pertence às escolas dos centros urbanizados e desenvolvidos, que possuem condições financeiras de dar um suporte virtual de ensino – a distância – para os seus alunos. Mas aquelas escolas que não possuem recursos de tecnologias digitais não conseguem atender seus alunos da mesma forma, igualmente, que aquelas escolas com melhores condições e aparelhadas. Ainda assim, mesmo as escolas com condições e aparelhamento de tecnologias digitais vão esbarrar com sua capacidade de levar o ensino a alguns de seus alunos, nesta época de pandemia, pela falta de condições dessa parcela de alunos, os pobres e extremamente pobres, pois para esses alunos não faz diferença se a escola está ou não aparelhada com computadores e internet, uma vez que eles próprios não possuem essas tecnologias em seus lares.

A democracia igualitária tem o dever de buscar o que é melhor para o desenvolvimento da população, especialmente a mais necessitada, implantar redes de infraestruturas capazes de disseminar o acesso à informação e às novas tecnologias, como Internet, smartphones, notebooks etc., para o povo, uma vez que é por meio do povo que as democracias alcançam sua validade. O Brasil precisa com urgência

olhar para os jovens alunos das comunidades carentes, ajustar o desenvolvimento dessas pessoas, promovendo-lhes de forma absoluta suas garantias sociais, previstas na Carta Magna, e dar integralidade aos Direitos Humanos da sociedade.

Finalizando a presente reflexão, sem encerrar as possibilidades de reanálise e debate, entendemos que são necessárias políticas públicas que proporcionem acesso aos recursos tecnológicos digitais para os alunos pobres ou extremamente pobres, para que possam ter sua inclusão na sociedade digitalizada, como forma de proporcionar-lhes um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra. **Humberto Maturana e a Educação: educar no amor e na liberdade**. 2. ed. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2018.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 4. reimp. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed.Campus, [1909] 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União de 23/12/1996, p. 27833, col. 1.

BRASIL. **Lei Nº 12.965, de 23 de abril de 2014 – Marco Civil da Internet**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Diário Oficial da União de 24/04/2014, p. 1, col. 2.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as) (Coleção Docência em Formação)**. São Paulo: Cortez Editora. Edição do Kindle.

CECCON, Claudius; DARCY DE OLIVEIRA, Miguel e Rosiska. **Avida na escola e a escola da vida**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2017, p. 1.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos de 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

DIAS, Maria da Graça dos Santos. Direito e Pós-Modernidade. In: DIAS, Maria da Graça dos Santos; MELO, Osvaldo Ferreira de; SILVA, Moacyr Motta. **Política Jurídica e Pós-Modernidade.** São Paulo, 2009, p. 49.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Violência Psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor aluno. In: **La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI.** 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7650257-Violencia-psicologica-um-estudo-do-fenomeno-na-relacao-professor-aluno.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O direito dos oprimidos:** sociologia do direito, parte I. São Paulo: Cortez, 2014. p. 20.

LINKS

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-08/estimativa-da-populacao-do-brasil-passa-de-210-milhoes-diz-ibge>.

<https://cetic.br/noticia/tic-domicilios-2018-revela-que-40-8-milhoes-de-usuarios-de-internet-utilizam-aplicativos-de-taxi-ou-transporte/>.

<http://www.desenvolvimentosocial.gov.br/servicos/bolsa-familia/>.

<http://www.planalto.gov.br>.

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao.html>.

<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>.

A SOCIOEDUCAÇÃO E SEU CARÁTER PEDAGÓGICO

Marlene Barros Sandes⁴
Valéria da Silva Medeiros⁵

INTRODUÇÃO

“É o exercício de viver e conviver o que educa”
Brandão

As reflexões empreendidas acerca da concepção de educação são fundamentais para discutir e problematizar a socioeducação, vocábulo considerado de complexa conceituação, uma vez que a própria definição de educação já é difusa por envolver tipos e modalidades diversas.

Neste estudo, optamos pelo conceito que define a educação como processo sociocultural que se dá a partir da apropriação, pelo homem, de um conjunto de normas, ideias e valores veiculados pela cultura. Entendemos que ao se apropriar dos elementos culturais, o homem se constitui ser humano. Carlos Brandão (2007, p. 24) endossa esta perspectiva ao assinalar que a educação é uma fração da experiência endoculturativa, “[...] aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender”.

4 Mestranda em Ensino de Língua e Literatura no Programa de Pós Graduação em Letras na Universidade Federal do Tocantins (2020). Graduada em Pedagogia/Letras (UFG), Especialista em Língua Portuguesa/ Planejamento, Implementação e Gestão de EAD (UFF). Atua como Agente Especialista Pedagogia na Unidade Socioeducativa de Semiliberdade Feminina de Palmas/TO, da Secretaria de Cidadania e Justiça do Estado do Tocantins. E-mail: vip.aulas@hotmail.com

5 Doutora em Estudos da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2002), Pós-doutorado em Literatura Comparada pela Uerj (2008), Pós-doutorado em Teoria Literária pela PUC-Rio (2011). Docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins e Mestrado Profissional em Rede UFT, coordenadora do Observatório de Leitura e Inovações Tecnológicas para a Educação-TO UFT/CNPq e pesquisadora associada da Cátedra UNESCO PUC-Rio de Leitura e do iLER PUC-Rio. E-mail: medeiros.vs@hotmail.com

A primeira noção de educação é adquirida na família ainda na infância, à medida que interações com outros grupos se estabelecem esta noção é ampliada. Após, o sujeito se submete à educação formal, sistematizada e cronológica. Seja na escola, família ou comunidade, a educação é eminentemente social em sua natureza e é consequência de interações e relações situadas social e historicamente.

De forma direta, ela interfere na identidade do sujeito, caracterizando-se como o conjunto de influências, estruturas, processos e ações que intervêm em seu desenvolvimento e na relação que desenvolve com o meio natural e social. É, portanto, a educação uma prática social capaz de modificar estados culturais, espirituais, mentais e físicos dos sujeitos, trazendo sentido à existência humana, seja ela individual ou grupal (LIBÂNEO, 2001).

Nessa perspectiva, a prática educativa objetiva, direta e intencionalmente, revelar a cada pessoa a humanidade produzida histórica e coletivamente. Saviani (2011) sinaliza que, neste aspecto, o objeto da educação possui duas vertentes simultâneas: busca identificar elementos culturais construídos pelo homem e necessários ao conhecimento dos sujeitos, a fim de que se humanizem, e visa à descoberta de formas adequadas para atingir tal fim. Logo, o espaço educativo pode ser segundo Brandão (2007, p. 32 e 47)

[...] o lugar da vida, do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade e onde o viver, o fazer, faz o saber [...]. Em todo tipo de comunidade humana onde ainda não há rigorosa divisão social do trabalho por classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por uma classe como um Estado, existe a educação sem haver a escola e existe aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática separada das demais. E da vida. [...] a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola, de qualquer tipo, é apenas um lugar e um momento provisórios onde isso pode acontecer.

Sendo a formação humana um processo social, maneiras de pensar, sentir, posicionar-se e agir se formam na interação com o meio social.

Assim, considerar o processo permanente de formação do sujeito, mediante as relações que estabelece, traz a necessidade de uma educação, cuja ação esteja intencionada para a constituição desse ser, de si (com sua subjetividade e individualidade) e do Outro.

Cynthia Bisinoto *et al.* (2016, p. 578) enleava essa perspectiva quando afirma que o desenvolvimento humano não caracteriza uma “questão individual e de foro íntimo, mas é um processo social”. Concordamos com esta afirmação quando entendemos que concepções de mundo e maneiras de agir, pensar e se expressar de adolescentes e jovens se formam no contexto sociocultural em que estão inseridos. Assim, processos contínuos de transformação social afetam essa comunidade de maneira permanente, havendo a “indiscutível necessidade da educação e de uma ação intencionada para a constituição de si e do outro”.

Esse processo direciona desdobramentos para a socioeducação e execução de medidas socioeducativas, uma vez que estas são orientadas para a formação e o desenvolvimento do potencial de adolescentes e jovens em conflito com a lei. Não há como pensar a socioeducação sem que o sujeito se embase numa concepção humana de educação, visto que a ação socioeducativa implica o ato de educar esse sujeito para o convívio social. Isso demanda, de acordo com Fernando Arraz (2019, p.116),

[...] efetiva participação dos sistemas e políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras, para a efetivação da proteção integral de que são destinatários adolescentes em geral e os autores de ato infracional, em particular.

Nesse processo, a responsabilização do adolescente pelo ato infracional praticado precisa ser mediada pela garantia de direitos individuais e sociais, dado a característica de sujeito em formação e desenvolvimento.

Essa reflexão promove para a socioeducação importantes desdobramentos que recaem sobre a execução das medidas socioeducativas⁶,

6 As medidas socioeducativas são seis, apresentam natureza distinta em sua aplicação, algumas são iniciadas e concluídas perante o juiz (Advertência e Obrigação de reparar o dano); outras são restritivas (PSC -Prestação de Serviços à Comunidade e LA - Liberdade Assistida) e outras privativas de liberdade (Semiliberdade e Internação). A aplicação de uma dessas medidas pressupõe a existência de provas suficientes de autoria e de materialidade da infração, conforme arts. 112 e 114 da Lei 8.069/1990 e compete aos entes federativos municipal gerir as medidas de restrição de liberdade e dos entes federativos estaduais as medidas privativas de liberdade (SINASE, 2012).

as quais são especialmente orientadas para um trabalho educativo que sublinhe o potencial do adolescente/jovem autor de ato infracional. Neste aspecto, dadas às várias interfaces e a complexidade dos processos educativos, o que se precisa buscar, sobretudo, é o entendimento da noção ou concepção de educação que enleave e oriente as ações dos profissionais da socioeducação, de maneira que seja dispensado, nas várias fases de atendimento ao adolescente em medida socioeducativa, atendimento humano e reintegrador.

A SOCIOEDUCAÇÃO E SEUS FRAGMENTOS EDUCACIONAIS

O conceito de socioeducação não prescinde de formulação teórica na Lei 8.069/1990, que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), marco legal na defesa dos direitos humanos do público para o qual foi criado. No entanto, é a partir da formulação deste documento que o vocábulo emerge nas expressões “programa socioeducativo e medida socioeducativa”.

De acordo com Bisinoto (2016, p. 575):

A noção de socioeducação surgiu no Estatuto quando da implementação das medidas socioeducativas, representando importante conquista na atenção e intervenção com adolescentes autores de atos infracionais. Contudo, apesar de representar um avanço, o Estatuto pouco esclareceu sobre a concepção de socioeducação que pudesse subsidiar intervenções efetivamente promotoras do desenvolvimento dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Isso significa ato falho não apenas pela ausência de formulação do conceito, mas, sobretudo, de seu significado, sua função e finalidade. Apesar disso, Édio Raniere (2014) assinala que são suas adjetivações que imprimem mudança significativa e paradigmática nos aspectos que envolvem o atendimento e a intervenção ao adolescente autor de atos infracionais.

A diferença instaurada pelo Estatuto, incontestavelmente, encontra-se na alusão ao conceito de socioeducação com o acréscimo da palavra ‘socioeducativa’ às medidas, posto que tanto no Código de

Mello Matos quanto no Código de Menores a palavra “medidas” já era usada, o que não ocorre na palavra ‘socioeducativa’. Conforme Raniere (2014, p. 179): “[...] a novidade, a diferença inaugurada pelo Estatuto, é a incorporação do conceito de socioeducação, em ‘medida socioeducativa”.

O Estatuto da Criança e do adolescente representa um marco nos aspectos legais da proteção integral ao público que contempla, regulamentando a Constituição de 1988 e revogando o Código Menorista, de 1979. Criado mediante a lei 8.069/1990, o Estatuto traz no art. 112 norteamentos para o atendimento a adolescentes que cometem atos infracionais - as denominadas medidas socioeducativas - recomendando que sua aplicação observe as necessidades pedagógicas, suscite o fortalecimento familiar e comunitário, vise à socialização do adolescente, não o isente de responsabilização, todavia, que seja considerada sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

É a partir do Estatuto que se desenhou - pela Resolução n. 119, de 11 de dezembro de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) - a emissão de um documento que regulamentou a execução das medidas socioeducativas, o qual foi assinado pelo Conselho e o órgão executivo da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e aprovado, após debates e discussões, pelo Congresso Nacional mediante a lei 12.594/2012, instituindo-se o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Pactuado com destaque para o respeito aos direitos humanos, o SINASE regulamenta os princípios que norteiam os programas socioeducativos em quatro dimensões: parâmetro de gestão, parâmetro arquitetônico, parâmetros de atendimento socioeducativos e parâmetro de segurança, pactuando um “conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa” (BRASIL, 2012).

Ao se avaliar a Resolução do CONANDA e a lei do SINASE, identifica-se esforços para esclarecer as bases e princípios das medidas socioeducativas, todavia, não há clareza no conceito de socioeducação e nem referencial teórico que abarque sua definição, verifica-se apenas direcionamento para a organização estrutural e o funcionamento das instituições de atendimento socioeducativo.

O desafio é, portanto, identificar concepções e bases teóricas que amparam este termo, visando superar lacunas, imprecisões e fragilidades sobre o que se entende por socioeducação, termo de complexa definição por se entender esta complexidade como aquilo que deixou de ser simples (MORIN, 2015), ou seja, que requer compreensão mais

aprofundada dado os percalços pelos quais é contemplada e que envolve o individual e o coletivo, refletindo sobre questões sociais, éticas e morais num contexto social adverso.

Rodrigues e Mendonça (2008), ao tecerem reflexões sobre a socioeducação, definem-na como

processo que tem por objetivo preparar a pessoa em formação (adolescente) para assumir papéis sociais relacionadas à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza (p. 185).

Sob essa perspectiva, a socioeducação pode ser definida como um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da inter-relação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos, cuja finalidade é promover o desenvolvimento de potencialidades do adolescente em cumprimento de medida, o que envolve aspectos relacionados à autonomia, emancipação e ao fortalecimento dos princípios éticos da vida social.

A socioeducação é entendida como o processo de formação humana integral, atua sobre os meios para a reprodução da vida, sendo sua dimensão mais visível e prática [...], coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos (ARRAZ, 2019, p.118).

Essa compreensão de socioeducação enfatiza o caráter pedagógico da medida socioeducativa, a qual envolve a construção de novos ideais e novas possibilidades nas várias esferas de vida do adolescente. Isso significa que todo seu processo de acompanhamento, que também envolve a segurança, possui bases pedagógicas, uma vez o cumprimento de normas, deveres e regulamentos faz parte da formação educativa do ser humano.

Nessa linha, configura-se como um dos maiores desafios da ação socioeducativa a harmonização entre a natureza jurídico-sancionatória

da medida e seu conteúdo ético-pedagógico, uma vez que a medida socioeducativa é imposta, repreensível, contém aspectos coercitivos, pois decorre de uma decisão judicial. No entanto, é aplicada pelo juiz com finalidade pedagógica a partir da compreensão de que é fundada em objetivos educativos, na proteção integral e no acesso à formação. Essa aplicabilidade pedagógica da medida garante ao adolescente convivência em ambiente onde possa se expressar, desenvolver-se e vivenciar relações comunitárias mediadas por ações socioeducativas que colaborem para sua ressocialização (SANDES; LOBATO, 2019).

Em si, a ‘medida’ já configura o caráter sancionatório quando judicialmente responsabiliza o adolescente pelo ato infracional praticado, seja nos regimes fechado (internação e semiliberdade) ou aberto (PSC e LA), já a palavra ‘socioeducativa’ traz consigo objetivo eminentemente pedagógico. Contudo, as construções históricas relacionadas a contravenções agregam, como maneira de controle social, o encarceramento como estratégia de punição para comportamentos desviantes e como resposta positiva aos anseios punitivistas da sociedade, não havendo distinção entre os sujeitos que o praticam, se adolescentes ou adultos. Assim, é esperado socialmente que profissionais que lidam com o público adolescente privado de liberdade assumam comportamento que reforce essa postura.

Nesse panorama, entretanto, a internação - considerada a medida mais gravosa - caracteriza uma sanção, visto que promove o afastamento do adolescente do convívio familiar e social, não havendo, portanto, a necessidade de esse sujeito vir a ser submetido a um sistema de punições, constrangimentos e humilhações na unidade socioeducativa que o recebe e executa sua medida.

Michel Foucault (1987) reflete sobre o aprisionamento igualando-o à representação simbólica da morte. Para ele, a lógica do controle social vem pelo discurso do medo associado a outros gatilhos jurídicos e sociais. Assim, um dos propósitos do caráter punitivo e utilitário, de acordo com Howard Zehr (2008), é enviar uma mensagem ao ofensor, como a dizer: “não cometa ofensas, pois elas são contra a lei; aqueles que fazem o mal devem sofrer” (p. 21).

Se de um lado, a legislação protetiva representou avanços e garantias, ainda não é suficiente para romper a relação estabelecida entre juventude, pobreza e criminalização por instituições de controle social e, por isso, carece de reflexão mais aprofundada a fim de incidir sobre a lógica de atendimento ao adolescente a quem se atribui a prática de atos infracionais. Na dinâmica das instituições socioeducativas, esbarra-se ainda na continuidade do processo de exclusão e de invisibilidade já

aqui sinalizado, resultado da dialética entre o sujeito e a institucionalização. Nesse cenário,

A disciplina funciona como uma rede que promove o controle minucioso das operações do corpo, assegurando a sujeição constante de suas forças e impondo uma relação docilidade-utilidade em razão da manutenção de práticas discricionárias, atreladas a visões políticas societárias, corporativistas e pessoais (SILVA; ROMERO, 2019, p. 404).

É preciso considerar na execução da medida socioeducativa os aspectos socioculturais que acompanham adolescentes que integram o sistema socioeducativo. Em sua maioria, são sujeitos que apresentam condição que demonstra contínuo processo de desigualdade social, de vulnerabilidades e marginalização, cujo universo é marcado pela ruptura de vínculos familiares e outras interdições relativas a outras áreas de suas vidas.

Essa desigualdade social reflete uma sociedade de classes que, por sua vez, gera sociabilidades contrárias ao bem estar social, cuja ênfase recai sobre o individual. Culpabiliza-se e criminaliza-se a pessoa e não as causas. Isso requer posicionamento dos programas socioeducativos e dos profissionais que lidam com adolescentes em medida para desenvolverem um atendimento pautado na perspectiva social e não na individualização de violações, sendo esta uma maneira de enxergar as contradições que gestam várias formas de exclusão.

Mesmo que o adolescente se encontre imerso na ruptura do pacto com o coletivo e ignore normas sociais, ele tem a necessidade de estar ligado aos outros de forma positiva (PRANIS, 2010). É uma das finalidades da medida inibir a prática e reincidência de contravenções e prover subsídios para sua inserção social e ressocialização, por isso traz a característica de uma sanção “socioeducativa”, distinta daquela reservada ao adulto.

Procedimentos equivocados pela equipe durante o cumprimento de medida do adolescente trazem reflexos negativos em sua ressocialização e produzem efeitos perversos, endossados por caracterizações peculiares e estanques a que esses sujeitos normalmente são retratados (bandidos, fracassados, dentre outras). Outro aspecto a observar é que geralmente as relações de poder existentes nos espaços da internação, especialmente, são invisibilizadas ou naturalizadas pelo sistema e isso indica a força social dessa forma de controle (ALMEIDA, 2016).

Dentre as formas de controle institucional disciplinar no meio fechado (internação e semiliberdade), normalmente, apresentam-se o uso de medicação e o isolamento. A medicação para acalmar é bastante utilizada entre adolescentes em medida socioeducativa, naturalizando e institucionalizando-se uma forma de controle da mente, sendo as “marcas de exclusão” vistas na “estrutura silenciosa e consentida” com que esses adolescentes em cumprimento de medida “se submetem a esse tipo de controle” (ALMEIDA, 2016, p. 99).

A situação é mais complexa quando relacionada a adolescentes do sexo feminino privadas de liberdade, pois a relação de poder das estruturas sociais as leva a incorporar e interiorizar uma relação masculino-feminino de dominação pelas ações, pelo discurso e por meio da transmissão de valores sobre o que é ser feminino e seu significado social. Esse ideário inverso de percepção do mundo no sistema socioeducativo reposiciona o adolescente em uma situação de vulnerabilidade que normalmente produz efeitos irreversíveis em sua condição de sujeito social.

Partindo de um aspecto mais amplo, Howard Zehr (2008) assinala que violações de direitos ainda ocorre na socioeducação porque o ato infracional é definido como uma violação da lei. Logo, o sujeito a ela submetido expõe-se ao assujeitamento, onde as relações de poder e de controle são constantes, embora desnecessárias.

Nesse modelo de atendimento, o autor afirma que o dano às vítimas e aos relacionamentos é ignorado, salvo se desenvolvidas práticas restaurativas⁷. Ou seja, as partes no processo não é o adolescente e a vítima e os danos têm sido definidos em abstrato, portando-se o Estado como a vítima, integrando-se ao processo junto com o adolescente ofensor, ignorando com essa postura a peculiaridade de que o adolescente ainda é um sujeito em desenvolvimento. De acordo com Zehr (2008), isso ocorre porque

Nós vemos o crime através da lente retributiva. O crime é uma violação contra o Estado, definida desobediência à lei pela culpa. O processo penal, valendo-se desta lente, não consegue atender a muitas das necessidades da vítima e do ofensor. O processo negligencia as vítimas enquanto fracassa no intento declarado de responsabilizar os ofenso-

7 A justiça restaurativa coloca as necessidades da vítima no ponto de partida do processo. A responsabilidade pelo ato lesivo e a obrigação de corrigir a situação devem ser assumidas pelo ofensor, que assim deixa de ser um contraventor da lei estigmatizado para se tornar um protagonista (ZEHR, 2008, p. 6).

res e coibir o crime. *Ignora-se o fato de que o crime é uma violação de pessoas e relacionamentos. Ele cria a obrigação de reparar os erros (p. 8-9, grifos nossos).*

Em razão disso, esse autor afirma que os danos não são concretamente definidos e a natureza conflituosa, ao invés de reconhecida é velada e se trabalhada, não o é suficientemente para que seja compreendida em seus diferentes contextos, privilegiando-se a natureza técnico-jurídica sobre as demais na execução da medida socioeducativa. A razão para esta incapacidade, ainda para Zehr (2008, p. 8): “repousa na nossa escolha de lentes, [...] trata-se de adotar valores diferentes e não tecnologias de punição diferentes”.

De acordo com a professora e pesquisadora Débora Diniz (2017), um aspecto a ser considerado nas sanções impostas na medida de internação, especialmente, e que revela ainda a preponderância do aspecto punitivo sobre o pedagógico, é a geografia das unidades de internação, que em sua maioria simulam uma prisão, com alojamentos sombrios e engradados, acrescidos de controle e vigilância constante. Esse procedimento se mostra repreensivo e silenciador e, de acordo com Silva e Bauer (2019), vem deslocado do exercício dos demais direitos fundamentais da pessoa humana, de convivência social e da legislação que regulamenta o Estatuto e o SINASE.

Teóricos que abordam a socioeducação acordam com a afirmação de que o êxito na ressocialização do adolescente em cumprimento de medida requer metodologias e componentes curriculares que proporcionem aos profissionais que com eles atuam posicionamento criterioso frente à cultura punitiva e aos conflitos que surgem na institucionalização. Neste aspecto, “os direitos humanos devem ser reconhecidos como fundamento das relações sociais, as atitudes dos adolescentes devem ser compreendidas como síntese de um processo histórico e comunitário, considerando-se as situações de violência e violações de direitos” (PEREIRA; JUNIOR, 2016).

Nesse sentido, no aspecto arquitetônico da medida, a unidade socioeducativa precisa oferecer base física adequada para a organização e o funcionamento do programa de atendimento: estrutura física adequada, limitação no número de vagas, espaço apropriado para realização de atividades pedagógicas, equipe técnica multiprofissional habilitada, gestão compartilhada, dentre outros.

No aspecto pedagógico, o atendimento socioeducativo precisa estar estruturado no respeito aos direitos fundamentais do adolescente, garantindo sua integridade física, psicológica e moral. As ações precisam se embasar no convívio social e no desenvolvimento pessoal e social do

adolescente socioeducando, incentivando-se o entrosamento entre as equipes que com ele lidam, prezando-se a escuta qualificada. Significa, em termos práticos, que o adolescente não é apenas coadjuvante nas ações, ele é parte principal da comunidade socioeducativa, a razão de sua existência.

A segurança cidadã, sinalizada por medidas de contenção e segurança, necessita evidenciar o cuidado com a integridade física e psíquica do adolescente (ARRAZ, 2019). Ressalta-se que a política de segurança socioeducativa, apesar de institucionalizada há quase três décadas, ainda está em processo de transição, visto que provém de um histórico de coerção, punição e criminalização, traduzida por ações que puniam e excluíaam os adolescentes do convívio social.

Na tentativa de reverter esse quadro, o Estatuto trouxe a perspectiva de respeito à singularidade do adolescente e o SINASE regulamentou, com foco nos direitos humanos, o atendimento a adolescente a quem se atribui a prática de ato infracional, esforços são observados entre as políticas públicas para atender a esse público com base no Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e na implementação de ações que garantam sua ressocialização.

Desse modo, o princípio da política atual baseia-se em ações socioeducativas, cujos métodos, técnicas, recursos e estratégias visam à formação, orientação e apoio ao adolescente a quem se atribui a prática de ato infracional. A finalidade é reintegrá-lo socialmente. Tem-se trabalhado para privilegiar a governança restaurativa em detrimento da tradicional, cujo foco está no sujeito e em suas ações, sendo utilizados na postura de atendimento os verbos identificar, prescrever, disciplinar, controlar e punir.

Na governança restaurativa, vê-se o conflito como uma oportunidade, um novo proceder. O foco é voltado para a relação, para a construção de vínculo, sendo empregados neste processo, sumariamente, os verbos compreender, cuidar, reparar e restaurar (KONZEN, 2019, s.p). Nela, a segurança socioeducativa surge como um “conceito que sugere a presença das condições necessárias para que a privação da liberdade possa ocorrer com respeito à integridade física, moral e psicológica de todos os conviventes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da perspectiva de que a socioeducação é um processo de formação humana integral, articulada a partir dos eixos de

desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, a ação educativa, enquanto formativa, é complexa e requer alta responsabilidade por parte de quem a propõe e executa.

Ações socioeducativas promovidas durante a medida precisam refletir o pleno exercício da cidadania e exercer influência sobre a vida do adolescente, pois nelas estão assinaladas oportunidades de constituição de lócus onde ele vai erigir modos de ser e de se expressar, construindo formas organizativas de ação individual e coletiva.

A medida socioeducativa exitosa se materializa em ações pedagógicas que ressignificam a socioeducação por intermédio da articulação de ações voltadas ao acolhimento, amparo e direcionamento do adolescente. A socioeducação abraça esta perspectiva quando vê o adolescente, a quem se atribui autoria de ato infracional, como sujeito inserido num contexto social amplo e multifacetado. Neste aspecto, embora a medida seja aplicada como sanção, pode ser revertida em instrumento pedagógico que norteia caminhos, possibilitando ao adolescente o questionamento da ordem (im) posta, reflexão sobre métodos de contestação por ele adotados e que estão em desacordo com a convivência coletiva.

Na prática, quando há ocorrência de mediações pontuais e intencionais pela equipe na execução da medida, o adolescente pode desenvolver sua autonomia, construindo formas afirmativas de funcionamento e de contestação distintos de atos violentos. Práticas socioeducativas sistemáticas, intencionais e planejadas têm o potencial de mobilizar novos posicionamentos frente a regras sociais estabelecidas. Nesta perspectiva, cada profissional envolvido na execução da medida precisa indagar-se acerca das concepções de educação que possui e que orienta seu trabalho e suas intervenções na socioeducação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Maciel de. *Educação de Mulheres e Jovens Privadas de Liberdade: vulnerabilidade socioeducacional e contingências da privação*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. 192p.

ARRAZ, Fernando M. A socioeducação: ações e práticas pedagógicas de responsabilização. In: In: FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo Peres da. *Socioeducação no Brasil: intersetorialidades, desafios e referências para o atendimento*, vol 3. Curitiba, PR: Nova Praxis, 2019.

BISINOTO, Cynthia *et al.* Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo* (on-line), v. 20, 2016.

BRANDÃO, Carlos. *O Que é Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRASIL. *Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 03 de dez. 2019.

_____. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 de dez. 2019.

CONANDA. *Resolução nº 119/2006, de 11 de dezembro de 2006*. Dispõe sobre o SINASE. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/resolucao_119_conanda_sinase.pdf. Acesso em: 10 de dez. 2019.

DINIZ, Débora. *Meninas fora da lei: a medida socioeducativa de internação no Distrito Federal*. Brasília: Letras Livres, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

KONZEN, Afonso A. *Segurança socioeducativa à luz da justiça restaurativa*. Brasília, 19-21 nov. 2019. 52f. Notas de Aula, Datashow.

LIBÂNIO, José C.. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educ. rev.* [online]. 2001, n.17, pp.153-176. ISSN 0104-4060.

MORIN, Edgar. Entrevista (mar 2015). Entrevistador: Marcelo Lins. *Entrevista Concedida ao Programa Milênio*. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.frenteiras.com/entrevistas>. Acesso em: 03 de nov. 2019.

PEREIRA, Irandi; JUNIOR, Mauro M. *A educação em direitos humanos dos socioeducadores de adolescentes em conflito com a lei*. RIDH - Bauru, v. 4, n. 2, p. 23-42, jul./dez., 2016. Disponível em: www3.faac.unesp.br. Acesso em: 08 de dezembro de 2019.

PRANIS, Kay. *Processos Circulares: teoria e prática*. São Paulo: Palas Athena, 2010.

RANIERE, Édio. *A invenção das medidas socioeducativas*. 2014. 196f. Tese Doutorado em Psicologia Social e Institucional. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87585/000911217.pdf?sequenc>. Acesso em: 13 de nov., 2019.

RODRIGUES, Marcela M.; MENDONÇA, Ângela. Medidas Socioeducativa em Meio Aberto. *Revista Igualdade* nº 42 - Volume I, p. 185-206, Núcleo de Comunicação Institucional – MPPR, Março, 2008. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-434.html>. Acesso: 07 de dez. 2019.

SANDES, Marlene B.; LOBATO, Iolene M. O adolescente infrator e o discurso midiático bandido bom é bandido morto. In: FERNANDES, M. N.; COSTA, R. P. da. *Socioeducação no Brasil: intersetorialidades, desafios e referências para o atendimento*, vol. 4. Curitiba, PR: Nova Praxis, 2019.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Romero; BAUER, Thaisi. O papel do agente socioeducativo nas unidades de internação. In: FERNANDES, M. N.; COSTA, R. P. da. *Socioeducação no Brasil: intersetorialidades, desafios e referências para o atendimento*, vol 1, p. 404-415. Curitiba, PR: Nova Praxis, 2019.

ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça restaurativa*. Trad. Tônia VanAcker. São Paulo: Palas Athena Editora, 2008.

CAPITAL CULTURAL, LETRAMENTO E FÁBRICAS DE CULTURA EM SÃO PAULO⁸

Heloisa Marcassa Monteiro⁹
Leda Maria de Oliveira Rodrigues¹⁰

INTRODUÇÃO

Para apresentar, de maneira eficaz, o resultado da dissertação de Mestrado *Capital cultural e letramento: participantes do Programa Fábricas de Cultura em São Paulo* (MONTEIRO, 2017), torna-se necessário desenvolver, brevemente, o caminho metodológico que possibilitou a análise dos resultados. Assim, este capítulo compõe-se de três etapas (excetuando a introdução e as considerações finais), sendo a última o resultado da pesquisa: a análise das falas dos agentes, fornecidas por meio de um questionário socioeconômico e duas entrevistas não diretivas, construídas, principalmente, a partir dos conceitos de capital cultural e de letramento.

O registro dos resultados alcançados é importante para compreender-se a capacidade de atividades do contraturno escolar em ofertar um capital cultural que a escola não promove, mas que acaba sendo importante ao êxito do estudante. Assim, a referida pesquisa partiu da análise das falas de participantes de uma atividade cultural promovida pelo Programa Fábricas de Cultura, um projeto desenvolvido pela Secretaria Estadual de São Paulo, em parceria com a Organização Social para Cultura, POIESIS¹.

Acredita-se que o objetivo da pesquisa foi alcançado de maneira satisfatória. Embora alguns questionamentos possam ser realizados

8 Artigo original disponível em: MONTEIRO, Heloisa Marcassa; RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira. CAPITAL CULTURAL, LETRAMENTO E FÁBRICAS DE CULTURA EM SÃO PAULO. Revista e-Curriculum, [S.l.], v. 17, n. 3, p. 1332-1348, set. 2019. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/41373>>. Acesso em: 02 maio 2020. doi: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1332-1348>.

9 Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicóloga e educadora no ensino fundamental. E-mail: heloisamonteiro@gmail.com

10 Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doc em Psicologia Social na École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, França. Docente do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: ledamor.puc@gmail.com

a partir da pesquisa, o capítulo centraliza a análise dos dados, que permite refletir a capacidade crítica da atividade como um espaço de letramento não escolarizado (ROJO, 2009), além de promotora de capital cultural.

A realização da pesquisa justificou-se pela assunção de uma crise na escola contemporânea. Assume-se que a desigualdade social e a incapacidade da escola em tratar estudantes das diferentes classes são fatores essenciais a esse cenário. Resultados como os do PISA 2015 (INEP, 2016) demonstram, por meio de dados quantitativos, o funcionamento do insucesso escolar. O aproveitamento dos estudantes brasileiros está muito abaixo do esperado e, segundo o próprio documento, o “[...] nível socioeconômico está associado com o desempenho dos estudantes nos testes cognitivos” (INEP, 2016, p. 239).

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram alavancados dados sobre a instituição escolar, o sucesso escolar na visão de Pierre Bourdieu e a relação da escola com outras esferas sociais. Não foi a relação direta do estudante com a escola o recorte da pesquisa. Esta teve como objetivo compreender - a partir do reconhecimento da realidade social e educacional brasileira, empregando os conceitos de Bourdieu para isso - como as atividades de contraturno escolar se encaixam nesse cenário. Em uma sociedade em que a escola legitima a dominação e a hierarquização social por meio de uma estrutura tradicional (BOURDIEU, 1998a), questiona-se: Quais as possibilidades de uma atividade como o Projeto Espetáculo reverter essa lógica? Não se trata de propor uma solução, mas, sim, compreender quem são os participantes e até onde vai a possibilidade de acúmulo de capital cultural proporcionada por tais atividades e o desenvolvimento de habilidades típicas do letramento, que a escola não consegue alcançar, mas que são importantes para a vivência em diversas esferas sociais.

CAPITAL CULTURAL E LETRAMENTO

Embora capital cultural e letramento sejam conceitos provenientes de autores distintos, com construções metodológicas próprias, certamente não são distantes. Durante a pesquisa, percebeu-se grande influência de Bernard Lahire nos teóricos do letramento. O texto, no qual o autor analisa o sucesso escolar nos meios populares (LAHIRE, 1997), detém os elementos que constituem a desigualdade de capital social e cultural, além da noção de herança cultural, socialização extraescolar, em especial a familiar.

A aproximação essencial entre os dois conceitos está no fato de que o “sucesso escolar” se define entre a função do distanciamento da cultura escolar com a cultura da família. Quanto mais distante a socialização familiar é da cultura escolar e erudita, da norma culta e da norma padrão, mais difícil é obter o sucesso escolar. A possibilidade de alcançar as habilidades exigidas à prática do letramento ocorre em função do distanciamento do letramento adquirido no meio familiar e o letramento exigido na escola. Quanto mais distante o uso da língua escrita e da leitura, mais complexo e difícil se torna, também, o sucesso escolar.

O capital cultural diz respeito ao conjunto de conhecimentos, de experiências e de vivências que pode ser revertido no mercado escolar. Desse modo, aquilo que o estudante detém, incorporado em seu *habitus*, é que pode beneficiá-lo para alcançar êxito na instituição escolar. O valor do capital cultural é, portanto, em essência, determinado pelo funcionamento do mercado escolar. Com isso, afirma-se que a escola classifica determinados bens culturais de acordo com a hierarquização presente no campo social.

Entretanto, na pesquisa, o objetivo não foi discorrer sobre o sucesso ou insucesso dos participantes do Projeto. Estabeleceu-se uma relação entre a aquisição de capital cultural e o letramento. Os teóricos do tema, frequentemente, estabelecem uma relação direta entre o letramento e o sucesso escolar. No ambiente familiar, o jovem interage, por exemplo, com textos em revistas, recebe e transmite informações escritas. O meio familiar não é espaço apenas do uso objetivo do letramento, como também o desenvolve, em diferentes medidas, para cada realidade e nas relações escolares. A família define-se como promotora da herança cultural, que é um elemento extraescolar, decisivo ao desenvolvimento do letramento e da capacidade em adquirir novos capitais culturais.

Dentre as duas formas de compreender o letramento, decidiu-se usar o enfoque dito “forte”, que se expande às práticas sociais como construídas, dando-lhe a capacidade de reforçar ou questionar os valores estabelecidos (SOARES, 2006, p. 74). Portanto, na pesquisa, letrar não esteve reduzido ao uso mecânico na realidade cotidiana, mas, sim, à capacidade de compreender criticamente relações escritas e agir diante da própria realidade.

PROCESSO DE PESQUISA

Nesta seção, abordam-se a escolha do campo de pesquisa, os agentes envolvidos no Projeto Espetáculo, na Fábrica do Jardim São Luís,

e os instrumentos de pesquisa, os quais abrangeram um questionário socioeconômico e duas entrevistas orais.

Para compreender melhor o objeto de análise da pesquisa, é importante levantar as variáveis, abordadas por Bourdieu (1998b), que contribuem para indicar o capital cultural dos estudantes. Assim, antes de tudo, registra-se o local de residência. Este, em relação à estrutura social, surge como um elemento central para a escolha do campo.

A própria definição dos locais para a construção das Fábricas de Cultura deu-se a partir de um esforço do Estado de São Paulo em identificar aqueles que mais necessitavam de oportunidades culturais e educativas. Para tanto, desenvolveu-se o Índice de Vulnerabilidade Juvenil, produzido pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), com informações coletadas em 2000 (SEADE, 2017).

Diversos dados que ajudam a compreender a realidade social da cidade de São Paulo, do Distrito do Jardim São Luís e da população estudada, elucidam, também, a relação do local de residência e a realidade social. Um exemplo é o Rendimento Nominal Médio Mensal das Pessoas Responsáveis pelos Domicílios Particulares Permanentes. Nos bairros centrais, a média figura entre R\$ 3.746,86 e R\$ 5.576,78. Um valor muito acima dos distritos considerados de grande vulnerabilidade, com faixa entre R\$ 447,04 e R\$ 921,86.

Tendo em vista essa realidade, as Fábricas de Cultura foram desenvolvidas para oferecer cursos, bibliotecas, shows gratuitos, oficinas artísticas, dentre outras atividades que podem ser consideradas capitais culturais em estado objetivado (BOURDEIU, 1998b). Dentre as atividades, escolheu-se pesquisar o Projeto Espetáculo, um espaço que promove uma experiência coletiva de produção artística, em especial, cênica.

Segundo Bourdieu (1998a), a arte é um campo que se liga diretamente ao mercado escolar e ao conhecimento exigido pela escola, ainda que não seja conteúdo direto de avaliação. A instituição escolar acaba por legitimar determinadas formas artísticas, enquanto marginaliza outras. Nesse momento, o mercado escolar determina valor às obras de arte segundo a sua lógica, ou seja, entende como mais valioso aquele que se aproxima de sua linguagem e estrutura. Constrói-se uma hierarquia de formas, de gostos e de expressões que insere cada agente segundo a identidade que cada tipo de obra de arte lhe promove. Aqueles que se identificam com expressões artísticas voltadas à linguagem oral, por exemplo, e que não se expressam pela norma culta da língua, estão desenvolvendo um capital cultural sem tanto valor à escola. Essa expressão, embora seja potencialmente letradora, pelo seu distanciamento da escola, acaba por não produzir um conhecimento que lhes assegurará sucesso escolar.

O Projeto Espetáculo, na Fábrica do Jardim São Luís, conta com a participação de aproximadamente 60 jovens. Entretanto, para a realização da pesquisa, foi necessário fazer um recorte para alcançar menor grau de variação de idade e de homogeneidade na localidade de residência e no tipo de ensino. A partir da análise das variáveis, estabeleceu-se que os estudantes deveriam ter entre 14 e 21 anos, estudar em escolas públicas e residir na periferia, em especial, próximo à Fábrica.

Foram, portanto, oito os jovens escolhidos para participar da pesquisa: dois do sexo masculino e seis do sexo feminino. Uma estudante deixou a atividade no meio da realização do estudo. Embora não tenha sido possível a aplicação de todos os instrumentos de extração de dados, algumas informações referentes a ela foram contempladas e utilizadas, com grande valia.

Além da variável “residência”, a variável “tipo de ensino” também enquadra todos os participantes na mesma realidade. No cenário brasileiro, há uma tendência a compreender o ensino como dualista (ROMANELLI, 1986), com duas estruturas que promovem a educação escolar (pública e privada). Ambas necessitam transmitir os mesmos conteúdos, utilizam práticas pedagógicas semelhantes, preparam seus estudantes para as mesmas avaliações, que permitem a continuidade do estudo, detêm a mesma forma e estrutura; entretanto, seu público se distingue, não apenas pelo capital econômico, mas, especialmente, pelo capital cultural.

Um levantamento das outras variáveis que compõem o capital cultural, observadas por Bourdieu em seus estudos, foi essencial para a construção do primeiro instrumento de pesquisa: um questionário socioeconômico sobre dados relativos a variáveis como categoria socioprofissional e escolaridade do pai e da mãe, proximidade com a leitura, participação de atividades sociais e artísticas, frequência de viagens, renda familiar, dentre outros.

A última parte do questionário versa sobre a motivação dos jovens em participar da atividade. Esta não se liga ao capital cultural do jovem, diretamente. Entretanto, Bourdieu (1998a) afirma que atividades culturais, como, nesse caso, as do Projeto Espetáculo podem atrair os estudantes que, em comparação àqueles de realidade semelhante, em função da origem social e familiar, possuem um capital cultural mais desenvolvido. A hipótese de que esses jovens têm um gosto diferenciado para artes

em comparação a outros, inseridos no mesmo contexto social, foi confirmada nas respostas. Grande parte dos entrevistados demonstrou buscar bens culturais “raros” em sua realidade e expandir o conhecimento artístico.

Após a aplicação do questionário socioeconômico, realizaram-se duas entrevistas orais, uma no início das atividades e outra ao final. Ambas iguais e estipuladas a partir de informações acerca do tema central do Projeto – o “Amor nas Arcádias da Paulicéia” – e base para a realização da atividade. A questão apresentada sugeriu que se falasse sobre o que mais chamou atenção nos encontros do Projeto, discorrendo a partir das informações e dos materiais usados como referência para a construção da dramaturgia (MONTEIRO, 2017).

Utilizou-se o método de categorias de análise para inferir os dados, estabelecendo-as a partir dos três temas presentes nas falas dos estudantes: a) amor; b) gênero; c) morte. Para cada categoria, utilizou-se um índice com objetivo de simbolizar o nível de aprofundamento do respectivo tema. Os índices foram definidos de 0 a 3, sendo 3 o que representa o maior nível de aprofundamento, e se basearam na capacidade de compreender, desconstruir seu senso-comum e associar o tema a diversos acontecimentos da atividade e fora dela.

ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, são analisados os dados gerados a partir do questionário socioeconômico aplicado junto aos participantes e da entrevista oral, a qual ocorreu em duas etapas distintas.

O questionário socioeconômico foi estruturado para inferir dados sobre: o capital institucionalizado dos pais (diplomas e certificados); o conhecimento de línguas estrangeiras; acesso, tempo disponível e contato com atividades artísticas e culturais; a renda familiar; a ocupação profissional; a ajuda para realizar as tarefas de casa; as motivações para participar do Projeto Espetáculo.

O trabalho partiu da concepção de que o capital econômico interfere no cultural; entretanto, de forma alguma o define. O capital cultural pertence a um campo próprio. Assim, a hierarquia de valores e o espaço ocupado no campo social estabelecem e viabilizam oportunidades próprias desse campo. Correlacionando

os dados do questionário com outros índices, e tendo em vista tal distinção entre os campos, percebe-se que os agentes não detêm as rendas mais baixas do distrito, mas são inferiores às dos bairros mais centrais.

A análise das questões que versam sobre o capital cultural em seus múltiplos estados, torna necessário defini-los, bem como as circunstâncias em que o capital cultural se encontra disposto na estrutura social. Em princípio, tem-se o estado incorporado, o mais comum, e diz respeito ao próprio *habitus*. Sua aquisição ocorre de forma dissimulada e inconsciente, sempre como uma expansão daquilo que se define pela herança cultural. Bourdieu (1998b, p. 74) o traduz como “[...] um ter que se tornou ser, uma propriedade que se tornou parte integrante da pessoa”.

A relação com o tempo é imprescindível para o aumento do seu volume, a partir daquele já agregado nas socializações familiares. Para inculcá-lo, certo tempo deve ser investido. Uma das questões que se decidiu analisar, no questionário, foi, portanto, como esse tempo é gasto, quais atividades têm potencial para agregar capital cultural e, também, quais ações realizadas pelos participantes podem obter efeitos letradores.

O segundo estado analisado no questionário é o institucionalizado. Este diz respeito a diplomas e certificados, ou qualquer materialização determinada por um valor legal e jurídico. A compreensão da herança cultural de cada participante passa obrigatoriamente pelo capital institucionalizado dos pais, que indica o nível de letramento possível na socialização familiar e o capital linguístico ofertado. Nesse sentido, o questionário abordou também a profissão do pai e da mãe, bem como se são ou não alfabetizados. Os dados evidenciaram a falta de diplomas de nível superior na grande maioria dos casos, e a escassez de atividades profissionais que utilizem, de modo contundente, as habilidades de letramento.

O último estado é o objetivado. Este é produto da ação histórica, ativo e, embora tenha sua força no campo simbólico das lutas, atua de maneira material. Diz respeito, em essência, ao campo da produção cultural, podendo agir ou não à conservação da estrutura social. O Projeto Espetáculo é um capital cultural em seu estado objetivado; desse modo, esta pesquisa teve, como propósito, compreender se ele tem a capacidade de

trazer à incorporação, de inculcar os conhecimentos e as vivências artísticas e contribuir para o letramento dos participantes.

As obras artísticas, em toda a sua capacidade multissemiótica, são definidas como um capital no estado objetivado. Entretanto, no que se refere à leitura e à escrita, há também o capital linguístico (BOURDIEU; PASSERON, 2012), que é revertido no mercado escolar. A pesquisa não se deteve nesse conceito; entretanto, algumas perguntas se relacionam diretamente ao manejo da língua e ao contato com a escrita, por exemplo, o conhecimento de uma segunda língua. Dos resultados obtidos, destaca-se que a maioria dos pesquisados considera não ter conhecimento, ainda que básico, de qualquer língua estrangeira.

Na análise dos dados sobre a leitura, evidenciou-se que a posse de livros e materiais escritos no ambiente familiar é de extrema importância; no entanto, o hábito da leitura, por si só, não ocasiona a identificação com a escola. A instituição escolar determina uma literatura específica que deve ser compreendida pelos estudantes. Assim, certas leituras, ainda que contribuam ao letramento e sejam um bem cultural, podem não ter valor no mercado escolar.

A frequência ao teatro, cinema e concertos representa o acesso ao capital cultural em seu estado objetivado, ocasiona o letramento dos jovens e foi abarcada pela pesquisa. “O contato com expressões artísticas fornece meios para desenvolver o capital cultural e é, também, um uso importante da linguagem oral, da imagem, som e leitura, em dimensões social e individual” (MONTEIRO, 2017, p. 91).

Admite-se que cada jovem tem determinada capacidade para compreender certas intervenções artísticas de acordo com a linguagem e as suas formas. A mera frequência não representa um real acesso àquilo de que a escola espera. O processo de aquisição de conhecimento e de aumento de volume do capital cultural tem ponto de partida na herança cultural, mas é contínuo e tramita, também, por uma restrição que surge no campo econômico e impede determinados acessos a bens culturais. Assim, percebe-se que não há dado que, sozinho, seja capaz de definir os entrevistados em um espaço delimitado no campo social. Torna-se perceptível que a compreensão se dá entre as diversas variáveis e os diferentes fatores como conjunto. Estes

compõem, transversalmente, as possibilidades sobre o capital cultural dos participantes e as de letramento.

Cada realidade, em outras palavras, cada *habitus* dotado de um capital social, cultural peculiar e influenciado pelas possibilidades econômicas, impede que esses estudantes consigam tal aperfeiçoamento em espaços que não estejam alocados em uma política pública para a educação e a arte, como o Projeto Espetáculo. Certamente, existe, em cada periferia, em cada distrito considerado de classe desprivilegiada, um número razoável de estudantes que tem, em comparação aos outros da mesma realidade, um interesse e uma vontade distintos de entender e utilizar a arte para o sucesso escolar, profissional e pessoal.

Na dissertação em foco, a análise da entrevista oral ocorreu em duas etapas distintas. A primeira parte analisou cada estudante, somando as falas da primeira e segunda entrevista. A segunda etapa deteve-se na reflexão do conjunto das falas, a partir da aparição de cada tema.

O tema “amor” foi o que mais apareceu entre os definidos como categorias de análise. Geralmente, com uma ampliação de significado e de desconstrução da noção senso-comum. Cinco participantes, na primeira entrevista, relataram algo semelhante ao citado, sobre a desconstrução do tema. Tratou-se de uma ampliação de conhecimentos que fugiram da noção burguesa de amor romântico. O amor, então, foi visto de maneira inteiramente nova em seus repertórios. Uma desnaturalização que demonstra a crítica à forma propagada de maneira banal, por programas de televisão e pela cultura de massas em geral.

Ao pensar-se a lógica do capital cultural, deve-se notar que a desconstrução do tema demonstra que houve, por meio da atividade, a elaboração de um conhecimento mais valorizado no campo cultural, pois a ampliação do conceito remete a novas formas de interpretação das vivências.

O amor talvez seja um elemento importante da arte que, visto de muitas formas, no desenrolar histórico, proporciona uma capacidade diferenciada de compreensão ou, ao menos, não limita um entendimento vazio que se reduz ao casamento da telenovela. Um olhar crítico da cultura massificada é algo pouco explorado na escola; entretanto, pode propiciar conhecimentos importantes ao sucesso escolar. Trata-se de uma visão mais ampla do próprio contexto social. Um estranhamento da dominação e da hierarquia social importantes para que cada estudante consiga sair do papel de sujeito estruturado para agente estruturante.

Nota-se que o capital social desses estudantes também é desenvolvido de maneira a fazê-los compreender a realidade social pelo conhecimento da realidade individual. No Projeto Espetáculo, além de os participantes interagirem entre si, também conheceram profissionais que transmitiram experiências e conhecimentos importantes ao aumento do capital social.

Os estudantes que não relataram a questão do amor na entrevista discorreram profundamente sobre a questão do gênero, a partir da leitura de Grande Sertão: Veredas, relacionando-o a aspectos do cotidiano e das relações sociais, bem como ao assassinato da transexual Dandara.

Fica perceptível que cada participante discorreu sobre aquilo que lhe traz identificação. Assim, o fato de este ou aquele participante não ter citado um tema específico, não influencia em nada o grau de conhecimento adquirido. Deve-se lembrar que a entrevista não foi diretiva e não houve um incitamento para que os estudantes perpassassem por determinado tema em suas falas.

A capacidade de um Projeto interferir positivamente na desconstrução do preconceito de gênero, por meio da análise de acontecimentos cotidianos e da literatura clássica, causa dois efeitos. Em primeiro lugar, traz uma identificação àqueles que, embora ainda jovens, já se compreendem incorporando um gênero distinto, tido como “incomum” pelo discurso intolerante. Assim, se a escola não é um espaço confortável para esses agentes, o Projeto Espetáculo demonstrou, durante a pesquisa, que consegue sê-lo. Em segundo lugar, essas discussões são típicas de um discurso acadêmico e atrai, de certa forma e em certa medida, estudantes do Ensino Médio àquilo que o Ensino Superior tem discutido.

O último tema avaliado, “morte”, dentre as três categorias de análise, é o que menos surgiu. Durante a segunda entrevista, foi possível compreender que a visita ao cemitério incitou a discussão para a construção da peça, ocorrendo pouco antes da realização da segunda entrevista; portanto, só esteve presente nela. Interessante notar que os mesmos agentes que aprofundaram o tema gênero discorreram, também, com grande complexidade, acerca do tema morte.

Dentre outros possíveis temas que surgiram nas falas, tais como quilombo, utopia e arcádia, não há muito a se discutir. O que deve ser registrado é o fato de que “arcádia” foi apresentado na proposta inicial do Projeto, para 2017, como central à construção da peça. As menções a esses três elementos mostram, ao menos, uma ampliação de vocabulário e, possivelmente, uma incorporação de novos capitais culturais, essenciais ao processo de letramento desses jovens.

Os três temas, em especial “morte” e “gênero”, foram tratados com base no livro Grande Sertão: Veredas. Pode-se considerá-lo, inicialmente, como um capital cultural em seu estado objetivado que foi incorporado, em distintos graus, pelos participantes. Embora tenha sido perceptível que estudantes não leram o livro completo, estes compreendiam a história, as questões discutidas nela, os personagens e o enredo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade educacional brasileira está cada vez mais obsoleta e distante de alcançar os objetivos de letramento necessários às demandas sociais de uma sociedade grafocêntrica. O distanciamento da escola, das famílias e da comunidade, a incapacidade de incorporar práticas de letramentos locais e multissemióticos, o ensino dualista, dentre outras variáveis, reforçam uma desigualdade nos campos social e cultural.

As falas dos participantes evidenciam que a atividade promovida pelas Fábricas de Cultura oferta um conhecimento distinto daquele transmitido, tradicionalmente, pela escola. Compreendemos, na pesquisa, como um real aumento de capital cultural contribui, em algum grau, à superação de déficits do capital cultural iniciado pela herança cultural e perpetuado na incapacidade escolar de receber estudantes de distintas realidades. Paralelamente a isso, foi possível constatar que o acesso da periferia de São Paulo a bens culturais, escassos nessas regiões, tem em políticas públicas, como o Projeto Espetáculo, um aumento importante.

Entretanto, essas atividades não excluem o compromisso da escola em apreender outras formas de contato com a linguagem. A escola deve se atentar a novas formas de uso da língua, da escrita e da leitura, que podem favorecer o processo de letramento, sobretudo na rede pública de ensino. Aproximar as práticas de letramento não escolarizadas, locais e multissemióticas é uma oportunidade de reestruturar a forma como o mercado escolar lida com as expressões culturais marginalizadas.

Também há de se pensar nas novas ferramentas tecnológicas, a formação espontânea de expressões culturais na periferia, dentre outras que, geralmente, são vistas como práticas que não valorizam o letramento, portanto um capital cultural de baixo valor. A intervenção do Estado é importante para suprir determinadas carências; contudo, mais ainda para, em parceria com a sociedade civil, “atualizar” a escola.

Paralelamente a isso, atividades como o Projeto Espetáculo têm papel importante para a formação de um novo capital cultural, fornecido aos participantes, aumentando o grau de letramento. Ficou evidente que todos os entrevistados ampliaram o conhecimento que detinham acerca dos temas propostos. A partir daquilo que mais lhes chamou atenção, os estudantes desenvolveram suas falas, demonstrando um conhecimento estimulado pela atividade. Na análise da entrevista, todos os participantes receberam o maior índice de aprofundamento em, ao menos, um dos temas analisados. Assim, os dados obtidos evidenciam o potencial do Projeto Espetáculo como prática de letramento não escolarizada, um capital cultural objetivado, ofertado a jovens residentes em regiões de maior vulnerabilidade social, que promove a incorporação de bens culturais, essenciais ao sucesso escolar. A pesquisa aponta a diferenciação e a riqueza que um trabalho nos moldes da Fábrica de Cultura poderia proporcionar se ela estivesse inserida nas escolas públicas brasileiras. O salto cultural propiciado para crianças e jovens seria tão enriquecedor que faria a diferença nos resultados escolares gerais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (orgs.). Escritos de educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998a. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. **Os três Estados do capital cultural.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (orgs.). Escritos de educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998b. p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros.** São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

MONTEIRO, Heloisa Marcassa. **Capital cultural e letramento: participantes do Programa Fábricas de Cultura em São Paulo.** 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – PUC-SP, São Paulo, 2017.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

SEADE. **Evolução do IVJ 2000/2005.** São Paulo, mai. 2007. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/ivj/ivj_2000_05.pdf>. Acesso: 12 abr. 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

INSTITUIÇÕES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE, UM TERRITÓRIO DE ATUAÇÃO PARA O PEDAGOGO

Bruno Tadeu de Oliveira Santos^{II}

INTRODUÇÃO

A legislação brasileira prevê a oferta de educação nos estabelecimentos de privação de liberdade, tanto para adolescentes em conflito com a lei, como para os adultos infratores. Por instituições de privação de liberdade, entende-se, aqui, tanto as unidades prisionais para adultos como os estabelecimentos destinados aos adolescentes. Tais instituições, apesar de direcionadas a diferentes grupos etários, possuem a mesma premissa punitivista, erigida pelo sistema judiciário.

A oferta do ensino é assegurada aos adolescentes pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na perspectiva da socioeducação e para os adultos é assegurada pela Lei de Execução Penal (LEP), tal amparo legal atribui a oferta de ensino ao Estado, no sentido de resguardar a garantia deste direito humano. Dessa forma, o indivíduo, ainda que cumprindo medida privativa de liberdade, tem assegurado o direito à educação, prerrogativa essa que estabelece um cenário que deveria permitir uma interlocução das instituições educacionais com as instituições de privação de liberdade na garantia da efetivação do acesso à educação, franqueando um campo de atuação para os pedagogos e docentes.

O mundo contemporâneo impõe ao campo educacional uma série de novas demandas, sobretudo extraescolares. Dessa forma, evidencia-se, cada vez mais, que discutir educação sempre envolve a compreensão da dimensão política, econômica, social e cultural do contexto em que ocorrem os processos educativos em questão, ademais, a diversidade das condições que constituem os indivíduos deve ser levada em conta, pois é premente pensar o sujeito da educação como um sujeito integral. Nesse sentido, tratando a diversidade das realidades educativas, nos

II Mestrando em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo. Especialista em Educação e Direitos Humanos (ICETEC - 2019) e em EJA no Sistema Prisional (FCE - 2019). Possui licenciatura plena em Pedagogia (Unifesp - 2018). E-mail: profbrunopedagogia@gmail.com

deparamos com os pedagogos atuantes nas instituições de privação de liberdade. Inúmeras são as questões que surgem quando buscamos compreender esse profissional, uma das principais questões diz respeito à compreensão de como ocorre a formação profissional dos pedagogos para atuar nos espaços não-escolares, tendo em vista que o curso de pedagogia é basicamente voltada para a formação de profissionais em contextos escolares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia promulgadas em 2006 regulamentam a formação do profissional para atuar em contextos não escolares, no entanto, interessa refletir se os cursos de licenciatura estão tratando de maneira suficiente e significativa as diferentes nuances desses campos. São contempladas as questões institucionais, estruturais, jurídicas, pedagógicas, humanas e políticas dos contextos não escolares? O trabalho nas instituições de privação de liberdade é tratado na formação inicial? Ou o pedagogo ainda permanece como um profissional restrito à instituição escolar e à educação de crianças? O fato é que a educação não escolar (ENE) ainda ocupa um pequeno na formação inicial do pedagogo.

OS PEDAGOGOS NAS INSTITUIÇÕES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

O pedagogo está intimamente atrelado à escola, de forma que tal instituição é o campo privilegiado para o exercício deste ofício. No entanto, há de se ressaltar que nos contextos institucionais de privação de liberdade o pedagogo não atua exclusivamente na atividade docente.

No estado de São Paulo a oferta da educação regular tanto na Fundação Casa - Resolução SE nº 15, de 3-2-2010 - como na SAP - Resolução Conjunta SE-SAP-2, de 30-12-2016 - é realizada por meio de convênios com a Secretaria Estadual de Educação.

Os dispositivos legais que amparam o funcionamento dos estabelecimentos para adultos infratores assinalam a possibilidade de o pedagogo exercer funções administrativas que fogem do escopo epistemológico de sua área formativa, é o caso da função de diretor geral destes estabelecimentos, preconizada no art. 75 da LEP/1974:

O ocupante do cargo de diretor de estabelecimento deverá satisfazer os seguintes requisitos:

I - ser portador de diploma de nível superior de Direito, ou Psicologia, ou Ciências Sociais, ou Pedagogia, ou Serviços Sociais;

II - possuir experiência administrativa na área;

III - ter idoneidade moral e reconhecida aptidão para o desempenho da função.

Parágrafo único. O diretor deverá residir no estabelecimento, ou nas proximidades, e dedicará tempo integral à sua função.

Além disso, o Decreto nº 50.412, de 27 de dezembro de 2005, que reestruturou e padronizou as equipes técnicas dos estabelecimentos penitenciários do estado de São Paulo reitera o exposto na LEP e estabelece ainda a função de pedagogo para atuar no âmbito das atividades de Reintegração e Atendimento à Saúde:

Artigo 49 - Os Centros de Reintegração e Atendimento à Saúde serão compostos de:

I - pessoal com formação universitária, em especial de médico psiquiatra, assistente social, terapeuta ocupacional, psicólogo e pedagogo, de preferência com especialização ou experiência nas áreas penitenciária e criminológica;

Este mesmo decreto ainda circunscreve outra frente de atuação, as Diretorias de Centro de Trabalho e Educação, encarregados da manutenção das atividades educativas e laborais nos estabelecimentos. Na Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo existe ainda a função de analista sociocultural criada pela Lei Complementar nº 1.080, de 17 de dezembro de 2008, alterada pela Lei Complementar nº 1.123, de 1º de julho de 2010, que tem como requisito a formação em nível superior de pedagogo.

Da mesma forma encontramos a previsão legal da atuação do pedagogo no sistema socioeducativo, a Portaria Interministerial nº 340 de 14/07/2004, que estabelece diretrizes de implementação da execução da medida do adolescente em conflito com a lei em regime de internação e internação provisória, recomenda o acompanhamento pedagógico por pessoal da área. O Relatório do Sinase 2006 (p. 53) prevê a presença do pedagogo no quadro técnico dos estabelecimentos, e ressalta que:

As diferentes áreas do conhecimento são importantes e complementares no atendimento integral dos adolescentes. A psicologia, a terapia ocupacional, o serviço social, a pedagogia, a antropologia, a sociologia, a filosofia e outras áreas afins que possam agregar conhecimento no campo do atendimento das medidas socioeducativas.

O documento recomenda que os estabelecimentos para cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade tenham na equipe técnica um pedagogo para cada 20 adolescentes, e nos estabelecimento de internação em regime fechado um pedagogo para cada 40 adolescentes. O texto legal não caracteriza esse profissional como um docente, no entanto, ressalta o caráter técnico do acompanhamento pedagógico que deve ser realizado pelo pedagogo que integra equipe multidisciplinar, a qual produz relatórios plano individual de atendimento (PIA), um instrumento pedagógico fundamental para garantir a equidade no processo socioeducativo, além de propor atividades interventivas de diversas naturezas.

FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS

O curso de pedagogia e a formação de professores são, na história da educação brasileira, cenário de tensões, disputas político-ideológicas e espaço de reflexão. Desde a educação jesuítica, por meio da *ratio-studiorum*, até o tecnicismo consolidado no auge da ditadura cívico-militar, percebemos o caráter difuso da formação dos pedagogos brasileiros, revelando, assim, como tal terreno não se manteve alheio aos diferentes movimentos da história nacional e afirmando que a formação de pedagogos está longe de ser um campo isento de influências políticas.

Libâneo e Pimenta (1999), observando as tensões e equívocos conceituais no percurso histórico da formação inicial de pedagogos e do curso de pedagogia, apontam, nas diretrizes do curso de pedagogia concebidas em 1939, e parcialmente mantidas em 1962 e 1969, uma concepção que defendia a docência escolar como base da formação de todo educador, na qual a pedagogia sempre remetia à docência e parecia esvaziada de seu significado epistemológico mais abrangente.

Os autores evidenciam que a demarcação do campo e da atuação não escolar do pedagogo já ocorria muito antes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) para o curso de

pedagogia de 2006, advinha de um processo anterior, marcado por intensas mobilizações, debates e articulações de educadores e pensadores da educação brasileira, com significativa participação da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), anos antes da promulgação das LDB's e demais diretrizes vigentes, mas que estavam em consonância com elas. Libâneo e Pimenta (1999, p. 242) apontam que as discussões propunham que:

O curso de pedagogia destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares.

O marco mais recente da história da formação inicial de pedagogos, que nos fornece preciosos elementos para esta análise, é a implementação das DCNP, que foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, inaugurando uma nova perspectiva na oferta desta modalidade, que se consolidou como licenciatura se firmando como curso superior, trazendo a ideia de uma profissionalização e consagrando a atuação para além dos muros escolares, vejamos:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Severo (2017), ao analisar como os temas relacionados à ENE eram abordados em 20 Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Pedagogia de diferentes universidades públicas brasileiras, constatou uma predominância da formação do pedagogo escolar voltada à atuação docente na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Para o autor, a prevalência de uma identidade escolar e docente na formação do pedagogo evidencia qual é a expectativa projetada sobre aquele profissional em formação e como a atuação na educação não escolar, figura na maioria das vezes em segundo plano, pois a escola está consagrada na sociedade como uma instituição com tempos, espaços, linguagem e ritos muito próprios e delimitados.

Silvestre e Pinto (2017), na introdução do livro: Curso de Pedagogia avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais analisam a passagem de mais de uma década da implantação das diretrizes, lançando uma questão extremamente oportuna, reflexiva e provocadora que direcionará o esforço desta pesquisa, eles questionam se o curso de pedagogia tem de fato formado adequadamente seus egressos para atuarem em todos os campos de exercício profissional previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIAL

O conceito de pedagogia social é atribuído ao educador e filósofo alemão Paul Natorp, filiado ao neokantismo. Conforme Quintana (1977), Natorp, na obra *Pedagogia Social: teoria de la educación de la voluntad*, aponta para a ideia de que a educação do indivíduo está condicionada às conformações da cultura e da vida social, dessa maneira, a Pedagogia Social não se ampara em uma concepção de educação voltada ao indivíduo solitário, isolado e distante da coletividade, é, na verdade, uma pedagogia com caráter coletivo e comunitário.

Caliman (2009), ao distinguir Pedagogia Escolar e Pedagogia Social, relaciona a primeira ao campo teórico da educação formal, ao currículo e a forma escolar, e a segunda respectivamente relaciona ao âmbito da educação não formal, aos processos educativos que ocorrem em movimentos sociais, instituições e cooperativas que atuam em contextos de marginalização social, caracterizando uma diversidade de contextos educativos. Tal relação revela que os processos educativos ocorridos dentro e fora da escola se transformam em objeto de reflexão, e cabe à pedagogia enquanto ciência da educação a reflexão, sistematização e teorização dos fenômenos educativos.

É recente a discussão em torno da Pedagogia Social no Brasil, entre as produções na área destacam-se os estudos de Silva, Souza Neto, e Moura (org.) na obra *Pedagogia Social* (2009) subsidiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), reunindo textos de 18 autores de diferentes nacionalidades para tratar as diversas experiências em torno das concepções de pedagogia social, que além de situar o campo no âmbito nacional, apresentam um panorama mundial. O percurso histórico e evolutivo desta perspectiva teórica situa a Pedagogia Social como parte integrante da Teoria Geral da Educação. Na obra os autores defendem a necessidade de uma aproximação desta perspectiva teórica na formação inicial dos pedagogos

brasileiros e são os pioneiros em articular com profundidade este debate acadêmico, analisando a América Latina das últimas décadas que, em decorrência da implementação de uma ampla agenda econômica neoliberal, é marcada pela prevalência da concentração de riquezas e intensificação da desigualdade social e, na contramão, a obra aponta a crescente preocupação da sociedade civil em preencher as lacunas deixadas pela ausência de uma ação efetiva do Estado na área social, com iniciativas que surgem situando-se sempre entre o setor público e o setor privado, marcadas pelo binômio assistencialismo-educação. Há, por parte dos autores, a defesa de novos modelos de cursos de formação de pedagogos, apontando, especificamente, para a necessidade de um curso de graduação em Pedagogia Social, que trate os processos educativos não-formais ocorridos em contextos de privação de liberdade, com pessoas em situação de rua, em movimentos sociais e com a infância e juventude nas ONG's.

Brandão (2002) esclarece que a Educação Popular, a partir da década de 1960, teve Paulo Freire como principal animador e articulador dos movimentos de alfabetização popular, nos permitindo, a partir disso, constatar que a vida e a obra de Paulo Freire são expressões autênticas de uma práxis pedagógica genuinamente social.

A discussão acerca da pedagogia social vem ganhando espaço no campo das ciências da educação, tal perspectiva não está afirmada explicitamente na LDB, no entanto, pode ser identificada, de forma transversal, já no art. 1º lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Porém, acerca da discussão sobre pedagogia social no Brasil, afirma Severo (2017):

A Pedagogia Social é, em nossa literatura nacional, um termo de inserção recente. Nos deparamos com seu uso mais recorrente notadamente a partir da primeira década dos anos 2000, quando, no Brasil, começa a deflagrar-se, em diferentes focos institucionais e sob a articulação de movimentos populares sociais e grupos acadêmicos, eventos e publicações que tematizam

isso que parece soar como uma nova Pedagogia, quando, na verdade, esse termo remete a uma longa tradição teórico-metodológica de mais de dois séculos e cujo desenvolvimento histórico atravessa diferentes estágios, manifestando uma expressiva densidade e riqueza conceitual que, sem dissociar-se da própria Pedagogia, dinamiza, redimensiona e amplia o raio de reflexão e proposição pedagógica em torno dos processos de socialização humana em diferentes contextos socioeducativos.

Dessa maneira, esperamos que, frente aos contextos institucionais não-escolares, o pedagogo recorra a instrumentos que dialoguem com o campo de atuação, nesse sentido a pedagogia social pode ser uma preciosa ferramenta de ação no interior dos estabelecimentos de privação de liberdade, pois pode levar o profissional a uma reflexão mais ampla do seu papel de educador, articulando a dimensão política e comunitária de sua ação.

INSTITUIÇÕES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

As instituições de privação de liberdade destinadas aos adultos e aos adolescentes são controladas por diferentes dispositivos legais, possuem uma forma de funcionamento muito similar, ao mesmo tempo se assemelham e se diferenciam por conta da faixa etária do público atendido. Trabalhar com essas duas diferentes categorias pode ser desafiador, no entanto, o foco desta abordagem não está dirigido às instituições propriamente ditas, mas, sob a atuação dos pedagogos nestes contextos regidos por condições, como controle arquitetônico e temporal, vigilância, violência e violação de direitos, distanciamento social e familiar, judicialização das relações, perspectiva de uma ação educativa reabilitadora, é fato que a instituição escola também possui ritos e tempos muito bem delimitados, porém não se equipara ao caráter repressivo punitivo da prisão.

No clássico *Vigiar e punir*, Foucault (1995) narra o percurso histórico da sofisticação das técnicas bárbaras de punir e como a sociedade ocidental passou da punição do corpo à institucionalização do aparato punitivo, onde os mecanismos de operação do poder concorrem para o disciplinamento do indivíduo, o castigo de físico passa a ser espiritual. Nesse sentido, Foucault (1995, p. 243) vai dizer que o poder exercido:

[...] não é em si mesmo uma violência que às vezes se esconderia, ou consentimento que, implicitamente, se reconduziria. Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita, ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações.

Nesse sentido, a prisão moderna congrega e sintetiza na sua razão de existir tanto o castigo quanto a sofisticação dos mecanismos coercitivos de poder e contenção, a violência e o controle tornam-se linguagens. Houve, ao longo do tempo, um afastamento do suplício total do corpo: o sujeito é mantido vivo e seu corpo é disciplinado e docilizado, conformado à ordem social.

Os crescentes índices das taxas de encarceramento massivo de pessoas pobres evidenciam dinâmicas como: a seletividade de ação do poder judiciário, a militarização da segurança pública e as políticas do que é considerado o “combate” às drogas, caracterizando essa série de situações na sociedade norte-americana e apontando nesse processo um projeto político de criminalização da miséria. Loïc Wacquant (2001, p. 83), aponta que:

Contrariamente ao discurso político e midiático dominante, as prisões americanas estão repletas não de criminosos perigosos e violentos, mas de vulgares condenados pelo direito comum por negócios com drogas, furto, roubo ou simples atentados à ordem pública, em geral oriundos das parcelas precarizadas da classe trabalhadora e, sobretudo, das famílias do subproletariado de cor das cidades atingidas diretamente pela transformação conjunta do trabalho assalariado e da proteção social. De fato, em 1998, a quantidade de condenados por contenciosos não-violentos reclusos nas casas de detenção e nos estabelecimentos penais dos Estados Unidos rompeu sozinha a cifra simbólica do milhão. Nas prisões dos condados, seis penitenciários em cada dez são negros ou latinos; menos da metade tinha

emprego em tempo integral no momento de ser posta atrás das grades e dois terços provinham de famílias dispostas de uma renda inferior à metade do limite de pobreza.

Os dados do Governo Federal contidos no Infopen indicaram no ano de 2019 uma população carcerária adulta de 748.009. Quanto aos adolescentes, eram 26.450 internações. Os dados de ambos os documentos revelam entre outras tendências fatores sociais, econômicos e geográfico, o suposto criminoso é sempre originário das periferias, aliado a um fator étnico-racial, pois as pessoas negras estatisticamente compõem majoritariamente a população carcerária brasileira, há, ainda, um recorte de gênero – a maioria é composta por homens – e um fator etário, pois entre os adultos a faixa de idade predominante é de 18 a 35. Dessa maneira, repousa sobre estes corpos estigmas que são determinantes, por exemplo, já na abordagem policial.

Dessa forma, o sistema prisional brasileiro consiste num complexo sistema de relações que algumas teorias por si só não dão conta de explicar, prevalecem como elementos fundamentais para a compreensão os argumentos apontados pela perspectiva pós-disciplinar, pois é nítida a disputa de controle de unidades prisionais entre grupos criminosos, como discutidos por Adorno e Salla (2007), ao tratarem a criminalidade organizada nos presídios brasileiros, assim, o campo sugere incansáveis análises, apontando também uma realidade que clama por intervenções e mudanças que possam humanizar as relações, um campo desafiador para atuação de educadores, que deve ser cada vez mais entendido como um espaço para a reflexão, pesquisa e intervenção dos pedagogos.

O Estado penal, através do poder judiciário e dos aparatos policiais, é responsável por moderar a aplicação e execução do juízo punitivo. Como evidenciou a análise de Wacquant (2001), há uma visível seletividade punitiva: o criminoso condenado é sempre aquele que preenche certos requisitos propostos pela política de encarceramento como estratégia de contenção da pobreza.

INSTITUIÇÕES PARA INTERNAÇÃO DE ADOLESCENTES E A PROTEÇÃO INTEGRAL

Os estabelecimentos destinados aos adolescentes na sua gênese estão atrelados ao abandono e pauperização da infância, a 'delinquência'

sempre aparece ligada de forma estreita a esses fatores. Cabe aqui uma breve retrospectiva de aspectos históricos que fundamentam este dispositivo coercitivo.

No Brasil, o processo de urbanização alavancou uma série de transformações demográficas. No início no século XX, a influência do processo de industrialização provocou o chamado êxodo rural, que consistiu no deslocamento da população da área rural em direção à área urbana. No ano de 1871, com a promulgação da Lei do Ventre Livre e Abolição da Escravatura, em 1888, observou-se um grande crescimento do número de jovens abandonados e infratores.

Neste momento histórico, a judicialização da infância consagrou no Brasil a expressão menor, conforme Rizzini (2009, p. 113) comenta:

A infância foi nitidamente “judicializada” neste período. Decorre daí a popularização da categoria jurídica “menor”, comumente empregada nos debates da época. O termo “menor”, para designar a criança abandonada, desvalida, delinquente, viciosa, entre outras, foi naturalmente incorporado na linguagem, para além do círculo jurídico.

Está, então, estabelecida a categoria menor como a que designa a infância e, de forma mais específica, a infância em situação de vulnerabilidade social. Em 1922 uma reforma do Código Penal Brasileiro eleva a maioria de 9 para 14 anos, com o Código de Menores de 1927, a maioria penal torna-se de 18 anos e a prisão de crianças e adolescentes em cadeias comuns fica proibida. Vale ressaltar que o Código de 1927 trata-se do primeiro estatuto lei do Brasil dedicado à proteção da infância e da adolescência.

A delinquência juvenil foi objeto de preocupação da ditadura cívico militar engendrada no Brasil e muitas foram as mudanças impostas às instituições de internação de adolescentes neste período. Ainda nesse viés, podemos apontar o ato jurídico expresso na Emenda Constitucional n. 1 de 1969, por meio do qual o governo rebaixou a idade para o ingresso no mercado de trabalho de 14 para 12 anos de idade e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário público para as crianças na faixa de 7 a 14 anos de idade.

Em dezembro do ano de 1964 foi instituída a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), incumbida pelo Governo Federal de implantar a chamada Política Nacional do Bem-Estar do Menor organizando e coordenando as instituições estaduais destinadas à proteção, acolhimento e internação de crianças e adolescentes, entretanto,

as críticas a este modelo foram inúmeras. Costa (1990) apontou que ao serem instituídas as unidades da FUNABEM, herdaram do órgão antecessor prédios, equipamentos e, sobretudo, pessoal “e, com este pessoal, a cultura organizacional do passado”, referindo-se a uma atmosfera militaresca que imperou nessas instituições, nesta época se consolidaram os internatos-prisão e a predominância da cultura da vigilância e da disciplina nestes estabelecimentos.

Em pesquisa desenvolvida por Adorno, Bordini e Lima (1999), do Núcleo de Estudos da Violência – NEV/USP buscou-se verificar se o aparente crescimento do envolvimento de jovens com a violência é um dado realmente alarmante ou se apenas uma consequência do crescimento populacional, sendo um desdobramento da dinâmica da violência na sociedade. Os dados obtidos revelam que ocorreu aumento do envolvimento de adolescentes em crimes violentos comparado à participação da população em geral, como também um aumento da vitimização destes jovens. Adorno, Bordini e Lima (1999, p. 62) postulam que:

No Brasil, desde o início da década de 70, ao menos nas grandes cidades brasileiras, a existência de crianças e de adolescentes vagando pelas ruas, mendigando, vigiando veículos estacionados nas ruas, vendendo balas e doces junto aos semáforos, via de regra em troca de pequenas somas de dinheiro, vem sendo percebida como problema social. Pouco a pouco, uma opinião pública inquieta, certamente influenciada pelo impacto que o rápido crescimento da criminalidade urbana violenta exerceu e vem exercendo sobre o comportamento coletivo, passa a suspeitar de um envolvimento crescente e inexorável desses jovens com o crime, principalmente daqueles procedentes dos setores mais pauperizados das classes trabalhadoras.

Assim, em decorrência destas tensões, é promulgada a Lei 6.667, de 10 de outubro de 1979 que instituiu um novo Código de Menores, adotando uma perspectiva de proteção do menor em situação irregular. Este estatuto ressalta a necessidade de intervenção jurídica do estado nos casos de abandono, cometimento de ato infracional, desvio de conduta, falta de amparo e assistência ou tutela, entre outros, porém este Código não busca o trato dos problemas da infância e da adolescência

em uma perspectiva de prevenção e planejamento, nota-se uma visão que busca agir sobre os conflitos já estabelecidos.

O Código de 1979 perdurou como lei maior para a infância até a instauração da Constituição de 1988 e foi suprimido no ano de 1990 com o ECA, que se constitui como marco principal na afirmação do compromisso jurídico do Estado Brasileiro na atenção à infância e adolescência. Anteriormente ao estatuto havia, tanto no âmbito jurídico como na perspectiva das políticas públicas, a Doutrina da Situação Irregular, nela crianças e adolescentes não tinham a proteção integral e seus direitos reconhecidos e assegurados, muito menos encaminhamento para um atendimento interdisciplinar. O que estava consolidado como política para menores em situação de vulnerabilidade social era o confinamento nos abrigos e internatos, não considerando as especificidades e desenvolvimento destes jovens.

A Constituição Cidadã de 1988, expressa no artigo 227 que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Este conjunto de princípios no âmbito jurídico e no das políticas públicas é entendido como Doutrina da Proteção Integral.

Para tratar a reabilitação do adolescente infrator o ECA prevê em seu Art. 112. IV - internação em estabelecimento educacional e estabelece que a internação deve ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração, estabelece, ainda, em seu Parágrafo único, que: “Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas.” Cabe ressaltar que o código de menores de 1927 e o de 1979, ao tratarem dos estabelecimentos de internação, não distinguiam os menores carentes dos que incorriam no cometimento de ato infracional, ambas as condições recebiam a mesma tratativa, o ECA, por outro lado, estabeleceu um tratamento diferenciado para cada condição. As medidas socioeducativas são aplicáveis aos adolescentes que cometem ato infracional, o ECA estabelece como faixa etária para a adolescência dos doze até os dezoito anos incompletos, no entanto, segundo o estatuto, a medida socioeducativa pode ter seu cumprimento estendido até os 21 anos, conforme o entendimento da autoridade judiciária.

Além das diretrizes estabelecidas pelo ECA, a lei n.º 12.594/2012 estabelece a criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase (2012), este é o documento que unifica todo o atendimento aos adolescentes em situação de conflito com a lei, este tratado estabelece os princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolvem o processo de apuração do ato infracional, a execução da medida socioeducativa e a gestão dos estabelecimentos, avaliação das práticas e controle social, por meio do acompanhamento da sociedade civil.

EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DE RESSOCIALIZAÇÃO

A suposta função ressocializadora da prisão está expressa já no artigo 1º da Lei de Execução Penal Brasileira nº 7.219/1984 (LEP) constata-se que: “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. Ainda nesse viés, o Artigo 25 institui mecanismos de auxílio às pessoas egressas do sistema prisional, no sentido de “reintegrá-las à vida em liberdade”. A educação é entendida pela LEP como ferramenta de ressocialização, assim no âmbito das instituições de privação de liberdade a educação está submetida a uma expectativa reabilitadora e até curativa. Esta breve análise mostra como é perceptível que as instituições de privação de liberdade caminham do lado oposto de uma ideia de formação, emancipação e autonomia, a ruptura do convívio social por si só expressa o caráter punitivo e regressivo da prisão, revelando que o cárcere mais desumaniza do que humaniza.

Nesse sentido, a expectativa de ressocializar o indivíduo encontra uma forte resistência institucional, o conceito “prisionização”, expressa bem essa oposição ao que sugere a noção de ressocialização, o termo surge na obra *Prison Community*, de Donald Clemmer, que, entre as décadas de 1930 e 1940, desenvolveu estudos em estabelecimentos prisionais norte-americanos, numa tentativa de delinear aspectos do processo de socialização que se dava nas relações entre os encarcerados, considerando o controle, arquitetura, intensa vigilância e demais fatores peculiares a esta instituição fechada. A prisionização é caracterizada como o fenômeno que fornece os meios e estratégias de acomodação para a subsistência da pessoa no espaço prisional.

Thompson (2002, p. 24), assinala que:

[...] o indivíduo privado de liberdade sofre no cárcere influências, que ele classifica como os “fatores universais de prisionização”, expressos pela: aceitação de um papel inferior; acumulação de fatos concernentes à organização da prisão; o desenvolvimento de novos hábitos, no comer, vestir, trabalhar, dormir; adoção do linguajar local; o reconhecimento de que nada é devido ao meio ambiente, quanto à satisfação de necessidades; eventual desejo de arrumar uma ‘boa ocupação’.

É importante ressaltar que estas são as adaptações naturais e normais feitas pelos indivíduos em forma de resposta às condições não naturais e anormais da vida no cárcere. Assim, ocorre com êxito na prisão o inverso do que se pretende pela perspectiva ressocializadora, o sujeito em nome da sobrevivência neste ambiente com um código interno bem peculiar assimila e reproduz os modelos ali praticados.

CONCLUSÃO

Refletir sobre o trabalho do pedagogo nas instituições de privação de liberdade nos convida a ressignificar a função social da pedagogia e do papel do pedagogo, como um agente da cultura, do conhecimento e da transformação, um agente natural dos direitos humanos, sobretudo do direito à educação, nesse sentido devemos também defender uma formação inicial subsidiada por discussões sob a ótica da pedagogia social permitiria o alargamento da compreensão de que onde há um contexto de vulnerabilidade, há, com certeza, espaço para uma mediação/intervenção de natureza pedagógica.

Tal articulação nos revela um dos grandes limites institucionais para atuação dos pedagogos nas instituições de privação de liberdade, o desafio de conjugar uma prática educativa em meio a uma cultura institucional que não oportuniza o pleno desenvolvimento humano, relação que nos coloca diante da convicção de que para a formação inicial precisa se apropriar da pedagogia social, e tal sub-área, deve ser entendida dentro do escopo epistemológico da pedagogia enquanto ciência da educação, elemento decisivo formar os profissionais numa perspectiva crítica e técnica para a atuação nos diferentes contextos não-escolares.

A educação em instituições de privação de liberdade tem suas peculiaridades e o pedagogo tem um grande desafio adaptativo nesses

contextos. Uma vez que a atividade docente é parte constitutiva da profissão do pedagogo, em contextos institucionais, onde a forma escolar está amalgamada a outro cânon institucional, a prática profissional deve se configurar em consonância com as especificidades do contexto, nesses espaços assim como na escola, o exercício pleno da profissão perpetua-se amparado no binômio trabalho/formação, dimensões essas, praticamente indissociáveis.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S.; SALLA, F. Criminalidade organizada nas prisões e os ataques do PCC. **Estudos avançados**, v. 21, n. 61, p. 7-29, 2007.

ADORNO, S., BORDINI, E. B. T., & LIMA, R. S. (1999). O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. *São Paulo em Perspectiva*, 13 (4), 62-74.

BADARÓ BANDEIRA, Maria Márcia. Linhas de fuga - uma breve reflexão da prática do psicólogo na prisão. **Revista Diálogos**. Brasília, Conselho Federal de Psicologia, Ano 2, n. 2, março/2005.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal**. 19^a ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

BRANDÃO, C. R. A Educação popular na escola cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. INFOPEN. **Levantamento nacional de informações penitenciárias**. Brasília: Departamento Penitenciário Nacional-Ministério da Justiça, 2016.

_____. **Lei de Execução Penal Brasileira**. Lei n. 7210, de 11/7/84, 1984.

_____. **Lei n. 11. 738, de 16 de julho de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em 20 Mar. 2019.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) Lei nº 10.172, de 09/01/2001, Brasília, 2001.

_____. Resolução CEB/CNE n. 04, de 9 de março de 2010. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.** Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília: Conanda, 2006.

_____. Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994. **Regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil.** Disponível em: <<http://www.crpssp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf>> Acesso em: 27 de dez. 2019.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). LEVANTAMENTO ANUAL SINASE 2013. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2015.

CALIMAN, G. A Pedagogia social na Itália. In: MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R.(orgs). Pedagogia Social. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. p. 51–60.

CLEMMER, D. **The prison Community.** Boston: Christopher Publishing House, 1940.

COSTA, A. C. G. **Brasil Criança Urgente: a Lei 8069/90.** São Paulo: Columbus Cultural Editora, 1990. Coleção Pedagogia Social, vol. 3.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris.** 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: Fev. 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO101-73301999000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 de outubro de 2019.

NATORP, Paul, 1913. Pedagogía Social. Teoria da educação e da vontade sobre a base da comunidade. Madrid: La Lectura, 1913.

QUINTANA, J. M. **Antecedentes Históricos de la Educación Social**. In: PETRUS, A. (Coord.) Pedagogía Social. Barcelona, Ariel. 1997 p. 71-73.

RIZZINI, I. (2009). **Crianças e Menores - Do Pátrio Poder ao Pátrio Dever: Um Histórico da Legislação para a Infância no Brasil**. In F. Pillotti, & I. Rizzini, (Orgs.). A Arte de Governar Crianças. A história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência a Infância no Brasil (pp. 97-149). 2a ed. São Paulo: Cortez.

PINTO, U.A. A didática e a docência em contexto. In: XVI Endipe, 2012, Campinas (SP). Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores, 2012. p. 15-25.

SÃO PAULO. Decreto nº 50.412, Reorganiza, na Secretaria da Administração Penitenciária, as Penitenciárias que especifica e dá providências correlatas, de 27 de dezembro de 2005. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/59694>> acesso em Abril de 2020.

SEVERO, J.L.R.L. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. (Orgs.) **Curso de Pedagogia avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. Cap. 5, p. 127-162.

_____. O horizonte da Pedagogia Social: perspectiva de aproximação conceitual. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2122-2137, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.8802>>. Acesso em 28/10/2019.

_____. **Pedagogia e Educação Não Escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional'** 21/08/2015 265 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2014. v.I.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. (Orgs.) **Curso de Pedagogia avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

THOMPSON, A. **A questão penitenciária**. 5^a ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO HUMANO UNIVERSAL SOCIAL FUNDAMENTAL: TEORIAS!? PRÁTICAS!?! PRÁXIS!?

Marcos Pereira dos Santos¹²

PALAVRAS INICIAIS

Cotrim (1996, p. 4) postula que “[...] o Direito não socorre os que dormem”, de modo que na vida em sociedade é preciso estar sempre desperto em relação aos direitos e deveres (as obrigações) que são inerentes aos homens e às mulheres – sujeitos históricos, culturais e sociopolíticos; por excelência.

Todas as pessoas, indistintamente, têm direitos humanos (à vida, à liberdade, à igualdade, à saúde, à moradia, à educação, etc.), cuja função é criar uma esfera de proteção igualitária à dignidade humana (MATTIOLI, 2015). Nesse contexto, “[...] o papel da educação, em específico, consiste em favorecer que cada pessoa, de forma livre e autônoma, reconheça aos demais a mesma esfera de direito que exige para si”. (VIEIRA, 1999, p.16)

Posto isto, optou-se por elaborar este capítulo acadêmico-científico, de abordagem qualitativa de pesquisa e aportes teóricos bibliográficos e eletrônicos, que tem como objetivo precípuo apresentar algumas análises crítico-reflexivas acerca da educação escolar como direito humano universal social fundamental, seja como teorias, práticas ou *práxis* que a engendram.

Sendo assim, o presente trabalho de investigação científica se encontra didática e metodologicamente estruturado em três partes distintas, quais sejam:

12 Pós-Doutor (PhD) em Ensino Religioso pelo Seminário Internacional de Teologia Gospel (SITG) – Ituiutaba/MG. Pesquisador em Educação. Professor do Ensino Superior junto a cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e de tecnologia) e de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial, semipresencial/híbrida e educação a distância (EaD) *on-line*, em Ponta Grossa/PR, onde reside nos dias atuais. *Correio eletrônico*: mestrepedagogo@yahoo.com.br

A priori, são trazidos a lume aspectos etimológico-filológicos conceituais sobre Direito e Educação, entendidos como duas faces da mesma moeda.

Na sequência, efetuamos comentários atinentes ao direito a ter direito ao direito à educação escolar como direitos universal, humano, social e fundamental propriamente ditos.

Em seguida, busca-se tecer apontamentos alusivos aos Direitos Humanos e(m) Educação e vice-versa, tendo como foco de atenção especial a educação escolar como direito humano universal social fundamental nos (con)textos de algumas legislações (inter)nacionais.

Por conseguinte, à guisa de palavras finais, realizamos algumas considerações gerais concernentes às ideias-chave e aos pontos nevrálgicos que permeiam o *corpus* textual deste capítulo acadêmico-científico, tendo em vista enaltecer conceitos centrais e dirimir possíveis dúvidas no que tange à temática em foco.

DIREITO E EDUCAÇÃO: ASPECTOS ETIMOLÓGICO-FILOLÓGICOS CONCEITUAIS DE DUAS FACES DA MESMA MOEDA

Os antigos romanos, há séculos atrás, afirmavam o seguinte: “*ubi societas, ibi jus*” – isto é: “onde houver sociedade, aí estará o Direito”. Sendo assim, o Direito, como Ciência, está de tal forma atrelado à vida social que a recíproca deste provérbio também é tautológica, ou seja: onde houver Direito, aí estará a sociedade.

Portanto, *Direito* e *sociedade* caminham juntos, lado a lado, existindo uma relação de interdependência mútua entre ambos.

Segundo Marques Neto (1982, p.33), pode-se dizer que:

Etimologicamente, a palavra “direito” vem do latim *directus*, referindo-se a algo ou alguém reto, que segue em linha reta, que segue regras pré-determinadas ou a um dado preceito ou ordens previamente estabelecidas, cujo participio passado deriva do verbo latino *dirigere*. O termo evoluiu em português da forma “*directo*” (1277) a “*dereyto*” (1292), até chegar à grafia atual (documentada no século XIII).

De modo bastante simples e conciso, temos então que Direito “é o conjunto de regras obrigatórias (normas jurídicas) que disciplinam

a convivência social humana” (COTRIM, 1996, p. 19). Essas normas jurídicas (morais, éticas, religiosas, etc.) se configuram como sendo o elemento basilar para a constituição e existência do Direito, as quais podem ser entendidas, em conformidade com Cotrim (1996, p. 15), como “[...] as regras sociais garantidas pelo poder de coerção do Estado¹³, cujo objetivo teórico é a promoção da justiça¹⁴”.

Posto isto, o Direito está, então, diretamente associado às ideias de sociedade, normas/regras, disciplina, justiça, punição, coercitividade, leis¹⁵, legislações, obrigações, direitos (Diceologia Forense), deveres (Deontologia Forense), magistratura, tribunal, ações processuais, polícia, policiamento, prisão, dentre outros termos; cujas ‘nuvens ideológicas’, muitas vezes falaciosas, recobrem a nua e dura realidade social.

Nesse contexto, convém asseverar:

[...] o Direito resulta aprisionado em conjunto de normas estatais, isto é, de padrões de conduta impostos pelo Estado, com a ameaça de sanções

13 Criado pelo homem com o intuito de servir ao próprio homem. Isto implica afirmar que o Estado não é um fim em si mesmo, mas um meio para o amplo desenvolvimento dos seres humanos e da sociedade de classes (burguesia/elite dominante do poder *versus* proletariado) em geral. O Estado é, grosso modo, a instituição política dirigida por um governo soberano com determinados poderes sobre a sociedade que vive em seu território (espaço geográfico onde o Estado exerce a sua soberania). Desta maneira, o Estado deve ter como finalidade prestar serviços ao homem, promovendo o bem-estar comum geral do povo (conjunto de cidadãos e cidadãs do Estado que são unidos(as) pela mesma tradição histórico-cultural) e melhorando qualiquantitativamente as condições de vida da população (conjunto numérico de habitantes do Estado, em um determinado momento). Nesse contexto, pode-se dizer que território, associação de pessoas e governo soberano são os três principais elementos constitutivos do Estado (ou Estado Democrático de Direito – regime político-jurídico), cuja tarefa consiste em favorecer a construção de uma sociedade cada vez mais justa e livre para todas as pessoas que nela estão inseridas. (GRUPPI, 1980; HILDALGO, 2004; RODRIGUES, 2001)

14 Na concepção de Lyra Filho (2012), justiça é a virtude ou qualidade de dar a cada pessoa o que é seu, por direito, solucionando de modo equilibrado, coerente, eficaz e eficiente os jogos de interesses em conflito. Ela é constituída pelos ideais de ordem, segurança, poder, paz, cooperação e solidariedade. No plano teórico, a justiça seria o objetivo, o rumo que dá sentido à existência das normas jurídicas (ou regras obrigatórias).

15 Mais importante fonte formal do Direito. Em sentido técnico estrito, podem ser definidas como o conjunto de normas jurídicas ordinárias elaboradas e votadas pelo Poder Legislativo, tornadas obrigatórias para manter, numa sociedade, a ordem, a disciplina e o desenvolvimento. Entende-se por lei a norma jurídica escrita emanada de poder competente. A lei sempre emana do Estado e permanece ligada à classe dominante. Ela está presente na legislação, que é o conjunto das leis vigentes em um país. Distingue-se, nesse sentido, dos Decretos, dos Regulamentos e das Portarias expedidos pela Administração Pública, ou seja, pelo Poder Executivo. (COTRIM, 1996; JACINTHO, 1986)

organizadas (meios repressivos expressamente indicados com órgão e procedimento especial de aplicação).[...] Nessa perspectiva, quando buscamos *o que o Direito é*, estamos antes perguntando *o que Ele vem a ser*, nas transformações incessantes do seu conteúdo e forma de manifestação concreta dentro do mundo histórico e social. (LYRA FILHO, 2012, p. 10-13; grifos nossos)

É fato que o Direito está umbilical e dialeticamente veiculado ao binômio Deontologia-Diceologia Forense e à sociedade como um todo. Todavia, no âmbito da Diceologia (teoria dos direitos), em específico, a Educação, dentre outros elementos, aparece explícita como sendo um direito humano universal, social e fundamental (BRASIL, 1988; 1996; GRACIANO, 2005; ROCHA; CARMO, 2014; SANTOS; FELIZ, 2018); compreendendo-se esta, em sentido filológico, como uma “palavra latina oriunda de *educationem* que, por seu turno, surge de *educare* e este último tem sua derivação de *educere*, significando conduzir, levar” (BUENO, 1966, p.1061), ou ainda, “[...] extrair, tirar, desenvolver”. (BRANDÃO, 1981, p.63)

Portanto, nos planos teórico e prático, a Educação, de forma deusas abrangente, tem a ver com didática, técnicas, métodos e metodologias de ensino e de aprendizagem, podendo ser assim compreendida, de acordo com Ghiraldelli Júnior (1991, p.9), como “[...] uma prática educativa. É uma prática geradora de uma *teoria pedagógica*. A educação, ao mesmo tempo que produz pedagogia, é também direcionada e efetivada a partir de diretrizes da pedagogia”.

Assim sendo, a Educação apresenta, em si,

[...] diferentes manifestações e modalidades de prática educativa, tais como a educação informal, não formal e formal. [...] Essas considerações visam demonstrar [...] que o conceito ampliado de educação caracteriza-a como prática social, portanto enraizada no contexto geral da sociedade, e inclui como agentes educativos múltiplas instituições e práticas. [...] A educação associa-se, pois, a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas,

valores, etc. É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, *sendo que o conteúdo dessa mediação são os valores e modos de ação*. É esta ideia-força que explica as várias educações, suas modalidades e instituições, entre elas a educação escolar. Também daí decorrem as várias projeções do educativo em projetos nacionais, regionais, locais, que expressam intenções e ações logo materializadas nos currículos. (LIBÂNEO, 1999, p. 23-24)

Ao ser conceitualmente definida como prática social educativa que ocorre em espaços educativos escolares e não escolares de ensino e aprendizagem de modo presencial, semipresencial/híbrido ou a distância *on-line*, podendo ser expressa em diversos níveis e modalidades de ensino¹⁶, desde a Educação Básica, composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental de nove anos (Ensino Fundamental I e II) e pelo Ensino Médio (BRASIL, 1996), até a Educação Superior, a Educação, na perspectiva antropológica defendida por Brandão (1981, p. 7-10), pode, grosso modo, ser assim melhor caracterizada e sintetizada:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...]

16 Atualmente, no Brasil, são considerados *níveis de educação, escolares ou de ensino* a Educação Básica, que é formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental de nove anos, subdividido em Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano – antiga pré-escola e 1ª a 4ª séries do ensino primário) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano – antiga 5ª a 8ª séries do ensino ginasial), e pelo Ensino Médio, e a Educação Superior (abrangendo os cursos de graduação – bacharelado, licenciatura e de tecnologia – e de pós-graduação *lato sensu* (especialização e MBA) e *stricto sensu* (mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado acadêmico, doutorado profissional, pós-doutorado (PhD), livre-docência e notório saber)). Por sua vez, as *modalidades de educação ou de ensino* existentes são: educação informal, educação não formal, educação formal, educação presencial, educação semipresencial ou híbrida, Educação a Distância (EaD) *on-line*, Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação profissional, educação especial e inclusiva, educação no/do campo, educação militar, educação religiosa, educação quilombola, educação indígena, dentre outras. (BRASIL, 1996; VELLOSO; VELHO, 2001)

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. [...] Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominação. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. [...] A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.

Note-se que o autor supracitado, ao afirmar que não existe uma única forma de pensar e fazer Educação, mas que há várias educações que podem ser desenvolvidas dentro e fora do espaço educativo escolar com o intuito de aprender-e-ensinar, está, diretamente, referindo-se à dimensão *didiscente* do ato educativo, a qual é defendida de modo militante pela teoria educacional freireana que postula o seguinte:

[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. [...] É preciso que [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexistente sem aprender

e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistência de validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2000, p.25-26)

Logo, não se pode admitir, ainda nos dias atuais, a existência de uma educação escolar do tipo “bancária” (FREIRE, 2000), de tendência/corrente pedagógica educacional tradicional-conservadora, em que o(a) docente simplesmente deposita, repassa, transfere ou transmite – mecanicamente – informações, conhecimentos e saberes científicos aos(as) discentes, sem que os(as) mesmos(as) efetuem uma análise crítico-reflexiva do processo ensino-aprendizagem, pois eles(as) devem ser considerados(as) como sendo os(as) verdadeiros(as) protagonistas dos atos de ensinar, aprender e *ensinar-e-aprender* (binômio umbilical dialético docência-discência – *didiscência*).

Afinal de contas, alunos e alunas não são “tábulas rasas” (DEWEY, 1971), folhas de papel em branco sem conteúdo(s), e nem tampouco “[...] anjos barroco que só tem cabeça”. (PIENTA *et al*, 2005, p.101)

Educação escolar como direitos universal, humano, social e fundamental: o direito a ter direito ao direito ...

Com base nas definições conceituais apresentadas anteriormente sobre Direito e Educação, que se configuram como duas faces da mesma moeda, havendo uma relação indissociável entre ambas, torna-se possível esclarecer, a *priori*, em que consiste a educação escolar como direitos universal, humano, social e fundamental.

A palavra Direito (Ciência) difere substancialmente do vocábulo direito (adjetivo), sendo este último entendido como algo “que segue a linha reta; que não é curvo; que se opõe a esquerdo; apumado; justo;

honrado; aquilo que é conforme à lei; conjunto de leis ou regras que regem o homem na sociedade”. (AMORA, 2009, p. 229)

Neste sentido, o aspecto universal do direito à educação refere-se a um contexto bastante amplo, abrangente, ampliado, infinito, sem limites dimensionais, de grande expansão e ausente de barreiras e fronteiras geográficas (territoriais e populacionais). Trata-se, pois, de um direito que se estende a todos os continentes do mundo, países, Estados federativos das nações e municípios, abarcando assim, consequentemente, a todas às pessoas; de forma indistinta.

Para Rocha e Carmo (2014), a educação escolar é, portanto, um bem maior, primaz, de valor incalculável; não devendo ser entendida como mercadoria ou produto de compra, venda, câmbio, negociação ou consignação. É, metaforicamente, uma “moeda” de ouro puro.

No entanto, convém atentarmos para o paradoxo comum no cerne do debate científico sobre os direitos universais: “os direitos são universais, mas fundados em valores ocidentais” (MIRANDA, 1998, p.5). De fato, as Declarações e os Pactos Internacionais sobre os direitos civis, sociais, políticos e econômicos têm sido adotados em todo o mundo, porém a partir de uma filosofia jurídica ocidental dominante.

Contudo, deve ser papel comum de todas as pessoas lutar militantemente pela efetivação da educação como um direito universal, bem como pela promoção e defesa dos direitos humanos, denunciando as suas diferentes formas de violação. Nesta perspectiva, o estabelecimento de princípios jurídicos universais deve prevalecer em todas as sociedades sobre as leis nacionais.

A dimensão humana do direito à educação escolar, por sua vez, está direta e exclusivamente atrelada aos seres humanos em geral, ou seja, homens, mulheres, idosos(as), adultos(as), jovens, adolescentes, crianças, bebês e fetos humanos em processo de gestação intrauterina (GRACIANO, 2005). Diz respeito, portanto, ao *homo sapiens*, à humanidade como um todo, independente de classe e *status* social, cor de pele, raça, etnia, casta, faixa etária/idade, credo religioso, profissão, cultura, estado civil, nível de escolaridade, idioma, dialeto, língua(gem) e tipologia de sociedade.

Coadunando com a filosofia jurídica de Comparato (2001, p.12), consideramos ser preciso “[...] reconhecer os valores humanos acima dos direitos internos do Estado, sem, entretanto, negar, negligenciar ou desrespeitar a estes últimos”; bem como ter plena (consciência de que:

A expressão “direitos humanos” é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais

da pessoa humana. [...] Todos os seres humanos devem ter asseguradas, desde o nascimento, as condições mínimas necessárias para se tornarem úteis à humanidade, como também devem ter a possibilidade de receber os benefícios que a vida em sociedade pode proporcionar. Esse conjunto de condições e de possibilidades associa as características naturais dos seres humanos, a capacidade natural de cada pessoa e os meios de que a pessoa pode valer-se como resultado da organização social. É a esse conjunto que se dá o nome de *direitos humanos*. Para entendermos com facilidade o que significam direitos humanos, basta dizer que tais direitos correspondem às necessidades essenciais da pessoa humana. Trata-se daquelas necessidades que são iguais para todos os seres humanos e que devem ser atendidas para que a pessoa possa viver com a dignidade que deve ser assegurada a todas as pessoas. Assim, por exemplo, a vida é um direito humano fundamental, porque sem ela a pessoa não existe. (DALLARI, 2002, p. 7)

Desta forma, Santos e Feliz (2018) chamam a atenção para o fato de que o elemento social do direito educacional faz alusão à sociedade de classes em sentido amplo (burguesia/elite dominante do poder e proletariado), abrangendo a todos os sujeitos histórico-sociais e culturais inseridos na sociedade estratificada; sem qualquer tipo de discriminação, preconceito, violência, diferenciação social, acepção de pessoas ou concessão de privilégio(s) e benesse(s) a uma ou outra categoria societária. Em outros termos, isto implica dizer que, tanto no viés teórico quanto prático, todas as pessoas são iguais perante Deus, as leis e a Justiça; embora nem sempre teoria e prática caminhem aladas na sociedade, segundo asseveram Candau e Lelis (1983) e Pimenta (2002).

Diante do exposto, a caracterização do direito fundamental da educação escolar concerne a um constructo essencial, basilar, relevante e imprescindível a todas as pessoas, desde a tenra idade, estendendo-se desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (Educação Básica), cujo prosseguindo de estudos regulares pode ocorrer na Educação Superior (cursos de graduação em bacharelado, licenciatura e de tecnologia) e de forma continuada em cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização

e MBA¹⁷) e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado acadêmico, doutorado profissional, pós-doutorado (PhD¹⁸), livre-docência¹⁹ e notório saber²⁰).

Sobre esta questão, faz-se profícuo trazer a lume o excerto abaixo mencionado:

Por fundamental, no sentido real do termo no campo jurídico, compreendemos tudo o que serve de fundamento, o que é necessário e essencial. Neste sentido, o direito fundamental representa o mínimo necessário à existência humana, de modo a garantir uma vida digna, de acordo com os princípios da dig-

- 17 Sigla inglesa que faz referência a *Master in Business Administration* que, em português se traduz por Mestre em Administração de Negócios (BRASIL, 1977). MBA é um curso de formação de executivos na área de Administração, cujas disciplinas curriculares dizem respeito a Finanças, Contabilidade, Recursos Humanos, *Marketing*, Empreendedorismo, Publicidade e Propaganda, Gestão de Negócios Empresariais, dentre outros campos do saber científico. Tem foco principal em administração, gestão, negócios e empresas.
- 18 Refere-se à sigla inglesa *Philosophia Doctor* ou *Doctor of Philosophy* (Doutor de Filosofia), sendo o último e mais alto título acadêmico recebido por um indivíduo. Trata-se de uma titulação acadêmica para quem conclui um doutorado no exterior (ou *doctoral degree*). “Apesar de a tradução em língua portuguesa ser “Doutor de Filosofia”, não significa necessariamente que todo(a) profissional PhD é filósofo(a), a não ser que tenha concluído o curso de doutorado em Filosofia”. (BRASIL, 1977, p.129)
- 19 De acordo com Engers *et al* (1997) e Malafaia *et al* (2008), livre-docência é o título acadêmico concedido no Brasil por uma instituição autorizada e reconhecida de Ensino Superior, mediante concurso público aberto, desde 11 de setembro de 1976, apenas para portadores do título de doutor(a), e que atesta uma qualidade superior na docência e na pesquisa científica. O concurso de livre-docência é aberto por Edital próprio e o(a) candidato(a) inscrito(a) deve, além de submeter-se a uma prova escrita e a uma prova de desempenho didático-pedagógico, desenvolver também uma tese monográfica ou cumulativa sobre um tema acadêmico específico e defendê-la perante uma Banca Examinadora. Dependendo da área científica, uma prova prática pode, inclusive, ser exigida no concurso. A livre-docência é regulada pelas Leis federais nº 5.802/72 e nº 6.096/74, pelo Decreto nº 76.119/75 e pelo Parecer nº 826/78, do extinto Conselho Federal de Educação (CFE), sendo requisito para a candidatura a professor(a) titular de uma universidade. O(A) livre-docente recebe então o título de professor(a) associado(a), quando já pertence ao quadro docente efetivo da universidade, mas o título pode ser obtido também por doutores(as) externos(as) à instituição de Ensino Superior. Atualmente, nas universidades públicas federais a livre-docência praticamente desapareceu, dado o fato de que o(a) doutor(a) já é professor(a) adjunto(a) e pode, havendo vaga, prestar concurso para docente titular.
- 20 Titulação acadêmica outorgada conforme o Parágrafo Único do Artigo 66 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece o seguinte: “Parágrafo Único – O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”. (BRASIL, 1996)

nidade da pessoa humana. Os direitos fundamentais abarcam toda uma perspectiva histórica e social, e por isso se envolvem de uma imensa complexidade na busca por um fundamento absoluto que possa respaldá-los, garantindo o seu correto cumprimento de maneira universal. (MATOS; CHAVES, 2014, p. 151)

Portanto, em conformidade com o que ressalta Bobbio (2004), é importante considerar que há uma mutabilidade temporal nos direitos fundamentais, já que as condições históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas determinam as necessidades e os interesses da sociedade civil organizada. Por serem direitos relativos, não adquirem a imputação de um fundamento absoluto. Porém, a busca pelo fundamento absoluto, presente na história dos direitos fundamentais, é uma tese intrínseca em sua defesa, servindo de respaldo na garantia de sua efetiva aplicabilidade teórico-prática (*práxis*²¹).

À guisa de esclarecimento, vale frisar o seguinte aspecto:

[...] direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida. [...] Logo, são necessidades e direitos fundamentais a vida, a alimentação, a saúde, a moradia, a *educação*, e tantas outras coisas. (DALLARI, 2002, p. 7; destaque nosso)

DIREITOS HUMANOS E(M) EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO E(M) DIREITOS HUMANOS: A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO HUMANO UNIVERSAL SOCIAL FUNDAMENTAL NOS (CON)TEXTOS DE ALGUMAS LEGISLAÇÕES (INTER)NACIONAIS

Existem vários documentos legais-jurídicos (Cartas, Constituições, Declarações, Decretos, Leis, Pactos, Pareceres, Protocolos, Resoluções,

21 "Atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro" (VÁSQUEZ, 1977, p. 241). É, outrossim, segundo Pimenta (2002), uma relação umbilical dialética estabelecida na unidade teoria e prática.

Tratados, etc.), em nível nacional e internacional, tratando sobre a educação escolar como direito humano universal social fundamental.

Rocha e Carmo (2014) e Zanin (2007), por exemplo, assinalam que, no âmbito internacional, muitas são as legislações fazendo referência à educação como um direito universal, basilar, individual, coletivo e subjetivo público²² de todas as pessoas; indistintamente.

Dentre os documentos internacionais jurídicos mais relevantes, podemos citar: Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948), Declaração Universal dos Direitos do Homem ou Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração dos Direitos da Criança (1959), Conferência Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura (1960), Convenção Relativa à Luta Contra as Discriminações na Esfera do Ensino (1960), Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC (1966), Convenção Americana de Direitos Humanos (1969), Protocolo de San Salvador (1988), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), Conferência de Jomtien – Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Carta dos Direitos Fundamentais (2000), Declaração de Dakar (2000), etc.

Embora cada um destes instrumentos legais-jurídicos apresente particularidades bem específicas, tendo em vista o contexto social e cultural de cada década histórica e as reais necessidades de cada nação, todos eles trazem em seu bojo a perspectiva da universalização da efetivação do direito à educação (escolar).

No que tange ao panteão da área de Direitos Humanos, e sem a pretensão de fazer apologia exclusiva à mesma, torna-se mister destacar a Declaração Universal dos Direitos do Homem ou Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 10 de dezembro de 1948, através da Resolução nº 217 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), que aponta como “[...] direito de todo e qualquer cidadão o acesso à educação em sua totalidade” (JACINTHO, 1986, p. 227). Mas, para atender a este princípio legal-jurídico, os sistemas de ensino em

22 O direito subjetivo confere ao seu titular a faculdade de agir, em conformidade com a situação jurídica abstratamente prevista na lei, e de exigir de outrem o cumprimento de um dever jurídico. Ele se realiza na própria pessoa, opondo-se ao direito objetivo que ocupa uma vertente externa ao sujeito, mas a ele direcionado. O direito subjetivo é intitulado público quando decorrente de norma de caráter público, sendo imprescindível que o Estado o conceba e represente uma das partes do vínculo. Neste caso, é assegurado ao titular, em abstrato, o exercício de um direito, estando este autorizado a exigir daquele que detém a obrigação jurídica a transposição desse direito potencial em realidade factível. Daí a educação ser tida, pois, como um direito subjetivo público. (LOPES, 1994)

geral devem, além de manter a garantia de vagas e matrículas escolares nas instituições de Educação Básica, estabelecer qualidades para atender às reais necessidades e especificidades dos diferentes indivíduos e grupos sociais.

Dizemos isto, porque, segundo Santos Júnior *et al* (1988, p. 80), tem-se que:

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), declara a educação como direito de todos. A partir desta Declaração, ocorreram muitas modificações no âmbito internacional no que diz respeito às garantias de acesso ao ensino em suas diferentes modalidades. Diversos países se tornaram signatários deste princípio, inclusive o Brasil, estabelecendo ou ampliando o direito à educação em suas legislações nacionais, apesar de ainda haver alguns outros Estados que continuam violando de maneira drástica os direitos individuais e coletivos, não reconhecendo a educação como um bem fundamental aos seus cidadãos. O Artigo 26 da referida Declaração, por exemplo, afirma que toda pessoa tem direito à educação, e esta deve ser gratuita, ao menos a correspondente ao ensino elementar fundamental.

Face a esta assertiva jurídica, observa-se que é desígnio do Estado Democrático de Direito²³ a garantia do acesso à educação escolar como ferramenta essencial de sustentação da cidadania e da verdadeira democracia. A concepção deste direito tem, portanto, o sentido de direito natural, com validação proveniente de normas de caráter internacional. Trata-se, em suma, de um direito essencial à manutenção da vida humana, amparado pelo princípio da dignidade inerente a ela.

A despeito das legislações educacionais nacionais mais importantes que abordam a temática da educação escolar como direito humano

23 Segundo Cotrim (1996), trata-se de um regime político-jurídico, donde *Estado Democrático* é o regime político que permite ao povo (governados) uma efetiva participação no processo de formação da vontade pública (governo); ao passo que *Estado de Direito* consiste no regime jurídico que autolimita o poder do governo ao cumprimento das leis que a todos subordinam. O Estado Democrático de Direito tem como principais fundamentos: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, e pluralismo político. (BRASIL, 1988)

universal social fundamental, é possível mencionar as Constituições Republicanas Federativas do Brasil (Cartas Magnas) de 1891; 1934; 1937; 1946; 1967; 1969 e 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio da Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990; o Plano Decenal de Educação para Todos – “Década da Educação” (1993-2003); a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Infantil (1998), o Ensino Fundamental (1998) e o Ensino Médio (1998); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Infantil (1998), o Ensino Fundamental (1998) e o Ensino Médio (1999); o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI (1998); os Referenciais para Formação de Professores (1999); os Parâmetros em Ação (1999); e, mais recentemente, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2015), destinada à Educação Básica brasileira.

Além destas normativas legais, Silva; Kamianeky e Casagrande (2016) comentam que há ainda os Programas de Direitos Humanos elaborados para as três esferas administrativas, normas técnicas emitidas pelos diferentes Conselhos Nacionais de Educação (CNEs) e pelo próprio Ministério da Educação (MEC). Ademais, cada Estado da Federação e município brasileiro também possui alguns documentos educacionais orientadores, a exemplo do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990), da Declaração de Recife (2000), dentre outros.

Isto significa afirmar que nos (con)textos das legislações (inter) nacionais a educação escolar é entendida, grosso modo, como elemento essencial para o desenvolvimento integral dos sujeitos histórico-sociais em seus aspectos afetivo (emocional e sentimental), psicológico, cognitivo, ético, moral, cultural, religioso, político e econômico; bem como para o progresso técnico-científico de qualquer país.

Daí resulta, portanto, a extrema e urgente necessidade atinente à indissociabilidade do binômio teoria-prática (*práxis*) no que diz respeito aos Direitos Humanos e(m) Educação, e vice-versa.

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Direito e Educação são duas áreas distintas do saber científico que, apesar da diferenciação que lhes é inerente, caminham aladas, estabelecendo um elo indissociável entre si. Dizemos isto, porque a educação (escolar) consiste em um direito humano universal social

fundamental, cujas teorias e práticas nem sempre estão em perfeita sintonia dialética, caracterizando uma *práxis* jurídico-educativa.

De forma análoga, Diceologia Forense e Deontologia Forense, bem como ensino e aprendizagem, também apresentam relações de interdependência mútua. Entretanto, a associação que identifica a cidadania e a educação escolar como direito universal, humano, social e fundamental, no mundo e no Brasil contemporâneo, estabelecida em diversos documentos legais-jurídicos, no âmbito nacional e internacional, vem sendo veementemente defrontada com a constatação de que sua ocorrência somente acontece por meio das concessões ofertadas pelas políticas públicas (sociais e educacionais) afirmativas do Estado Democrático de Direito.

Como quimera política, a cidadania brasileira, em particular, ainda está distante de sua plena realização, e o direito à educação escolar, tido como uma das condições para o seu exercício na sociedade de classes, encontra vigorosos celeumas e obstáculos para a sua real efetivação em termos teórico-práticos. Isto se dá porque, de acordo com Mendes (2000, p.83), “a educação depende, em grande parte, das leis e das políticas governamentais”.

Esta afirmação expressa, pois, no seu conjunto o impasse de uma sociedade capitalista globalizada do século XXI que se pretende democrática, onde cada cidadão e cidadã têm direito a ter direitos, frente à realidade brasileira em que imperam a *exclusão social includente* e a *inclusão social excludente*.

Sem mais delongas, almejamos sinceramente que o presente capítulo acadêmico-científico possa contribuir, de maneira direta ou indireta, para a ampliação do arcabouço teórico existente nas áreas de Direitos Humanos, Direito Educacional e Formação de Docentes, em específico, bem como servir de possível e valiosa fonte científica para a realização de estudos (individuais ou coletivos) e o desenvolvimento de futuras pesquisas científicas alusivas à temática de investigação em pauta.

REFERÊNCIAS

AMORA, A. S. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 19.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos – v.20).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Os graus de mestre e doutor nas instituições de ensino norte-americanas**. Brasília: MEC/CAPES, 1977.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, de 05/10/1988.

_____. **Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23/12/1996.

BUENO, F. S. **Dicionário filológico do português**. São Paulo: Saraiva, 1966.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora da ABT, ano XII, v.55, n.2, p.12-18, nov./dez., 1983.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2001.

COTRIM, G. V. **Direito e legislação: introdução ao direito**. 19.ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. 7.ed. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Polêmica).

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 5.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

ENGERS, M. E. A. Programa de pós-graduação em educação: níveis de especialização, mestrado e doutorado. In: BORTOLINI, A. L. (Org.). **Identidade e espaço profissional: monografias das habilitações do curso de pedagogia – licenciatura plena em ciências e matemática de 1º grau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.155-177, 1997.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é pedagogia.** 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos – v.193).

GRACIANO, M. **A educação como direito humano:** a escola na prisão. São Paulo, 2005. 154 f. (Dissertação de Mestrado em Sociologia da Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). *mimeo*.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel:** as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 3.ed. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1980.

HIDALGO, A. M. Globalitarismo, Estado mínimo e gestão compartilhada. In: LIMA, A. B. (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada.** São Paulo: Xamã, p.101-120, 2004.

JACINTHO, R. **Direito e legislação.** São Paulo: Ática, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LYRA FILHO, R. **O que é direito.** 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos – v. 62).

LOPES, J. R. L. Direito subjetivo e direitos sociais: o dilema do judiciário no Estado Social de Direito. In: FARIA, J. E. (Org.). **Direitos humanos, direitos sociais e justiça.** São Paulo: Malheiros, p.34-42, 1994.

MALAFAIA, O. *et al.* Como são avaliados os candidatos para obtenção de graus acadêmicos e cargos docentes? In: **Revista Acta Cirúrgica Brasileira.** São Paulo: Editora da FAPESP, v.23, n.4, p.391-393, jul./ago., 2008.

MARQUES NETO, A. R. **A ciência do direito:** conceito, objeto, método. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1982.

MATOS, A. S. M. C.; CHAVES, S. G. A educação como direito fundamental: o direito de acesso igualitário ao ensino superior, as ações afirmativas e

a crise nos cursos de direito. In: **Revista da Faculdade de Direito da UFG**. Goiânia: Editora da UFG, v.38, n.1, p.142-174, jan./jun., 2014.

MATTIOLI, D. D. A educação no ordenamento jurídico brasileiro. In: SANTOS, M. P. (Org.). **Oito olhares sobre a escola: formação docente, processo ensino-aprendizagem, políticas e gestão da educação**. Ponta Grossa: Inter Art Gráfica e Editora Ltda – ME, p. 95-120, 2015.

MENDES, L. O. O trabalho infantil-juvenil e o direito à educação: um contraponto à legislação e políticas de proteção à criança e ao adolescente brasileiros. In: VAIDERGORN, J. (Org.). **O direito a ter direitos**. Campinas: Autores Associados, p.75-96, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo – v.74).

MIRANDA, S. **Conheça seus direitos**. Curitiba: APP-Sindicato, 1998.

PIENTA, A. C. G. *et al.* Educação, formação profissional docente e os paradigmas da ciência. In: **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, v.8, n.2, p.93-106, jul./dez., 2005.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, E. C.; CARMO, E. F. **A educação como direito universal**. Disponível em: <<http://www.ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-123>>. Acesso em: 09/05/2014.

RODRIGUES, C. A. F. Estado, política e sociedade. In: OLIVEIRA, R. C. S. (Org.). **Sociologia: consensos & conflitos**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, p.III-148, 2001.

SANTOS, M. P.; FELIZ, P. N. A educação como direito social fundamental no Brasil: abordagens teórico-reflexivas sob a égide do direito constitucional e do direito educacional. In: **Aporia Jurídica** – Revista Jurídica do Curso de Bacharelado em Direito das Faculdades Integradas dos Campos Gerais (CESCAGE). Ponta Grossa: Editora CESCAGE, v.I, n.9, p.89-107, jan./jun., 2018.

SANTOS JÚNIOR, B. *et al.* **Direitos humanos: um debate necessário**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SILVA, A. P. O.; KAMIANECKY, M.; CASAGRANDE, C. A. Educação e direitos humanos: uma reflexão a partir da escola. In: **Revista Diálogo**. Canoas: Editora do Unilasalle, n.33, p.9-23, dez./2016.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

VELLOSO, J.; VELHO, L. **Mestrandos e doutorandos no país**: trajetórias de formação. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

VIEIRA, O. V. Direitos humanos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Cadernos da TV Escola**: direitos humanos. Brasília: MEC, p.7-17, 1999. (Série “Cadernos da TV Escola”).

ZANIN, J. E. Direito à educação: o uso de Normas Internacionais na perspectiva da universalização da efetivação do direito. In: **Lumiar** – Revista de Ciências Jurídicas. Ponta Grossa: Editora da UEPG, v.1, n.1, p.89-95, set./2007.

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE PLURAL

Leonardo Paschoalini Paiva²⁴

Matheus Conde Pires²⁵

Vinny Pellegrino²⁶

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea se manifesta com uma dinâmica paradigmaticamente diversa de qualquer outra notada em um período anterior, de modo que as relações sociais perpassam por alterações profundas e, com isso, surgem novos desafios a serem superados. No que tange aos direitos humanos a realidade não é diversa. Constantemente contestado nos meandros sociais, a efetivação de uma vida digna no Brasil se apresenta com uma intensa dificuldade. É justamente neste ponto que a presente pesquisa se desenvolve.

Para tanto, em um primeiro momento, é delineada a relação intrínseca existente entre a democracia e os direitos humanos. Ambos se mostram indissociáveis, de modo que a construção de uma sociedade que garanta direitos humanos se coloca atrelada à existência de uma democracia sólida.

Feita esta consideração necessária, a pesquisa lança seu olhar para as dinâmicas sociais, buscando propiciar uma breve compreensão das novas formas de relação sociais e seu impacto coletivo. Somente por meio deste percurso que se faz possível uma reflexão sobre a educação e suas abordagens que possam corroborar para a efetividade dos direitos humanos.

24 Pós-Graduando Lato Sensu em Direito Penal, Processo Penal e Criminologia - Projuris - Estudos Jurídicos.

25 Mestrando em Ciências Jurídicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pós-Graduando Lato Sensu em Humanidades pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Bolsista pela CAPES.

26 Mestrando em Ciências Jurídicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Especialista em Direito Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Advogado e professor.

Por fim, utiliza-se do arcabouço teórico de Paulo Freire como uma ferramenta capaz de aproximar o *outro* e reatar os laços sociais desfeitos em meio às conjunturas sociais contemporânea. Por meio de uma abordagem que traz ênfase ao educando, se faz possível uma participação efetiva e consciente do *oprimido*, possibilitando que este seja um sujeito de transformações sociais. Em outras palavras, por meio do método freiriano, busca-se entender a possibilidade de uma construção de uma sociedade democrática e permeada pela concretização dos direitos humanos.

Cumpra salientar que a presente pesquisa se faz possível em meio a uma revisão literária de estudos atinentes à temática, utilizando-se do método indutivo. Justifica-se a empreitada no intento de corroborar para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

DEMOCRACIA E DIREITOS HUMANOS: um casamento ideal

É inegável que a democracia possui como pressuposto a participação da sociedade nos rumos políticos, aliás, é justamente esta participação que legitima as ações praticadas por um governo. Mesmo diante de uma concepção constitucionalista liberal, pode-se notar a atribuição da soberania à força popular, ainda que esta se concretize somente em um momento pretérito, engessando assim, as manifestações sociais posteriores (COSTA, 2011). Nesse sentido, tem-se que “a democracia é, sem dúvidas, uma forma efetiva de promover a cidadania e concretizar os direitos humanos” (STURZA; MACIEL, 2016, p. 278 - 279). De outro modo, partindo deste pressuposto, tem-se que ao passo que a democracia possibilita a concretização dos direitos humanos, pode-se notar que o inverso também é verdadeiro, havendo democracia tão somente com a devida implementação dos direitos humanos.

Estes dois elementos são inexoravelmente interligados, estão intrinsecamente relacionados, em um estado totalitário a implementação total dos direitos humanos é simplesmente incompatível. Não obstante, dadas as conjunturas sociais resultantes dos novos paradigmas que se desenvolvem nos meandros das relações sociais, conforme restará mais claro em um segundo momento desta pesquisa, observa-se, no Brasil, a contestação dos valores democráticos e, por conseguinte, dos próprios significantes que orbitam os direitos humanos (MIGUEL, 2018).

Não se pretende constranger reflexões em torno da democracia e dos direitos humanos, pelo contrário, é por meio de contestações e questionamentos que se pode gerar inovações capazes de melhorar a qualidade de vida em sociedade. Caso contrário, caminharíamos em direção oposta ao que se pretende neste trabalho.

Neste ínterim, importante destacar que não se pretende uma sociedade do consenso, mas sim uma sociedade pluralista. O dissenso é algo que se mostra inerente à vida social, o embate e o conflito são naturais e devem assim serem tratados, sob o risco de fundamentar uma sociedade totalitária com a ausência de direitos humanos. Diz-se isto pois, “O governo dos Estados é legítimo apenas na medida que é político”, ou seja, a legitimidade do governo advém na proporção que a sociedade se manifesta, sendo que “[...] não haverá jamais, com o nome de política, um princípio uno da comunidade que legitime a ação dos governantes a partir das leis inerentes ao agrupamento das comunidades humanas” (RANCIÈRE, 2014, p. 66 – 67). A sociedade é essencialmente heterogênea (LACLAU, 2018) e, ignorar esta realidade é simplesmente desprezar toda a pluralidade social, assim como as possibilidades de *práxis políticas*. Em outras palavras, encarar o dissenso como algo anômalo é abrir as portas para uma abordagem autoritária, que idealiza um *povo* e despreza aqueles que discordam, possibilitando a perseguição dos que não se adequam às balizas imaginadas. É necessário um cenário aberto, sem essencialismos, para que assim possa se fazer possível uma *democracia radical* (MOUFFE; LACLAU, 2015).

Para ilustrar o quão inerente os dissensos são à democracia, pode-se observar o *Disco de Newton*, o qual é composto por todos os nuances de cores possíveis e, quando colocado em movimento, forma a cor branca. Nessa metáfora, pode-se comparar cada nuance de cor aos inúmeros sujeitos componentes da sociedade, que quando colocados em movimento por meio das relações sociais formam um corpo político, que em uma democracia plena, seria representado por meio da cor branca. Ocorre que, por mais que cada nuance de cor faça parte da composição do *branco*, não se pode facilmente notar aquele na composição desta. Caso um nuance de cor, ou um sujeito, fosse retratado de forma expressa na cor formada pelo disco em movimento, ou no corpo político formado pelas relações sociais, estaríamos claramente diante de um autoritarismo, que exclui parte da sociedade da composição da política (PIRES, 2019).

Neste toar, a educação se situa “de fundamental importância para a constituição de um arsenal de conceitos para basearem o desenvolvimento das concepções em torno de uma cultura democrática, aberta,

pluralista e voltada para os direitos humanos” (BITTAR, 2017, p. 313). Comumente a educação e o conhecimento são tratados, por meio de uma metáfora, como uma *luz*. Utilizando-se desta metáfora, pode-se destacar que a *luz* não destrói as sombras, pelo contrário, ela as realça ao passo que fica mais forte. Nesse sentido, a educação não pretende extirpar os dissensos inerentes à sociedade, pelo contrário, ela colabora para explicitar as diferenças de pensamento, tratando-as de forma natural e possibilitando a todos a participação da construção de uma sociedade democrática que garanta a efetivação dos direitos humanos.

Contudo, é necessário compreender a conjuntura social em que se desenvolvem os desafios referentes à construção de uma sociedade democrática e, por conseguinte, à efetivação dos direitos humanos. Somente a partir deste ponto, compreendendo as dinâmicas impostas por meio dos avanços tecnológicos às relações sociais, sem desprezar a pluralidade dos sujeitos e suas necessidades, que se faz possível uma reflexão sobre a educação e sobre como ela pode ser utilizada como uma ferramenta de emancipação, capaz de propiciar a presença dos direitos humanos na vida de cada ser.

AS DINÂMICAS SOCIAIS E O DISTANCIAMENTO DO OUTRO: os desafios contemporâneos

No modelo de sociedade contemporânea, a velocidade das relações se torna distinta, graças aos avanços das tecnologias que facilitam e permitem uma conexão e velocidade em escala global, os próprios alicerces da modernidade se encontram estabelecidos não em um terreno enraizado, fixo, mas sobre uma ordem dinâmica em suas diversas relações.

É nesse sentido que Hartmut Rosa entende que se estabelece a ordem do tempo atual, seja nas relações sociais, de trabalho, institucionais ou transnacionais, de tal forma que o processo de modernização das estruturas sociais:

“Não é apenas um processo multifacetado *no tempo*, mas também, primeiramente e, sobretudo, uma transformação estrutural e cultural extremamente importante das próprias estruturas e horizontes temporais, e de que o conceito de *aceleração* social é o mais apropriado para abranger as *direções* dessa transformação. (ROSA, 2019, p. 8)

Portanto é sobre a ordem da *aceleração* que se entende as relações sociais que estruturam o modelo contemporâneo globalizado, de tal forma que a velocidade e a eficiência tecnológica permitem a facilitação da vida cotidiana, bem como a dinamicidade das relações econômicas e produtivas. Contudo, essa mesma aceleração, que se constitui força motriz de tais relações que estruturam o período atual, acaba por não acontecer de forma hegemônica, levando a um processo de *dessincronização* (ROSA, 2019), ou seja, enquanto o processo de aceleração tende a seguir apenas uma direção, à frente, algumas estruturas sociais não são capazes de acompanhar, gerando crises e contradições dentro de uma sociedade multifacetada.

Torna-se necessário expor que “a aceleração de apenas um setor da sociedade só é socialmente aceitável quando aumentos de velocidade correspondentes são distribuídos entre os limiares estruturais e culturais” (ROSA, 2019, p. 39), caso contrário, o setor que se encontra à frente possui uma esfera de influência e dominação sobre os demais, sendo capaz de alienar funções diversas e alinhá-las com a sua lógica. O que acontece hoje, ao se considerar o modelo predominante da lógica neoliberal, com avanço do poder econômico e do mercado especulativo, frente ao poder político – e sua vinculação a este –, bem como a adoção de forma quase global do paradigma da democracia liberal (MOUFFE, 2018) – ou seja, da minimização do aparato estatal/assistencial – é possível notar que as relações tendem a obedecer a um discurso hegemônico, que tem como projeto uma relação mercantil, onde tudo se torna produto, “ou possui poder de troca” (CASARA, 2018).

É nesse sentido que Ulrich Beck entende que a modernidade tenha falhado, o processo de globalização do capital através do paradigma da democracia liberal produz efeitos que condizem com um modelo de projeto de desnacionalização, uma desestatização que “amolece as instituições” (BECK, 1999, p. 22-26) e acaba por enrijecer uma determinada espécie de estrutura em que os processos políticos, a participação e poder de decisão popular são deixados de lado.

Tal cenário é concebido por Mouffe (2018) como a Pós- Democracia, momento pelo qual a soberania popular é deixada de lado, para que o liberalismo prevaleça. Nesse momento, o campo político efetivamente democrático, que por sua natureza, é marcado pelo dissenso, acaba por se tornar campo neutro, o discurso hegemônico se traveste de tecnicismos, apostando em métodos de acordo, se fazendo terminantemente administrativo, enquanto aposta em uma centralidade – em um consenso – elimina a efetividade da participação popular, ainda que se mantenham os modelos de eleições livres, bem como as garantias

constitucionalmente expressas, a lógica mercantil, incutida na estrutura social, jamais é superada.

Como já analisado, é através dessa aceleração que um setor social consegue alinhar as funções de outros setores para servir à sua lógica e é nessa via que se encontra também a educação, priorizando a técnica e a prática, sem que haja aprofundamento de um corpo teórico crítico, já que para integrar o modelo de produção de forma efetiva, não se faz necessário ter consciência, mas apenas entender a lógica procedimental, de forma acrítica, pasteurizada e alienante.

A EDUCAÇÃO E O OUTRO COMO IGUAL: a construção da efetivação dos direitos humanos

A educação acrítica é denunciada por Paulo Freire (2018) desde o início dos anos 60 na obra “Educação como prática de liberdade” como uma forma tecnicista, sectária e não dialógica de tratamento do educando no processo educativo. No entanto, foi na “Pedagogia do Oprimido”, no final dos anos 60, que Freire passou a empregar a expressão “educação bancária” (2019, p. 79) para o modelo pedagógico dominante, a serviço do capital.

Por educação bancária, entende-se a educação baseada na *narração*, que pressupõe uma relação na qual existe um sujeito (o que narra) e objetos pacientes, expectadores (os educandos) (FREIRE, 2019, p. 79-80). A tarefa do educador, assim, “é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade” e que ele escolheu, unilateralmente, como aquele que deve ser transmitido; ao passo que a tarefa dos educandos é apenas ouvir, sem que sua voz, sua realidade ou sua perspectiva sejam consideradas no processo, bastando que “se deixem docilmente ‘encher’” (ou depositar, daí o termo bancária) para que sejam considerados bons educandos.

Mas qual é o problema dessa forma de educação? Por que, como dito na primeira seção do presente trabalho, isso colabora para a formação de uma sociedade distante da efetivação dos direitos humanos? O problema é que a forma bancária de educação se embasa não apenas em uma *narração*, mas em *uma narração alienante e alienada*, ou seja, (SARTORI, 2010, p. 134):

[...] há a perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um su-

jeito acabado, concluso. A educação bancária, nesse sentido, repercute como um anestésico, que inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola, o aluno. Na perspectiva freiriana, a educação bancária tem o propósito de manter a imersão, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade.

Quando se observa a existência de uma educação voltada para a submissão, pode-se concluir que há uma divisão social dualizada entre um grupo opressor e outro oprimido, e que é do interesse do grupo opressor - que detém o poder para definir a forma de educação a ser aplicada - a manutenção dessa situação, negando ao grupo oprimido a possibilidade de superação dela e, conseqüentemente, de sua humanização.

É justamente esse o escopo dessa forma educacional: a absolutização da ignorância (FREIRE, 2019, p. 81); a negação da voz do oprimido, instalando-se uma “cultura do silêncio”²⁷; o sufocamento da politicidade do ato pedagógico em prol do projeto de dominação, negando que tal ato se desenvolva em um “momento histórico datado, perpassado por interesses de classe, portanto não desconexos, desinteressados e neutros” (SARTORI, 2010, p. 134); o afastamento do caráter criativo e transformador da educação; e, por fim, a objetificação dos grupos oprimidos para que se mantenham domesticados e silentes frente aos abusos daqueles que detém o poder sobre o sistema que os marginaliza e os aliena.

Para superação dessa situação opressora, Paulo Freire sugeriu, ainda na “Pedagogia do Oprimido”, obra na qual dialogou com ideais marxistas, que duas são as vias necessárias: a conscientização e a comunhão (FREIRE, 2019, p. 41).

Aplicando-se o método dialógico em um movimento de circularidade - no qual educadores e educandos se educam simultaneamente -, defendeu uma pedagogia crítica, inclusiva, pela qual o homem possa

27 “Para Paulo Freire a cultura do silêncio é produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem sua palavra, de manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e/ou desvinculada da sua própria cultura. Ela é o resultado de ações político-culturais das classes dominantes, produzindo sujeitos que se encontram silenciados, impedidos de expressar seus pensamentos e afirmar suas verdades, enfim, negados em seu direito de agir e de serem autênticos” (OSOWSKY, 2010, p. 101).

se autoconfigurar (decodificando e recodificando o seu mundo, agora desvelado), com sua visão, sua própria percepção, sua própria consciência (como autor de sua vida) e sua palavra²⁸, rompendo a cultura do silêncio e efetivando seu direito humano de expressar-se, além do direito de ser (ou de *ser mais*, como defende Freire).

Ao contrário da forma bancária e tecnicista de educação, estruturada de modo a domesticar as pessoas não beneficiadas pelo modelo de produção, a proposta de Freire se embasa no que ele chama de *práxis libertadora*: a soma da palavra do oprimido à efetiva prática de libertação, com o intuito de emancipá-lo e, assim, transformar a sociedade em que inserido.

Sobre a *práxis* proposta por Freire, o filósofo argentino Enrique Dussel, que também defendia a urgência de um movimento de libertação dos oprimidos em prol de uma sociedade mais justa e democrática, expôs na obra “Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão” que:

A “práxis de libertação”, para Freire, não é um ato final, mas o ato constante que relaciona os sujeitos entre si em comunidade transformadora da realidade que produz os oprimidos. É a água em que nada o peixe da pedagogia crítica. O ato pedagógico se dá dentro do processo da práxis de libertação, que não é só um ato revolucionário, mas todo ato transformativo humanizante em prol dos oprimidos e para que deixem de ser oprimidos. [...] É uma pedagogia planetária que se propõe o surgimento de uma consciência ético-crítica. Sua ação educadora tende, então, não só a uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o “lugar” e o “propósito” desta pedagogia (DUSSEL, 2000, p. 443).

28 “Na cultura do silêncio, no âmbito da educação bancária, existir é apenas viver. O ser humano neste escopo cultural segue ordens de cima, comunicadas, ouve-se o dizer a palavra do outro apenas. Se pensar torna-se difícil, dizer a palavra é essencialmente proibido nesse contexto silencioso e opressivo. Na perspectiva educacional dialógica, dizer a palavra significa tomar para si o processo histórico-cultural!” (BASTOS, 2010, p. 127)

Vê-se, pois, que o ato pedagógico proposto por Freire não é um fim, não é dado ou imposto ao Oprimido pelo Opressor. Ao contrário, a pedagogia que ele propõe parte necessariamente do Oprimido, que participa ativamente de todo o processo de ensino²⁹ que vai acontecendo durante o processo de libertação, tratando-se, por isso, de prática essencialmente democrática em todas as suas fases³⁰.

A proposta de Freire se aplica, assim, tanto ao ensino formal (escolas, universidades e demais instituições de ensino) — este mais suscetível de dominação pelo grupo opressor, porque institucionalizado —, como no ensino informal (no âmbito da família, do trabalho e das relações interpessoais) ou no ensino não-formal³¹ (nas associações civis e nos movimentos sociais e em todas as demais áreas de convivência humana).

A proposta emancipadora de Freire aproxima a educação à busca pela efetividade dos direitos humanos, mas em que ponto ela toca a democracia e o processo democrático?

Além da essência participativa — crítica, baseada no diálogo e no respeito às diferenças e à cultura³² de cada indivíduo — da proposta pedagógica de Paulo Freire que, por si só, já a aproxima de valores democráticos, o filósofo brasileiro entende que pela “educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”, não só se chega à conscientização do Oprimido, como se alcança, também, uma democracia autêntica, militante, “que não teme o povo. Que suprime privilégios. Que planifica sem enrijecer. Que se defende sem odiar. Que se nutre da criticidade e não da irracionalidade” (FREIRE, 2018, p. 117-160), em um retorno à verdadeira matriz da democracia, dessa vez contextualizada ao cenário nacional e não apenas importada acriticamente (FREIRE, 2018, p. 106).

É sobre essa democracia transformadora, em movimento, que Freire entendia como resultado do processo educacional que conta com a participação efetiva e consciente do Oprimido e que dificulta a manutenção das massas em seu estado de ignorância. Somente por meio desta *práxis* que se pode fortalecer a democracia, assim como a possibilitar a efetivação dos direitos humanos.

29 Nesse sentido: “ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (FREIRE, 2019, p. 73)

30 Para maior descrição da metodologia proposta por Paulo Freire, ver “Educação como prática de liberdade” (2018, p. 161-189).

31 Conceituado como “toda e qualquer experiência e ação educacional que acontece na sociedade, que esteja fora das escolas ‘regulares’” (PADILHA, 2012, p. 89).

32 Partindo de uma visão humanista, Freire reconhece a cultura como “toda criação humana”, e não apenas as produções intelectual e elitista (FREIRE, 2018, p. 141-143).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intensas dinâmicas sociais impõem a necessidade de perfazer reflexões sobre a educação, os direitos humanos e, por conseguinte, a própria democracia. Em momentos de instabilidade se mostra natural o questionamento do *establishment*, de modo que conceitos e questões que eram consolidadas passam por mudanças e são reconstruídas aos olhos do presente. Longe de estancar o debate, a presente pesquisa se desenvolveu justamente neste ponto, buscando uma forma de possibilitar que cada sujeito possa transcender como ser humano por meio de um estado plural, democrático e que garante direitos humanos.

Neste intento, em um primeiro momento, a pesquisa se debruçou em delinear um paralelo entre a democracia e direitos humanos. Em meio esta empreitada, faz-se possível notar que estes dois elementos são indissociáveis e ao passo que se fortalece uma sociedade democrática se vê a possibilidade de efetivação dos direitos humanos e fundamentais.

Posteriormente, se fez necessário um panorama, no qual se manifestam as dificuldades a serem superadas pela educação na busca pelos direitos humanos e sua presença na vida dos indivíduos. Nota-se neste ponto o distanciamento entre os indivíduos, de modo que o *outro* não é visto como um par social e as relações sociais são objetificadas e os sujeitos despersonalizados. Ademais, diante da redução dos seres humanos à objetos e mercadorias, não se pode ver a concreticidade dos direitos inerentes à dignidade humana.

Por fim, por meio da *Pedagogia do Oprimido* se faz possível que a educação atue de forma a trazer o foco para o *outro*, a partir do olhar do *outro*, de forma que os laços sociais sejam reatados e a despersonalização dos indivíduos seja estancada. Por meio desta atuação, cada um passa a ser de fato sujeito de direito e não uma mera engrenagem de todo o complexo social. Uma educação libertadora torna possível não somente a construção de uma sociedade democrática, como também demonstra um caminho para a concretização dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Fabio de. **Dizer a sua palavra. In: Dicionário Paulo Freire.** Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitkoski (orgs.). 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BECK, Ulrich, 1994 – **O que é Globalização?** Equívocos do globalismo: respostas à globalização/ Ulrich Beck; tradução de André Carone. – São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In.: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, *et al.* João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CASARA, Rubens R. R. - **Estado Pós-Democrático: Neo-obscurantismo e gestão dos Indesejáveis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

COSTA, Alexandre Araújo. **O poder constituinte e o paradoxo da soberania limitada. Teoria e Sociedade**, nº 19.1, 2011.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Tradução Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 44. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LACLAU, Ernesto. **Razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2018;

MIGUEL, Luiz Felipe. A reemergência da direita brasileira. In.: **O ódio como política**. (org.) GALLEGO, Esther Solano. São Paulo: Boitempo, 2018

MOUFFE, Chantal. **Por um populismo de esquerda**. / Chantal Mouffe; tradução de Daniel Mendonça. - São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

MOUFFE, Chantal; LACLAU, Ernesto. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015;

OSOWSKY, Cecília Irene. Cultura do silêncio. In: **Dicionário Paulo Freire**. Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitkoski (orgs.). 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em Todos os Cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

PIRES, Matheus Conde. **As Janelas Partidárias e o Desmanche Democrático**. Maringá: Editora Viseu, 2019;

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014;

ROSA, Hartmut. **Aceleração** – A transformação das estruturas temporais na Modernidade. / Hartmut Rosa; tradução de Rafael H. Silveira. – São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SARTORI, Jerônimo. **Educação bancária / Educação problematizadora**. In: *Dicionário Paulo Freire*. Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitkoski (orgs.). 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STURZA, Janaína Machado; MACIEL, Renata. DEMOCRACIA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: A CONJUNTURA ATUAL DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITOS. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho - PR, n. 23, jan. 2016. ISSN 2317-3882. Disponível em: <<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/642>>. Acesso em: 27 abr. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.35356/argumenta.voi23.642>.

DEPÓSITO DE HUMANOS OU DESLIZES DA ENGENHARIA: OS ESPAÇOS PRISIONAIS FRENTE A GARANTIA AO DIREITO A EDUCAÇÃO³³

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues³⁴

Rita de Cássia da Silva Oliveira³⁵

Sheila Fabiana de Quadros³⁶

INTRODUÇÃO

A arquitetura prisional foi, e ainda é, uma abordagem diretamente relacionada ao conceito de pena. A forma em que as legislações encontravam obstáculos pelo descaso nos aspectos estruturais na história das prisões no Brasil, se transformou numa constante. Desse modo, o espaço assumiu uma função social, a qual demonstra descaso pela falha na aplicabilidade da lei, sem garantir as condições mínimas de sobrevivência devido às superlotações e locais insalubres.

Entende-se, contudo, que o processo de construção de uma penitenciária, fruto de uma política prisional que, historicamente, vem criando argumentos sobre a intenção na opção da pena de prisão como reeducativa, concorda em seu discurso que esse espaço precisa ter efeitos benéficos. Contraditoriamente, produz obras arquitetônicas que, segundo Cordeiro (2010), reduz qualquer possibilidade de humanização do sujeito, seja pela construção inadequada, pelas condições de manutenção do espaço ou seja pela superlotação.

33 O artigo é parte da investigação presente na Tese de Doutorado intitulada “A Educação nas penitenciárias: as relações entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná” defendido em 2018 da primeira autora e ampliada para esta publicação.

34 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa docente na Universidade Estadual do Centro Oeste, Campus Guarapuava. Email: vanessarauerodrigues@gmail.com

35 Pós Doutora em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. É docente do Programa de Pós Graduação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: soliveira13@uol.com.br

36 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, docente na Universidade Estadual do Centro Oeste, Campus Irati. Email: sheilafquadros@gmail.com

Para tanto, esta investigação teve como objetivo analisar como as estruturas físicas das prisões podem contribuir ou dificultar a garantia do direito a educação para as pessoas privadas de liberdade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, porém carregada de significados concretos pautados na experiência que as autoras possuem, tanto na pesquisa, quanto na prática profissional em instituições escolares nos ambientes prisionais do estado do Paraná.

A estrutura do presente trabalho procurou levantar, inicialmente, as questões históricas do modelo arquitetônico prisional moderno, até identificar as diretrizes atuais dos espaços prisionais e as discussões sobre o distanciamento da realidade prisional e o proposto nos documentos legais, observando a dificuldade da prática educativa nestes espaços.

A partir deste estudo, foi possível constatar que a educação no espaço prisional não encontra possibilidades de atendimento na qualidade e quantidade a qual é apresentada como princípio do direito humano: a educação para todos. Neste sentido, a operacionalização da pena como processo de trânsito para a reinserção social, também é desqualificada, como possível nestes ambientes.

OS ESPAÇOS PRISIONAIS NO BRASIL

A estrutura física prisional relaciona-se com a organização da rotina proposta como parte da funcionalidade da pena. “A função social da prisão materializada no isolamento social e os esquemas disciplinares das técnicas disciplinares”, demonstram, além da intenção do aplicador a pena, também os novos arranjos que estabelecem os sujeitos que estão presos (ESTECA, 2010, p. 45).

Tais arranjos estão impregnados pelas condições estabelecidas pelo coletivo de presos, pelo grupo das pessoas que cumprem a tutela e pela organização do espaço. Dessa forma, alguns comportamentos repulsivos pela maioria da sociedade que vive fora dos muros das prisões, como rebeliões, motins e fugas, são respostas dessas condições, com algumas exceções (CORDEIRO, 2010).

A pena e o espaço têm, por sua vez, uma relação que incide nas ações dadas pela construção e ocupação da prisão. A questão arquitetônica prisional tem princípios e condicionantes. Estes conceitos influenciam nos efeitos entre homem e ambiente, que são reforçados pelo tempo e falta de liberdade. Os princípios representam o conjunto de regras que são determinados pelo edifício da prisão.

Estes foram estabelecidos a partir da relação causa e efeito entre os objetivos da pena privativa de liberdade e a modelagem espacial do edifício prisional. Neste sentido, foram identificadas duas ordens de princípios, uma de natureza externa e outra de natureza interna ao modelo prisional (ESTECA, 2010, p. 46).

O princípio de natureza externa à prisão é identificado na arquitetura penitenciária, no posto no planejamento, nos projetos e em outros documentos legais de construção dos edifícios. Dentre suas características estão o tipo de população e o grau de periculosidade pelo crime cometido; o tipo de pena a ser cumprida; a quantidade de pessoas; o tipo de contenção, por muros ou cercas; os tipos de alojamentos, sendo coletivos ou individuais; o enquadramento do estabelecimento com as características de segurança mínima, média ou máxima; e a localização que este estabelecimento é ou será construído.

Pautado no princípio da natureza externa, a Resolução nº 09/2011³⁷ é o documento balizador que trata da arquitetura do espaço prisional atual. Este documento foi proposto pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), que compôs uma comissão mista com a participação de servidores do Departamento Penitenciário Nacional e representantes do Conselho Nacional dos Secretários de Estado da Justiça, Cidadania, Direitos Humanos e Administração Penitenciária. O objetivo foi elaborar uma proposta de atualização das Diretrizes Básicas de arquitetura penal.

A proposta estabelece as competências para solicitação de recursos, encarregando as Secretarias de Justiça de cada Federação na solicitação dos recursos ao Ministério da Justiça para construções, ampliações, reformas e aquisições de equipamentos de penitenciárias, colônias agrícolas e industriais, centros de observações criminológicas, hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico, cadeias públicas, casas de albergados, centros de penais e medidas alternativas.

As classificações destes estabelecimentos penais são previstas no título IV, Capítulo II, da LEP, definindo as penitenciárias como estabelecimentos destinados à pena de reclusão em regime fechado. Estes estabelecimentos têm a finalidade formal

37 A Resolução 09/2011 sofreu uma alteração pela Resolução nº 06/2017, prevendo uma flexibilização das Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal no seu Anexo 1, definindo os espaços obrigatórios prisionais como celas, pátio de sol e módulos de saúde, excluindo os espaços de todos os outros atendimentos previstos na LEP, apresentando, dentre as justificativas, “a viabilização de novas vagas”.

[...] de preparar o preso e abrigá-lo, isolando-o do convívio da sociedade, até que ele possa ser devolvido seguindo os padrões sociais vigentes.

Esse espaço necessita de uma preocupação quanto ao processo educativo, uma vez que foi reconhecida a culpa do criminoso (CORDEIRO, 2010, p. 30).

Ainda podem ser construídas penitenciárias para presos que estejam, provisoriamente, neste regime, sujeitos ao Regime Disciplinar Diferenciado³⁸. As penitenciárias femininas deverão ter espaços para gestantes e parturientes, além de creches para crianças maiores de seis meses e menores de sete anos, com o objetivo de amparar os filhos das mulheres presas. Outro estabelecimento conceituado na legislação é a colônia penal agrícola, industrial ou similar, destinada a presos em regime semiaberto. Esta, por sua vez, aloja homens e mulheres (dependendo da característica da instituição) em alojamentos coletivos, a partir da individualização da pena, seja pela seleção das pessoas pela quantidade de sujeitos destinados a cada alojamento.

Também destinados a presos provisórios, pela graduação da pena, estão cadeias públicas e os Centros de Observação Criminológicas. Neste segundo, são realizados os exames gerais de saúde e psicológica e encaminhados à Comissão Técnica de Classificação³⁹. Os presos inimputáveis e semi-inimputáveis e com tratamento ambulatorial são encaminhados para os Hospitais de Custódia e Psiquiátricas. Quando em regime aberto, há a possibilidade do cumprimento de pena em estabelecimentos que orientem, por meio de cursos e palestras, os condenados a tal progressão.

O segundo princípio refere-se à natureza interna da prisão e tem relação como o funcionamento e os mecanismos específicos da pena como atividades dos presos, espaços individuais e coletivos, vigilâncias e locais de trabalho. Assim, observa-se que os espaços prisionais podem

38 A lei nº 10.792/03, que altera a Lei de Execução Penal nº 7.210/84 e o Decreto-Lei nº 3.68/41 referente ao Código de Processo Penal define o Regime Disciplinar Diferenciado como um programa individualizador da pena privativa de liberdade adequada ao condenado ou preso provisório que apresente alto risco para a ordem e a segurança do estabelecimento penal ou da sociedade.

39 Segundo a Lei de Execuções Penais nº 7.210/84, no Título II, Capítulo I, art. 7º ao 9º, a Comissão Técnica de Classificação é um órgão que precisa ser composto em cada estabelecimento, sendo formado por dois chefes de Serviço, um psiquiatra, um psicólogo e um assistente social. O presidente da comissão é o diretor.

ter dois tipos de isolamento, um relacionado a toda a sociedade e o outro identificado pelo convívio com os outros presos (ESTECA, 2010).

A natureza interna define, por exemplo, se a pessoa privada de liberdade será ou não beneficiada por atendimentos como o educacional, os quais representam um direito. Embora a Lei de Execuções Penais n° 7.210 (LEP) sinalize para o direito a educação, no seu artigo 17, tratando-a como oferta obrigatória, no seu Ensino Fundamental e necessário no Ensino Médio e Profissionalizante, desde 1984, a sua concretização, ainda, representa, uma contradição, perante o espaço físico das prisões.

Quanto às celas, individuais ou coletivas, Esteca (2010) alerta que as orientações definidas pelas Regras Mínimas para Tratamento do Preso, de 1955, possuem uma recomendação de que as pessoas privadas de liberdade estejam alojadas individualmente. Esta orientação, no Brasil, é seguida somente nas instituições prisionais em Regime Disciplinar Diferenciado.

O princípio de natureza interna identifica a organização espacial, concebida pela disposição dos sujeitos, sua movimentação e liberdade, dentre eles os agentes penitenciários, presos, professores, psicólogos, gestores prisionais, entre outros atores da prisão. Esta movimentação está, diretamente, ligada à convivência e aos vínculos ou distanciamentos criados entre funcionários e população encarcerada.

O espaço físico revela, por exemplo, o distanciamento de convivência dos gestores prisionais com as pessoas presas. Suas salas e locais de reunião são construídos em Setores administrativos distantes de qualquer movimentação carcerária, quando não estão em módulos separados do próprio prédio. O acompanhamento mais próximo com a pessoa presa sugere uma possibilidade, também maior, em acompanhar a sua recuperação, contudo, justifica-se seu distanciamento por questões de segurança em situações de motins e rebeliões (CORDEIRO, 2010).

Tal condição é uma das principais problemáticas para os profissionais da educação na prisão. A movimentação necessária de alunos para a participação das aulas, se torna um grande problema nas prisões, pelo distanciamento físico existente na estrutura e o distanciamento simbólico mantido por aqueles que mantêm a tutela. Frente a esta questão, Balestreri (2010, p. 112) aponta a necessidade de demonstrar aos profissionais da tutela que “a educação, em especial neste contexto, a educação em Direitos Humanos, cumpre papel central, pois trata-se de investimento cujo objetivo é a formação de uma consciência cidadã”, que beneficia tanto das pessoas privadas de liberdade, quanto dos profissionais que atuam nestes espaços.

Ao contrário do que se propõe, a leitura do espaço como isolamento, evidencia a visão de funcionários e gestores prisionais como um espaço em que a segurança representa o único aspecto da pena de prisão, desconsiderando o papel recuperador da pena. É a partir dessa consideração que se entende os condicionantes da prisão, identificando-os como formais e informais. (ESTECA, 2010).

Os condicionantes formais versam sobre os conceitos ou teorias, regras ou técnicas da organização do espaço pelas finalidades dadas a eles. Já os condicionantes informais discorrem sobre a prática prisional, o que deveria ser a aplicação destes conceitos. Ambos são assinalados pela natureza da pena, pela administração penitenciária, pela Políticas Penitenciárias, pelo Sistema Penitenciário e pelo modelo prisional adotado.

Desse modo, o espaço revela e é revelado para e pela ação do sujeito, condiciona e é condicionado pela prática, pela sua apropriação. O aspecto econômico, na tentativa de segregação espacial de um maior número de pessoas, prende em espaços coletivos cada vez mais lotados. A segregação, as ausências dos direitos sociais e a superlotação conduzem a comportamentos violentos, de insatisfação, os quais levam a ênfase nas ações de segurança e controle, desconfigurando o discurso da pena. Assim, compreende-se que

[...] a prisão não adveio de um projeto, mas do surgimento da necessidade do espaço para o cumprimento da pena, aperfeiçoando-se através do planejamento com ideias e regras discutidas e incorporados pelos Tratados e Convenções Internacionais, na legislação e nas resoluções, mas sem reflexões conceituais que embasassem tais ideias, transformando-se de maneira cíclica, sem grandes avanços quanto à organização espacial (CORDEIRO, 2010, p. 35).

As análises sobre esta descaracterização do conceito e a questão da lotação é comprovada pelos dados sobre as prisões brasileiras, os quais apresentam quantidade de pessoas presas e sua capacidade de vagas. Conforme o último relatório analítico prisional correspondente ao Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, publicado em 2017, com dados calculados até junho de 2017, a população carcerária se encontrava com 726.354 pessoas e somente 423.242 vagas, distribuídas em 1.507 estabelecimentos penais. Apresentava, assim, um déficit de 303.112 vagas e uma taxa de ocupação de que girava em torno de 171,62%.

Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), o cálculo poderia ser ainda maior, observando que muitos estados não informaram o cálculo total de pessoas presas em carceragens de delegacias. Estes estados aumentariam o montante encarcerado. Outro aspecto trata do recorte de gênero, destacando que alguns estados não apresentaram esta categoria como recorte dos dados enviados, criando uma lacuna no perfil da população brasileira.

A apresentação de dados parciais não auxilia, neste caso, na verificação das condições reais do sistema penitenciário brasileiro, muito menos contribui na perspectiva da progressão das pessoas presas. Neste sentido, suscitar dados gerais ou dados que omitem os presos provisórios, por exemplo, criam uma falsa percepção de que ou todos tem as mesmas condições, ou os provisórios não carregam o “status” de preso. Assim, os dados gerais levam a “uma interpretação de que não existe distinção entre penitenciária e presídio, e, portanto, entre preso condenado e preso provisório, respectivamente” e, por alguns estados, delimitam que os presos provisórios ficariam pouco tempo presos para serem considerados encarcerados, um grande engano no segundo caso, considerando que existem muitos condenados nestes espaços. (CORDEIRO, 2010, p. 27)

Esta ausência dificulta, também, a efetivação das Políticas Públicas sobre a progressão de pena, frente os atendimentos que promovem a remição⁴⁰ como, por exemplo educação e trabalho, as quais são destinadas aos presos condenados. Observa-se, desse modo, que a fragilidade na estrutura da progressão e a falta de agilidade no julgamento destes sujeitos são geradores do número de pessoas aprisionadas. Além disso, o superencarceramento somado à superlotação e ao déficit de estabelecimentos destinados à progressão revelam um desmonte no intitulado sistema prisional como característica de reinserção social.

A DETERIORAÇÃO DOS ESPAÇOS PRISIONAIS E A OMISSÃO PERANTE OS DIREITOS: A EDUCAÇÃO EM FOCO

O cenário fica, ainda, mais preocupante quando observados os aspectos do relatório anterior de 2017, o relatório analítico de junho de 2016, o qual trata da construção dos estabelecimentos prisionais e apresenta dados, indicando que 68% haviam sido concebidos como

40 Segundo a Lei nº 12.433, de 2011, a qual muda o artigo 126 da Lei de Execuções Penais, o preso condenado que cumpre pena em regime fechado e semiaberto tem o direito de remir a pena por trabalho ou por estudo.

espaço prisional. O restante seria adaptado para receber presos em espaços que, na maioria, não atendem às demandas existentes. Fato que justifica a mudança na deterioração das estruturas prisionais.

Devido à superlotação, muitos deles dormem no chão de suas celas, às vezes no banheiro, próximo ao buraco do esgoto. Nos estabelecimentos mais lotados, onde não existe espaço livre no chão, presos dormem amarrados às grades das celas ou pendurados em redes. A luta por espaço e a falta de provisão básica por parte das autoridades leva a exploração dos presos por eles mesmos (CORDEIRO, 2010, p. 27).

Outro aspecto identifica, como apontado na ausência dos dados de alguns estados, a omissão e vulnerabilidade ainda maior do gênero feminino nestes ambientes, observando que somente 7% das prisões são destinadas ao gênero feminino e 17% são mistas, com celas femininas em estabelecimentos masculinos. Estes poucos espaços abrigam 41.087 mulheres, nas 27.029 vagas, com uma taxa de ocupação de 152%, divididas nas 351 instituições de regime provisório, fechado, semiaberto e aberto.

Neste sentido, observa-se que alguns atendimentos, diretamente, ligados à disponibilidade estrutural, como o atendimento educacional, podem ser prejudicados pelo “improvisado” do espaço prisional. Os últimos dados referentes à quantidade de salas de aula, foram citados no INFOPEN de junho de 2016 e foram identificados em 58% de todas as instituições penais do país, o que corresponde a um total de 2.565 salas de aula com capacidade de 35.570 pessoas por turno. Embora este número totalize, aproximadamente, 20% do total de pessoas presas no país, outros espaços são citados como salas de reuniões, bibliotecas e salas de informática, justificando um atendimento publicado como 27% do total de pessoas presas no país. Um atendimento, ainda, muito pequeno, diante de um direito que deveria ser garantido para pessoas sob tutela do Estado.

Este é um exemplo da ausência dos direitos para as pessoas privadas de liberdade, um comparativo entre os direitos negados fora da prisão se reproduzindo, de forma mais violenta, dentro dela. Contudo, o fio condutor, pautado na organização econômica e social do país, identifica a prisão como uma eliminação física pela contenção. O espaço coercitivo, as condições precárias, enfim a organização prisional, nada mais são do que a reafirmação da ordem social vigente e sua dinâmica (MELOSSI; PAVARINI, 2010).

Outra questão a ser evidenciada nesta problematização é o perfil da população carcerária, a qual é observada, no INFOPEN de 2017, como, na maioria, formada por pessoas pardas e negras, compondo 64% de todos os encarcerados; jovens, num recorte de idade entre 18 a 29 anos, totalizando 38,87% e com pouco estudo, considerando que 40,33% não concluíram o Ensino Fundamental.

É importante compreender que os direitos humanos, negados nos espaços prisionais, seja pela força de uma população alienada, em especial neste período histórico, ou pela estrutura dos espaços, remete a construção história a que ela pertence.

Uma concepção dialética para o debate e a atuação política na disputa pelo reconhecimento e efetivação de direitos humanos tem assim, algumas características que lhe são peculiares. Diretos não são algo dado por uma esfera sobrenatural, nem tampouco são advindos da natureza ou de uma suposta igualdade inata entre todos os seres humanos. São resultados de lutas históricas, de conflitos de interesses, de ações dos movimentos sociais, do Estado, dos poderes públicos, das classes e de segmentos heterogêneos e internos a elas. (RUIZ, 2014, p. 244-245)

Neste sentido, não basta os documentos legais garantirem o direito a educação nos ambientes prisionais. O conceito da pena de prisão precisa ser revisto para a garantia de direitos, os quais significam o desenvolvimento de uma sociedade que concebe os direitos de todos pela sua luta coletiva. Assim, o seu reconhecimento pode alcançar todas as pessoas, inclusive as encarceradas.

A falta de planejamento reflete uma omissão frente o direito das pessoas privadas de liberdade, em especial o direito a educação. Embora a legislação que previa a obrigatoriedade da construção de ambiente educacional em prisão fosse recente, de 2011, as instituições prisionais, pelos dados do INFOPEN de 2016, permaneciam com espaços adaptados. Contudo, tal adaptação, revela a falta de garantida como espaço de atividades permanentes.

Observa-se que o fator determinante do espaço prisional é a manutenção do enclausuramento e não há uma preocupação maior com isso, considerando o distanciamento entre o previsto na legislação e as condições arquitetônicas de um dos principais instrumentos discurados para reinserção social.

Outra constatação é de que, na medida que cresce a população carcerária, menor é a cedência estrutural para as atividades educacionais e mais enclausurada ficará a pessoa privada de liberdade. Isto também vale para as instituições que sofrem com frequentes rebeliões, consequências, muitas vezes, das condições da própria clausura. Assim, o efeito cíclico se instala: mais pessoas, menos tentativas de recuperação da dignidade, menos dignidade pelas condições postas, mais insatisfação, mais rebeliões, mais tempo de prisão para as pessoas que participaram das rebeliões e cometeram novos crimes nesta crise, menos inserções de pessoas preparadas para a reinserção social, mais penitenciárias lotadas.

A precária cedência do espaço prisional para educação, os efeitos causados pelo superencarceramento e outros problemas estruturais apresentados nesta pesquisa não são consequências eventuais, não ocorrem aleatoriamente: são condições previsíveis pela própria origem da pena de prisão e como ela foi tratada ao longo dos séculos.

[...] a prisão não adveio de um projeto, mas o surgimento da necessidade de espaço para o cumprimento da pena, aperfeiçoando-se através do planejamento com ideias e regras discutidas e incorporados pelos Tratados e Convenções Internacionais, na legislação e nas resoluções, mas sem reflexões conceituais que embasassem tais ideias, transformando-se de maneira cíclica, sem grandes avanços quanto à organização espacial (CORDEIRO, 2010, p. 35).

A materialização do espaço prisional e sua organização constitui o principal reflexo da falta do elemento conceitual a que ela se refere. A Educação, portanto, não constitui uma prioridade na operacionalização da pena pelo fato de a própria pena carregar um único objetivo “esquecer do sujeito que cometeu crimes”, enclausurando-o. Contudo, ela encontra na legislação uma brecha para adentrar aos espaços prisionais e sobrevive, “por conta própria”, enfrentando o preocupante encargo de educar para a reinserção social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar como as estruturas físicas das prisões podem contribuir ou dificultar a garantia do

direito a educação para as pessoas privadas de liberdade. Optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, procurando questões que pudessem subsidiar a legislação que ampara a construção dos ambientes penais frente os dados obtidos pelos Levantamentos de Informações Penitenciárias do país, os quais caracterizam as condições físicas das prisões brasileiras.

As informações penitenciárias apresentam ambientes prisionais adaptados que não possuem estrutura para atender as demandas de pessoas presas. A educação, deste modo, é um direito de difícil legitimação nestes ambientes, não sendo possível a garantia para todas as pessoas que necessitam.

Ainda em tempo, observa-se a necessidade de uma mudança na perspectiva da pena, para que os direitos possam ser garantidos. A educação não pode representar a ocupação do preso, precisa significar um direito humano e, portanto, o prolongamento de um direito que deveria, também, ser garantido fora dele. Este aspecto revela além da mudança da visão da pena, a mudança na visão do direito humano da educação, enquanto este direito não for garantido fora da prisão, não será dentro dela.

REFERÊNCIAS

BALESTRERI, Ricardo Brisolla. Agentes da manutenção ou construtores da transformação? A educação em Direitos Humanos e o protagonismo social dos profissionais da segurança pública. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (org) **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 111-128.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Lex**: Coleção de Leis do Brasil, Brasília, v. 5, p. 68, set, 3. trim. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm> Acesso em 10 jan. 2013. Legislação Federal e marginalia.

BRASIL. Lei 12.433 de 11 de junho de 2011. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Lex**: Diário Oficial da União, seção 1, p. 1, jun, 2. trim. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm> Acesso em 10 jan. 2013. Legislação Federal e marginalia.

BRASIL. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Lex:** Diário Oficial da União, seção 1, p.1, maio, 2 trim, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-r-cebo02-10&Itemid=30192> Acesso em 15 jan. 2017

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional – **Levantamento Nacional de Informações Penitenciária (INFOPEN) – Junho 2016**. Brasília: Ministérios da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

BRASIL. Resolução nº 06, de 07 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a flexibilização das Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal do Anexo I da Resolução nº 9 de 18 de novembro de 2011 que trata das Diretrizes da Arquitetura Penal. **Lex:** Diário Oficial da União, seção 1, p.74, dez. 4. trim. 2011. Disponível em <www.dpu.def.br/images/stories/Infoleg/2017/12/13/cnppc.pdf> Acesso em 30 mar. 2018.

BRASIL, Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional – **Levantamento Nacional de Informações Penitenciária (INFOPEN) – junho 2017**. Brasília, 2017.

CORDEIRO, Suzann. **Até quando faremos relicários?** A função social do Espaço Penitenciário. 2. ed. rev. e ampl. Maceió: Edufal, 2010.

ESTECA, Augusto Cristiano Prata. **Arquitetura Penitenciária no Brasil:** análise das relações entre a arquitetura e o sistema jurídico-penal Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo), Universidade de Brasília/ Faculdade de Arquitetura, Brasília, 2010.

MELOSSI, Dario. PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica:** as origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX) Rio de Janeiro: Revan, ICC, 2006.

RUIZ, Jefferson Lee de Souza. **Direitos Humanos e concepções contemporâneas.** São Paulo, Cortez, 2014.

APONTAMENTOS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Emanuel Vieira de Assis⁴¹

Thiago Fernandes Madeira⁴²

INTRODUÇÃO

A educação é um direito básico do ser humano para o seu pleno desenvolvimento moral e social e segundo o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988, considerada a mais democrática de nossa história, a educação, como direito social, é dever do Estado e da família.

Mesmo elaborados para alcançar um caráter universal, os Direitos Humanos não são direitos naturais, formam um grupo de direitos motivados por fatos construídos historicamente e conquistados por meio de lutas sociais individuais e coletivas, de maneira gradual (BO-BBIO, 1992, p. 22).

Alguns dos principais documentos relativos aos Direitos Humanos são a Declaração dos Direitos da Virgínia de 1776 que abriu caminho para a independência da América do Norte, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e quase 160 anos depois, pós-II Guerra Mundial foi concebido o documento da Declaração Universal dos Direitos Humanos difundido pela Organização da Nações Unidas (ONU) em 1948, este último que trata dos direitos humanos de maneira geral, mas é norteado pelos princípios dos documentos promulgados anteriormente.

Este documento foi produzido na comoção causada pela destruição cometida durante a guerra, como o Holocausto, e em um desejo de reavivar os valores universais em favor da dignidade humana, esta considera em seu primeiro artigo que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e, dotados que são de razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros” (ONU, 1948, p. 10).

41 Mestre em Ensino de Humanidades; Professor de Sociologia do Ifes, Campus Vitória; emanuel.assis@gmail.com

42 Mestre em Ensino na Educação Básica; Professor de Sociologia da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo; thiago.fm@hotmail.com

No Brasil, a reivindicação pelos Direitos Humanos foi fortemente estabelecida no período da ditadura civil-militar, de 1964 a 1985, pela atuação de grupos como o Movimento Feminino pela Anistia e a Arquidiocese de São Paulo, que se posicionou contra a tortura, abrigando, inclusive, presos políticos (FERNANDES e PALUDETO, 2010, p. 233).

Desde o lançamento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a educação vem sendo percebida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos direitos humanos é um dos alicerces para a mudança social (BRASIL/MEC, 2012, p. 15).

Isso implica também possibilitar a discussão sobre o papel da escola, a reflexão sobre suas práticas e suas rotinas, o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva da aprendizagem, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados que respeitem e valorizem as diferenças e enfrentem as desigualdades (ZENAIDE, 2006, p. 5).

A partir destes, vários documentos foram produzidos visando fomentar políticas governamentais destinadas à educação e à formação de cidadãos, dentre as quais podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996.

O olhar crítico para a história da humanidade revela, com muita clareza, que nenhuma sociedade se constitui bem sucedida, se não favorecer, em todas as áreas da convivência humana, o respeito à diversidade que a constitui. Nenhum país alcança pleno desenvolvimento, se não garantir, a todos os cidadãos, em todas as etapas de sua existência, as condições para uma vida digna, de qualidade física, psicológica, social e econômica. (MEC, 2004, p. 7)

Os Direitos Humanos transitam na articulação da prática da igualdade com o direito à diferença, buscando superar as desigualdades que ferem a dignidade, ao mesmo tempo em que reconhecem as diferenças culturais, respeitando-as (CANDAUI, 2008, p. 45).

Em março de 2001, o governo federal brasileiro passou a contribuir para a concretização de proteção aos direitos humanos através do apoio

à aceitação de denúncias de violações a esses direitos, construindo junto com municípios, estados e sociedade civil, discussões e documentos para garantir que os direitos humanos sejam de fato protegidos.

Em 2007, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que definiu metas a serem alcançadas em cinco eixos temáticos da educação, dentre eles a educação básica.

Documentos internacionais que tratam da educação em direitos humanos estabelecem que esta deve, por princípio: fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; promover o entendimento, respeito, tolerância e igualdade entre as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; permitir que todas as pessoas participem efetivamente de uma sociedade livre e democrática governada pelo estado de direito; promover e manter a paz. (Secretaria de Direitos Humanos, 2006, p. 46)

O PNEDH aparece então para definir melhor como a educação deveria abranger e contemplar os direitos humanos. Este plano nasce da necessidade de criarmos uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, visto que, infelizmente, ainda hoje no Brasil os Direitos Humanos ainda são alvo de distorções, sejam políticas e ou institucionais.

Para o PNEDH, a escola é o lugar onde o conhecimento é sistematizado, “é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 31).

Educar em direitos humanos, portanto, é “educar na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos; é construir uma nova cultura que tenha como centro o ser humano” (TAVARES, p. 10, 2007).

Segundo o PNEDH, a escola é o palco onde as concepções de mundo são formadas, bem como a consciência social e a formação da cidadania e também a promoção da diversidade cultural. A escola, portanto, de direito de todos, passa a ser também instrumento para assegurar outros direitos (ZENAIDE, 2006, p. 12).

Em maio de 2012, através de pressão de alguns setores da sociedade civil, a obrigatoriedade da Educação em Direitos Humanos foi de fato

efetivada, levando para as escolas e professores a responsabilidade por essa produção, neste sentido a escola se torna:

espaço privilegiado para a construção da cidadania, onde um convívio harmonioso deve ser capaz de garantir o respeito aos Direitos Humanos e educar a todos no sentido de evitar as manifestações da violência. (BRASIL, 2008, p. 7)

A sociedade brasileira é marcada pela desigualdade social, particularmente nos processos de escolarização de grupos determinados e diferenciados não só pela classe social, as ações políticas, educacionais e até legais costumam refletir os desejos da sociedade contemporânea capitalista.

Como salientado por Adorno (2003), indivíduos que aderem cegamente a projetos coletivos, não conservando a capacidade de se autodeterminarem, são mais propensos a desumanizar o outro, pois também se desumanizaram.

A Educação em Direitos Humanos objetiva colocar essas questões em destaque, promovendo uma ampliada reflexão no ambiente escolar, levando os sujeitos a se perceberem como responsáveis pela proteção da dignidade do ser humano em várias esferas.

A educação em direitos humanos, além de todo processo de formação em seus conteúdos, pretende a socialização dos valores e princípios que lhe são intrínsecos, com o fim de construir e consolidar uma cultura de direitos humanos. Neste caminho, a dita socialização busca envolver todas as pessoas na vivência e no respeito a tais direitos (TAVARES, 2007: p. 494).

Neste sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1999, bem como de metodologias e pressupostos propostos para a sociologia que oportunizam fomentar o diálogo com os princípios básicos dos Direitos Humanos, como a dignidade, a igualdade, a liberdade, o respeito e a tolerância, obrigação de proporcionar ao educando o aprendizado a respeito da cidadania, da diversidade e das diferenças culturais e sociais, como se propõe a LDB de 1996, com a recomendação de uma formação escolar voltada para a “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996, art. 27, inc. I).

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Desde a lei nº 11.684, de 2008, as disciplinas Sociologia e Filosofia são obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio no Brasil. Trataremos aqui da primeira e alguns sentidos atribuídos a ela, além de algumas transições e mudanças percebidas desde as suas primeiras discussões de inserção na educação básica até os dias atuais.

A Sociologia foi instituída como ciência em meados do século XIX, após um contexto de grandes transformações sociais, geradas principalmente pela Revolução Francesa, pela Revolução Industrial e pelo Iluminismo. Inicialmente, carregava o nome de Física Social, dado por um dos criadores desta ciência, o francês Augusto Comte.

Gerada dentro de uma lógica positivista e com uma perspectiva intervencionista da realidade social, esta área de conhecimento foi utilizada em diversos momentos da história da educação no Brasil como justificativa por parte de alguns grupos políticos para a manutenção do status quo. (Freitas; França, 2016, p. 48).

Para Durkheim, um dos fundadores da Sociologia, ela tinha como umas das funções principais detectar as coletividades que reinam sobre os indivíduos e determinam suas vidas, mantendo o que ele chama de coesão social. (Rodrigues, 2011, p. 19). Assim, para ele, cabia uma compreensão das funções sociais como adaptação da realidade.

Já Marx, afirmava que a tarefa da Sociologia enquanto ciência não era o mero funcionamento da sociedade, mas sim as mudanças profundas nas estruturas de um sistema dominante. (Freitas; França, 2016, p. 50). Estas perspectivas sociológicas clássicas trazem algumas possíveis compreensões sobre o papel desta ciência no currículo da educação básica.

Dado o fato que esta disciplina foi marcada por muitas intermitências no ensino médio, esta ciência enfrentou dificuldades legais, políticas e pedagógicas de consolidação na educação brasileira. Um momento da história que impactou na construção de uma das representações do que vem a ser essa disciplina foi o Regime Militar, que anulou diversas disciplinas da área de ciências humanas, entre elas a própria Sociologia, para favorecer o ensino tecnicista, que privilegiava uma formação orientada para o ensino profissionalizante.

Assim, a Sociologia sofre mais uma processo de exclusão do currículo escolar formal (Freitas; França, 2016, p. 50). Esta representação esteve diretamente associada a uma visão construída politicamente de que a Sociologia era sinônimo de comunismo e assim favorecia uma suposta doutrinação dos sujeitos da comunidade escolar, o que

desagradava as elites dominantes do país (Freitas; França, 2016, p. 50 apud Penteadó, 2002).

Estas diferentes concepções e variações que giram em torno da Sociologia como disciplina do Ensino Médio recaem sobre a formação dos conteúdos a serem trabalhados ao longo dos três anos desta etapa do ensino. Isto se associa às oscilações políticas na última década no Brasil em relação ao tipo de educação e de ensino médio se deseja consolidar, como as modificações e continuidades geradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Esta busca por uma consolidação é uma trajetória importante para criar manifestações favoráveis dos sujeitos escolares para com a referida disciplina, de forma a criar uma conquista representativa e maior legitimidade por parte de seu público alvo.

Apesar de apresentar o nome “Sociologia”, este componente curricular busca trabalhar um estudo das três áreas das Ciências Sociais, sendo a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, como postulam os PCNEM’s.

De acordo com este documento, a Sociologia no Ensino Médio possui alguns objetivos principais. O primeiro se refere a construção de instrumentos para que o aluno “possa decodificar a complexidade da realidade social” (PCNEM, 2000, p. 37), através de questões teóricas e metodológicas que o oportunizem a este feito. O segundo expressa o desenvolvimento de “uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno” (PCNEM, 2000, p. 37), utilizando as bases de um conhecimento historicamente sistematizado da área. Além disso, esta disciplina “deve fornecer instrumentais teóricos para que o aluno entenda o processo de mundialização do capital, em correspondência com as sucessivas revoluções tecnológicas” (PCNEM, 2000, p. 37).

Diante da crescente formação dos materiais, das discussões e do processo de consolidação da Sociologia no Ensino Médio, como a temática Direitos Humanos é produzida por esta disciplina? Como esta temática se entrelaça aos objetivos levantados pelos PCN’s para esta disciplina?

DIREITOS HUMANOS DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

A seção de Sociologia do PCNEM não traz nenhuma menção ou citação do termo “direitos humanos”. A parte que mais se aproxima

de um possível trabalho envolvendo esta temática encontra-se nos tópicos referentes às competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Ciência Política, que no último tópico aponta que

Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos. (PCNEM, 2000, p. 43).

Ainda assim, não trata especificamente dos direitos humanos como conteúdo e como eles poderiam ser relacionados com a temática cidadania e outros conteúdos da disciplina Sociologia.

Visto que a temática Cidadania seria um possível conteúdo de aproximação para as discussões e atividades sobre Direitos Humanos, o PCNEM cita o termo “cidadania” seis vezes e em todos eles, este termo é colocado como um elemento importante de exercício político de formação dos indivíduos, mas não aponta quais conteúdos possam ser elencados para este desenvolvimento.

Já as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), no que se refere aos conceitos estruturantes da Sociologia, trazem uma menção aos direitos humanos, como valores universais que “devem ser analisados e vivenciados pelo aluno” (PCN+, 2002, p. 89). Esta menção está ao lado de outros elementos considerados como valores por este documento, como cidadania, consciência ecológica, democracia e solidariedade. Vale ressaltar que eles estão apresentados como exemplos e não como conteúdos específicos da Sociologia no Ensino Médio, tampouco os direitos humanos como conteúdo diretamente relacionado a temática Cidadania, como comumente é trabalhado.

Este termo “cidadania” é citado por vinte e uma vezes na seção de Sociologia dos PCN, sendo que a maioria das alusões remete a uma ideia abrangente deste termo, como um elemento da Sociologia que está relacionado à diversas temáticas e abarcado na interdisciplinaridade com outras áreas. O documento assenta a presença deste tema como um elemento geral e estrutural para a articulação de outros conteúdos dentro deste e não como conteúdo específico a ser trabalhado na referida disciplina.

No que se refere a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada em 2017, o termo direitos humanos aparece citado nove vezes

em todas as páginas referentes a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Cabe ressaltar que neste documento, as diferentes disciplinas desta área não estão divididas em seções específicas, mas seus conteúdos e objetivos estão todos articulados entre si como grande área.

Dessa forma, não se pode dizer que a BNCC traz claramente a Sociologia como disciplina curricular específica, apontando para os conteúdos e saberes a serem trabalhados por ela. Assim, o documento reforça a ideia da temática Direitos Humanos como um elemento interdisciplinar, atravessado por todas as disciplinas das Ciências Humanas e não como conteúdo específico de alguma delas.

Portanto, levantamos a necessidade de se pensar a temática Direitos Humanos de forma mais específica na Sociologia no Ensino Médio, visto que ainda parece ser algo esparsos na composição curricular desta disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o contexto histórico em que foram formulados os direitos humanos, há a necessidade de ampliar o conhecimento acerca destes e proporcionar que eles cheguem a todos e sejam amplamente efetivados, nas mais diversas esferas sociais em que eles se relacionam. Há ainda, muita distorção sobre o que sejam os direitos humanos e toda sua importância para a vida em sociedade e para a construção de relações de igualdade, respeito e cidadania.

Como forma de contribuir para o alcance dos direitos humanos aos sujeitos em sociedade, a educação é um meio concreto de sistematizar os conhecimentos que conduzem a uma construção de defesa das práticas dos direitos humanos.

Entre as várias possibilidades de se trabalhar esta temática, a disciplina Sociologia no Ensino Médio se constitui como um espaço para ampliar ainda mais estes debates e trazer mais luz ao processo de efetivação destes direitos.

Para isso, acreditamos que seja necessário reforçar os mecanismos e debates curriculares envolvendo especificamente a temática direitos humanos na Sociologia do Ensino Médio, visto que nos documentos curriculares orientadores trata-se somente de um componente mais geral. Assim, constitui-se como um risco de que esta temática seja desconsiderada como uma discussão relevante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_zodez_site.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados. 2010.

_____. UNESCO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Escola que Protege:**

enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Vicente de Paula Faleiros, Eva Silveira Faleiros. 2º ed. Coleção Educação para Todos. 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

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

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, DF. 2010.

BRASIL/MEC. **A Escola**. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Secretaria de Educação Especial, MEC. Brasília, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

FREITAS, Maria Cristina Leal de; FRANÇA, Carlos Eduardo. História da Sociologia e sua inserção no Ensino Médio. **MovimentAção**, Dourados, v. 3, nº 5, p. 39-55, 2016

PENTEADO, Heloísa. Quem tem medo da Sociologia? In: **Anais do XI EN-DIPE** (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Goiânia, 2002.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 6. ed. p. 17-29

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p.487-503.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

AS BIOPOLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO DISPOSITIVO DA PERMANÊNCIA HISTÓRICA DA DESIGUALDADE NOS GOVERNOS MILITARES

Wesley Espinosa Santana⁴³

INTRODUÇÃO

Na verdade, a nossa indagação em tempos tão cruéis de pandemia viral e de pandemônio sócio-político-econômico é como buscar respostas na viagem pelo tempo. Como interpretar a *banalização do mal* em tempos de governo Bolsonaro? Para isso, não vemos outra forma se não a análise da vida pela política ou como política da sobrevivência. Em 1976, num curso no *Collège de France* e, depois, na publicação do livro *História da Sexualidade: a vontade de saber*, Michel Foucault utilizou-se do conceito de biopoder ou biopolítica. Segundo ele,

as guerras já não se travam em nome do soberano a ser defendido; travam-se em nome da existência de todos; populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver. (...) A situação atômica se encontra hoje no ponto de chegada desse processo: o poder de expor uma população à morte geral é o inverso do poder de garantir a outra sua permanência em vida. O princípio: poder matar para poder viver, (...) a existência em questão já não é aquela – jurídica – da soberania, é outra – biológica – a de uma população. (...) Pode-se dizer que o velho direito de causar a morte ou deixar viver foi substituído por um poder de causar a vida ou devolver à morte (FOUCAULT, 2019, p.147 a 149).

43 Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pelo programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor universitário e do colégio da mesma instituição e da rede pública municipal de São Paulo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - wesley.santana1@mackenzie.br

No Brasil, a *pré-democracia* sonhada vinda do Norte tornou-se *pós-democracia*, o autoritarismo e o (neo) liberalismo tornaram-se *não-pertencimento* e o ritual messiânico do Poder Executivo nos remeteu não apenas ao populismo (IANNI, 1987), ao *Estado como representante das classes dominantes* (MARX, 2017), mas nos desnudou de direitos pelo principal dispositivo de controle sobre nossos corpos, a biopolítica. Desta forma, como as políticas educacionais transformaram-se em biopolíticas no Brasil? De onde podemos, arqueologicamente, começar a explicar os dias de hoje?

Em 31 de março de 1964, os militares aplicaram um golpe no governo de João Goulart, mais uma vez com apoio externo dos EUA, mediante o risco de ascensão do comunismo, da alta inflação e da queda do PIB, produzindo a crise econômica. Era, mais uma vez, a institucionalização da exceção que, às claras, aparecia como um remédio ruim, mas necessário para a cura do doente. A *biomídia* foi decisiva para a consolidação deste processo como forma de biopolítica. Para termos uma ilustração a respeito deste papel preponderante, o jornal OESP-04/04/64 pedia candidatura única de um militar de alta patente e este nome era o do Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. Entretanto, a *tanatopolítica* (ESPOSITO, 2010) já era perceptível. Segundo Aquino,

é interessante observar que, já neste momento, para OESP a candidatura do Sr. Humberto de Alencar Castelo Branco apresentava-se como um mandato tampão para *concluir com felicidade um quinquênio iniciado de modo tão desastroso*. (...) O referido editorial que abre a coluna *Notas e Informações*, a 10 de abril de 1964, continha também elogios às arbitrariedades cometidas pelo Ato e, ao mesmo tempo, já uma pontinha de descontentamento e discordância amainada pelos incensos ao futuro chefe de Estado (AQUINO, 1999, p. 47).

A junta militar empossou Castelo Branco que assinou AI-1, AI-2 e revogou a lei de remessas de lucros para o exterior que havia sido aprovada na gestão de João Goulart. Esta lei foi muito criticada pela elite brasileira, uma vez que João Goulart havia barrado a saída de lucros e dividendos de empresários brasileiros e estrangeiros que tinham empresas no Brasil. Outro problema econômico era o PIB que vinha caindo desde o governo de Juscelino Kubitschek. Em 1961, ele teve crescimento de apenas 8%, em 1962 de 6,6% e em 1963 de 0,6%. A economia estava

estagnada e a inflação chegou à casa dos 50% em 1962 e de quase 80% em 1963 (IGP-DI – Índice Geral de Preços-Disponibilidade Interna) e, isso, além das dificuldades nas contas externas com os países credores. No final de 1964, saiu das mãos de Roberto Campos – economista que trabalhou no governo de JK – e Otávio Gouveia de Bulhões o lançamento do PAEG (Plano de Ação Econômica do Governo) que consistia no aumento de salários de militares e civis, mas que trazia um arrocho salarial aos trabalhadores, onde não era dado o reajuste de acordo com a inflação do período.

Em 1962, empresários paulistas e cariocas fundaram o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) com apoio de jornais como O Globo, Jornal do Brasil, Correio da Manhã e pelo arcebispo do Rio de Janeiro, dom Jaime de Barros Câmara. A diretoria era formada, basicamente, de ex-alunos civis e militares da Escola Superior de Guerra. Um de seus chefes foi o general Golbery do Couto e Silva e tinha a ideia de construir uma filosofia política para o empresariado, desenvolvendo estudos sobre educação e propaganda com financiamento privado de dentro e fora do país. Em 1963, o instituto tinha quinhentos membros entre profissionais liberais e empresários. A Light, Mannesmann e Mercedes-Benz são algumas das empresas que, direta ou indiretamente, contribuíram com as pesquisas de teor anticomunista que eram transformadas em cursos, palestras, conferências públicas e artigos de jornais que incentivavam o regime embasado na livre iniciativa. Foram livros, revistas e 14 filmes contra o governo João Goulart e contra o marxismo que foram distribuídos por todo o país. O IPES defendia a reforma agrária como a forma de se conquistar as liberdades individuais, ou seja, não havia o espectro igualitário desta distribuição de terras, mas sim, a defesa vital do liberalismo político lockeano da propriedade privada. O *grupo de Sorbonne*⁴⁴ do general Golbery foi o mais influente. Entre as propostas deste grupo estava a criação do Banco Central e do Conselho Monetário Nacional.

Em 1965, o governo pegou um empréstimo de 125 milhões de dólares do FMI – que havia sido negado ao Plano Trienal de João Goulart – alegando investimentos para redução da crise econômica. Em cinco de fevereiro de 1966 foi assinado o AI-3 que declarava as eleições de outubro como indiretas. Castelo Branco assinou o AI-4 e convocava o Congresso para a criação de uma nova constituição. A Lei de Segurança Nacional questionava a simples oposição de um cidadão e a Lei de

44 Ala da Escola Superior de Guerra (ESG) liderada pelo general Golbery responsável pela indicação de Castelo Branco para presidente da república.

Imprensa criou a censura da mídia (rádio, TV e escrita) com o objetivo de fiscalizar a infiltração dos *inimigos comunistas*.

Segundo Agamben, independente de um governo democrático ou ditatorial, o *estado de exceção* é regra na formação do Estado moderno, o Estado biopolítico, onde o jogo das inter-relações se faz pelo desenvolvimento econômico, controle autoritário e biopolíticas que geram o *homo sacer*, em sua *vida nua*, o indivíduo matável, como *zoé* nos *campos de concentração* (AGAMBEN, 2010). Este governo militar foi responsável em produzir o *fascismo social* (SANTOS, 2010) que garantiria escravidão, patriarcado e capitalismo como essências da formação da sociedade em congruência com a permanência dos *Quatro Pecados Capitais* de José Murilo de Carvalho – escravismo, latifundiário, patriarcado e patriomonalismo (CARVALHO, 2017).

Em 24 de janeiro de 1967, foi promulgada a nova constituição que garantiu a continuação dos dispositivos biopolíticos educacionais atrelados a um projeto econômico e urbanístico. A situação das políticas sociais tinha a intenção de garantir o processo de inclusão para excluir que, segundo Agamben é

a grande metáfora do Leviatã, cujo corpo é formado por todos os corpos dos indivíduos, (e que) deve ser lida sob esta luz. São os corpos absolutamente matáveis dos súditos que formam o novo corpo político do Ocidente (AGAMBEN, 2010, p. 122).

Nesta constituição, vimos que a União centralizaria as decisões enumeradas nos planos nacionais de educação (Art. 8º, XIV). O ensino religioso continuava facultativo, mas muito presente nos dispositivos escolares (Art. 176, 3º parágrafo, V). A frase *direito de todos* é ampliada para, também, *o dever do Estado* (Art. 176). O ensino público obrigatório permanecia, mas o financiamento ao setor privado cresceria com a ajuda constitucional: *o ensino privado merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo* (Art. 176, 2º parágrafo). Os municípios eram obrigados a empregar, no mínimo, 20% da receita tributária com o risco de uma intervenção federal (Art. 15), mas a obrigatoriedade da União de aplicar não menos de 10% na educação desaparece. A exigência de nível de escolaridade e formação acadêmica dos professores, também, sofreu mudanças. Segundo Vieira,

o exercício do magistério seria efetivado mediante os seguintes requisitos de formação: habilitação de 2º grau

para o ensino de 1ª a 4ª série; licenciatura de nível superior em curso de curta duração para o ensino de 1ª a 8ª série e graduação em curso superior para o ensino de 1º e 2º graus (VIEIRA, 2008, p. 127).

Estas exigências completam-se no art. 40, no que *será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares a formação de grau superior.* Com o aumento do nível de exigência na formação dos professores é entendido a preocupação com a qualidade do ensino, mesmo que isso não seja o único quesito necessário a um aprendizado significativo.

Neste mesmo ano, o Decreto-Lei nº 62.024, de 29 de dezembro, instituiu uma comissão especial para discutir e apresentar os principais problemas do ensino no Brasil. No final, o relatório do coronel Carlos Meira Matos orientava que o governo deveria começar uma reforma com a indicação de todos os diretores e reitores das universidades públicas, de limitar a autonomia universitária e reduzir os custos e o número de matrículas. O marechal Arthur Costa e Silva candidatou-se à presidência. Foi eleito pelos arenistas – o MDB retirou-se do plenário na hora da eleição – e tomou posse em 15 de março de 1967. Em 1968, o presidente Costa e Silva (1967-1969) assinou o Ato Institucional-5, ampliando a tanatopolítica e o *estado de exceção*, com o objetivo de endurecer contra as forças opositoras através de ameaças, torturas e assassinatos.

A Lei nº 5.540/68 consta de um documento com 59 artigos do ministro da Educação, Tarso de Moraes Dutra, que estabelecia condições para a formação de professores e a criação de novos cursos com a tentativa de manter o distanciamento entre o ensino e a pesquisa (Art. 2) e a criação da pós-graduação (Art. 24 e 25). Em seguida, consolidou a parceria sonhada pelos militares que, desde 1966, vinha sendo planejada. O governo brasileiro tornava-se parceiro do governo estadunidense, o que resultou nos acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) com o objetivo de fazer uma reforma no ensino brasileiro, sobretudo, no ensino superior, deixando de lado a discussão do período de tramitação e da conclusão da LDB de 1961. Estes acordos renomearam os cursos Primário, Ginásial e Científico para Primeiro Grau e Segundo Grau e o curso universitário passou a se chamar de Terceiro Grau. O Brasil passou a ter 11 anos de escolaridade no que chamamos hoje de Educação Básica, onde o Canadá e os países da Europa Ocidental tinham, no mínimo, 12 anos. O governo brasileiro

era obrigado a contratar assessoria estadunidense com a proposta de colocar o ensino da Língua Inglesa como disciplina obrigatória e da diminuição das aulas de disciplinas como História, Filosofia, Latim e Educação Política, colocando no lugar Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira (OSPB). Era nítido que as intenções destes acordos eram de privatização do ensino e de garantir a formação da classe trabalhadora de acordo com os interesses do capital estrangeiro, com o eixo e a lógica do capitalismo industrial, juntamente, com as elites brasileiras. No relatório da EAPES (Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior), publicado pelo MEC em 30 de junho de 1968, podemos ver o objetivo claro já em sua apresentação feita por Rubens Porto.

No Brasil, país novo e ainda titubeante na procura dos rumos que o hão de levar a seus destinos gloriosos, é natural que as elites, não suficientemente amadurecidas, encontrem dificuldades maiores e mais rudes obstáculos, a sua difícil tarefa de definir um sentido exato para a evolução mais adequada do nosso processo social e econômico.

Ora, a Universidade – se possui com certeza outras finalidades – tem como uma das suas principais missões a de preparar líderes que sejam capazes de sentir, no turbilhão das aspirações mal definidas do povo, as diretrizes certas que o conduzam pelas estradas luminosas do futuro que merece (Relatório EAPES – Acordo MEC-USAID, 1968, p. 5).

Entre 1945 e 1966 a USAID doou à educação brasileira US\$ 65 milhões, sendo US\$ 57 milhões ao ensino primário, US\$ 2,26 milhões ao ensino secundário e US\$ 5,5 milhões ao ensino superior. Este montante não era mais do que 10% da verba que o governo destinava à Educação. A fundação FORD doou entre 1959 e 1967 a quantia de US\$ 15,4 milhões. Entretanto, em 1968 estas doações foram substituídas por empréstimos. O primeiro deles de US\$ 25 milhões da USAID deveria ser pago em quarenta anos, com dez anos de carência, com juros de 0,5% ao ano e em dólar (Relatório EAPES – Acordo MEC-USAID, 1968, p. 48-50). No caso destas doações e empréstimos o único devedor das agências americanas seria o próprio governo brasileiro, ou seja, o *povo*.

O relatório EAPES explica que o investimento do governo brasileiro não é pouco, mas há um desperdício em Educação com a construção

de suntuosos palácios e prédios enormes (*campus*). A Lei nº 4.440/68 cria o salário-educação recolhido pelo INPS, mas o relatório sinalizava que não importava o valor utilizado para a educação se não houver *uma vontade cívica de educação, uma consciência nacional de sua importância e utilidade. É isso que falta para suprir as insuficiências em recursos financeiros e para corrigir certas lamentáveis distorções no uso dos dinheiros públicos* (p. 52).

Esta ausência de *vontade cívica* deve ser atribuída a quem? Ao governo? Às classes dominantes? Aos bestializados? À interferência externa? Esta *consciência nacional* deveria ter surtido efeito no contexto biopolítico inaugurado por Getúlio Vargas? Entretanto, a sociedade brasileira não se tornou amalgamada pelas políticas públicas, não se criou o sentimento de coletividade, solidariedade e alteridade. Falta pertencimento. As etnias, origens, classes sociais e todas as diferenças não foram diminuídas, mas, pelo contrário, foram ampliadas e tinham entre os seus objetivos a construção de uma elite industrial-liberal que não teve capacidade de garantir oportunidades e um crescimento descentralizado do Sudeste do país. É, por isso, que esta *consciência nacional* não existe e, em seu lugar, criou-se a anomia social do indivíduo incluído/excluído. Através dos resultados de 1960 sobre Percentagens da Composição Racial da População Total (Estatística MEC, IBGE, RJ, 1964/1965), observa-se o disparate em graduações de nível secundário e universitário. Na Guanabara, 97,5% dos universitários eram brancos contra 0,5% de pretos e 2,0% de outros. Na região Norte, os brancos eram 75,8% dos universitários contra 0,1% de Pretos e 24,1% de outros (p. 58). Em 1968, diante da morte de Edson Luís em março e da *passeata dos Cem Mil* em junho, juntamente, com outras manifestações e acontecimentos internos e externos – Primavera de Praga, assassinato de Martin Luther King, contraofensiva vietnamita e Maio de 68 – vimos à garantia da legalidade sem legitimidade (AGAMBEN, 2016) como resultado da assinatura do AI-5.

No mesmo ano, para termos uma ideia deste nível de exceção, os vestibulares no Brasil produziram um excedente de 125 mil alunos ingressantes que foi resolvido pelo ministro do MEC, Jarbas Passarinho (1969-1974), com a criação do concurso classificatório de acordo com o número de vagas (Art. 21). Passarinho também promoveu o Decreto-lei 477 que dava as autoridades universitárias o direito de suspender ou expulsar da universidade qualquer professor, aluno ou funcionário considerado subversivo. Por outro lado, o próprio ministro e outros representantes do governo militar declararam que houve melhorias com a substituição dos regimes de cátedra (Art. 33, parágrafo 3º) pela criação dos departamentos que foi considerado uma modernização de

padrão internacional. Mas, não distante, ocorreu outro movimento que foi a privatização do ensino universitário com a intenção de formar uma mentalidade empresarial-fábrica que levou a precarização da qualidade do ensino universitário. Isso nos faz imaginar a preocupação com o isolamento e a diferença entre os alunos, criando uma fábrica de diplomas que dividiriam os formandos por estamentos, dados sua origem, formação e curso.

Na primeira década de 1970, o presidente Garrastazu Médici realizou o *milagre econômico*, garantido pelo investimento estrangeiro que elevou o PIB brasileiro à 8ª economia mundial. A reforma no ensino de base dividiu o ensino entre 1º grau e 2º grau com a segunda LDB, Lei nº 5.692/71 que tinha o objetivo de aumentar a profissionalização do ensino médio (2º grau) para diminuir a demanda sobre o ensino superior. Após quarenta e cinco dias de discussão em prazo de emergência no Congresso, o ensino fundamental ou de 1º grau tornou-se obrigatório de oito anos para crianças entre sete e catorze anos (Art. 17,18 e 20) e foram criadas escolas chamadas de Grupos Escolares Ginásios (GEG's), como havia sido pedido pelos pioneiros em 1932, porém a sua execução tornou-se uma tragédia por conta da falta de planejamento das verbas públicas. João Cardoso Palma Filho⁴⁵ comenta que quando o ensino obrigatório fundamental era apenas de quatro anos, no Uruguai ele já era de oito anos e na Argentina de seis anos. Ele confirma que houve o crescimento da rede, mas ao toque de caixa e sem planejamento, sem qualidade e sem efeito prático.

Além de Educação Moral e Cívica e OSPB, a postura doutrinária pode ser observada, também, com a mudança do nome da disciplina de *Língua Portuguesa* para *Comunicação e Expressão*, dando um caráter instrumental. Segundo Magda Becker Soares⁴⁶ estas disciplinas mostravam a intenção do regime em mostrar sua força e inverter interesses de cunho ideológicos. Ela mesma, em Minas Gerais, participou da reforma de 1971, mas logo se colocou contrária a estas mudanças e se afastou da equipe convocada pelo MEC⁴⁷.

45 Professor com doutorado em Educação pelo PUC-SP e Livre-docente pelo Instituto de Artes da UNESP. Ele foi membro do Conselho Estadual de Educação, secretário-adjunto de Educação do Estado de São Paulo e membro da Academia Paulista de Educação na cadeira número 32 (Curriculum-lattes).

46 Professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale – da Faculdade de Educação da UFMG. É autora de livros didáticos de Língua Portuguesa que foram utilizados na rede escolar entre os anos 1970 e 1990 (Curriculum-lattes)

47 Entrevistas cedidas pelo acervo da TV Cultura, São Paulo in: [www.youtube.com.br/ as-reformas-educacionais-na-ditadura-militar](http://www.youtube.com.br/as-reformas-educacionais-na-ditadura-militar).

Um dos grandes fracassos dos militares com relação às biopolíticas educacionais ocorreu quando, no último governo militar, João Figueiredo (1979-1985) assumiu que o governo não havia conseguido transformar, totalmente, o 2º grau num curso profissionalizante como havia sido pedido em 1971. A ideia de *terminalidade* trazia a diminuição do tempo da entrada no mercado de trabalho do estudante secundarista, motivando a formação técnica. Um dos motivos foi que a classe média não se interessava em ver o seu filho trabalhando numa fábrica, uma vez que ela queria ver o seu filho como um doutor, médico, engenheiro ou advogado. Assim, o presidente assinou o fim da obrigatoriedade do curso profissionalizante no 2º grau, condição real até hoje.

Em 15 de novembro de 1967, os militares traziam mais um dispositivo de controle com a Lei nº 5.379 que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), oriundo das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas pelo pioneiro Lourenço Filho, mas com um novo viés que era de fazer com que os seus estudantes aprendessem, basicamente, a ler, escrever e contar, sem mais nenhuma preocupação ou objetivo com as disparidades na formação das famílias ou no capital cultural ou de ascensão no mercado de trabalho. Na lei, lemos que: *conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo, como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida*. Isso não significa a preocupação com o sujeito, mas sim, o mínimo necessário para se chamar de alfabetização funcional, destinada ao povo.

Em 18 de novembro de 1966 com o Decreto-Lei nº 53, complementado pelo Decreto-Lei nº 252 de 28 de fevereiro de 1967, embasado pelo parecer de Valnir Chagas sobre a *Reestruturação das universidades brasileiras* através do Conselho Federal de Educação (CFE), o governo enquadrado mais uma vez as diretorias universitárias. Em 1968, período em que as universidades estavam tomadas por alunos, o mesmo Valnir Chagas, homem de confiança do ministro Jarbas Passarinho, com influência sobre o Grupo de Trabalho (GT) onde sua atuação foi promissora, levou a criação da lei nº 5.540, promulgada em 28 de novembro (SAVIANI, 2013, p. 373) que autorizou a nomeação de Reitores e Vice-reitores das universidades, como Diretores e Vice-diretores de unidades universitárias e de estabelecimentos isolados de ensino superior que serão nomeados pelo presidente da República (Art. 16). Segundo Toledo Pinto,

o pensamento educacional do professor Valnir Chagas evidencia as necessárias articulações das disciplinas nos currículos e destes à existência social e cultural, sempre tendo o desenvolvimento do

estudante como referência de origem e finalidade. De estudante e escola situados no tempo e espaço. (...) Resumidamente, são seus traços fundamentais: a intenção de transcender o ensino centrado na transmissão de informação; a busca da integração dos campos de conhecimento tomados como formas diferentes de realizar os mesmos objetivos psicológicos e sociais; a consideração da experiência anterior do aluno, o que implica no ajustamento do ensino às características evolutivas e diferenciais da população escolarizada (TOLEDO PINTO, 2010, p. 34-35).

Em tempos de regime militar, as concepções filosófico-educacionais de Chagas iam ao encontro do que os inovadores propunham em seus dois principais documentos. Sabemos que tanto Fernando de Azevedo quanto Lourenço Filho aproximou-se e contribuiu com as biopolíticas educacionais do regime, o que demonstra que os escolanovistas tinham alguns pontos em comum, mas, também, objetivos incomuns na área da Educação que se desdobravam em inúmeras facetas. Portanto, como o próprio Saviani descreve que, a partir das teorias crítico-reprodutivistas⁴⁸ como a utilizada nos cursos de pós-graduação seguindo o modelo estadunidense, o empenho em explicar que a escola não poderia ser diferente, uma vez que ela é resultado de seus *determinantes materiais*, nos mostra sua condição reprodutivista e, por isso, como Filho e Azevedo, *a figura de Valmir Chagas discrepa significativamente daquela de Anísio Teixeira. Nada mais distante de Anísio do que se colocar a serviço de um regime autoritário* (SAVIANI, 2013, p. 379).

Outra sinalização desta prática de biopolítica educacional foi o projeto MINERVA que, criado pelo governo federal era, basicamente, um programa de rádio que tinha a finalidade de educar adultos, onde todas as emissoras do país eram obrigadas a transmiti-lo. O projeto MINERVA foi criado pelo Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que se iniciou em quatro de outubro de 1970. Uma homenagem à deusa da sabedoria, o projeto MINERVA foi instituído através do decreto presidencial de portaria

48 Os principais representantes desta teoria são os norte-americanos Bowles e Gintis com o livro *Schooling in Capitalism America* (1976). Tais autores consideram que a escola tinha, nas origens, uma função equalizadora, mas que atualmente se torna cada vez mais discriminadora e repressiva. Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista (SAVIANI, 2012, p. 16).

interministerial nº 408/70 que, depois, foi consolidada pela LDB, a Lei nº 5.692/71. Este programa de rádio tinha duração de meia hora em cadeia nacional de segunda a sexta-feira e era gravado, o que não possibilitava a participação ao vivo. O projeto MINERVA existiu até meados dos anos 1990 e teve o total de 77% de seus estudantes reprovados, o que faz dele um fracasso ou, dependendo do objetivo, um sucesso no continuísmo do paradoxo da nossa formação escolar.

A centralização das decisões é uma constante durante a república brasileira desde 1930, não só visível nos regimes ditatoriais, mas em toda a sua trajetória permanente do *estado de exceção*. Os dispositivos educacionais eram responsáveis em produzir as biopolíticas necessárias para a manutenção do poder das elites, da desigualdade social para a produção de uma mão de obra barata e de uma classe média consumidora e conservadora. Segundo Agamben,

uma opinião recorrente coloca como fundamento do estado de exceção o conceito de necessidade. Segundo o adágio latino muito repetido (uma história da função estratégica dos *adagia* na literatura jurídica ainda está por ser escrita), *necessitas legem non habet*, ou seja, a necessidade não tem lei, o que deve ser entendido em dois sentidos opostos: *a necessidade não reconhece nenhuma lei e a necessidade cria sua própria lei (nécessité fait loi)*. Em ambos os casos, a teoria do estado de exceção se resolve integralmente na do *status necessitatis*, de modo que o juízo sobre a subsistência deste esgota o problema da legitimidade daquele. Um estudo da estrutura e do significado do estado de exceção pressupõe, portanto, uma análise do conceito jurídico de necessidade (AGAMBEN, 2004, p. 40).

As leis que formam as políticas públicas e que, em nosso caso, transformam-se em biopolíticas educacionais, perpassam o ordenamento jurídico diante das necessidades de quem conduz a sociedade. Estas necessidades estão atribuídas aos interesses de grupos que não querem perder seus privilégios, rendas e *status*. As elites e grande parte da classe média preferem perder liberdade, mas garantir sua segurança na renda e na condução das biopolíticas, obscurecendo a realidade vislumbrando-se nas falácias de seus líderes, na preguiça indígena, na indolência do preto, na anticiência, no controle do corpo e na supremacia do Norte. A partir de Walter Benjamin, que dizia que era

necessário *escovar a história a contrapelo*, vemos que a biopolítica torna-se sinônimo de tanatopolítica, ora como política da sobrevivência ora como política da morte. E as biopolíticas educacionais surgem com o Estado biopolítico reproduzindo a nudez do *povo* e garantindo a volta, de tempos em tempos, de seus algozes.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção – Homo sacer, II, I**. Trad. Iraci D. Poleti. 2ª ed. São Paulo. Boitempo, 2004.

_____. **Homo sacer – o poder soberano e a vida nua I**. Trad. Henrique Burigo. 2ª ed. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2010.

_____. **O mistério do mal**. Tradução de Silvana de Gaspari e Patrícia Peterle. 1ª ed. São Paulo, editora Boitempo, 2016.

AQUINO, Maria Aparecida de. **Censura, Imprensa e Estado Autoritário (1968-1978): o exército cotidiano da dominação e da resistência: O Estado de São Paulo e Movimento**. Bauru, Edusc, 1999.

CALDEIRA, Jorge. **História da riqueza no Brasil**. RJ, Estação Brasil, 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **O pecado original da república: debates, personagens e eventos para compreender o Brasil**. I ed. RJ, editora Bazar do tempo, 2017.

ESPOSITO, Roberto. **Bios: Biopolítica e Filosofia**. Tradução M. Freitas da Costa. Lisboa, Portugal, edições 70, Biblioteca de Filosofia Contemporânea, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade do ser. Vol. I**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 9ª ed. (Coleção Biblioteca de Filosofia). Rio de Janeiro/São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2019.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. 4ª ed. RJ. Civilização Brasileira, 1987.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital.** Tradução de Rubens Enderle, 2ª ed. São Paulo, Boitempo editorial, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** (Coleção para um novo senso comum, v. 4). 3ª ed. São Paulo, editora Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas. 42. Ed. Ed. Autores Associados, (coleção polêmicas de nosso tempo; 5), 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2013 – (coleção Memória da Educação).

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** (Coleção educação contemporânea). 7ª ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2015.

TOLEDO PINTO, Aloylson Gregório de. **Valnir Chagas** (Coleção Educadores MEC). Fundação Joaquim Nabuco, Recife, PE, ed. Massangana, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos da reforma – Legislação educacional no Brasil Império e República.** Brasília, Líber livro editora, 2008.

DOCUMENTOS OFICIAIS

Constituição de 1967 acessado pelo site www.planalto.gov.br.

Percentagens da Composição Racial da População Total (Estatística MEC, IBGE, RJ, 1964/1965) pelo site www.ibge.gov.br.

Relatório EAPES –Acôrdio MEC-USAID, 1968 pelo site www.fgv.br.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: A IMPORTÂNCIA DE LENTES INTERSECCIONAIS

Matheus dos Santos da Silveira⁴⁹
Ruth Daisy Capistrano de Souza⁵⁰

INTRODUÇÃO

Cerca de setenta anos da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, demarcada pelo período entre 1948 até os dias atuais, remete à lembrança em um período da história, que a sociedade brasileira tem experienciado. Portanto, destaca-se que é notória a importância de se discutir a necessidade de práticas diárias politizadas, pautadas em preceitos que evidenciam o compromisso de se “olhar” as pessoas, independentes de quaisquer diferenças de etnia, raça, cultura, enfatizando-se assim, que o engajamento na luta pelos direitos humanos, apesar de todos esses anos, se faz cada vez mais necessária, dada a desigualdade social, ainda tão notória nos dias atuais.

A reflexão acerca da Educação e Direitos Humanos numa compreensão da dinâmica de relações que ocorrem na sociedade, dá-se a importância da interseccionalidade, que parece apontar para controvérsias presentes nas diferentes interações ocorridas, e enfatiza o chamamento ao compromisso político e social indo ao encontro da cidadania, como espaço demarcado no e para o fazer por meio da educação, onde estão contidas implicações de cunho ideológico que podem afetar os direitos humanos em diferentes direções. Enfim, entende-se que este capítulo, poderá contribuir para maiores interpretações e possibilidades de relações interseccionais com vistas à transposição de situações tão prementes na educação e direitos humanos.

49 Mestrando em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC-UFPa). Bacharel em Relações Internacionais (UNAMA, 2018) e em Psicologia (UFPa, 2019). E-mail: silveira-math49@gmail.com

50 Estágio Pós doutoral em Ecoetologia do Desenvolvimento-UFPa-Brasil/ Bolsista CAPES. Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento/PPGTPC-UFPa (2008) e Mestrado (2004). Docente de Educação Especial- Surdez e Deficiência Múltipla (SEDUC-Pa). E-mail: daisycapistrano@gmail.com

Sendo assim, a proposta do presente capítulo, parte do pressuposto de que as relações sociais são relações de poder, tensionadas e refletidas nas vidas individuais e coletivas em formas e intensidades diferentes, assim como, esses contatos podem influenciar nos relacionamentos, em diferentes ambientes ou mesmo esferas da sociedade. Logo, marcadores sociais de identidade não podem ser desconsiderados em problemáticas sociais, pois eles se encontram presentes em todo momento do ser humano. Neste sentido, o objetivo é discutir a importância de práticas educativas numa relação direta com os direitos humanos à luz de uma perspectiva interseccional.

DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Ao se discutir sobre as principais características da educação em direitos humanos, é necessário, em um primeiro momento, entender seu conceito mais intrínseco: os direitos humanos. Afinal, o que são os direitos humanos? Para que eles são úteis para a nossa realidade? E, paralela a essas inquietações, surgem outras dúvidas, tais como: Qual(is) relações entre educação e direitos humanos? Como os processos educacionais podem ser atravessados ou mesmo se interrelacionar tomando como base os direitos humanos? A quem cabe a educação?. Tais inquietações parecem remeter ao que a Constituição Federal-88, no CAPÍTULO III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, SEÇÃO I - Da Educação, garante como aporte legal, no:

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

Então, a partir deste, pode-se considerar a prerrogativa de incentivo e promoção da educação de todos, que não está atrelada apenas ao sentido de ensino-aprendizagem. Mas, como um direito atribuído pela nação, cujos compromissos do ser humano, parecem ser firmados para o conviver em sua plenitude. Para tanto, há a considerar que conquistas, poderão estar relacionadas ou mesmo perpassa pelo desenvolvimento humano, cuja ação, num sentido mais amplo, pode ir ao encontro da ação participativa com vistas à formação da pessoa-cidadã, cujas realizações vão demarcando seus espaços, liberdade e possibilidades

de entendimento de sua realidade. Portanto, há de se dizer que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda (FREIRE, 1997).

Para além de ser apenas um conceito, os direitos humanos representam um conjunto de indicadores compartilhados pela sociedade internacional (dadas as devidas proporções, intensidades e formas) de satisfatores das necessidades fundamentais para o bem-viver das pessoas (MAX-NEEF, 1989). Como aponta Cho (2019), os direitos humanos não devem ser vistos como garantias, direitos legais dos Estado-Nação, mas como valores, acordados internacionalmente, que baseiam as constituições nacionais, declarações internacionais, dentre outros. Ou seja, o direito que todos os seres humanos possuem à educação, como proferido pelo artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) não é, por si, um direito constitucional, mas serve como fundamentação para a criação de leis, locais, regionais e nacionais, relativas à educação.

A DUDH, nesse sentido, é entendida enquanto a principal referência em matéria de Direitos Humanos, considerando sua formulação como uma base internacional para o desenvolvimento de ações nacionais, regionais e locais que propiciam um desenvolvimento mais pleno das pessoas, considerando o contexto histórico a qual ela foi construída (criação da Organização das Nações Unidas, no pós-2ª Guerra Mundial). Entretanto, estudos apontam ao longo das décadas de sua criação, em especial nas últimas três décadas, diversas críticas, dentre outras, ao caráter universalizante da Declaração, sem considerar, dessa forma, as particularidades de cada sociedade, por exemplo (ZEMBYLAS & KEET, 2018; CHO, 2019).

A educação em direitos humanos, logo, deve também ser problematizada, com vistas a que suas práticas sejam reformuladas, sensíveis às realidades contemporâneas. É possível conceituar a educação em direitos humanos enquanto qualquer tipo de aprendizado que “(...) desenvolve o conhecimento, habilidades e valores relacionados aos direitos humanos” (FLOWERS, BERNBAUM, RUDELIUS-PALMER & TOLMAN, 2000, p. 7).

É importante entender, aqui, que conhecimento, se constitui como um ato de acesso, de relação e até mesmo de demarcação da existência humana, dada a necessidade de se estabelecer relações complexas com e no mundo, daí se dizer que está relacionado às principais informações contidas na construção da ideia de direitos humanos, tão evidentes em seu percurso histórico e em seus princípios, como a DUDH, por exemplo. Quanto às habilidades, estas são ligadas às características

próprias do ser humano, como reconhecer e aceitar diferenças, estabelecer relacionamentos pessoais positivos e não opressivos, solucionar conflitos de uma forma não-violenta, dentre outros. E, por fim, os valores dizem respeito ao engajamento em ações, a partir de uma comunicação horizontal, com a possibilidade de trocas ativas de aprendizagem, o fortalecimento da criticidade dos indivíduos, etc. (FLOWERS, BERNBAUM, RUDELIUS-PALMER & TOLMAN, 2000).

Ainda sob o viés dos direitos humanos, a educação, deve fazer parte da realidade das pessoas, contribuindo para o fortalecimento de percepções que atravessem o empoderamento, a criticidade e o ativismo de cada pessoa em suas próprias ações. Caldeira, Caldeira, Corrêa e Souza (2019), corroboram quando afirmam que a comunicação é um meio fundamental para a transmissão de conhecimentos, pois, fomenta o exercício da cidadania individual, além do senso de identidade coletiva.

Para contribuir sob esse aspecto de inserção do homem na sociedade, encontra-se contemplado o compromisso da União, quando no CAPÍTULO III - Da Educação, da Cultura e do Desporto - SEÇÃO II - Da Cultura:

Art. 216-A. O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais. (Incluído pela EC n. 71/2012)

Para tanto, uma vez assegurado por lei, o trânsito do ser humano, enquanto cidadão participe de dada sociedade, o que nesse artigo da CF-88, aparece como consolidação, valorização e respeito com o compromisso que a diversidade cultural apresenta em sua complexidade.

Ao considerar todo o exposto, faz-se necessário enfatizar que as relações nas práticas educativas, abram possibilidades aos educadores de um “fazer” crítico do dado ambiente, assim como a conscientização dos componentes identitários presentes nas relações cotidianas da realidade de seus alunos. Para tanto, esses educadores precisam criar condições que validem os direitos humanos, compreendam os marcadores sociais da diferença como constituintes das pessoas, logo, como parte do processo relacional da garantia (ou não) de direitos básicos,

devendo conferir à todos, qualidade de vida e desenvolvimento pleno, que parecem suscitar entendimentos mais amplos. Porém, para esse fim, torna-se necessário, refletir: O que é interseccionalidade? Qual a sua importância e desafios?.

INTERSECCIONALIDADE: conceito, importância e desafios

A interseccionalidade, enquanto conceito, surge com as discussões propostas por Kimberle Crenshaw (1989), advogada feminista estadunidense. A autora pontua a ineficácia das políticas públicas vigentes na época, no contexto estadunidense, pois estas não levavam em consideração marcadores sociais da diferença, e tampouco, a consideração na interdependência existente entre: gênero, raça e classe social. Ou seja, não eram garantidos direitos básicos à mulheres negras em um baixo nível socioeconômicos da forma como eram conferidos à mulheres brancas em um nível socioeconômico elevado, por exemplo (CRENSHAW, 1989; VERA, 2019).

Para tanto, parece haver o entendimento de que a teoria da interseccionalidade, foi desenvolvida com vistas à problematizar o modo em que as estruturas societais em funcionamento (os sistemas políticos, econômicos, leis e normas sociais) impactam e são impactados pela diversidade das pessoas, tendo em vista o pressuposto de que desigualdades estruturais são criadas e reforçadas, o que irá impactar diretamente nas atividades, papéis e relações desempenhadas por uma pessoa ao longo de sua vida, ao mesmo tempo que tal aspecto impacta negativamente em seu desenvolvimento enquanto pessoa (BRONFENBRENNER, 1989; SEN, 2010; PERPÉTUO, 2017).

A importância do diálogo entre a interseccionalidade e a educação em direitos humanos, aparecem como elementos fundamentais quanto a necessidade da compreensão das distintas formas de opressão vivenciadas por grupos sociais que, ao serem marginalizados de formas sistêmicas e sistemáticas, parecem não atingir seu pleno desenvolvimento, considerando que todas as pessoas possuem necessidades fundamentais para a condução de suas vidas, como, por exemplo, a do acesso ao conhecimento (MAX-NEEF, 1989; PELENC, 2017).

Sob esse enfoque, entende-se o surgimento, talvez do enorme desafio que requer as relações da educação e direitos humanos, pois:

[...] Não se pode imaginar um projeto de educação em direitos humanos único e inflexível, que deva ser aplicado uniformemente nas diferentes realidades sociais brasileiras. Para se pensar em uma escola democrática e cidadã, é preciso ir muito além de uma prática pedagógica engessada e baseada no formalismo, na qual predominam as tarefas de planejar, executar e avaliar os conteúdos de ensino [...] (ZLUHAN & RAITZ, 2014)

Nesse sentido, os contextos sociais e educacionais, precisam estar alinhados com iniciativas que contemplem práticas educativas de inserção da pessoa com liberdade de expressão e com oportunidade de sentir-se elemento partícipe, de dado ambiente escolar, com intuito de autocrítica em direção à construção da autoestima, cujas diferenças de uma vivência nesses espaços, poderão contribuir no desenvolvimento de ações que aproximem as distintas ideologias para a construção de um mundo melhor. Assim, conceber a dinâmica escolar nesta perspectiva supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas (CANDAU, 2008).

Daí que falar de interseccionalidade e seus desafios na educação e direitos humanos, se ousará elencar como elementos presentes, dentre outros, nessas relações desafiadoras: 1. A dinâmica em que ocorrem os fatos que afetam ou não a trajetória humana; 2. Observação e interferências do contexto em que a pessoa se desenvolve; 3. Perceber quais suportes político e econômico estão presentes para qualidade e melhoria das interrelações; 4. Quais as reais perspectivas de interseccionalidade entre educação e direitos humanos?. Portanto, perante esses e outros desafios, atentar para a dinâmica imbricada nessas relações, podem conduzir para a superação de dificuldades e ou mesmo, para possibilidades de empoderamento e satisfação nessas relações.

LENTE INTERSECCIONAIS NA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Aqui, destaca-se o chamamento para o contexto a que o conhecimento acadêmico, bem como, todo o compromisso de todos, com o ser humano, vê-se contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96,

TÍTULO II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, no Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

O texto deste Art. 2º, parece remeter à necessidade de um compromisso social, onde nota-se a preocupação em assegurar as relações de solidariedade, cuja educação deva ocorrer em sua plenitude, possibilitando o engajamento político, econômico e social em qualquer instância, e, acima de tudo, a garantia de uma formação com vistas à inclusão social e de aprendizagem. Outrossim, tais reflexões parecem conduzir às discussões e entendimentos acerca da interseccionalidade e educação, sob o enfoque dos direitos humanos.

Mas, como garantir uma caminhada que reflita as condições de inserção da pessoa? Como vencer os desafios da discriminação com vistas à inclusão? Quais setores da sociedade poderão assegurar e assumir os encaminhamentos na luta pelos direitos humanos?. Essas e outras preocupações, estarão presentes no cotidiano da luta conjunta, não isolada, para somar esforços no enfrentamento das dificuldades que se fizerem presentes, e assim, com possibilidades de efetivação de ideias que possam expressar caminhos de uma sociedade mais justa, mais igualitária.

Para isso, a sociedade brasileira, apresenta uma linha de ação no Plano Nacional de Educação (2011-2020), que aponta para o compromisso e garantia da educação de todos com vistas ao conhecimento e consolidação dos direitos humanos. Também, destaca a articulação da pessoa humana, sua formação e direitos, numa articulação com as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. PNEDH (BRASIL, 2007).

Assim, o contexto escolar, parece enfrentar desafios na viabilização de relações que caracterizem a importância da aquisição de saberes elaborados, cuja compreensão, seja alvo de acessibilidade no ambiente de sala de aula, se estendendo à extrapolação dos muros escolares. No entanto, a convivência entre estudantes, professores/as, pedagogos/as, família e demais que compõem a comunidade escolar, nem sempre se dá de maneira harmônica devido a eclosão dessas diferenças. Diferenças tais, que não devem ser postas à margem, e sim trabalhadas, problematizadas, na busca pela criação de espaços ao mesmo tempo críticos da realidade e acolhedores das pessoas, como preconizam autores que discutem a educação em direitos humanos e a interseccionalidade (PERPÉTUO, 2017; ZEMBYLAS & KEET, 2018; ASSIS, 2019; CHO, 2019).

As realidades brasileiras, permitem ainda, ampliar o escopo que muitos estudos e discussões interseccionais utilizam, pois, para além dos marcadores sociais da diferença já apresentados, a prática educacional pautada nos direitos humanos deve levar em consideração a diversidade frente às sexualidades, às faixas etárias, ao ambiente geográfico dos quais as pessoas constroem suas relações, desempenham seus papéis sociais e desenvolvem suas atividades, até, de certo modo, problematizando-os. Têm-se, por exemplo, as contribuições de Guacira Louro (2008), pedagoga e ativista, na necessidade de se introduzir nas ações educacionais questões sobre os significados que são atribuídos à diferença, seja de gênero, de sexualidade ou de outra.

Neste sentido, uma das principais contribuições da perspectiva interseccional é a de marcar tais questões, trazê-las à tona, no sentido de contribuir para mudanças substanciais na vida das pessoas, não entendendo a diferença, como algo negativo, aversivo, e sim como parte da condição humana (LOURO, 2008; POCAHY, 2011; PERPÉTUO, 2017).

Um paradigma em prol da educação e direitos humanos, seja implementado e fortalecido, nota-se, o empenho e iniciativas de aspectos legais, tais como, os que constituem as Políticas de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento em relação às Violências, como aponta Martins (2011):

1. Declaração Universal dos Direitos da Criança;
2. Constituição Federal de 1988;
3. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990;
4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
5. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), instituído pelo Decreto Presidencial nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009;
6. Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2004);
7. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (2009)
8. Lei Estadual nº 14.651/2009, que institui o programa de combate ao Bullying Resolução nº 4/2010, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica Resolução nº 7/2010, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos;
9. Lei nº 11.340 (Lei Maria da Penha), de 7 de agosto de 2006;
10. Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007, que inclui o conteúdo dos direitos das crianças e dos adolescentes na Lei nº 9.394/96 (LDB);
11. Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) (2009);
12. Plano Nacional de Educação (PNE) (2011-2020)

Então, a real implementação dessas políticas públicas, parece um chamamento para a preservação de direitos humanos, fator de proteção àqueles que se encontram em condições desfavoráveis, conflitantes no cotidiano social. Para tanto, possibilidades de qualidade e direito à vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste Capítulo que trata da Educação e Direitos Humanos e da importância de lentes interseccionais, mostra o quanto

ainda se tem a refletir, discutir e encaminhar em relação às iniciativas comprometidas com as condições favoráveis ao bem estar da pessoa. Ou seja, aponta ao longo do texto, para a necessidade da mobilidade das pessoas, sob o compromisso das instâncias sociais, responsáveis em validarem positivamente, os direitos humanos. E, ainda, com vistas à maior contribuição, engajamento social e aquisição de concepções promotoras para o empoderamento de grupos vulneráveis, com intenção de elaboração e melhoria de estratégias contempladas na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Por meio deste texto, há o apontamento de elementos que influenciam ainda nos dias atuais, nas concepções de mundo, o que muitas vezes podem ter resultado nos distanciamentos sociais, comprometendo o processo inclusivo, ou mesmo uma relação mais efetiva entre educação e direitos humanos. Para tanto, destaca-se para chamada da atenção do leitor, as seguintes ideias para um entendimento sob o enfoque crítico e problematizador:

Por um lado, a polarização ideológica na sociedade, e em especial nos governos que instituíram (ou não) políticas que marcaram sua época e influenciaram na educação e conseqüentemente nos direitos humanos devem ser analisados com o máximo teor de criticidade. Por outro lado, não se pode negar que a construção da resiliência para enfrentar os “males” dentro da Democracia é um produto construído socialmente, e a educação em direitos humanos deve ser vista enquanto um dos principais componentes.

A compreensão do “rumo” da Democracia e suas possibilidades para que as relações humanas deveriam ser concebidas a partir do compromisso e responsabilidade na interconexão social X política X educacional, afinal, que pessoa se quer para a sociedade? Quanto à formação inicial e continuada dos educadores para a construção de suas práticas educativas, estas serão fundamentadas em quais princípios? Como as situações que afetam o mundo (no caso, o que eventos como a pandemia do COVID-19 que atravessa o planeta), poderão assegurar e/ou possibilitar relações entre os governantes para o bem da coletividade humana?

Enfim, como se pode observar, ainda há muito o que se debater e ou mesmo se ter como iniciativa, assegurar que a essência da dignidade humana ocorra entre os mais distintos contextos, como eixo de práticas educativas numa relação direta com os direitos humanos à luz de uma perspectiva interseccional, promotoras assim, do sonho da internacionalização dos direitos humanos, para a cidadania e a paz.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Dayane N. **Conceição de. Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 57 p.

ASSIS, Jussara Francisca de. **Interseccionalidade, racismo institucional e direitos humanos: compreensões à violência obstétrica**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 133, p. 547-565, 2018. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.159>>. Acesso em: 11 abr. 2020

BRASIL.(Constituição Federal de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 [Recurso eletrônico]**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de documentação, p.577. Atualizada até a EC n. 105/2019. Disponível em: < <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 20/04/2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 9394/96**. 20 de dezembro de 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. p. 76.

BRONFENBRENNER, Urie. **Ecological systems theory**. Annals of child development, 6, 187-249. 1989.

CALDEIRA, Elizangela Cristina Begido; CALDEIRA, Carlos Alipio; CORRÊA, Lygia Aparecida das Graças Gonçalves; SOUZA, Mariangela Catelani. **O papel da educação na efetivação da educação em direitos humanos**. Brazilian Journal of Development, v. 5, n. 6, p. 7129-7137, 2019. Disponível:< <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv5n6-196>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAPLIN, Daniel; TWIGG, John; LOVELL, Emma. **Intersectional approaches to vulnerability reduction and resilience-building**. BRACED Knowledge Manager. 2000. 109 p.

CHO, Hyo-Je. **Rethinking democracy and human rights education on the seventieth anniversary of the Universal Declaration of Human Rights**. Asia Pacific Educational Review, n. 20, p. 171-180, 2019. Disponível: < <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09589-x> >. Acesso em: 11 abr. 2020.

CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. The University of Chicago Legal Forum, v. 1989, i. 1, Artigo 8, p. 139-167. 1989.

FLOWERS, Nancy; BERNBAUM, Marcia; RUDELIUS-PALMER, Kristi; TOLMAN, Joel. **The Human Rights Education Handbook: effective practices for learning, action and change**. Minnesota, Estados Unidos: Universidade de Minnesota. 2000, 168 p.

LOPES, Sasyka Miranda. **Interseccionalidade de raça e gênero nas escolas brasileiras e os projetos de lei silenciadores**. Motricidades: Rev. SPQMH, v. 2, n. 2, p. 149-162, 2018. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463.2018.v2.n2.p149-162> >. Acesso em: 11 abr. 2020.

MACHADO, Paula Sandrine; SILVEIRA, Raquel da Silva. **Políticas Públicas, Relações de Gênero, Diversidade Sexual e Raça na Perspectiva Interseccional**. 1ªed. Porto Alegre: Secco Editora, 2018, 84 p.

MARTINS, R. K. (Org.). **Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, Diretoria de Educação Básica e Profissional, 2011.

NARDI, Henrique Caetano; KVELLER, Daniel Boianovsky; MACHADO, Paula Sandrine. **Direitos Humanos e os marcadores sociais da diferença: desafios do cenário brasileiro**. In: NARDI, Henrique Caetano; ROSA, Marcus Vinícius de Freitas;

PELENC, Jeremy. **Combining Capabilities and Fundamental Human Needs: A Case Study with Vulnerable Teenagers in France**. Soc Indic Res (2017) 133:879–906 DOI 10.1007/s11205-016-1399-x.

PERPÉTUO, Claudia Lopes. **O Conceito de Interseccionalidade: contribuições para a formação no ensino superior.** Maringá, Paraná. V Simpósio Internacional em Educação Sexual. 2017. 12 p.

POCAHY, Fernando Altair. **Interseccionalidade e educação:** cartografias de uma prática-conceito feminista. *Textura- Canoas*, n. 23, p. 18-30. 2011.

VERA, María Antonieta. **Feminismos Contemporáneos: más allá del suero político mujer.** UAbierta, Universidad de Chile. Material do Curso “Introducción a las teorías feministas. 2019.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade.** Companhia das Letras. 2010.

SILVA, Daniel Vieira. **Diálogos sobre Escola e Diferença:** uma perspectiva interseccional sobre o cotidiano escolar. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 154-169. 2017.

SILVA, Vanessa Carolina; SILVA, Wilker Solidade. **Marcadores sociais da diferença:** uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 31, n. 62, p. 569-582, 2018. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X30948>

SILVEIRA, Raquel da Silva; NARDI, Henrique Caetano. **Interseccionalidade e violência de gênero contra as mulheres:** a questão étnico-racial. In: MARTINS, Hildeberto Vieira; GARCIA, Marcos Roberto Vieira; TORRES, Marco Antônio Torres; SANTOS, Daniel Kerry. *Interseções em Psicologia Social: raça/etnia, gênero, sexualidades.* Florianópolis: ABRAPSO Editora: Edições do Bosque CFH/UFSC, 2015, 315 p.

ZEMBYLAS, Michalinos; KEET, André. **Critical Human Rights Education:** advancing social-justice-oriented educational praxes. Springer Nature Switzerland. 2019, 154 p.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. **A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas.** *ESTUDOS RBEP-Rev. Bras. Estud. Pedagógicos (online)*, Brasília, v. 95, n. 239. p. 31-54. jan./abr. 2014. <<https://citacoes.in/citacoes/565406-paulo-freire-se-a-educacao-sozinha-nao-transforma-a-sociedade/>>. Acesso em: 25/04/20.

A EDUCAÇÃO PARA A ECONOMIA CRIATIVA E OS DIREITOS HUMANOS

Diego Santos Vieira de Jesus⁵¹

Daniel Kamlot⁵²

INTRODUÇÃO

A economia criativa engloba setores baseados nos talentos ou nas habilidades individuais e coletivas, como publicidade, arquitetura, artesanato, *design*, moda, cinema, *softwares* interativos para lazer, música, artes performáticas, mercado editorial, rádio, TV e museus. O fortalecimento desses setores ocorre num contexto de ampliação de necessidades de ordem estética e intelectual pelos indivíduos e de emergência da sociedade do conhecimento, na qual uma economia assentada no uso intensivo de capital e trabalho cede gradualmente espaço para outra baseada nos recursos intelectuais e na troca de conhecimentos (JESUS; KAMLOT, 2016).

Além de serem imprescindíveis para a competitividade das empresas, as particularidades culturais na base dos setores da economia criativa podem ser mobilizadas por governos e atores econômicos e sociais como recursos territoriais que estimulam competências pela diferenciação e geram emprego e renda. Em territórios criativos como bairros, cidades, estados da federação ou países, a criatividade se relaciona não apenas à atração de talentos ou ao fortalecimento do potencial inovador de empresas desses setores, mas à aplicação de inovações em áreas como governança, saúde e meio ambiente. Tais inovações mostram-se necessárias à garantia de direitos civis e políticos, como a liberdade de pensamento; aos econômicos, sociais e culturais – como trabalho, educação, saúde e moradia – e aos difusos e coletivos, como o ambiental (PIOVESAN, 2006).

Em face disso, o objetivo do presente capítulo é explorar a relação entre a educação para a economia criativa e os direitos humanos. O argumento central aponta que o processo educacional para a economia

51 Doutor em Relações Internacionais pela PUC-Rio e docente e pesquisador do Programa de Mestrado Profissional em Gestão da Economia Criativa da ESPM-Rio. dvieira@espm.br

52 Doutor em Administração de Empresas pela FGV/EBAPE e docente e pesquisador do Programa de Mestrado Profissional em Gestão da Economia Criativa da ESPM-Rio. E-mail: dkamlot@espm.br

criativa deve ter como base uma perspectiva multidisciplinar, que incorpore abordagens diversas, como sensibilidade e técnica, atitudes e posturas empreendedoras, habilidades sociais e de comunicação, compreensão de dinâmicas socioculturais e de mercado, análise política e capacidade de articulação de conhecimentos diversos visando ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade cultural. Entretanto, existem ainda possibilidades limitadas de desenvolvimento de capacidades criativas e inovadoras em grande parte das instituições de ensino brasileiras. Isso ocorre pelo estímulo insuficiente à interdisciplinaridade e à transversalidade dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes na maioria dessas instituições, pelo baixo fomento ao desenvolvimento de aptidões artísticas e críticas e pelo reduzido investimento em inovação, a qual permitiria aplicar produtos, serviços, processos, tecnologias, estruturas organizacionais e sistemas de gestão inéditos para beneficiar não somente empresas, mas a sociedade em geral.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A ECONOMIA CRIATIVA

A economia criativa, por ser um segmento em crescimento, deve ser compreendida em diversos aspectos. Além de avaliar ações ligadas à economia criativa propriamente dita sob os enfoques econômico, legal, estrutural, inovador e tantos outros, é de suma importância que se analise o aspecto educacional. A educação é uma forma estratégica de se alcançar justiça social, em particular em Estados onde há uma profunda distância entre os mais abastados e os despossuídos. Além de contribuir com a expansão do dinamismo científico, e não apenas para a defesa do legado cultural (VENTURELLI, 2000), pode-se dizer que ensino e instrução fornecem boa parte dos insumos necessários à ascensão social daqueles que os têm à disposição, beneficiando-se em termos de cultura e erudição e diferenciando aqueles que tiveram acesso à educação dos que não tiveram quando da colocação desses profissionais no mercado de trabalho, uma vez que é bem mais fácil obter uma melhor posição quando o profissional já possui um diploma de curso superior (BERTERO, 2009).

Na medida em que há progressão nos conhecimentos da sociedade, também o meio educacional deve se adaptar a novas tecnologias e novas tendências a fim de se adequar àquilo que é demandado. A educação requer uma organização capaz de prover a sociedade do

que for necessário ao desenvolvimento intelectual e instrucional. Com as indústrias criativas, essa realidade também é observada e traduz a importância de mais anos de estudo necessários para a perfeita adequação a uma conjuntura em que o capital intelectual é proeminente.

Pode-se ainda compreender a educação como um catalisador e difusor do conhecimento e de valores, uma vez que gera benefícios a quem a detém e promove a obtenção de posição mais privilegiada perante a coletividade. Por isso, é necessário que sejam planejadas políticas capazes de controlar o que ocorre com a educação de um Estado ou região e direcionar seu crescimento rumo ao que for mais promissor não somente para os indivíduos da nação, mas também para as corporações e organizações empresariais (SANTOS, 2012).

Para Portela (2013), a noção de conhecimento comporta diversidade e pluralidade, o que leva os educadores a compreender que não se pode tratá-lo sob uma única dimensão, mas sob diversas, muitas vezes encadeadas. É impossível se sustentar o processo educacional sob uma égide meramente informacional, teórica ou descritiva. Diversos níveis e diversas condições podem corresponder a tais contextos. A autora cita ainda que a educação moderna cumpre uma função substancial no processo de transformação social da contemporaneidade. Entende-se, ainda, que o processo educacional oferece aos estudantes uma oportunidade de aprimorar o desenvolvimento intelectual, moral e cívico, tornando-os capacitados a atuar de modo mais veemente na sociedade (KHALIFA, 2009).

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A ECONOMIA CRIATIVA NO BRASIL

Atualmente, o Brasil constitui-se como um Estado com diversas desigualdades e discrepâncias, em termos regionais e sociais – e, em decorrência, econômicas – e onde se observa uma superposição cotidiana entre valores tradicionais, mais remotos, e atuais, mais modernos (GARCIA, 2010). Isto acarreta eventuais desavenças e necessidades de acordos negociados entre *players* distintos, haja vista suas necessidades particulares.

A Educação pode ser entendida, em sentido amplo, como “tudo o que pode ser feito para desenvolver o ser humano” e, em termos estritos, como “a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades” (VIANNA, 2006, p. 130). Seu desenvolvimento reflete mudanças na organização da sociedade e nas relações de trabalho, que exigem uma “fuga”

de uma situação de ignorância para outra, de sapiência, e que colabora para o desenvolvimento de capacidades específicas e sistêmicas. Assim, a educação surge como um fator extremamente relevante, com capacidade de diferenciar indivíduos a partir de seus conhecimentos e eventuais diplomas obtidos na vida acadêmica.

Para Pitombo (2007, p. 122), “a concepção de educação vai se delineando como veículo capaz de fornecer subsídios que permitam ao homem acionar o conjunto das obras e realizações humanas produzidas”. Esta acepção pode ser ainda expandida, indicando que a formação integral do ser humano é dependente de seu acesso à educação, a qual lhe oferece consciência para alcançar sua irrestrita liberdade (PITOMBO, 2007).

O que se percebe, afinal, é que o processo educacional deve ser entendido como um fundamento para o crescimento moral, ético e edificante dos seres humanos. Em termos de organização das políticas educacionais, deve-se inicialmente compreender o significado de bases e diretrizes. Aquelas são reconhecidas como os fundamentos que dão sustentação ao sistema educacional (SOUZA, 2014), ao passo que estas constituem um caminho indicador de preferências e antecedências de ações para que um planejamento seja cumprido e os objetivos alcançados. Tendo essas definições em mente, é relevante citar os dois sistemas cuja função é efetivar plenamente os direitos sociais relacionados com educação e cultura.

O primeiro deles, o Plano Nacional de Educação (PNE), ocupa-se das diretrizes e das metas perseguidas no longo prazo. Diz respeito à busca pelo aumento da *performance* das instituições de ensino e educação. Como citado por Ney (2008, p. 72), “ali estão as mudanças e os objetivos para que todo o sistema educacional se programe e busque alcançar alvos que permitam alcançar uma educação com qualidade”.

Já o segundo, chamado Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – por vezes referido apenas como “Lei de Diretrizes e Bases” – exerce a função de “regulamentar, disciplinar e estabelecer os sistemas, as estruturas, os recursos para o desenvolvimento da educação, de acordo com a necessidade do país” (SOUZA, 2014). Nota-se aqui a intenção de que haja uma organização e estruturação adequadas para que seja viável uma educação de qualidade, sendo construída conforme princípios determinados e códigos de conduta.

Daí se depreende que deve haver um modo de organizar as formas de a educação estar ao alcance da população, e, para isso, as políticas educacionais são imprescindíveis, uma vez que não se pode impedir que o processo de ensino e aprendizagem seja restrito a apenas alguns grupos ou classes. A educação não pode estar destinada apenas a uma

elite ou casta, mas estar a serviço da humanidade e de seu desenvolvimento (CUNHA, 1980). Como a educação leva à qualificação – definida como todos os conhecimentos, capacidades, padrões de conduta e competências que os indivíduos alcançam ao percorrerem os processos de socialização e ensino (ALEX, 1991, *apud* DEL PINO, 2000) –, quanto mais acessível for a educação, mais habilitada será a sociedade, o que a tornará, em maior grau, competente e evoluída.

As políticas educacionais devem ser entendidas como uma série de medidas planejadas e colocadas em prática por um ente governamental, de forma abrangente, integrada e consistente, para permitir um projeto de desenvolvimento educacional do Estado, mantendo a continuidade de tal política para se alcançarem melhorias no ensino (LÜCK, 2011). Isto posto, as políticas educacionais se mostram parte de um conjunto de estratégias que têm a finalidade de transformar a realidade, tornando-a mais nítida, reduzindo a incerteza e a irregularidade eventualmente presentes no cotidiano e facilitando a tomada de decisões e o incremento da erudição (GARCIA, 2010). Vale ressaltar que a criatividade está diretamente ligada à tomada de decisões, algo a ser considerado quando se observa que diversas políticas direcionadas à educação e qualificação profissional têm como alicerce a noção de competência, que articula habilidades básicas, específicas e de gestão (JESUS; KAMLOT, 2016).

Atualmente, a criatividade permeia boa parte do que se exige de educadores e discentes. Como citado por Florida (2002), não é viável obter êxito com um sistema educacional que vem sendo conduzido de uma forma impassível desde a idade industrial. O mundo não necessita mais de trabalhadores que tenham ocupações meramente repetitivas; precisamos de uma mão de obra que reflita e reforce os valores, prioridades e exigências da era criativa. Por conseguinte, uma reforma educacional deve, essencialmente, ser responsável pela transformação das escolas em locais onde a criatividade humana é preservada e consiga se desenvolver permanentemente. Não é recomendado que a educação formal se posicione contra capacidades criativas, como curiosidade, imaginação e intuição (ROBINSON, 2011).

Assim sendo, a educação e a criatividade devem estar cada vez mais atreladas, na sociedade atual, entendida como um grupo que, ainda que heterogêneo, vivencia a criatividade e a inovação cada vez mais presentes no dia a dia, mostrando-se imperativas para a geração de valor em qualquer atividade. Há, ainda, um alto grau de criatividade imprescindível na geração do trabalho criativo, com o acesso a certos recursos e a ingerência no mercado sendo controlados por um

elevado número de decisões gerenciais (KAMLOT; DUBEUX; FIGUEIREDO, 2019).

A EDUCAÇÃO PARA A ECONOMIA CRIATIVA NO BRASIL E A PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Uma cadeia de valor criativa aponta o desafio de se demarcarem os limites entre a arte, a cultura e a indústria. Tal divisão, em geral, baseia-se em fatores comerciais, sendo vinculada à provisão de fundos lucrativos e não lucrativos. A cadeia de valor criativa deixa claro que, a partir da criação de algum conteúdo, surge a produção de algo, podendo ocorrer, por intermédio de uma fabricação em massa ou única, um desenvolvimento de infraestrutura ou mesmo da base de inspiração de algo a ser aproveitado futuramente. Na sequência, vem a chamada disseminação, que envolve a distribuição e provimento para o atacado e o varejo, em situações específicas, e a exibição/recepção, ou seja, a mostra do que é oferecido ao consumidor em local próprio para que haja uma troca entre os que oferecem o produto ou serviço e os que o adquirem. Daí segue a participação, envolvendo cooperação, divulgações, ações e mesmo a presença de certos *players* nas intervenções mercadológicas, agregando valor ao que é oferecido à indústria ou ao mercado. A educação, que envolve treinamento, leva a um conteúdo informativo que inclui conhecimentos – a educação em si – e críticas a assuntos e argumentos diversos.

A noção da existência de tal cadeia ganha relevância quando se avalia que os países em desenvolvimento precisam ter acesso aos produtos de indústrias criativas, à medida que tentam levar educação para toda sua população, facilitar a pesquisa, melhorar a competitividade, proteger suas expressões culturais e reduzir a pobreza. Sendo a cadeia de valor mencionada composta por itens que regulam a diversidade inerente às empresas criativas, certos segmentos – como os de criação e consumo/fruição das atividades culturais e criativas – passam a possuir um peso considerável (TENAZINHA, 2013). Isso ocorre porque a cadeia de valor das atividades criativas foca na concepção, criação e desenvolvimento tanto de produtos quanto de processos – atividades que detêm valor próprio e autônomo –, sendo também portadoras de valor indireto, ou seja, aquele é incorporado ao valor ou qualidade percebida de determinados produtos ou processos.

Há de se lembrar de que a adoção de certas tecnologias é obstada ou retardada devido ao baixo nível de educação formal existente na

população de renda menos elevada, notadamente nos continentes africano, asiático e latino-americano. Essa é uma barreira de ordem educacional, haja vista que existem dificuldades em difundir a alfabetização linguística, numérica e de informática, o que é também realidade em diversas regiões brasileiras. Isso, do ponto de vista das indústrias criativas, dificulta mais ainda a geração de mão de obra qualificada, uma vez que os profissionais criativos costumam apresentar elevado grau de educação, decorrendo daí maior conhecimento, destreza e habilidades que facilitem o desenvolvimento do mercado em que se situam.

Em uma estrutura dessa natureza, em que a criatividade, somada à inovação, é cada vez mais valorizada, urge que exista um sistema educacional compatível com as necessidades indicadas pelo mercado e também pela sociedade. Nesse caso, não se requerem apenas aptidões técnicas e artísticas, mas também de perícia gerencial e comercial, para que a relação entre benefício e custo seja a mais elevada possível (BAKHSHI *et al.*, 2013).

A economia criativa constitui um espaço factível para que se reduza a pobreza e prospere a sustentabilidade ambiental, estando presente em nossas vidas de formas variadas e distintas. O desenvolvimento de políticas coerentes para a inovação cultural – que tem como sustentáculo a criatividade, entre outros componentes – é algo crítico para que no longo prazo se alcance um desenvolvimento economicamente sustentável. A educação vem se mostrando fundamental para germinar o conhecimento e para se alcançar uma inovação criativa. Assim como na época da Revolução Industrial as fábricas eram o cerne institucional, na presente era da informação, o mesmo ocorre com as escolas e universidades (ARAYA, 2010).

CONSIDERAÇÕES

Ao se desenvolver uma política pública relacionada a aspectos da economia criativa com foco no desenvolvimento e na promoção dos direitos humanos, é necessário que seja considerada a existência de transversalidade – reunindo conceitos vinculados às pastas de cultura e de desenvolvimento, além, claro, da política educacional propriamente dita. Deve ser ainda considerada a transdisciplinaridade entre três balizadores de conhecimento: técnico/científico, cultural/criativo e de negócios. Enquanto os dois primeiros têm a responsabilidade de produzir novos tópicos de conhecimento em seus campos, o regime

de negócios os transforma em produtos de consumo valorizados pelo mercado (HEARN; BRIDGSTOCK, 2010).

Pensando em tempos futuros, a educação do presente deve ter uma apurada percepção do direcionamento daquilo que será transmitido aos alunos. Como os ativos intangíveis – como uma marca, uma sensação ou um sentimento proporcionado – cada vez mais se mostram valorizados graças à cultura, à criatividade e ao conhecimento – justamente as matérias-primas da economia criativa –, e sendo estes recursos não exauríveis, mas sim renováveis devido ao seu próprio uso, há uma dinâmica interessante, capaz de colaborar na competitividade e na inovação (DEHEINZELIN, 2008).

Nesse sentido, para se promover a educação para a economia criativa, mostram-se fundamentais a incorporação de conteúdos vinculados a competências criativas aos programas educacionais atuais, a congregação de temas próprios dessas competências em projetos já existentes, o incentivo à interação entre escolas profissionalizantes e iniciativas de cunho social e o incremento de incubadoras e centros de pesquisa de economia criativa.

A transdisciplinaridade entre três balizadores de conhecimento – técnico/científico, cultural/criativo e de negócios – mostra-se fundamental, uma vez que os dois primeiros permitem a introdução de novos tópicos de conhecimento nos setores criativos, e o regime de negócios permite transformá-los em produtos e serviços valorizados pelo mercado e pela sociedade. Todavia, o desenvolvimento da criatividade pelos estudantes passa também pela valorização de saberes e fazeres tradicionais – que alicerçam a economia criativa enquanto motor de desenvolvimento – e pela formação de pensamento crítico, questionador e analítico em face das dinâmicas político-econômicas e socioculturais mais amplas em que os setores criativos se inserem.

Por essa visão de crescimento potencial existente na economia criativa, é importante a preocupação com a educação nesse campo. Para os tempos vindouros, a realidade mostra que é necessária uma ampliação no campo educacional existente, tendo como foco não apenas uma visão instrumental, puramente de difusão de conhecimentos, mas focando, de fato, no processo educacional pleno, com a realização da pessoa enquanto ser humano e membro de uma sociedade maior. Não que seja necessária uma “convulsão” nas instituições de ensino, mas sim uma compreensão da nova realidade que se desenha e que valoriza a inovação, a sustentabilidade e a criatividade, sendo esta “sempre necessária aos progressos tecnológicos e sociais, à dinâmica econômica e a todas as realizações humanas” (DELORS *et al.*, 1998, p. 264).

Para que floresça um ambiente em que o poder de criar seja encorajado – e assim a criatividade individual seja potencializada –, é necessário que políticas educacionais levem em conta que devem favorecer o comparecimento dos estudantes às instituições de ensino, mas também oferecer recursos e condições para que todos tirem proveito da infraestrutura, do conhecimento transmitido pelos corpos docentes e do contato com profissionais e empresas e, principalmente, não permitam que a criatividade seja refreada indevidamente. As políticas públicas, especialmente no campo da educação para ambientes criativos, devem estar a favor do desenvolvimento de uma sociedade criativa, permitindo que os sujeitos criadores, e criativos, estejam capacitados a construir suas próprias histórias e vidas, a partir de oportunidades equânimes, justas e imparciais de acesso ao ensino e de condições concretas de participação na sociedade da qual fazem parte (NOLETO et al., 2003).

REFERÊNCIAS

ARAYA, Daniel. Educational policy in the creative economy. In: __ __.; PETERS, M.A. (Eds.). **Education in the creative economy**: Knowledge and learning in the age of innovation. Nova York: Peter Lang, 2010.

BAKHSHI, Hasan; HARGREAVES, Ian; MATEOS-GARCIA, Juan. **A Manifesto for the Creative Economy**. Londres: Nesta, 2013.

BERTERO, Carlos Osmar. Agência Nacional de Educação. **Revista GVE-xecutivo**, v.8, n.1, 2009, p. 66-71.

CUNHA, Luís Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 5.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DEHEINZELIN, Lala. Economia criativa é a estratégia de desenvolvimento do século. **Dealer**, p. 14-15, maio/jun. 2008. Disponível em <http://laladeheinzelin.com.br/wp-content/uploads/2010/07/Economia-Criativa-%C3%A9-a-estrategiade-desenvolvimento-do-S%C3%A9culo-Revista-Dealer-junho-2008.pdf>. Acesso em 10 jan. 2016.

DELORS, Jacques; AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; QUERO, Marisela Padrón; SAVANÉ, Marie-Angélique Savané; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Rodolfo; SUHR,

Myong Won; NANZHAO, Zhou. **Educação, um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, Maria M.A. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.45, p. 445-455, set./dez. 2010.

HEARN, Gregory N.; BRIDGSTOCK, Ruth S. Education for the creative economy: innovation, transdisciplinarity, and networks. In: ARAYA, Daniel; PETERS, Michael A. (Ed.). **Education in the Creative Economy: Knowledge and Learning in the Age of Innovation**. New York: Peter Lang, 2010. p. 93-116.

JESUS, D.S.V.; KAMLOT, D. **Economia criativa e Políticas Públicas**. Curitiba: Prismas, 2016.

KAMLOT, D.; DUBEUX, V. J.C.; SILVA, J. L. F. Gestão, estratégias e fatores de desenvolvimento: uma abordagem com foco nas indústrias criativas. In: DOMINGUES, J. (Org.). **Mídia e cultura contemporânea: série linguagem**. Porto Alegre: Editora Fi, v. 4, p. 78-95, 2019.

KHALIFA, A. Student-as-aspirant: Strategic Implications for Business Education. **European Business Review**, v. 21, n. 2, p.172-190, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Capacitação de diretores escolares:** relatório final. Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (CEDHAP). Curitiba: Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/selecao-capacitacao-diretores-relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

NEY, Antonio. **Política educacional:** organização e estrutura da educação brasileira. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch; CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Abriendo espacios:** Educação e Cultura para a paz. Brasília: UNESCO, 2003.

PIOVESAN, F. **Caderno de Direito Constitucional:** Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional. Porto Alegre: EMAGIS, 2006.

PITOMBO, Mariella. Entre o universal & o heterogêneo: uma leitura do conceito de cultura na Unesco. In: NUSSBAUMER, Gisele Marchiori (Org.) **Teorias e políticas da cultura: visões multidisciplinares**. Salvador: EDUFBA, 2007, p.115-138.

PORTELA, Yeda M. A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais no cenário das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras. **Ciência Atual**, v.1, n.1, p.42-53, 2013.

ROBINSON, Ken. **Out of our minds: Learning to be creative**. Westford: Wiley, 2011.

SANTOS, Magda. A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação Estado e Sociedade. **Anais do IX ANPEDSUL**, Caxias do Sul, 29 jul.-1 ago.2012, p.1-15.

SOUZA, Vânia F.M. **Políticas educacionais e organização da educação básica**. Maringá: Centro Universitário de Maringá, 2014.

TENAZINHA, Ana Mafalda S. L. G. **O multimédia ao serviço das indústrias criativas e culturais**. Tese – Mestrado em Comunicação Multimédia. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Lusíada de Lisboa, Lisboa, 2013.

VENTURELLI, S. **From the Information Economy to the Creative Economy: Moving Culture to the Center of International Public Policy**. Washington, D.C.: Center for Arts and Culture, 2000.

VIANNA, Carlos E.S. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**. Ano 3, n.4, p.128-138, 2006.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E SOCIAL: REFLEXÕES DO PONTO DE VISTA ONTOLÓGICO E HISTÓRICO

Ana Eduarda Taras Vaz⁵³

Marta Rosani Taras Vaz⁵⁴

INTRODUÇÃO

Ao tratar dos Direitos Humanos, referimo-nos ao conjunto de direitos básicos do ser humano, do ponto de vista social, cultural, político e econômico. Contudo, nem sempre esses direitos são assegurados, comprometendo a própria humanização do homem.

Com o intuito de contribuir para a discussão entre educação e direitos humanos, buscaremos, neste texto, refletir sobre a educação do ponto de vista de seu duplo caráter: ontológico e histórico. No seu aspecto ontológico, entendemos o papel da educação como mediação das relações humanas com o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade. Por sua vez, no seu aspecto histórico, compreendemos a educação no contexto econômico e político atual e sua relação com os direitos humanos.

Desse modo, ao longo deste capítulo, apresentamos elementos que visam problematizar a relação entre educação e direitos humanos, seus limites e possibilidades. Para tanto, organizamos o texto em três principais momentos, sendo que, na primeira parte, abordamos a educação no seu sentido ontológico, na segunda parte, discutimos a educação na sua forma histórica capitalista e, por fim, discutimos a problemática do direito à educação.

A EDUCAÇÃO COMO MEDIAÇÃO ENTRE OS HOMENS

Acreditamos que para compreender melhor a função da educação, seja ela em uma sociedade igualitária, seja ela no modo de produção

53 Professora de Educação Especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail:<anadudavaz@hotmail.com>.

54 Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail:<martarosanni@hotmail.com>.

que vivemos, precisamos compreender o surgimento e a essência da educação, ou seja, o seu sentido ontológico. Como destacado por Darcoleto (2016, p. 82):

A educação está intimamente ligada à formação do ser social, ao desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Quando afirmamos que a educação está relacionada à formação do ser social, colocamos no centro desse processo a preocupação com a formação do homem (ser humano). Desse modo, cabe esclarecermos quem é esse homem, ou, o que caracteriza o ser humano enquanto tal. Para tanto, precisamos recorrer à categoria do trabalho.

Compreendemos, a partir de Marx, que para o homem existir enquanto tal, precisa produzir sua vida material, ou seja, o homem modifica a natureza, por meio do trabalho, para que esta possa suprir suas necessidades básicas (comer, beber, vestir). Isso significa que o trabalho é o fundamento da existência humana, ou seja, para sobreviver, o homem precisa modificar a natureza e suprir suas necessidades.

No capítulo V do Livro I d'*O Capital*, Marx (2013) define que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as suas forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre sua natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p. 255).

Desse modo, a mediação entre homem e natureza, por meio do trabalho, é fundamental para a existência humana, não somente pelo fato de que a natureza modificada atende às necessidades físicas e materiais do homem, mas porque, no processo de trabalho, o homem também é modificado.

No processo de trabalho, o homem modifica a natureza e também é transformado, tendo em vista a perspectiva ontológica⁵⁵ do trabalho, Masson (2015, p. 179), ao analisar as contribuições de Lukács sobre o trabalho, a educação e a sociedade e sua relação com o gênero humano, afirma que “foi o trabalho, portanto, que possibilitou a transformação da subjetividade e da objetividade, promovendo a autoconstrução humana do homem.”

Segundo a perspectiva de Lukács, neste processo de trabalho, o homem expõe a sua subjetividade, coloca no objeto trabalhado sua humanidade. O objeto humanizado, por sua vez, já não faz parte apenas da natureza, agora faz parte do gênero humano. Estes processos de trabalho se intensificam e se tornam cada vez mais complexos ao longo da história, ao passo que se faz necessário transmitir aquilo que constitui o homem e sua generalidade. Ou seja, o trabalho possibilita a construção histórica de conhecimentos e a constituição do ser social que precisam ser transmitidos para a continuidade da humanidade.

Para compreender melhor a relação do trabalho com a educação, recorreremos à Antunes (2012, p. 7) que afirma:

[...] é exatamente o acúmulo sócio histórico dos avanços do trabalho, tanto em suas formas mais imediatamente materiais quanto nas mais complexas e abstratas manifestações espirituais – da arte à filosofia – que constitui o cerne de todo o processo formativo, educacional da humanidade. É então exatamente em função destas características constitutivas do complexo do trabalho – tanto como aquilo que desencadeia o processo de humanização [...] como aquilo que garante e assegura a continuidade e complexificação deste processo, por meio da transmissão de suas aquisições históricas – que o processo formativo, educacional, do ser social não pode do trabalho ser separado: ou seja, a categoria educação está ontologicamente ligada à categoria do trabalho. (ANTUNES, 2012).

55 A perspectiva ontológica com a qual trabalhamos advém dos estudos do filósofo Gyorgy Lukács, que, a partir de Marx, elabora uma teoria que analisa os fundamentos do ser social – Ontologia – que podemos compreender como o estudo do ser. Nesta ontologia, encontramos os fundamentos do surgimento da vida em sociedade (ser social). Ao explicar sobre Ontologia, Tonet (2011, p. 138) afirma: “o ato do trabalho comparece como sendo aquele que funda o ser social. Aquele no qual se encontra a raiz do ser social”.

Temos aqui, o primeiro ponto que nos direciona ao entendimento da educação e sua função social – ela se faz necessária ao longo de toda a história, à medida que garante a continuidade dos processos de trabalho, ou seja, contribui diretamente na manutenção da vida humana.

Nesse sentido, a educação é a mediação que acontece entre os homens, por meio dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. A mediação da educação propõe o processo de aprender aquilo que já foi produzido, o conhecimento que já existe e que surgiu também, dos processos de trabalho anteriores. Vejamos neste sentido:

O processo educativo, por sua vez, está intimamente ligado à linguagem, enquanto mediação que também surge no e para o desenvolvimento da atividade do trabalho. [...] a educação serve-se da linguagem como uma mediação imprescindível para o ato de transmissão de parte das conquistas historicamente acumuladas pelos homens. (DARCOLETO, 2016, p. 87).

Compreendemos, a partir do excerto acima, que a educação como uma mediação, utiliza também, de outra mediação que é a linguagem – que por si só, já se destaca como uma construção importante do homem – para facilitar o processo da transmissão de outros conhecimentos.

Ao longo da história da humanidade, o homem se desenvolveu e modificou a natureza, testou seus feitos e produções, fez descobertas e experimentos, são anos de construção. O fato é que os mesmos homens que produziram aqueles conhecimentos viveram em períodos históricos diferentes e, por conseguinte, não continuam a produzir, quem agora os faz são outros homens. E para que estes outros homens continuem produzindo suas vidas materiais e não precisem fazer as mesmas descobertas, precisam de uma mediação entre si para a apropriação dos conhecimentos que já foram produzidos, o que é possível por meio da educação.

Conforme aponta Tonet (2011), há uma relação de dependência da educação em relação ao trabalho, mas, ao mesmo tempo, certa autonomia da primeira em relação ao último e, essa discussão, nos ajuda a compreender limites e possibilidades da educação na sociedade. Vejamos nas palavras de Tonet (2011):

[...] podemos dizer que entre o trabalho e as outras atividades existe uma relação de dependência ontológica, de autonomia relativa e de determinação

recíproca. Dependência ontológica de todas elas em relação ao trabalho, pois este constitui o seu fundamento. Autonomia relativa, pois cada uma delas cumpre uma função que não resulta mecanicamente de sua relação com o trabalho. Determinação recíproca, pois todas elas, inclusive o trabalho, se relacionam entre si e se constituem mutuamente nesse processo. (TONET, 2011, p. 139).

Em suma, a educação surge a partir da necessidade de nós, homens e mulheres, nos apropriarmos da generalidade construída a partir dos processos, desenvolvimento e organização do trabalho, portanto – relação de dependência ontológica. Determinação recíproca, porque possui influência no sentido de que faz parte da totalidade da sociedade e está interligada com as demais atividades e esferas sociais (como o trabalho, a política, a arte, a religião etc.). Ao passo que possui uma função diferente das outras esferas, principalmente em relação ao trabalho, como já mencionamos a educação enquanto mediação entre os homens diferentemente do trabalho: que é uma mediação entre homem e natureza.

[...] a educação é uma mediação indispensável, pois cabe a ela reproduzir no indivíduo parte daquilo que foi construído pela humanidade (gênero humano) ao longo do processo histórico. Ao se apropriar de elementos que constituem o gênero humano, o indivíduo (singular) se torna parte desse gênero humano. (DARCOLETO, 2016, p. 103).

A educação possui uma função exclusivamente sua, no sentido em que é ela a responsável por transmitir/reproduzir o que o homem já construiu e o que o constitui enquanto tal. Desse modo, a educação é um direito humano indispensável para a vida em sociedade e para o processo de humanização do homem.

A EDUCAÇÃO NO MOMENTO HISTÓRICO CAPITALISTA

Como vimos, a educação possui uma relação profunda com a categoria do trabalho, exercendo uma função essencial na reprodução da vida social. Porém, essa função está marcada pelas características

históricas de cada organização social. Nesse sentido, buscaremos tratar agora sobre a educação no modo de produção capitalista.

Para tratar da educação, neste modo de organização, tomemos a afirmativa de Gomes (2012, p. 188) de que “[...] a educação tem se mostrado, no envolver histórico do mundo dos homens, um importante componente do complexo que sustenta a duradoura exploração do homem pelo homem.” No caso da sociedade capitalista, baseada na exploração do homem pelo homem, a educação exerce uma função diferente daquela que mencionamos na seção anterior, ou seja, a educação perde sua função de contribuir para o desenvolvimento do ser social, passa a favorecer, sobretudo os interesses da classe social que detém poder econômico e político, a burguesia.

Se o modo de produção da vida material determina, em última instância, todos os âmbitos da organização social, incluindo a educação, logo, esta exerce um papel fundamental para a perpetuação da ordem vigente.

Mészáros (2008, p. 43) afirma que todo o processo educacional, independentemente de seu âmbito, está estreitamente ligado à “totalidade dos processos sociais” e só pode funcionar, no caso da sociedade atual, se estiver adequado às exigências e determinações do modo de organização capitalista.

Para Mészáros (2008), a educação, no sistema capitalista, cumpre essencialmente duas funções: a) preparar para o trabalho (explorado) e b) internalização, no sentido de legitimação das “posições” em que os indivíduos se encontram na sociedade. Em suas palavras:

[...] no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos – tal como indicado no segundo parágrafo desta seção – da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (MÉSZÁROS, 2019, p. 44)

Quando falamos em educação na forma de organização capitalista, devemos questionar qual o tipo de educação estamos nos referindo, ou seja, a educação de que classe? Afinal, estas desempenham papéis diferentes e possuem interesses distintos desde o seu planejamento.

Para além dos conhecimentos científicos, a educação para a classe trabalhadora possui um aspecto fundamental na formação dos indivíduos para esta sociedade – o sentido moral. Isto é, a educação

também incentiva os indivíduos a um conforto sobre aquilo que se vive, para que aceitem passivamente sua realidade e a forma de sociabilidade imposta. Para melhor entendimento sobre a educação, neste modo de produção, recorreremos novamente a Mészáros (2008, p. 43):

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

Em outras palavras, independentemente da especificidade que possa existir dentro dos processos educativos, sejam eles formais ou não formais, a educação está predominantemente sendo influenciada e regida pela forma de organização que domina todos os processos que acontecem na sociedade. Esta forma de organização regida pelo capital, como já apontamos, possui interesses muito claros para a classe trabalhadora e não deixa brechas para que haja mudanças por meio do Estado ou que algo esteja fora de seus parâmetros.

Como afirma Gomes (2012, p. 189):

Grosseiramente sumarizando a questão, poderíamos dizer que a redução do saber colocado à disposição do trabalhador a um patamar mínimo condizente com o escopo das emblemáticas doses homeopáticas; e, mais importante ainda, a negação do conhecimento que alcança a gênese e a processualidade dos fenômenos do real, consignaria a fórmula por excelência adotada pela classe dominante para manter o trabalhador distante da educação que lhe permitisse, no nível do conhecimento, escapar da mistificação do real, da submissão ao caráter formal da declarada igualdade social e à naturalização incontestada da desigual liberdade de mercado.

Nesse sentido, apesar de educação ser um direito humano fundamental é necessário problematizar os limites da realização desse direito nesta sociedade. E, para além do mero acesso à educação, questionar o conteúdo ideológico dessa prática humana.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM SEUS ASPECTOS LEGAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Neste momento do texto, temos como objetivo situar a educação escolar no contexto brasileiro, tendo como base as principais determinações legais. O processo educativo brasileiro perpassa por diferentes momentos históricos, porém, abordaremos a educação apenas no contexto legal atual.

Segundo a Constituição de 1988, a educação é um direito de todos os cidadãos que residem no território nacional e é dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, como podemos verificar:

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

O artigo 205 é o primeiro do Capítulo III da Constituição Federal de 1988 - *Da Educação, Da cultura e do Desporto* -, abrindo a Seção I, que trata da Educação. Do Artigo 205 ao 214 são tratados assuntos referentes ao acesso, à educação básica, universidades, âmbito particular, valorização dos profissionais da educação, dentre outros.

No Artigo 206, quando trata dos princípios em que o ensino será ministrado, o Inciso III pressupõe “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas”. Neste sentido, entendemos que a educação como direito de todos se refere, também, ao dever dos órgãos provedores do ensino em proporcionar o contato do educando com diversas concepções, sejam elas de ensino (pedagógicas), sejam elas políticas ou ideológicas – no que tange o conhecimento, objeto de estudo.

Ao referir-se à compulsoriedade escolar, o Inciso I, do Artigo 208 – “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:” trata claramente “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Portanto, mesmo com a ênfase da referência à família enquanto provedora conjunta da educação, o Estado aparece como o órgão principal no que tange à obrigatoriedade da oferta do ensino.

Ainda no mesmo Artigo, o Inciso V traz o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística”. Observemos, neste sentido, que qualquer que seja a instituição provedora da educação cabe a ela um importante e, inclusive, difícil dever de sistematizar didaticamente os conhecimentos que correspondem ao “mais elevado nível” de sua produção.

Ainda no que tange à obrigatoriedade escolar, vejamos alguns dos parágrafos do Art. 206:

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988).

Assim sendo, a educação ofertada pela escola é direito público e obrigatório. É dever da família o acompanhamento da criança e do adolescente à frequência escolar. Para finalizar os apontamentos sobre os principais pontos da educação na Constituição, mencionamos que, de acordo com a lei, estão previstos conteúdos mínimos previamente estabelecidos para que se assegure a formação básica comum, bem como a ressalva de que se deve elencar neste ensino o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988).

Outro documento importante que norteia o processo educativo no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96. Esta afirma a educação como direito e organiza o processo educativo de maneira geral e também nos âmbitos da oferta de ensino público e privado.

Nela, a oferta da educação em nível básico, corresponde à oferta gratuita e também se expressa pelo regime de colaboração entre União, estados e municípios. Mas, de acordo com Flach (2011, p. 299), no que tange à gratuidade da oferta do ensino: “[...] não é ‘tão gratuita’ assim; o ônus existe, seja velado ou não, através de doações e contribuições espontâneas”. Em suma, percebemos, corriqueiramente, escolas promovendo ações com intento de arrecadar recursos para suprir necessidades da estrutura física dos prédios escolares. Neste sentido, a sociedade que

deveria receber o ensino gratuito acaba por suprir materialmente com o que deveria ser responsabilidade do Estado.

Neste momento, encontramos a contraditoriedade no processo educativo brasileiro, no âmbito do direito à educação. Faz-se necessário, desse modo, compreender a educação enquanto direito público e social de cada indivíduo. De acordo com Flach (2011):

A educação como direito social e como um dos componentes da consolidação da cidadania de um povo pressupõe a criação e efetivação de estratégias pelo poder público para que o mesmo seja garantido no âmbito da concretude. [...] a garantia da educação deve ocorrer integralmente e não apenas como possibilidade de acesso à escola, pois para que esta contribua com o exercício da cidadania de forma geral, precisa ser organizada de forma a possibilitar que seus alunos usufruam de todas as possibilidades de acesso, aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos para o exercício de seus direitos e deveres. (FLACH, 2011, p. 301).

Desse modo, não basta apenas que a educação esteja garantida na forma da lei, mas que ela se concretize e atenda a toda a população com vistas à sua garantia e efetivação real. Também entendemos que não somente a escola e a estrutura em que se apresenta garantem a efetivação do direito à educação, mas também as condições de vida dos sujeitos inseridos no ambiente escolar. Pois, não apenas o espaço físico dentro da escola garante a permanência dos estudantes dentro dela, a desigualdade social interfere diretamente na educação de cada sujeito. Defendemos, portanto, que para a garantia do acesso e permanência dos indivíduos à educação, são necessárias, além de leis, estratégias que viabilizem a educação enquanto direito de todos, conforme aponta Flach (2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como abordamos neste texto, a educação possui um papel essencial na vida humana, pois é ela que viabiliza o processo de continuidade da transmissão do conhecimento produzido a partir do trabalho, neste sentido, também contribui para a melhoria das condições existenciais, à medida que possibilita que outros homens se apropriem do

conhecimento já produzido e o aprimorem. Nesse sentido, o acesso à educação faz parte do conjunto dos direitos humanos.

Entretanto, como fruto de um complexo maior, que é o trabalho, a educação acaba sendo influenciada negativamente, na medida em que a organização dos homens está baseada na exploração e na desigualdade social.

Neste sentido, a educação se torna um campo de disputa, de um lado, o Estado e a burguesia impõe seus interesses de dar continuidade a uma escola tecnicista e conservadora, preparando os sujeitos para as atividades manuais e propagação de valores morais voltados à obediência do povo em relação às desigualdades sociais. De outro, profissionais da educação, da assistência social e parte da sociedade, buscam a efetivação da educação como direito humano e social, buscando a melhoria da qualidade dos processos de ensino, acesso e permanência na escola – sob a ótica de que esta última pode ser possibilidade de emancipação individual e coletiva, tanto para “ascensão social” quanto para formação de sujeitos críticos.

Por fim, acreditamos que a educação pode ser compreendida como um direito humano e social, bem como deve ser defendida assim no âmbito legal. Contudo, precisamos ter clareza de que essa relação entre educação e direitos humanos é contraditória, do ponto de vista ideal e real. Já que as contradições que fundam esta sociedade estabelecem, em certa medida, os limites e as possibilidades dessa relação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Trabalho e Liberdade em Mészáros. **Estudos do trabalho**, Goiânia, v. 6, p. 1-16. 2012.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 8 ago. 2019.

DARCOLETO, C. A. S. A função social da educação e suas relações com a categoria do trabalho: alguns apontamentos. In: LEÃO, A. M. de C.;

MUZZETI, L. R. (Org.). **Abordagem Panorâmica Educacional:** da educação infantil ao ensino superior. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

DARCOLETO. Contribuições de István Mészáros para a educação: uma análise da categoria da mediação. In: SCHLESENER, A. H.; MASSON, G.; SUBTIL, M. J. D. (Org.) **Marxismos e educação.** Ponta Grossa: Ed UEPG, 2016.

FLACH, S. F. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: Entre a previsão legal e a realidade. **HISTEDBR**, Campinas, n. 43. p. 285-303, set. 2011.

GOMES, V. C. O Ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: considerações iniciais sobre os rumos na América Latina. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. (Org.). **Trabalho, Educação e Formação Humana frente à necessidade histórica da revolução.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MARX, K. **O Capital:** Crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASSON, G. Trabalho, Educação e Reprodução em Lukács. Salvador, **Germinal Marxismo e Educação em Debate.** v. 7, n. 2, p. 176-184, dez. 2015.

MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

TONET, I. Educação e Ontologia Marxiana. Campinas, **HISTEDBR**, número especial, p. 135-145, abr. 2011.

REFUGIADOS, DIREITOS HUMANOS E O BRASIL: ABORDAGENS PARA A SALA DE AULA

Eveline Vieira Brígido⁵⁶
Roberto Rodolfo Georg Uebel⁵⁷

INTRODUÇÃO

Atualmente, a comunidade internacional vem enfrentando a pior crise migratória desde a Segunda Guerra Mundial. De acordo com o Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, havia 70.8 milhões de migrantes forçados no final de 2018⁵⁸, sendo 29 milhões de refugiados e 41 milhões de deslocados internos, afetando diversos países.

Em comparação com países geograficamente próximos de regiões de conflito, a crise de refugiados não afetou gravemente o Brasil. No entanto, recentemente, houve um grande aumento no número de solicitação de refúgio, principalmente em razão dos conflitos na Venezuela e, também, aos problemas gerados pela guerra na Síria e questões econômicas e problemas sociais no Haiti. Ou seja, apesar de o Brasil não estar entre os países mais afetados pela crise migratória, o país está enfrentando situações de grande fluxo migrantes forçados. Sendo assim, o presente capítulo tem como objetivo responder à seguinte questão: como a atual crise migratória de refugiados tem afetado o Brasil e que medidas vêm sendo tomadas pelo governo? Ademais, este capítulo também apresenta uma perspectiva de como abordar essa temática em sala de aula, com um guia sobre expressões, fluxos e instrumentos que tratam sobre a migração forçada.

56 Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do curso de Relações Internacionais da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ES-PM-POA). E-mail: ebrigido@espm.br.

57 Doutor em Estudos Estratégicos Internacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do curso de Relações Internacionais da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-POA). E-mail: roberto.uebel@espm.br.

58 Os dados sobre refugiados relativos a 2019 devem sair no final de julho de 2020. Os dados sobre os deslocados internos em 2019 foram recentemente disponibilizados, havendo um grande aumento em relação a 2018, chegando a 50.8 milhões de pessoas (UEBEL, 2019).

Portanto, este capítulo foi dividido em cinco seções. Primeiramente, serão estudados os conceitos e os regulamentos sobre refugiados e, na sequência, a atual crise migratória. Logo após, será verificada a origem dos migrantes forçados no Brasil e as medidas adotadas pelo governo brasileiro. Por fim, será realizada uma discussão sobre como debater em sala de aula a crise global de refúgio e o fluxo de imigrantes para o Brasil.

A pesquisa será qualitativa e exploratória, tendo por base fontes primárias e secundárias. Como fontes primárias serão analisados tratados internacionais e outros documentos jurídicos, resoluções da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) e documentos dos ACNUR.

REFUGIADOS: CONCEITO E PROTEÇÃO JURÍDICA

As primeiras regulamentações internacionais sobre refugiados remontam ao final da Primeira Guerra Mundial, sendo que o primeiro regulamento foi criado pela Liga das Nações por causa da revolução na Rússia e do colapso do Império Otomano. Em 1921, a Liga adotou sua primeira resolução e, em outubro, Fridtjof Nansen foi nomeado Alto Comissário para Refugiados Russos (ANDRADE, 2006). O Alto Comissário definiria o *status* legal dos migrantes e organizaria questões como repatriação, alocação em outros Estados, empregos, educação e trabalharia em conjunto com organizações filantrópicas (GOODWIN-GILL, 2017). Entre 1924 e 1928, pessoas de outras nacionalidades obtiveram a mesma proteção: assírios, assírios-caldeus, sírios, curdos e um pequeno grupo de turcos (JAEGER, 2001). As condições para usufruir da proteção foram: ausência de proteção do país de origem e não ter adquirido outra nacionalidade (JUBILUT, 2007). No entanto, a Liga nunca definiu o termo “Refugiado”.

Em 1930, foi criado o Escritório Internacional de Nansen para Refugiados, que redigiu a Convenção para Refugiados de 1933. Embora limitada em seu escopo, esta Convenção foi o início do Direito Internacional dos Refugiados, baseado no princípio do *non-refoulement*, isto é, nenhum refugiado ou requerente de asilo pode ser enviado para qualquer país onde sua vida ou liberdade esteja ameaçada. Apenas oito Estados ratificaram a Convenção de 1933. No entanto, esta Convenção tornou-se um modelo para futuros documentos legais.

Após a Segunda Guerra Mundial, a Liga das Nações terminou seus trabalhos e a ONU foi criada. Sendo assim, o Alto Comissário da Liga

das Nações também terminou seus trabalhos e o Comitê Intergovernamental para Refugiados trabalhou até 1947. Como a Segunda Guerra produziu um grande número de refugiados, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC) e a comissão preparatória do Comitê Internacional a Organização para os Refugiados começou a gerenciar a migração forçada internacional causada por conflitos e perseguições. Em 1948, após os trabalhos preparatórios conduzidos pelo ECOSOC e pela Assembleia Geral, a Organização Internacional para os Refugiados foi estabelecida. Infelizmente, apenas alguns Estados ratificaram seu tratado constitutivo. (GOODWIN-GILL, 2017), tendo encerrado suas atividades em 28 de fevereiro de 1952.

O ACNUR foi criado em 1º de janeiro de 1950, como um órgão subsidiário da Assembleia Geral da ONU e assumiu as funções da Organização Internacional para os Refugiados. Em janeiro de 1951, o ACNUR iniciou suas atividades, mas seu mandato duraria apenas três anos, o que refletia divergências entre os estados membros da ONU na criação de um órgão permanente. No entanto, devido à crise dos refugiados, o mandato do Escritório é renovado a cada 5 anos. E “[...] em 2003, o ACNUR foi autorizado a continuar seu trabalho até que o problema dos refugiados seja resolvido” (NAÇÕES UNIDAS, 2005).

Além do estabelecimento do ACNUR, muitos Estados ratificaram o Estatuto dos Refugiados, que é a base do Direito Internacional dos Refugiado. No entanto, a Convenção refletia a situação política da época, sendo limitada às pessoas que se tornaram refugiadas por causa de fatos anteriores a 1951, isto é, europeus. (NAÇÕES UNIDAS, 2005). Nos anos seguintes, o novo escritório teve que ajudar outros continentes, e, portanto, a comunidade internacional adotou o Protocolo de 1967, que removeu o “limite temporal” e o “limite geográfico”.

A Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967 prevêm que qualquer pessoa que sofra perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, filiação a um determinado grupo social ou opinião política e que esteja fora do país de sua nacionalidade possa solicitar refúgio. Ambos os documentos foram baseados em princípios de direitos humanos, mas direcionados especialmente à questão do *status* dos refugiados.

Após o surgimento desses tratados internacionais, surgiram os tratados regionais, ampliando as possibilidades para a solicitação de refúgio. Em 1984, foi realizado na Colômbia o Colóquio Internacional que resultou na criação da Declaração de Cartagena sobre Refugiados. A terceira conclusão da Declaração prevê uma extensão do termo refugiado:

[...] tendo em vista a experiência adquirida com os fluxos maciços de refugiados na região da América Central, é necessário considerar a ampliação do conceito de refugiado, levando em conta, na medida do necessário, e à luz da situação prevalecente na região, o precedente da Convenção da OUA (artigo 1, parágrafo 2) e a doutrina empregada nos relatórios da Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Portanto, a definição ou conceito de refugiado a ser recomendado para uso na região é aquele que, além de conter os elementos da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, inclui entre os refugiados pessoas que deixaram o país por causa de suas vidas, segurança ou a liberdade foi ameaçada por violência generalizada, agressão estrangeira, conflitos internos, violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que perturbaram seriamente a ordem pública. (DECLARAÇÃO de Cartagena, 1984).

Como este trabalho tem como objetivo analisar como a atual crise migratória afetou o Brasil será considerado o conceito previsto na Declaração de Cartagena.

Ressalte-se, ainda, que várias décadas após a criação desses documentos, a comunidade internacional voltou a discutir a migração. Em 19 de setembro de 2016, muitos países adotaram a Declaração de Nova York para Refugiados e Migrantes, cujo objetivo era desenvolver um novo documento internacional para abordar a nova realidade dos migrantes. Em dezembro de 2018, foi adotado o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular. O Pacto não tem caráter legal vinculativo, mas representa um marco da cooperação internacional em migração e baseia-se em princípios de homocentrismo, cooperação internacional, soberania nacional, desenvolvimento sustentável, direitos humanos, abordagens governamentais e sociais.

A CRISE GLOBAL DOS REFUGIADOS

A atual crise migratória começou em 2011/2012, chegando a 65 milhões de migrantes forçados até 2015. Isso ocorreu principalmente pela guerra civil síria, combinada com os conflitos no Iraque, na República Democrática do Congo (RDC), na República Centro-Africana e no Sudão do Sul.

Segundo o ACNUR, no final de 2018 existiam cerca de 25,9 milhões refugiados e 3,5 milhões requerentes de refúgio. Para comparar melhor a evolução do número de migrantes forçados nos últimos anos, consulte a Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Número de migrantes forçados

Ano	2011	2012	2013	2014
Refugiados e solicitantes de refúgio	16.1 milhões	16.3 milhões	17.9 milhões	21.3 milhões

Ano	2015	2016	2017	2018
Refugiados e solicitantes de refúgio	24.5 milhões	25.3 milhões	28.5 milhões	29.4 milhões

Fonte: elaborado pelos autores a partir de Uebel (2019).

Em 2011, começou um grande fluxo de refugiados, atingindo um pico entre 2014 e 2015. Havia 15,2 milhões de refugiados e cerca de 895.000 solicitantes de asilo. A maioria deles permaneceu em sua região de origem, tendo solicitado asilo nos países vizinhos. Apenas cerca de 1,8 milhões se mudaram para outras regiões. Assim, 80% dos refugiados africanos, 84% dos asiáticos, 93% dos europeus e 75% dos latino-americanos permaneceram em suas regiões de origem.

O ano de 2012 foi marcado por um aumento de refugiados, com 1,1 milhão de refugiados em relação ao ano anterior, como resultado dos conflitos na Síria e em outros países africanos. A tabela acima não mostra esse aumento porque havia cerca de 500.000 ex-refugiados que retornaram ao seu país de origem e por causa de mudanças legislativas que cessaram refugiados angolanos e liberianos na África subsaariana.

Em 2013, o número de refugiados atingiu 16,7 milhões, com um aumento considerável nos refugiados sírios. Além da guerra na Síria, outros conflitos no continente africano contribuíram para o aumento dos requerentes de asilo: República Centro-Africana, RDC, Sudão, Sudão do Sul e Mali.

Em 2014, houve um novo aumento no número de refugiados, atingindo 19,5 milhões. E 53% eram de apenas três países: Síria, Afeganistão e Somália. Cerca de 86% estavam concentrados nos países em desenvolvimento e nos países subdesenvolvidos. Foi também a partir desse ano que a Turquia alcançou o topo dos países anfitriões e o Líbano alcançou a posição de maior número de refugiados em relação à sua população nacional.

Em 2015, o número de refugiados atingiu um novo recorde: 21,3 milhões de refugiados e 3,2 milhões de requerentes de refúgio. Este foi o quinto ano consecutivo de um aumento constante no número de refugiados, principalmente como resultado dos conflitos na Síria, Afeganistão e Somália.

Em 2016, havia uma média de 20 pessoas fugindo por minuto. Note-se que o número de refugiados do Sudão do Sul aumentou 64% apenas no segundo semestre de 2016, de 854.100 refugiados em 2015 para 1,4 milhões em 2016. Parte desse aumento foi compensada nos “números gerais” pelo retorno de 552.200 refugiados para seus países de origem, a maioria em más condições, como o retorno de 384.000 afegãos a um país ainda em situação muito instável.

Como mostra a Tabela 1, um aumento considerável de refugiados pode ser observado em 2017. Esses refugiados estão distribuídos em 125 países, sendo a Turquia o principal país anfitrião, com 3.424.200 sírios. Além da Turquia, os países restantes também têm um número significativo de refugiados sírios: Líbano (992.100), Jordânia (653.000), Alemanha (496.700), Iraque (247.100), Egito (127.700), Suécia (103.600), Áustria (43.900) e os Países Baixos (30.900).

Em 2017, a África Subsaariana representava cerca de 1/3 do número total de refugiados, o que representou um aumento de 22% em relação a 2016, principalmente devido à crise no Sudão do Sul. E a região Ásia-Pacífico aumentou 21% em comparação com 2016 devido ao agravamento da crise em Mianmar. O Oriente Médio e o norte da África tiveram pouco aumento, mas ainda permanecem com cerca de 1/3 dos refugiados por causa da guerra na Síria. Em outras palavras, os países que mais geraram refugiados em 2017 foram, respectivamente, Sudão do Sul, Mianmar e Síria, com ênfase significativa nos dois primeiros. Em relação ao Sudão do Sul, os principais países receptores foram: Uganda (1.037.400), além de Sudão (772.700), Etiópia (421.400), Quênia (111.500) e RDC (89.000). Em relação a Mianmar foram: Bangladesh (932.200), além da Tailândia (100.000), Malásia (98.000) e Índia (18.100).

Até o momento (maio de 2020), não há dados oficiais (*Global Trends*, da UNCHR) sobre refugiados durante o ano de 2019. Mas, conforme o ACNUR, os países com maior fluxo de migrantes de refugiados: Burundi, RDC, Rohingya, Síria, Iêmen, República Centro-Africana, Nigéria, Sudão do Sul e Venezuela. E os principais países receptores são: Tanzânia, Ruanda, RDC, Uganda, Zâmbia, Burundi, Bangladesh, Turquia, Líbano, Jordânia, Iraque, Egito, Omã, Somália, Arábia Saudita, Djibuti, Etiópia, Sudão, Camarões, Chade, Níger, Colômbia, Peru, Equador, Chile, Argentina e Brasil.

Deve-se ressaltar que a Venezuela não está incluída nos dados do ACNUR, porque parte de seus nacionais foi recebida nos países da região por meio de outras classificações legais, permitidas pelos sistemas jurídicos da região. De qualquer forma, a OIM estima um número de 1,6 milhão de migrantes venezuelanos, com cerca de 900.000 migrando entre 2015 e 2017. Na América Central e no Caribe, por exemplo, o número de migrantes venezuelanos dobrou entre 2015 e 2017, de 50.000 para 100.000. E o ACNUR estima que havia mais de 1 milhão de migrantes venezuelanos em 2017, totalizando mais de 4,5 milhões em 2019. No entanto, muitos venezuelanos solicitaram vistos ou outra proteção alternativa, sendo muito difícil obter dados reais sobre refugiados venezuelanos. Muitos migrantes escolhem outras alternativas porque são maneiras mais fáceis de obter documentação, facilidade de uso e acesso a serviços básicos.

Os principais países anfitriões dos venezuelanos são: Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Panamá, Peru e as ilhas do Caribe. O principal país é a Colômbia, que tem mais de 1 milhão de migrantes venezuelanos forçados, seguida pelo Peru, Equador, Chile, Argentina e Brasil.

Devido à fonte limitada, é difícil quantificar a migração irregular e forçada. No que diz respeito ao Brasil, por exemplo, o UNCHR estima 85.000 em vez de 75.000, como visto acima. De acordo com o Plano Regional de Resposta a Refugiados e Migrantes (RMRP) para Refugiados e Migrantes da Venezuela “[...] é provável que o número total de venezuelanos na região seja maior, pois a maioria das fontes de dados não representa venezuelanos sem *status* regular”.

Portanto, todos os dados não representam a realidade, porque são apenas os números dos governos locais, ACNUR e OIM. Mas o próprio ACNUR estima que 60% dos migrantes venezuelanos estão em situação irregular. Além do fato de os migrantes que solicitam um instituto jurídico que não seja asilo, é difícil ter uma noção exata sobre os refugiados venezuelanos.

O BRASIL E A CRISE MIGRATÓRIA ATUAL

Esta seção tem como objetivo analisar como a atual crise migratória afetou o Brasil e quais medidas o país tomou para administrar o grande fluxo de migrantes. Até o final de 2019, havia 264.000 refugiados venezuelanos no Brasil e 86.007 pedidos de refúgio. De acordo com o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), houve um aumento de pedidos de asilo no Brasil entre 2011 e 2018, informação esta representada pela Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Solicitações de refúgio de venezuelanos no Brasil – 2011/2019

Ano	2011	2012	2013
	3.220	4.022	17.631

Ano	2014	2015	2016	2017
	28.385	28.670	10.308	33.866

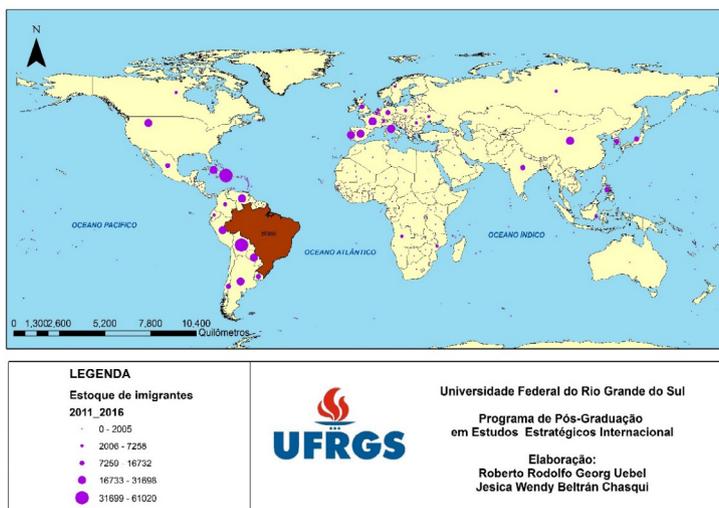
Fonte: Dados compilados pelos autores a partir das informações do Ministério da Justiça e ACNUR (UEBEL, 2019).

Embora ocorresse uma queda em 2016 e 2019, os pedidos de refúgio aumentaram ano após ano no Brasil. Entre os principais pedidos de 2017 estão as nacionalidades: venezuelanos (17.865), cubanos (2.373), haitianos (2.362), angolanos (2.036), chineses (1.462), senegaleses (1.221), sírios (823), nigerianos (549), Bengalis (523), congoleses da RDC (364). Desde 2011, o Brasil recebeu 126.102 pedidos de asilo e, em 2018, houve o maior número de pedidos.

Os pedidos de venezuelanos respondem por 33% dos pedidos, seguidos por haitianos com 14%, senegaleses com 13% e sírios com 7%.

Portanto, os principais pedidos de refúgio são de venezuelanos. E, analisando as Tabelas 1 e 2, percebe-se que nacionais de outros “principais países de origem de refugiados” não representam grandes fluxos para o Brasil. Como mostra a Tabela 2, as pessoas costumavam migrar para os países vizinhos. Isso explica por que muitos venezuelanos migram para o Brasil e outros países fronteiriços. O mapa da Figura 1 abaixo ilustra os principais países de origem de migrantes e refugiados no Brasil no período de 2011 a 2016:

Figura 1 - Número de imigrantes e refugiados no Brasil - 2011/2016



Fonte: Elaborado pelos autores.

Apesar da migração de europeus e sul-americanos para o Brasil, devido a acordos bilaterais e oportunidades de emprego no país na época, é possível identificar um aumento nas migrações forçadas da Venezuela, Cuba e países da costa oeste da África.

Autores como Uebel (2019) e Tedesco e Vanin (2019) apontam que as migrações forçadas, representadas em solicitações de refúgio, reconhecimento de refugiados e requerentes de asilo político e vítimas de tráfico de pessoas, tendem a seguir um padrão no Brasil, ou seja, de ser das mesmas regiões, neste caso, América Latina e Caribe.

Nesse sentido, a participação do Brasil na chamada “crise global de refugiados” é limitada e quase exclusiva ao caso dos venezuelanos e, no passado recente, aos haitianos e cubanos e, em menor grau, aos oeste-africanos (senegaleses e ganenses). Vale ressaltar, no entanto, a performance do Estado brasileiro, que passou por diferentes transições governamentais nos últimos quatro anos (governos progressistas, conservadores e de extrema-direita), com a instituição de mecanismos de proteção para solicitantes de refúgio e refugiados: o visto humanitário, a nova Lei de Migração e portarias executivas e administrativas que reconhecem o *status* de refugiado dos venezuelanos.

O visto humanitário pode ser considerado a primeira resposta à crise regional migratória da América Latina, como instrumento legal de regularização migratória de haitianos, sírios e senegaleses, pois, inicialmente, estes não eram categorizados como refugiados nem tinham visto de trabalho ou autorizações de residência permanentes. Criado durante o governo de Dilma Rousseff, o visto humanitário serviu como instrumento legal para regularizar a situação de cerca de 21.000 migrantes e solicitantes de refúgio (que não seriam reconhecidos como refugiados) e impediu sua deportação, além de permitir que obtivessem documentos para acesso ao mercado de trabalho e serviços públicos de educação, saúde e habitação.

A instituição do visto humanitário também foi apresentada durante a discussão da nova Lei de Migração no Congresso Nacional, que foi aprovada em maio de 2017 e entrou em vigor em novembro do mesmo ano. Assim como a Lei de Refúgio de 1997, a nova Lei de Migração foi considerada uma das mais modernas do mundo na época, além de atualizar as medidas legais e administrativas para a admissão de migrantes, solicitantes de refúgio e refugiados no território brasileiro. A nova lei, que substituiu o Estatuto do Estrangeiro, em vigor desde a ditadura civil-militar (1964-1985), também trata de questões de apátridas e vítimas de tráfico de pessoas.

A crise migratória venezuelana, que piorou desde 2016, foi um dos principais temas relacionados à discussão da nova Lei de Migração entre os parlamentares brasileiros, além de servir de tópico para debate nas eleições presidenciais de 2018, ou seja, pela primeira vez a questão da imigração faria parte das discussões político-eleitorais da história brasileira.

Como resultado, discursos anti-imigração e atitudes xenofóbicas foram observados em todas as regiões do Brasil, um país multicultural. Apesar da eleição de um candidato contrário à migração, o tema ganharia destaque ao longo de 2019 em relação à regularização migratória dos venezuelanos. A promulgação de portarias administrativas reconhecendo mais de 40 mil venezuelanos como refugiados, algo até então inédito, permitiu a criação de um novo tipo de instrumento administrativo e legal, facilitando o processo de solicitação de refúgio e o reconhecimento do *status* de refugiado.

Desde 2019, com o aumento dos fluxos migratórios dos venezuelanos para o Brasil, devido ao agravamento da crise em seu país de origem, esses solicitantes de refúgio começaram a iniciar seus processos de solicitação logo após a admissão no território brasileiro, ou seja, no controle de passaportes. Trata-se, portanto, de uma força-tarefa sem

precedentes entre os ministérios da Justiça, Relações Exteriores e o Exército Brasileiro.

Esse novo método de controle permitiu a identificação de venezuelanos divididos de acordo com seus objetivos migratórios: solicitação de refúgio, protocolo de refugiados, autorização de trabalho e residência, assistência social, retorno à Venezuela, etc. Nesse contexto, portanto, é possível identificar as principais respostas do Estado brasileiro à crise dos refugiados, mesmo que seja de natureza regional. Iniciativas semelhantes foram replicadas com haitianos e sírios em aeroportos e outras cidades fronteiriças nas regiões Norte e Centro-Oeste.

As adaptações dos instrumentos legais de Genebra, Cartagena e Marrakesh fizeram parte das ações internas do Estado brasileiro, em resposta às crises migratórias e ao aumento das solicitações de refúgio. Outros países vizinhos, como Argentina, Uruguai e Peru, seguiram os mesmos protocolos aplicados pelo Brasil e até replicaram artigos da Lei de Migração brasileira em suas leis nacionais.

A partir deste panorama que descrevemos até agora, exporemos na próxima seção, de forma resumida, alguns elementos que podem ser abordados na sala de aula para discutir o tópico de migração, refúgio e direitos humanos, com os elementos e dados apresentados.

ABORDAGENS PARA A SALA DE AULA

Abordar o tema do refúgio e da migração em geral é sempre um desafio, pois traz tópicos próximos e colaterais, como xenofobia, integração social, política, cultura e etnia. Autores como Sassen (2007) mencionam que a vinculação desses temas aos assuntos principais e gerais de Geografia, História e Estudos Culturais permite uma “globalização de visões em sala de aula”, aproximando diferentes realidades e perspectivas.

Nesse sentido, para concluir este capítulo, trazemos uma proposta de discussão em quatro eixos, a fim de introduzir o tema de refúgio em sala de aula, a partir de nossa experiência com estudantes de Relações Internacionais no início de seus estudos de graduação: 1) Conceitualização do ser refugiado e discussão de categorias/classificação legais; 2) Identificação do cenário da “crise global dos refugiados” e da situação particular do Brasil; 3) Discussão de temas relacionados, como vulnerabilidade social, política externa e políticas públicas para refugiados, atividades diplomáticas no Brasil, o Pacto Global para Migração Segura,

Ordenada e Regular; 4) Atividade prática de contato com refugiados e representações consulares.

Permitir que os estudantes em sala de aula reproduzam seus conceitos de como é ser um refugiado no Sistema Internacional contemporâneo abrirá novas maneiras de abordar este tema, além de incorporar as atividades a seguir. Esse processo de conceituação e discussão das categorias pré-estabelecidas, especialmente as decorrentes dos documentos de Genebra, Cartagena e Marrakesh, é semelhante ao processo de formulação da Lei de Migração brasileira, que em seus estágios de anteprojeto e discussão do projeto de lei passou por processos semelhantes, isto é, debates que permitiram definições mais amplas do que é ser imigrante e refugiado no Brasil nos dias de hoje.

O processo oposto, em sala de aula, levará à formulação de conceitos consensuais, não muito diferentes das categorias legais oficiais. Com base nessas definições, é possível avançar para o eixo dois, que compreende uma discussão sobre o cenário atual da migração e dos refugiados no mundo, no Brasil e na região em que estão localizados.

Essa atividade, portanto, pode ser formulada de acordo com o cenário local. Por exemplo, em uma região que recebeu mais solicitantes de refúgio haitianos, a discussão sobre os venezuelanos poderia ser substituída por esse caso específico. Essa abordagem também deve incorporar elementos e conceitos da disciplina, seja Relações Internacionais, Geografia ou áreas afins, onde outros conceitos possam ser trabalhados. No nosso caso, questões relacionadas a fronteiras, direitos humanos, tribunais internacionais e relações diplomáticas foram aproximadas à questão da migração e refúgio.

O uso de instrumentos cartográficos, como mapas temáticos, é altamente recomendado, pois permite que o aluno se aproxime da região estudada e dos processos de escala, que são importantes. Perguntas sobre como localizar o país de origem dos refugiados, quais são suas principais rotas, quais são as regiões e cidades de destino, a localização dos centros de acolhimento, embaixadas e consulados, são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

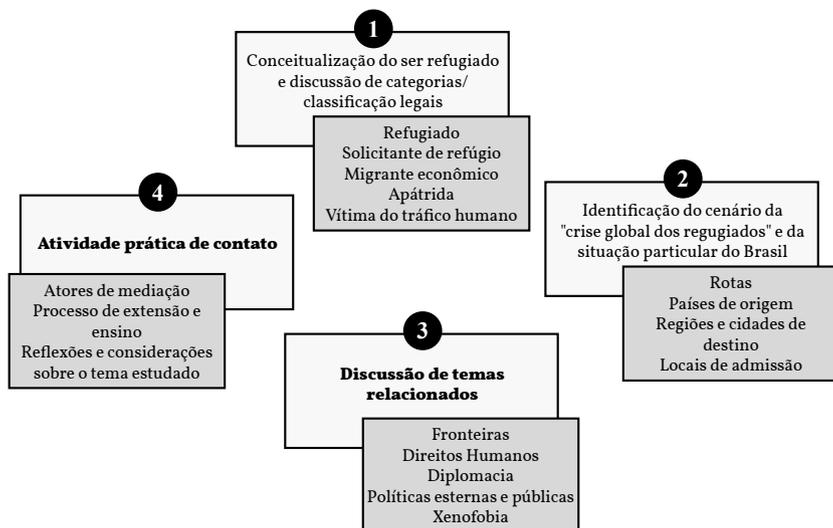
O próximo passo, que também exige o uso de cartografia temática e análise de dados, aborda a discussão dos temas relacionados, como vulnerabilidade social, política externa e políticas públicas para refugiados, atividades diplomáticas no Brasil, e o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular. É nesse eixo que se insere a principal discussão do curso ou disciplina destes estudantes e a aproximação dos conceitos trazidos nas etapas anteriores.

A relação conceito-prática-debate também inclui uma reflexão sobre como a sociedade e o ambiente de vida desses estudantes tratam os solicitantes de refúgio e os refugiados, além da migração em um sentido mais geral. Será nessa fase que o professor poderá identificar pontos-chave, como aceitação, aversão, curiosidade e interesse dos estudantes sobre o tema.

Por fim, a atividade prática, que corresponde ao quarto eixo, permitirá que os estudantes se aproximem do grupo focal, os indivíduos estudados, sejam eles imigrantes, refugiados ou estrangeiros que residem na localidade em que vivem. Não se trata de uma pesquisa de campo ou de uma pesquisa exploratória, mas de um processo de extensão de ensino mediado. Recomenda-se que essa atividade seja mediada precisamente pelos atores mencionados ao longo deste capítulo, como as secretarias de Justiça e Direitos Humanos, Ministério Público, ONGs que prestam assistência a refugiados, associações de imigrantes, etc.

Após concluir essas etapas, que são complementares e interdependentes, observamos uma resposta positiva dos alunos, que começaram a identificar os conceitos oficiais e assimilá-los aos cenários estudados e às suas próprias categorizações e definições. Assim, a Figura 2 apresenta um esquema de aplicação em sala de aula dos tópicos abordados neste capítulo, além dos quatro eixos resumidos:

Figura 2 - Eixos/etapas para abordar a questão do refúgio na sala de aula



Fonte: elaborado pelos autores.

Obviamente, essa abordagem não é a única e exclusiva maneira de abordar o tema da crise global de refugiados e o cenário do Brasil em sala de aula; no entanto, é uma metodologia ativa aplicada, sustentada nos processos de ensino, aprendizagem e extensão. Por fim, também reúne convenções internacionais complexas, como Genebra, Cartagena e Marrakesh, para cenários locais e próximos da realidade dos estudantes, que passam a entender melhor o tema do refúgio e suas complexidades relacionadas aos temas da disciplina ou curso onde tais instrumentos são aplicados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscamos fazer uma abordagem até então inédita: uma retomada da história do conceito de refúgio, o cenário global da crise dos refugiados, o panorama brasileiro e uma proposta para abordar esse tema em sala de aula, atrelado, sobretudo, à questão dos direitos humanos.

Trazer para a sala de aula assuntos tão complexos como a Convenção de Genebra, a Declaração de Cartagena e o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular, permite que outros tópicos relacionados às Relações Internacionais, Geografia e Estudos Culturais sejam assimilados e estudados em uma metodologia ativa baseada em processos de ensino-aprendizagem-extensão.

Nesse sentido, observamos que questões como xenofobia, sentimentos anti-imigração e antiglobalização, acolhimento de imigrantes e refugiados, direitos humanos, fronteiras e integração emergiram como tópicos resultantes de uma discussão tão objetiva quanto a dos refugiados e solicitantes de refúgio.

Concluimos também que a situação particular no Brasil, que hoje possui uma nova e moderna legislação sobre migração e refúgio, e que recebeu um dos maiores fluxos de solicitantes de refúgio e asilo e refugiados, os venezuelanos, nos permite aplicar as propostas que trouxemos ao longo do capítulo, além de alinhá-los com os conceitos dos próprios alunos, com os instrumentos legais internacionais discutidos nas seções um e dois e estudados por meio da cartografia temática.

O debate plural, e por que não o debate multicultural, em sala de aula, permite que o conhecimento sobre o refúgio e seus indivíduos protegidos atenda exatamente o que Genebra, Cartagena e Marrakesh defendem, isto é, a integração, inclusão e agregação de refugiados em suas sociedades receptoras, portanto, o acolhimento em sua perspectiva mais ampla.

O Sistema Internacional contemporâneo, apesar das questões sobre a efetividade da globalização e a integração dos povos, especialmente nos últimos anos com o surgimento de movimentos opostos nos governos nacionais, exige que a integração e o acolhimento sejam o carro-chefe da manutenção da paz, da resolução de conflitos e da estabilidade coletiva. Em síntese, entendemos que experiências como a que descrevermos e experimentamos, mesmo que exercidas no nível micro, são peças importantes nesse processo tão desafiador na terceira década do século XXI, que agora se inicia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Fischel de. **A política de proteção a refugiados da Organização das Nações Unidas – sua gênese no período pós-Guerra (1946-1952)**. Brasília: UnB. 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/3726>>. Acesso em: 08 maio 2020.

BRASIL. Lei n. 13.445, 24 maio 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm>. Acesso em: 27 abr. 2020.

DECLARAÇÃO de Cartagena. 22 nov. 1984. Disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena>. Acesso em 01 maio 2020.

GOODWIN-GILL, Guy. International refugee law – yesterday, today, but tomorrow?. Disponível em: <<https://www.blackstonechambers.com/documents/306/GSGG-PastPresentFuture.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2020.

JAEGER, Gilbert. On the history of the international protection of refugees. **International Review of The Red Cross**. v. 83, n. 843, set 2001. pp. 727-737.

JUBILUT, Liliana Lyra. **O direito internacional dos refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico brasileiro**. São Paulo: Método, 2007. 240 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção relativa ao estatuto dos refugiados**. 28 jul. 1951. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf>. Acesso em: 08 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. 10 dez 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Protocolo de 1967 relativo ao estatuto dos refugiados**. 31 jan. 1967. Disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967>. Acesso em: 08 maio 2020.

SASSEN, Saskia. **Una sociología de la globalización**. Buenos Aires: Katz, 2007.

TEDESCO, João Carlos; VANIN, Alex Antônio. **De Bangladesh ao Sul do Brasil**. Erechim: All Print, 2019.

UEBEL, Roberto Rodolfo Georg. Migrações Internacionais no Brasil: agendas, política externa e legislação migratória em tempos de rupturas e continuidades. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia, v. 47, n. 2, p. 247-297, jul-dez 2019.

DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS: EFEITOS DE OFICINAS NAS ATITUDES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ⁵⁹

Camila Mugnai Vieira⁶⁰

Alexandre Simão⁶¹

Gabriela Muller Barreto⁶²

Gabrielly Franco de Castro⁶³

Bianca Pereira Rodrigues Yonemotu⁶⁴

INTRODUÇÃO

Dentre os diversos aspectos a serem considerados no âmbito da inclusão escolar, estão as atitudes sociais das pessoas que compõem o contexto escolar. As atitudes sociais são predisposições psíquicas ou afetivas com relação a uma pessoa, grupo, objetos ou fenômenos, que podem ser positivas ou negativas, ou seja, favoráveis ou desfavoráveis. São compostas por três elementos: o afeto, a cognição e o comportamento (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKY, 2007).

De acordo com Fink (2005), na fase da adolescência, inevitavelmente, alguns jovens irão afastar-se de seus pares com deficiência em função de questões relacionadas à autoestima, necessidade de se associar aqueles cuja aparência, comportamento ou estilos de aprendizagem

59 Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM).

60 Docente de Psicologia da Faculdade de Medicina de Marília (Famema). Doutora e Pós-doutoranda em Educação pela Unesp/Marília. Orientadora da pesquisa. Email: camilamugnai@gmail.com.

61 Professor Coordenador da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Escola do Programa de Ensino Integral de São Paulo. Mestre em Educação pela Unesp / Marília. Coorientador da pesquisa. Email: alexandre.smo@gmail.com.

62 Formada no Ensino Médio. Bolsista PIBIC-EM/CNPq, processo nº 156485/2018-4. Email: gabrielamuller2@hotmail.com.

63 Aluna do Terceiro Ano do Ensino Médio. Bolsista PIBIC-EM/CNPq, processo nº 145377/2019-9. Email: gabriellyfcastro@gmail.com.

64 Docente de Língua Brasileira de Sinais do Centro Universitário Eurípides de Marília -UNIVEM, Mestre em Ensino em Saúde pela Famema. Email: biancaelaura@gmail.com.

não se diferenciam tanto dos seus, ou ainda, pela demanda por pertencimento a grupos socialmente aceitos. O autor ressalta, porém, que quanto mais cedo estes jovens tiverem a oportunidade de uma conexão positiva com os seus pares com deficiência, maiores as chances de mudanças de atitudes serem significativas e se tornarem mais favoráveis à inclusão.

Ocorre que, se não for bem trabalhada, a diversidade na escola, relacionada às deficiências, mas também a outras características físicas, comportamentais e aspectos sociais, pode gerar conflitos intensos, tornando as interações entre os estudantes, especialmente na adolescência, problemáticas e até mesmo violentas, caracterizando o chamado *bullying*, caracterizado pela violência entre pares, intencional e repetitiva, envolvendo desequilíbrio de poder entre as vítimas e os agressores (SILVA et al., 2016). As agressões podem ser de natureza física, verbal ou relacional (SAMPAIO et al., 2015) e a magnitude do *bullying* evidencia a necessidade de atitudes pedagógicas para reduzi-lo e preveni-lo no ambiente escolar.

Do ponto de vista legal, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), as temáticas da Diversidade e do respeito aos Direitos Humanos vêm sendo incorporadas gradualmente às Políticas Públicas de Educação, com destaque para o 'Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos' (2007), os 'Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva' (2010), a 'Base Nacional Comum Curricular (BNCC)' (2017) e os 'Temas Contemporâneos Transversais na BNCC' (2019).

As possibilidades para a implementação dessas diretrizes são muitas e podem ocorrer de diferentes formas, desde que planejadas e executadas segundo os Projetos Político Pedagógicos das escolas. Um exemplo são as possíveis intervenções em sala de aula, que podem ser realizadas por diferentes profissionais em contato com alunos e pelos próprios professores. Tais ações educativas devem propiciar o acesso a informações, esclarecer mitos, ressaltar as singularidades dos indivíduos, suas potencialidades, habilidades, deveres e direitos e incentivar a cooperação e a empatia (VIEIRA, 2013).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o ambiente escolar é propício para promover discussões acerca do respeito e da valorização da diversidade, pois se configura num espaço socializador no qual o reconhecimento da importância entre indivíduo e grupo é necessário para que haja o desenvolvimento e a transformação de jovens em cidadãos participativos, críticos e informados. A consciência cidadã precisa ser desenvolvida nos indivíduos e por isso, ações que visam à

reflexão acerca dos valores, das atitudes e da igualdade social são potentes ferramentas em favor da defesa, da promoção e da ampliação da igualdade de direitos e da equiparação de oportunidades (RODRIGUES; NOZU; NETO, 2019; GONÇALVES; FIGUEIREDO, 2019).

Considerando estes aspectos, este capítulo discute uma pesquisa que teve o objetivo de avaliar as atitudes sociais de estudantes do Ensino Médio em relação à inclusão, Diversidade e Direitos Humanos, nestas atitudes.

DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual do interior de São Paulo, inserida no Programa de Ensino Integral, com salas de Ensino Médio, em uma parceria desta com uma Faculdade Estadual da cidade, por meio de projetos contemplados com a concessão de bolsas de Iniciação Científica do PIBIC/CNPQ.

Utilizou-se a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), instrumento elaborado pelo Grupo de Pesquisa 'Diferença, Desvio e Estigma', da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, descrita detalhadamente por Omote et. al (2005).

A pesquisa foi dividida em 2 estudos:

Estudo 1 – Levantamento das Atitudes sociais dos estudantes do Ensino Médio em relação à inclusão e sua relação com variáveis sociodemográficas

Aplicou-se a ELASI a todos os alunos de todas as classes das três séries do Ensino Médio que aceitaram participar, 129 no total. A aplicação foi feita no ano de 2018, de forma monitorada e coletiva, nas respectivas salas de aula.

Para análise dos dados da ELASI, foi calculado um escore de atitudes sociais em relação à inclusão para cada respondente, que podia variar de 30 a 150. Foram calculadas as medianas, variações e medidas de dispersão para o total de alunos e por série. Posteriormente, foram feitos cálculos estatísticos para analisar as diferenças das atitudes sociais dos estudantes em relação à inclusão também quanto às variáveis salas, séries, idade, gênero, contato com pessoas com deficiências e local de contato. Quando comparados mais de 2 grupos, utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis. Quando comparados apenas 2 grupos, utilizou-se a Prova de Mann-Whitney. Também se utilizou a Prova

de Fisher para comparar reagrupamento dos participantes quanto a mais de uma variável.

Estudo 2 – Oficinas Educativas sobre diversidade e seus efeitos nas Atitudes sociais de alunos do segundo ano do Ensino Médio em relação à inclusão

Participaram desta etapa 30 estudantes de três salas da segunda série do Ensino Médio de 2019. O critério de inclusão foi os alunos terem participado da pesquisa em 2018 e aceitarem dar continuidade à sua participação em todas as etapas do Estudo 2. Foram compostos um Grupo Experimental (GE), totalizando 15 alunos de uma sala e um Grupo Controle (GC), totalizando 15 alunos das demais somadas. A seleção da sala a constituir o GE deu-se por conveniência, uma vez que uma das pesquisadoras era aluna desta turma, facilitando, portanto, sua participação durante as Oficinas sem que perdesse aulas. Seu vínculo com os alunos também facilitou o acesso aos mesmos e seu envolvimento com as atividades propostas.

O Estudo 2 dividiu-se em 3 etapas, sendo aqui organizadas com A, B e C:

- **Etapa A - Pré-teste:** Foram utilizados os dados obtidos no Estudo 1, por meio da aplicação coletiva da ELASI, considerando apenas os alunos das primeiras séries do Ensino Médio em 2018, no caso, alunos das segundas séries em 2019.
- **Etapa B - Intervenção:** Foram realizadas duas Oficinas sobre o tema Diversidade e Inclusão com o GE, de uma hora e meia cada e periodicidade quinzenal. Os temas abordados foram: relações do indivíduo com os grupos sociais; estigmas e formas de combate ao preconceito; desenvolvimento de cooperação, tolerância, respeito à diversidade e direitos humanos. Nos encontros foram utilizadas estratégias psico-educativas, incluindo, dinâmicas de grupos, manifestações artísticas, como encenações teatrais, debates de imagens, entre outras. O professor coorientador da pesquisa cedeu os períodos de duas de suas aulas junto à turma

para a realização das Oficinas. A orientadora foi a facilitadora da Oficina, com o auxílio da bolsista no desenvolvimento das atividades.

A primeira Oficina foi na sala de aula do GE. Foi realizada uma Dinâmica denominada “À primeira vista”, com o objetivo de sensibilização para a diversidade e reflexões sobre estereótipos e preconceitos. Nela, são apresentadas fotos de pessoas com diversas etnias, idades, aparências, culturas, gêneros e solicitado que os alunos lhes atribuam características positivas e negativas e profissões. Depois, incentivou-se a livre expressão dos estudantes e a reflexão dos participantes sobre suas percepções e reações diante da diversidade, além das implicações de possíveis preconceitos nas relações interpessoais. A segunda deu-se no auditório da escola. Nela, os estudantes assistiram a um vídeo para sensibilização, no qual foi apresentado uma criança com deficiência e as reações diversas de adultos e crianças diante dela. Após o vídeo, os estudantes foram divididos em grupos para dramatizações. Foram estimulados a criarem cenas nas quais os personagens vivenciavam situações de preconceito e/ou violação de direitos. As cenas deveriam ter o começo, e um conflito, sem finalização, pois o desfecho era dado por algum dos alunos espectadores da cena. Os grupos apresentaram as cenas e cada uma teve seu desfecho positivo ou possível com a intervenção de outros alunos que a assistiam e passaram a interagir com os demais. Foram feitos comentários e fechamento da Oficina pela facilitadora.

- **Etapa C - Pós-teste:** Aplicou-se novamente a ELASI nos estudantes do GE e do GC.

Para análise, após atribuição de notas e cálculo dos escores da ELASI para cada respondente, foram calculados para GE e GC, mediana, variação e medidas de dispersão. Posteriormente, foram comparados os dados do GE e do GC antes e depois da intervenção para verificar se houveram diferenças estatisticamente significantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DO ESTUDO 1:

Os estudantes cursavam da primeira a terceira série do Ensino Médio, sendo 45 (34,9%) da primeira, 53 (41,1%) da segunda e 31 (24%) da terceira. Na Tabela 1 são apresentados os resultados da ELASI por série e no total.

Tabela 1 – Resultados da ELASI

SÉRIE ESCOLAR	Varição (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)	Comparação entre as salas/séries (valor de p)
PRIMEIRA	80-146	124	113,5-129,5	0,71
SEGUNDA	80-141	116,5	106-127	0,0007
TERCEIRA	104-147	128,5	118-137	0,06
ESCOLA	80-147	123,5	112-131	0,008

Fonte: Elaborada pelos próprios autores

Em cada série foram feitos cálculos para comparar as atitudes sociais entre as salas. Nas primeiras e nas terceiras séries não houve diferença significativa entre as salas, com $p = 0,71$ e $p = 0,06$, respectivamente. Já entre as salas das segundas séries, encontrou-se diferença estatisticamente significativa, com $p = 0,0007$. Mesmo com a diferença entre as salas da segunda série, optou-se por juntá-las e considerá-las como um grupo único para alguns cálculos de comparação entre as séries, uma vez que as especificidades de cada sala não eram o foco deste trabalho, e sim uma visão geral de todos os alunos do Ensino Médio da Escola. Seguindo esta mesma lógica, embora tenham sido encontradas diferenças entre algumas séries, todos os participantes da pesquisa foram unidos em um grupo comum para cálculos da escola como um todo.

Foram feitos cálculos estatísticos para verificar se estas diferenças eram estatisticamente significantes, e se, portanto, havia diferença entre as séries quanto às atitudes sociais dos estudantes em relação à inclusão. Encontrou-se diferença estatisticamente significativa, com $p = 0,008$, sendo as atitudes das terceiras as mais positivas, sendo seguidas pelas primeiras, vindo por último as segundas.

Conclui-se, portanto, que os alunos da terceira série apresentaram as atitudes mais positivas e os da segunda as mais negativas, com diferença entre as salas.

As atitudes sociais não parecem seguir linearmente o ciclo de desenvolvimento cronológico humano. Estudantes da primeira série apresentaram atitudes mais positivas que os do segundo, embora não

estatisticamente significativa. Já os estudantes da terceira apresentaram as atitudes mais positivas da escola, sendo a segunda série a que apresentou as atitudes mais negativas. Possivelmente nesta fase da vida outras variáveis influenciam mais as atitudes sociais do que propriamente a diferença de poucos anos de idade. O acesso a informações, as redes sociais, o contato diário ou pontual com pessoas com deficiências, a depender da forma como se dê, devem ter mais repercussão nas atitudes do que a série em que estudam.

Uma das variáveis testada em sua relação com as atitudes sociais em relação à inclusão foi o gênero. Entre os alunos participantes, 85 (65,9%) eram do gênero feminino e 44 (34,1%) do masculino. A Tabela 2 apresenta as medianas, medidas de dispersão e variação de acordo com o gênero e por série. Compararam-se os escores na ELASI de todas as meninas com os escores de todos os meninos. Embora perceba-se tendência de as meninas terem atitudes sociais mais positivas que os meninos, esta diferença não foi estatisticamente significativa, com $p = 0,06$. Calcularam-se as diferenças entre meninos e meninas separadamente em cada série e não se encontrou diferença significativa na primeira e na terceira. Na segunda série, porém, a diferença foi estatisticamente significativa, tendo as meninas apresentado atitudes sociais mais favoráveis do que os meninos. A Tabela 2 também indica os valores de p obtidos em cada cálculo. Ainda quanto ao gênero, comparou-se as atitudes sociais dos meninos entre as séries, não sendo encontrada diferença, com $p = 0,17$, ou seja, as atitudes sociais dos meninos da primeira, segunda e terceiras séries não se diferenciam entre si. Já nas atitudes das meninas entre as séries, encontrou-se diferença estatisticamente significativa, com $p = 0,01$, sendo as meninas da terceira série mais favoráveis à inclusão, seguidas da primeira e só depois da segunda. Quando comparadas em pares, as meninas da primeira e da segunda não diferiram entre si, já as meninas da terceira diferiram tanto com as da primeira quanto com as da segunda, tendo atitudes mais positivas que as de ambos, com $p = 0,009$ e $p = 0,006$, respectivamente.

A tendência à diferença percebida entre meninas e meninos de toda a escola no que tange às atitudes sociais parece concentrar-se na segunda série. Percebe-se que os resultados das meninas condizem com os resultados gerais entre as séries, indicando que foram as atitudes sociais do gênero feminino que impactaram na diferença da terceira com as demais séries, o que se permite concluir que as meninas da terceira série formam o grupo com atitudes sociais mais positivas.

Tabela 2 – Resultados da comparação de atitudes sociais por gênero

SÉRIES	Variação (Min. – Máx.)		Mediana		Dispersão (Q1 - Q3)		Comparação entre gêneros (valor de p)
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	
PRIMEIRA	80-145	105-146	122	126	110,5-131,3	125-129	0,26
SEGUNDA	80-141	93-133	120,5	113	112-129,5	100,1-118,5	0,04
TERCEIRA	106-147	104-144	132	118	125-138	114-128	0,08
ESCOLA	80-147	93-146	124,5	117	113-132	109,8-127,3	0,06

Fonte: Elaborada pelos próprios autores

Quanto ao gênero, os resultados encontrados corroboram a maior parte da literatura, uma vez que indicaram uma tendência de atitudes mais positivas, embora esta não pôde ser considerada estatisticamente significativa. Arampatzi et al. (2011), em estudo com crianças, indicaram que as meninas tinham atitudes mais positivas que os meninos. Fakolade, Adeniyi e Tella (2009) indicaram que professoras do gênero feminino apresentavam atitudes sociais mais positivas que os professores homens. Já Diamond (2001) e Parasuram (2006) não encontraram diferenças significantes com relação ao gênero.

Quanto ao contato prévio com pessoas com deficiências, 108 (87,8%) disseram que já tiveram, 13 (10%) disseram que não e 8 (6,2%) não responderam. Percebe-se que a grande maioria já teve contato com pessoas com deficiências, o que indica a ampliação da visibilidade e participação destas pessoas na vida em sociedade.

Os alunos foram separados entre os que já tiveram contato com pessoas com deficiência e os que não tiveram e utilizou-se o teste de Mann-Whitney para comparar suas atitudes sociais. Embora perceba-se uma tendência de os alunos com contato prévio terem atitudes mais positivas, esta diferença não é estatisticamente significativa, com

$p = 0,24$. Calculou-se ainda na primeira e na segunda série se havia diferença e também não foi encontrada, com $p = 0,65$ e $p = 0,23$. Na terceira série a comparação não foi possível, pois apenas 1 aluno não teve contato, inviabilizando o teste estatístico.

Dentre as salas participantes do estudo, algumas tinham alunos com deficiência matriculados⁶⁵ no ano da coleta, ou seja, em contato diário com os demais estudantes, sendo elas: todas as salas da primeira série (A, com 1 aluno e B e C com 2 alunos cada) e em duas da terceira série (A e B, com 1 aluno cada). Nenhuma das salas das segundas séries tinha alunos com deficiências matriculados. Conforme os resultados apresentados anteriormente, os alunos da segunda série foram os que apresentaram atitudes sociais mais negativas, ou seja, aqueles que não têm um colega com deficiência em sala neste ano.

Para comparar-se as atitudes sociais dos estudantes que tinham alunos com deficiência em suas salas atualmente e aqueles que não tinham, os estudantes foram reagrupados com relação à variável alunos com deficiência em sala e separados entre os que tinham escores de atitudes sociais abaixo da mediana e os que tinham escores acima. Utilizou-se a Prova de Fisher para esta comparação. Dentre os alunos com colegas com deficiência em sala, havia mais estudantes com atitudes favoráveis (52,54%) do que desfavoráveis (47,46%), enquanto entre os alunos sem colegas com deficiência em sala, a relação era inversa, tendo mais alunos com atitudes menos favoráveis (56,06%) do que positivas (43,94%). A diferença, porém, não foi estatisticamente significativa, com $p = 0,37$, ou seja, ter o aluno com deficiência em sala indicou uma tendência a ter mais colegas com atitudes positivas, porém não foi comprovada essa relação.

Há teorias e estudos que indicam que o aumento do contato entre pessoas com e sem deficiências pode modificar atitudes sociais, no sentido de torná-las mais positivas. Espera-se que o contato com pessoas com deficiência possa favorecer atitudes sociais positivas em relação à inclusão, uma vez que ao relacionar-se diariamente, as necessidades ou limitações passam a ser mais bem compreendidas, assim como as habilidades e potencialidades ganham maior visibilidade (CROCHNIK, 2011). O fato de estarem em uma mesma sala de aula alunos com e sem deficiência tende a tornar as atitudes dos últimos mais positivas (JACQUES; WILTON; TOWNSEND, 1998; PIERCY, WILTON; TOWNSEND, 2002).

65 Foram considerados “alunos com deficiência” aqueles indicados pela secretaria da escola por terem diagnóstico em laudo médico.

No entanto, alguns estudos alegaram que o contato não levou necessariamente à adoção de atitudes mais positivas em relação à deficiência (ARAMPATZI et al., 2011; SOUZA, 2014). As transformações das concepções não dependem apenas do contato. É necessário que este ocorra em situações adequadas e seja concomitante a outros fenômenos, como a informação, o apoio, a ampliação de recursos, em um ambiente que possibilite interações adequadas. Para tanto é fundamental produzir trabalhos educacionais e informativos junto à comunidade escolar, assim como trabalhos de preparação dos alunos com deficiência para participar do ambiente inclusivo.

Dentre os que tiveram contato, os locais indicados foram a escola (66, 61,1%), a família (22, 20,4%), outros locais públicos, como ônibus, natação, igreja (8, 7,4 %) e 12 (11,1%) não responderam. Destaca-se o fato de a escola ser o local de contato da maioria dos participantes, indicando que o ambiente escolar que se propõe a inclusão tem favorecido este contato. Calculou-se a diferença das atitudes sociais daqueles que tiveram contato com pessoas com deficiências na família e os que tiveram na escola e na família e não foi encontrada diferença, com $p = 0,73$.

O papel da família é fundamental na formação de toda criança. Os pais influenciam ativamente a formação de opiniões, valores e os sentimentos de seus filhos, por meio de seus próprios comportamentos, servindo, assim, como modelo, mediante regras e conselhos repetidos ao longo da vida da criança e mediante condições intelectuais, culturais e sociais oportunizadas a seus filhos, tais como o contato com diferentes grupos e ambientes sociais, o acesso a livros, música e programas televisivos, entre outros. Muitas vezes, a família não se sente à vontade para falar com seus filhos sobre a diversidade do mundo e as deficiências. Assim, os pais não falam sobre o tema, não respondem às perguntas das crianças, desviando o assunto quando questionados, ou ainda transmitem suas concepções equivocadas, reproduzindo estereótipos e preconceitos. Desse modo, as crianças aprendem que a diferença é motivo de constrangimento e que tem conotação negativa. É evidente que a escola também tem papel essencial na formação das pessoas. Os conteúdos trabalhados na escola, tanto formais quanto aqueles transmitidos informalmente na relação professor-aluno e entre os próprios alunos, são responsáveis por grande parte das concepções e das atitudes das crianças frente ao mundo. Portanto, os professores devem tomar cuidado em relação a como apresentam seu ponto de vista sobre a deficiência. Esse deve ser um esforço consciente, uma vez que, sem perceber, o professor pode passar mensagens equivocadas e perpetuar estereótipos.

Os professores e familiares, ao falarem sobre o tema, devem se mostrar à vontade, prover informações honestas e apropriadas ao desenvolvimento da criança, focalizar tanto habilidades quanto necessidades especiais, incentivar a cooperação, mas não a piedade. Entre as estratégias que poderiam ser utilizadas estão: levar os pais de crianças com deficiência para falar sobre seus filhos, apresentar vídeos sobre o tema, simular situações reais, promover o contato com equipamentos utilizados por deficientes, elaborar um livro informativo, entre outros (VIEIRA; DENARI, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO DO ESTUDO 2:

Entre os 30 alunos participantes, 24 (80%) eram do gênero feminino e 6 (20%) do masculino. Realizou-se a comparação entre os escores das 3 salas da segunda série participantes no momento do pré-teste para verificar se havia diferença entre elas no início da pesquisa, por meio do Teste de Kruskal Wallis. O resultado foi $p = 0,71$, indicando que as salas não diferiam entre si em termos de atitudes sociais em relação à inclusão no início do estudo. Assim, segunda série A e na segunda série C puderam ser consideradas um único grupo, o GC, formado por alunos que não passaram pela intervenção. A segunda série B constituiu o grupo experimental, de alunos que participaram das Oficinas. A escolha da sala a constituir o grupo experimental deu-se por ser a sala da própria bolsista, o que facilitaria sua participação na condução das Oficinas sem prejuízo de outras atividades escolares. Ademais, entendeu-se que seu vínculo com colegas poderia favorecer seu envolvimento com o trabalho.

Na Tabela 3 são apresentados os resultados da ELASI em GE e GC no pré e pós-testes, incluindo os valores das variações, medianas e medidas de dispersão.

Utilizou-se o teste de Wilcoxon para comparar as atitudes sociais dos estudantes do GE no pré-teste com as apresentadas no pós-teste e verificou-se que após a intervenção, as atitudes sociais dos estudantes foram mais positivas, ou seja, encontrou-se diferença estatisticamente significativa, com $p = 0,0054$, sendo os escores das atitudes no pós-teste maiores que no pré-teste. Realizou-se a mesma comparação no GC, com os dados do pré-teste comparados aos do pós-teste e não se verificou diferença estatisticamente significativa, com $p = 0,5417$, ou seja, os estudantes que não passaram pela intervenção não tiveram suas atitudes sociais em relação à inclusão modificadas, enquanto os que passaram melhoraram suas atitudes sociais.

Tabela 3 – Resultados da ELASI em GE e GC no pré e no pós-teste

Grupos	ETAPAS	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
GE	PRÉ	89-140	116	105,5-126,5
	PÓS	92-147	127	113-130
GC	PRÉ	109-145	125	119-131,5
	PÓS	80-141	127	124-133,5

Fonte: Elaborada pelos próprios autores

Os resultados indicaram que as oficinas produziram mudanças nas atitudes sociais dos estudantes, uma vez que pós > pré no GE e não no GC, ou seja, os escores das atitudes sociais dos alunos que passaram pela intervenção no pós-teste foram significativamente maiores que no pré-teste, as atitudes foram mais favoráveis após as oficinas do que antes.

Os resultados confirmam as análises de Boer, Pijl e Minnaert (2011), de que a capacitação na área das deficiências parecia estar relacionada a atitudes sociais mais favoráveis à inclusão. Também corroboram os resultados de vários estudos que desenvolveram intervenções e observaram mudanças em suas concepções e atitudes sociais, utilizando-se de diferentes estratégias tais como cursos pontuais e disciplinas específicas, acesso ao material escrito e debate de ideias em grupo, articulação do acesso a informações com o contato com pessoas com deficiências ou a oportunidade de vivências práticas no cotidiano escolar (GOLMIC; HANSEN, 2012; SHARMA, 2012).

CONCLUSÕES

Conclui-se que as atitudes sociais em relação à inclusão não estão relacionadas a variáveis específicas de modo isolado. Aspectos do contexto e das interações sociais, bem como elementos dos sujeitos e objetos atitudinais parecem relacionar-se de modo complexo no processo de formação das atitudes sociais em relação à inclusão. Em 2018, as estudantes do gênero feminino da terceira série foram as que apresentaram atitudes mais positivas dentre os demais participantes

do estudo. Entre as séries, a segunda apresentou as atitudes sociais mais negativas, sendo a única série cujas salas não tinham alunos com deficiências matriculados naquele ano, indicando a importância do contato contínuo entre alunos com e sem deficiência como possível fator influente nas atitudes sociais.

Mesmo com a amostra relativamente pequena no Estudo 2, com o uso de testes não paramétricos, foi possível comparar os grupos nas diferentes etapas, de modo a verificar a diferença entre eles do ponto de vista estatístico. Concluiu-se que as Oficinas Educativas sobre diversidade puderam tornar as atitudes sociais dos estudantes que delas participaram mais favoráveis à inclusão. Outras pesquisas são necessárias para aprofundar o quanto estas mudanças nas atitudes sociais irão se manter ao longo do tempo, se influenciam as relações interpessoais no âmbito escolar e o quanto são generalizáveis para condições, grupos e contextos diversos.

Embora esta pesquisa se refira a um grupo específico de estudantes, do Ensino Médio de uma escola estadual paulista, espera-se contribuir de alguma forma para a ampliação do conhecimento sobre o tema das atitudes sociais em relação à inclusão entre adolescentes, contexto ainda pouco explorado na literatura, especialmente em relação ao efeito de intervenções que visam às mudanças das atitudes sociais, visando à construção de ambientes escolares mais inclusivos.

REFERÊNCIAS

ARAMPATZI, A. et al. Social developmental parameters in primary schools: inclusive settings - and gender differences on pupils - aggressive and social insecure behaviour and their attitudes towards disability. **International Journal of Special Education**, v. 26, n. 2, p. 5960, 2011.

BOER, A.; PIJL, S. J.; MINNAERT, A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. **International Journal of Inclusive Education**, v. 15, n. 3, p. 331-353, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB, Brasília: MEC, 1996.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017.

_____. **Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. (no prelo). 2019.

DIAMOND, K. E. Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 21, p. 104, 2001. Disponível em: <<http://tec.sagepub.com/content/21/2/104>>. Acesso em: 02 jun. 2014

FAKOLADE, A.; ADENIYI, S. O.; TELLA, A. Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v.1, n. 3, p. 155-169, jun., 2009.

FINK, D. B. Toward ethical approaches to the inclusion of peers with disabilities. **New Directions for Youth Development**, n. 108, Winter, 2005.

GOLMIC, B.A.; HANSEN, M. A. Attitude, sentiments and concerns of pre-service teachers after their included experience. **International Journal of Special Education**, v. 27, n. 1, p. 27-36, 2012.

GONÇALVES, A.L.; FIGUEIREDO, F.C. Educação para a cidadania e o ensino médio: uma visão teórica/Citizenship education and higher education: a theoretical review. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 5, n. 12, dec. 2019.

JACQUES, N.; WILTON, K.; TOWNSEND, M. Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 42, n. 1, p. 29-36, 1998.

OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.

PARASURAM, K. Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, v. 21, n. 3, p. 231-242, 2006.

PIERCY, M.; WILTON, K.; TOWNSEND, M. Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. **American Journal of Mental Deficiency**, v. 107, n. 5, p. 352-360, 2002.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKY, B. **Psicologia social**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SAMPAIO, J. M. C. et al. Prevalência de bullying e emoções de estudantes envolvidos. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 344-352, abr./jun. 2015.

RODRIGUES, F. M. C.; NOZU, W. C. S.; COIMBRA NETO, J. P. Educação, direitos humanos e cidadania: fundamentos para a inclusão escolar da pessoa com deficiência. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 7, n. 1, 2019.

SHARMA, U. Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, v. 37, n. 10, p. 52-66, 2012.

SILVA, J. L. et al. The effects of a skill-based intervention for victims of bullying in Brazil. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Switzerland, v. 13, n. 10, p. 1042-1052, Oct. 2016.

SOUZA, M. M. G. da S. e. Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão. 2014. 132 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

VIEIRA, C. M. Estratégias em sala de aula para mudanças de concepções e atitudes sociais de alunos em relação à inclusão. In: MANZINI, E. (Org.). **Educação especial e inclusão: temas atuais**. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2013. p. 169-188.

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. Televisão, Família e Escola: fontes informativas sobre deficiências. **Temas sobre Desenvolvimento**, v.18, p.77 - 82, 2011.

GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

Alcilene Coutinho Ramos Assunção⁶⁶

INTRODUÇÃO

A violência contra as mulheres é um problema que importa a todos os integrantes da sociedade, outrora se internalizou no âmbito cultural que tal questão era adida a esfera privada, conforme pode ser constatado por meio do dito popular de que em “briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”. Ocorre que cabe ao Estado ser o garantidor dos direitos de todas as pessoas, portanto, violência contra as mulheres é sim uma questão que deve importar a esfera pública.

Ademais, o Atlas da Violência 2019 (CERQUEIRA, et al, 2019) revela que, em 2017, 4.936 mulheres foram assassinadas no Brasil, uma média de 13 mortes por dia, bem assim, houve uma aumento de 30,7% no número de homicídios de mulheres no Brasil, no período compreendido entre os anos de 2007 a 2017.

Conforme as estatísticas apontadas, o bem maior de muitas mulheres, a vida, tem sido ceifada em razão da violência, estamos diante de um direito fundamental, mas esse, embora seja o mais relevante, não é o único que tem sofrido violação. Sendo assim, cabe ao Estado, por sua própria razão de ser, garantir os direitos humanos das mulheres, especialmente no que concerne a coexistência sem violência.

A superação do problema da violência contra as mulheres perpassa pela ressignificação das relações desiguais de gênero, para tanto, a educação na perspectiva de gênero tem um papel fundamental, inclusive consta, entre as medidas integradas de prevenção, na Lei Mara da Penha, Lei 13.340/2006 (BRASIL, 2006). Portanto, a implementação de programas educacionais é um excelente instrumento, para se enfrentar a violência contra as mulheres.

66 Mestra em Segurança Pública, Justiça e Cidadania - Faculdade de Direito - Universidade Federal da Bahia (UFBA); Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça - NEIM/UFBA; Capitã da Polícia Militar da Bahia - PMBA; Subcomandante da Ronda Maria da Penha - PMBA; alcilen5@hotmail.com.

Sabendo que a violência contra as mulheres é um problema complexo, seu enfrentamento requer uma atuação articulada em diversas frentes, neste sentido, a política pública que visa coibir a violência contra a mulher não tem como ser eficiente se não considerar a educação na perspectiva de gênero.

Portanto, o presente capítulo tem por objetivo compreender gênero, a violência contra as mulheres como uma questão de direitos humanos e, de modo específico, busca apontar a educação com um caminho para a ressignificação das relações desiguais de gênero. Este estudo, de abordagem qualitativa, tem por base a pesquisa bibliográfica.

VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

Todas as mulheres estão sujeitas a sofrer algum tipo de violência no curso de sua existência em razão de sua condição de mulher. Brancas, negras, indígenas, pardas, ricas ou pobres, no contexto de uma sociedade machista e sexista, as mulheres não conseguem escapar do ciclo de violência a que estão, cotidianamente, expostas. As condições materiais podem até favorecer o enfrentamento a violência, mas não as livra da violência.

A extensão da violência contra a mulher, sua motivação e seus reflexos denotam que não se trata de um problema a ser enfrentado na esfera privada como outrora se pensava, é um problema que requer a articulação de variados campos do conhecimento humano, sem olvidar inclusive do direito, posto que a violência contra as mulheres reflete um grave problema de violação dos direitos humanos, direitos esses que são elementares na construção das sociedades modernas.

Homens e mulheres devem ser reconhecidos e respeitados em suas diversidades, as diferenças não podem e não devem ensejar desigualdades, e o Estado, nesse cenário, não pode se omitir, cabendo a ele ser o regulador e promotor da efetiva igualdade de condição para todos.

A luta das mulheres para serem reconhecidas como sujeitos de direitos não é algo recente. Observamos que inspirada no pensamento iluminista, a Revolução Francesa em 1789, culminou na publicação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, as mulheres não estavam inseridos na ideia de igualdade, liberdade e fraternidade trazidas da revolução, não é sem razão que a Declaração é para o ser homem e cidadão, a mulher não possuía cidadania para ser detentora

de direitos, tanto era assim que, Olympe de Gouges, contrapondo-se a esta ordem de coisas, publicou em 1791, a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, vindo a morrer na guilhotina em decorrência do perigo que suas ideias provocavam (CISNE, 2015).

Nota-se que a igualdade entre os gêneros não foi e nem tem sido alcançada graciosamente no que se refere às mulheres, tem requerido esforço e sacrifício de muitas ao longo da história, ainda hoje continuamos a buscar a efetivação da igualdade de direitos e obrigações.

Em 1948, logo após a 2ª grande guerra, as Nações Unidas proclamaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), nesta declaração, percebemos que o objetivo declarado não é apenas o homem, mas a humanidade, nesta declaração homens e mulheres, pelo menos em sentido formal, são sujeitos de direitos iguais, assim podemos verificar comparando o primeiro artigo de cada uma das sucessivas declarações:

QUADRO 1 – Comparativo do Artigo 1º das Declarações de 1789, 1791 e 1948

1789 - Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (BRANCO, 2014b)	1791 - Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (ASSMANN, 2007)	1948 - Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948)
Art. 1º Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.	Art. 1º A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum.	Art. 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Fonte: Elaboração própria, com case em (BRANCO, 2014b; ASSMANN, 2007; ONU, 1948).

Na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a igualdade é para homens, não contempla as mulheres. Na Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, por seu turno, as mulheres aparecem no cenário jurídico em condição de igualdade com os homens, contudo, naquele momento histórico, esta não foi uma ideia bem recebida. Já na Declaração Universal dos Direitos Humanos, homens e mulheres são sujeitos de direito, pessoas, indivíduos. Essas expressões são as encontradas na Declaração Universal em substituição ao uso do termo homem ou mulher.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, todos os seres humanos, homens e mulheres, são livres e iguais em direitos e em dignidade. A dignidade da pessoa humana passa a ter papel central na conjuntura dos direitos humanos.

Os movimentos feministas foram preponderantes na elaboração de tratados no âmbito mundial produzidos com o objetivo de enfrentar o fenômeno da violência contra as mulheres, neste sentido, se destaca de modo especial a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, adotada pela Resolução 34/180, da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 18/12/1979 e ratificada pelo Brasil em 01/02/1984, bem assim, a Convenção para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994) - Convenção de Belém do Pará (CISNE, 2015).

A Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher advém da necessidade de ratificar, em nível mundial, a igualdade de direitos dos homens e das mulheres, visto que, muito embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos já houvesse estabelecido essa igualdade, ela precisava ser garantida pelos Estados Partes, neste sentido, é preciso não apenas a garantia formal, necessário se faz que em todos os campos das relações humanas, mulheres e homens tenham seus direitos assegurados e sua dignidade preservada (BRANCO, 2014a).

Consta na Convenção que apesar dos diversos instrumentos, as mulheres permanecem sendo objeto de discriminação (BRANCO, 2014a), ou seja, o registro apenas de igualdade entre homens e mulheres não os torna efetivamente iguais. As discriminações em razão do gênero continuam permeando as relações e, desta feita, dificultando o desenvolvimento das nações em todas as suas potencialidades.

É oportuno trazer o conceito de discriminação contra as mulheres adotado pela Convenção:

Artigo 1º Para os fins da presente Convenção, a expressão “discriminação contra as mulheres” significa toda distinção, exclusão ou restrição fundada no sexo e que tenha por objetivo ou consequência prejudicar ou destruir o reconhecimento, gozo ou exercício pelas mulheres, independentemente do seu estado civil, com base na igualdade dos homens e das mulheres, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo (BRANCO, 2014a, p. 101).

Nota-se que a categoria gênero não deve servir de fundamento para qualquer distinção, exclusão ou restrição de direitos, em todos os campos da vida humana. Destarte, a mulher não deve ser discriminada em seu local de trabalho, em suas relações sociais, em suas relações familiares, na política em razão de ser do gênero feminino. Não existe qualquer fundamento para discriminações desta natureza, elas foram estabelecidas culturalmente, sendo assim, do mesmo modo que se estabeleceram, podem ser reconstituídas por meio da educação, visto que é uma construção social. Portanto, a discriminação contra as mulheres não é um destino inexorável.

É sabido que a discriminação contra as mulheres, em sua expressão mais nefasta, se materializa em violência, pois, visando enfrentar esse grave problema, a Organização dos Estados Americanos, reunidos em Belém do Pará, elaboraram a Convenção para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, também denominada de Convenção de Belém do Pará, adotada pela Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos em 06 de junho de 1994 e ratificada pelo Brasil em 27 de novembro de 1995.

O preâmbulo da Convenção para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994) expõe a preocupação dos Estados Americanos com a generalização da violência contra as mulheres. A violência contra as mulheres se alastra por toda a América, independente de raça, posição social, religião, idade, todas as mulheres estão propensas a sofrer violência. Nesta esteira, em decorrência da abrangência do problema, as medidas para o seu enfrentamento também devem ser abrangentes.

A Convenção de Belém do Pará (1994), em seu primeiro artigo define violência contra a mulher como “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado”.

A definição de violência contra a mulher foi recepcionada pelo Brasil quando da edição na Lei n.º 11.340/2006 – Lei Maria da Penha, em seu artigo 5º, e de igual modo, consta na Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (2011).

A definição de violência contra a mulher é abrangente, não se limita apenas as marcas visíveis, mas também a violência que não deixa marca visível, pois causa danos graves, assim, é uma violência que precisa ser cabalmente enfrentada. O fato de não deixar marcas coloca esse tipo de violência em uma situação que carece de um cuidado redobrado para ser percebida e enfrentada.

Os dispositivos da Convenção de Belém do Pará, retomam, em alguma medida, preocupações já manifestas na Convenção sobre a

Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, no sentido de que os Estados Partes têm o dever de assegurar todos os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais das mulheres, sendo que a violência é um obstáculo ao pleno exercício desses direitos.

Contata-se as contribuições trazidas pelos direitos humanos no enfrentamento a violência contra as mulheres, contudo, é preciso reiterar que a igualdade entre homens e mulheres precisa deixar de ser apenas formal, a desconstrução de estereótipos de superioridade ou inferioridade de um gênero sobre o outro é tarefa de todos os dias.

Nesse sentido, pensar em direitos humanos para as mulheres, exige lutar por uma sociedade sem patriarcado, racismo e classes sociais. Somente com a eliminação dessas determinações, as múltiplas violências contra a mulher podem ser radicalmente abolidas. Isso não significa que a luta contra a violência pode esperar por essa nova sociabilidade. Ao contrário, é no esteio da luta cotidiana contra a violência e por direitos humanos para as mulheres que se deve buscar construir novas relações sociais. Para tanto, creio que entender as múltiplas expressões e determinações dessa violência é indispensável para a compreensão da importância da luta por direitos humanos para as mulheres. (CISNE, 2015, p. 146)

A violência contra a mulher é uma violação de direitos humanos, afeta diretamente a dignidade da pessoa e cria dificuldades para a efetivação da democracia. Não há como pensar em democracia fundada na violência, além disso, a violência contra a mulher impede a realização dos direitos sociais e gera elevados custos ao país e, especialmente, as mulheres em situação de violência (CAMPOS, 2004).

Segundo Cisne (2015, p. 146) “A violência contra a mulher, face mais brutal e explícita do patriarcado, é entendida como toda e qualquer ação que fere a dignidade e a integridade física e/ou psicológica da mulher.” Conforme referido, a violência contra a mulher atinge a dignidade da pessoa humana, no entanto, o que vem a ser dignidade da pessoa humana?

Primeiramente é preciso compreender que a dignidade da pessoa humana impõe limite à atuação dos poderes estatais, no sentido de que a dignidade pressupõe que a pessoa não seja tratada como coisa, como objeto. Pessoas não são meios, são fins em si mesmo, neste sentido, todas as pessoas são detentoras de direitos fundamentais, a dignidade é

inerente a pessoa, ela não pode ser perdida ou negociada, desta feita, é dever do Estado assegurar e promover a dignidade de todas as pessoas, já que nem todas as pessoas possuem as condições necessárias para o pleno exercício da dignidade. Como visto, surge para os poderes estatais dupla responsabilidade, uma defensiva (limita a atuação estatal) e a outra prestacional (obriga o Estado a atuar de modo a garantir e promover a dignidade) (SARLET, 2007).

Mulheres e homens são igualmente merecedores da atenção estatal, isso significa que não é legal e legítimo qualquer discriminação arbitrária fundada nas qualidades da pessoa. Mulheres e homens precisam ter seus direitos fundamentais preservados, ambos precisam ter sua identidade respeitada pelo Poder Público, pela comunidade e pela família, neste sentido, cabe ao Estado o dever de proteção dos que se encontram em situação de vulnerabilidade, como é o caso das mulheres em situação de violência, assim, não pode o Estado se omitir, sob pena de violar um direito fundamental das mulheres (MENDES, 2012).

Ademais, a existência do Estado só se justifica em razão das pessoas. O Estado deve servir as pessoas, e não o contrário. Cabe ao Estado ser o promotor da dignidade das pessoas, tanto individualmente quanto coletivamente (SARLET, 2012).

O respeito à vida e a integridade física e moral das pessoas é uma das manifestações da dignidade da pessoa humana, assim como a liberdade, autonomia e igualdade são princípios constitutivos da dignidade, estando esses princípios vinculados aos direitos fundamentais de todas as pessoas (SARLET, 2007).

Diante do quanto exposto, é oportuno trazer a definição formulada por Sartlet (2007, p. 383) acerca do que vem a ser dignidade da pessoa humana:

Assim sendo, tem-se por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

A dignidade da pessoa humana é o fundamento do Estado Democrático de Direito, em nível interno, quanto dos Direitos Humanos, em nível internacional. No Brasil, a dignidade da pessoa humana é direito fundamental, previsto constitucionalmente, estando também expresso em nossa Carta Magna enquanto objetivo fundamental, a promoção do bem de todos sem qualquer discriminação (CAMPOS, 2004).

É oportuno frisar que Direitos Humanos e Direitos Fundamentais não são a mesma coisa. Direitos Fundamentais são núcleos essenciais de direitos inscritos implícita ou explicitamente nas Constituições de cada Estado Democrático de Direito, por sua vez, Direitos Humanos, destinam-se a todas as pessoas independente do Estado Nação a que faça parte, vigoram no âmbito internacional com pretensão a universalidade e atemporalidade (SARLET, 2012).

A violência contra as mulheres afeta tanto os direitos humanos, em nível internacional, quanto internamente fere os direitos fundamentais, seus reflexos e suas repercussões demonstram que não é sem motivo a inclusão de tal temática na ordem do dia. As mulheres, em razão das discriminações sofridas, estão efetivamente em situação de vulnerabilidade, sendo, portanto, dever do Estado atuar de modo a garantir a dignidade das mulheres, de sorte que sua existência seja plena e sem violência de qualquer ordem.

EDUCAÇÃO COM A PERSPECTIVA DE GÊNERO NO ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

Uma das formas do Estado atuar de modo a enfrentar a desigualdade de gênero que tem produzido violência contra as mulheres é por meio da educação. O investimento na prevenção é fundamental para a superação dos altos índices de violência contra as mulheres, neste sentido, a educação tem o papel fundamental, sabendo que enfrentar as causas para reduzir os efeitos da violência pode até ser o caminho mais longo, mas certamente é o mais efetivo porque visa construir uma nova cultura assentada no respeito e na valorização do ser humano.

A discriminação contra as mulheres não é um destino inexorável, tanto não é que a própria Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher em alguns de seus artigos, especialmente os artigos 5º e 10º, estabelecem a necessidade dos Estados Partes tomarem as medidas apropriadas para modificar os padrões de comportamento sociocultural que reforçam a discriminação contra as

mulheres e a ideia de inferioridade ou superioridade de um sexo sobre o outro, além de se fazer necessário a eliminação dos estereótipos dos papéis que costumeiramente são atribuídos ao sexo masculino e feminino nos sistemas de educação (BRANCO, 2014a).

A Convenção de Belém do Pará (1994) também reforça a importância da educação livre de estereótipos dos papéis que costumeiramente são atribuídos a homens e mulheres, bem como da ideia de inferioridade ou superioridade de um gênero sobre outro, para tanto, atribui a necessidade dos Estados Partes incluírem em suas legislações normas penais, civis e administrativas que visem prevenir, punir e erradicar a violência contra as mulheres. Eis o nascedouro da nossa Lei Maria da Penha.

A Lei n.º 11.340/2006, Lei Maria da Penha, que tem por finalidade prevenir, punir e erradicar a violência contra as mulheres, estabelece no capítulo I do título III medidas integradas de prevenção, dentre elas, compreende dispor o seguinte:

Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes:
[...]

VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia (BRASIL, 2006).

Conforme se observa, e seguindo o quanto já estabelecido na Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e na Convenção de Belém do Pará, a Lei Maria da Penha também dispõe que a educação atua no campo preventivo como uma das ações para o enfrentamento da violência contra as mulheres, devendo, por meio dela, haver a difusão de valores de respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero.

A violência contra mulher requer um olhar diferenciado em razão da natureza da violência e do projeto de dominação por parte do gênero masculino e, conseqüentemente, a subjugação do gênero feminino, “[...] as relações violentas existem porque as relações assimétricas de poder permeiam a vida rotineira das pessoas.” (BANDEIRA, 2014, p. 451). A mulher perde na perspectiva da dominação, a condição de sujeito, ela é um objeto que pertence a um sujeito e que dele pode dispor da

forma que lhe apraz, inclusive com um uso da violência, muitas vezes empregada como meio de afirmação de poder.

A violência contra a mulher constitui-se em fenômeno social persistente, multiforme e articulado por facetas psicológica, moral e física. Suas manifestações são maneiras de estabelecer uma relação de submissão ou de poder, implicando sempre em situações de medo, isolamento, dependência e intimidação para a mulher. É considerada como uma ação que envolve o uso da força real ou simbólica, por parte de alguém, com a finalidade de submeter o corpo e a mente à vontade e liberdade de outrem (BANDEIRA, 2014, p.160)

Ressignificar as relações desiguais de gênero, recolocando a mulher como sujeito de direitos a qual deve ter a sua dignidade respeitada, constitui um dos grandes desafios para a nossa contemporaneidade, tal complexidade atinge o campo social, jurídico e político, por consequência, não se pode conceber que a transformação ocorra sem mudanças no campo educacional. Equidade de gênero é uma necessidade que se impõe para o bem de todos os que desejam uma sociedade livre, justa, fraterna e, sobretudo, sem violência de nenhuma espécie.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência contra a mulher é um fenômeno complexo, suas causas têm sido amplamente estudadas, sendo pacífico que as questões afeitas ao gênero têm especial relevância nesse cenário.

As diferenças construídas e reproduzidas entre os gêneros têm gerado relações desiguais de poder e, a fim da sua manutenção, o emprego da violência é um meio usado com certa frequência, conforme se demonstra nos números outrora apresentados.

A violência contra as mulheres é um fenômeno tão complexo que não pode ser analisado isoladamente apenas por um campo do saber, mas deve ser abordada holisticamente, articulada a vários saberes.

É um desafio para os diversos movimentos feministas e para os variados campos do conhecimento que a igualdade conferida formalmente as mulheres venha a ser efetivamente materializada. Não se advoga a dominação feminina, tampouco a masculina, mas a equidade, como uma das formas de pacificação social.

A violência contra as mulheres é uma violação de direitos humanos, posto que afeta a dignidade das mulheres, sendo dever dos Estados garantir que todos (homens e mulheres) tenham uma existência plena e sem violência de qualquer natureza.

Imbuídos dos compromissos internacionais assumidos e das pressões sociais alavancadas pelos movimentos feministas, o Brasil tem, a partir de meados do século XX, estabelecido o enfrentamento a violência contra as mulheres como política de Estado, nesse contexto, a educação na perspectiva de gênero opera como um dos mecanismos para prevenir a violência.

O caminho a ser percorrido no enfrentamento a violência contra as mulheres é longo e cheio de barreira, não há consenso no que se refere às medidas a serem adotadas, contudo, o primeiro passo é o reconhecimento social da existência do problema como uma questão de direitos humanos, na sequência temos a necessidade de adotar ações que busquem evitar a violência, trabalhando as causas a fim de reduzir os seus efeitos, neste sentido, a educação tem um papel fundamental.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Selvino José. Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. **INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar**, v. 4, n. 1, p. 7, 2007.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Sociedade e Estado**, v. 29, n. 2, p. 449-469, 2014.

BRANCO, Francisco José do Nascimento. Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher. **Intervenção Social**, p. 99-110, 2014a.

_____, Francisco José do Nascimento. Declaração dos direitos do homem e do cidadão. **Intervenção Social**, p. 133-135, 2014b.

BRASIL. **Lei n.º 11.340**, de 07 de agosto de 2006. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/95552/lei-maria-da-penha-lei-11340-06>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

_____. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Secretaria de Políticas para as Mulheres – Presidência da República.

Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Brasília: Ideal Gráfica e Editora, 2011, 44 p. Disponível em: <<http://spm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2011/politica-nacional>>. Acesso em 26 abr 2020.

CAMPOS, Carmen Hein de. Justiça consensual, violência doméstica e direitos humanos. In STREY, Marlene N.; AZAMBUJA, Mariana P. Ruwer de.; JAEGER, Fernanda Pires (Orgs.). **Violência, gênero e políticas públicas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 63 - 84, 2004.

CERQUEIRA, Daniel Coordenador et al. **Atlas da violência 2019.** Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

CISNE, Mirla. Direitos humanos e violência contra as mulheres: uma luta contra a sociedade patriarcal-racista-capitalista. **Serviço Social em Revista**, v. 18, n. 1, p. 138-154, 2015.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA PREVENIR, PUNIR E ERRADICAR A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER — CONVENÇÃO DE BELÉM DO PARÁ, 1994. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/belem.ht>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

MENDES, Soraia da Rosa. **(Re)pensando a Criminologia: Reflexões sobre um novo paradigma desde a epistemologia feminista.** Tese de doutorado defendida no âmbito do Projeto de Pós Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, 2012.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf> Acesso em: 26 abr 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: Uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional.** 11ª ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

_____, Ingo Wolfgang. As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, v. 9, n. 1, p. 361-388, 2007.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS – UMA REFLEXÃO SOBRE SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO PARA DIREITOS HUMANOS

Junie Penna⁶⁷

Araci Asinelli-Luz⁶⁸

“Fui ficando esquisito
Com a fartura de conflito
Vou vivendo o não - dito
E sofrendo as intempéries
De uma dor que é tão difusa
Torna as tardes inconclusas
Desencanta os meus sentidos
E desmente o que se vê
E eu já tão desiludido
Apenas não acredito
Como ainda tenho gana
De querer falar bonito...”

(Trecho da composição “Vou mandar pastar”.
CALDERONI, Vinícius. Gravado pela
banda 5 à seco, 2010, gravadora TRATORE.)

INTRODUÇÃO

Em recente trabalho de pesquisa realizado pelo Instituto WISE (World summit for education) da Qatar Foundation intitulado School

67 Licenciado em Geografia (UFJF), Policial Rodoviário Federal. Professor da UniPRF fale-comjunie@gmail.com

68 Licenciada em História Natural (PUCPR), Mestre (UFPR) e Doutora (USP) em Educação, professora dos programas de Pós-Graduação em Educação (Acadêmico e Profissional) da UFPR. araciasinelli@hotmail.com

in 2030⁶⁹, 75% dos 645 especialistas consultados, afirmaram que as competências pessoais serão cada vez mais valorizadas ao tempo em que o conteúdo acadêmico perderá importância nos processos educacionais do futuro. Tal afirmação, antagônica a alguns critérios de mensuração dos processos acadêmicos atuais e em percentual tão significativo dos especialistas consultados, traz à tona a reflexão acerca do que efetivamente devemos esperar dos modernos processos educacionais. Podemos afirmar que existe um consenso no sentido de que um processo educacional deve redundar, de forma ampla, em uma troca de valores cognitivos que tornem os indivíduos mais aptos ao convívio social por meio do reconhecimento do legado de valores (específicos ou gerais) que a humanidade constrói ao longo de sua história. Este reconhecimento importaria em mais aptidão dos indivíduos para o convívio social, ao tempo em que também os transformariam em instrumentos que ecoariam o legado de valores fundamentais para a vida em sociedade, cuja construção se dá (prioritariamente) por processos educacionais.

É plausível ainda a afirmação de que o processo de endoculturação decorrente da educação tem, pois, a função básica de desenvolver valores aos envolvidos no processo. O engenheiro então, nesta hipótese, deverá não só apreender a melhor técnica para a construção como também, e fundamentalmente, entender o seu papel de salvaguarda da integridade física das pessoas, a sua missão na proteção ao ambiente ecológico, dentre outros valores. Na mesma hipótese, a criança na educação infantil necessitará não apenas desenvolver métodos cognitivos de excelência, como prioritariamente trazer à tona a reflexão da importância de utilizá-los para o bem comum. Em síntese, temos que o mais profícuo engenheiro no uso de seus conhecimentos técnicos, como também a mais bem-sucedida criança no processo de apreensão de métodos cognitivos não serão indivíduos bem-educados caso não tenham introjetadas as competências sociais que as tornam instrumentos para o bem comum e a conseqüente vida social mais justa e pacífica.

Por outro lado, são inúmeros os exemplos de processos educacionais que, lamentavelmente, tem redundado em resultados completamente alheios a esse propósito o que, de certa forma, vem trazendo ao senso comum, intuitiva e empiricamente, a impressão de que o que mais importa na educação vem sendo secundarizado. Quando nos deparamos (e parece cada vez mais comum que nos deparemos) com pessoas portadoras de uma educação formal de excelência, detentoras dos mais variados e importantes títulos de conteúdo acadêmico e que,

69 Escolas em 2030, em livre tradução.

no entanto, não são capazes de administrar os mais básicos dilemas do convívio social, fica a sensação de que nesta peça o coadjuvante foi protagonizado, e o protagonista cruelmente esquecido.

Parece óbvia, portanto, a conclusão de 75% de especialistas consultados pelo WISE (2019) que veem a educação do futuro formando pessoas social e emocionalmente íntegras e, por efeito, mais competentes para o convívio social, resgatando assim o seu mais importante aspecto. Com essas considerações não se refuta, naturalmente, a importância dos saberes e habilidades desenvolvidas dentro do processo acadêmico. Todavia, parece cada vez mais necessária uma visão holística e plena do processo educacional, cujo efeito esperado é de um maior significado para os conhecimentos socioemocionais.

OS DIREITOS HUMANOS E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Os Direitos Humanos carregam em seu arcabouço o caráter vanguardista de suas proposições. Podemos afirmar que a longa busca do homem no sentido da descoberta de seus direitos seja, talvez, uma das suas principais características. A vanguarda está, portanto, na essência da descoberta. Aos profissionais da educação policial para Direitos Humanos este paradigma tem também grande importância. Necessário se faz respeitar a nossa genética vanguardista e viver no presente a proposta de futuro da educação, trazendo à superfície, reflexões e propostas que se encontram soterradas pelo já vigente e implantado modelo de educação. A esse respeito, podemos citar três aspectos da educação para os Direitos Humanos que merecem a nossa atenção e consideração dentro da ótica da proposta de protagonização das competências socioemocionais:

A VIVÊNCIA DOS CONFLITOS E DAS SUAS SOLUÇÕES

Supor que a educação para Direitos Humanos redunde em minorar a ocorrência de conflitos de opiniões ou de processos de antagonismos ideológicos é contrariar ingenuamente a natureza dos Direitos Humanos. O constante questionamento ao “establishment” é um norte da evolução na garantia de Direitos Humanos (motivo, dentre outros, pelo qual a democracia é uma condição básica na sua efetivação) e, especificamente, um viés importantíssimo na

construção de uma ordem social razoavelmente justa. O salto quântico para os envolvidos no processo de educação para Direitos Humanos deve ocorrer no zelo à humanização dos conflitos e de suas soluções. Nem sempre em linhas gerais e nos ambientes acadêmicos, os conflitos são vividos e solucionados de maneira a considerar a precedência do interesse público ao interesse particular, da ética ao poder e da humanização sobre todos os aspectos. Frutos de academias que, provavelmente, não promoveram o desenvolvimento de competências socioemocionais em paralelo ao saber de conteúdos acadêmicos, essas ocorrências devem ser de todo modo enfrentadas pelos profissionais da educação para Direitos Humanos no âmbito das suas atuações, para que se tornem cada vez mais excepcionais, sob pena de abandonarmos a vanguarda e, com ela, a nossa própria natureza. A respeito da referida condição vanguardista esta não deve, no entanto, nos elevar ao altar dos ungidos e nos livrar assim das responsabilidades pela nossa própria essência, mas, ao contrário, nos tornar ainda mais zelosos e responsáveis pelo que somos. Certamente os que chegam primeiro assumem, também antes, as maiores responsabilidades.

A ECOLOGIA HUMANISTA

A educação para os Direitos Humanos não pode prescindir de um ambiente que proteja, respeite e promova relações humanizadas. Nessa direção, mais uma vez, é preciso que nos tornemos cada vez mais atentos às ciladas contidas na priorização de saberes que muitas vezes não redundam em competências sociais. O meio ambiente em questão deve trazer a proteção às diferenças ideológicas, o respeito a construções que ainda não atingiram a sua culminância e a promoção de relações plenas, ao modo de bússolas a nortear os caminhos a serem trilhados. Vemos muitas vezes as diferenças entre pessoas funcionarem como barreiras a aproximação, quando parece bastante verdadeira a afirmação de que a única característica que é universal entre os seres humanos e deveria, portanto, aproximá-los, é justamente essa: a individualidade única. Teríamos assim, então, a diferença como o principal aspecto de empatia entre as pessoas.

O respeito e o entendimento ao que se convencionou chamar de fracasso também compõem o ambiente humanizado a que se faz referência. O ciclo de construção de produção intelectual deve admitir ocorrências que não àquelas idealizadas como a culminância aguardada

desse processo. A essas ocorrências nós geralmente nos referimos como fracasso, tratando de seu expurgo rápido e eficaz como se isso abreviasse nosso caminho para a culminância do ciclo a que convencionamos chamar de sucesso. Respeitar o fracasso como caminho natural a ser percorrido no ciclo de produção intelectual e, por efeito, admitir a possibilidade daquele que se viu nessa ocorrência de recomeçar a caminhada em direção ao sucesso, é passo fundamental em direção a promoção da humanização das relações.

A PLENIFICAÇÃO DO POLICIAL EM ANTAGONIA AO PRAGMATISMO

Educação para o policial em Direitos Humanos não deve ser baseada somente em aspectos pragmáticos que fazem muitas vezes menção ao número de ocorrências de violação e sua minoração, o que faria supor a educação efetiva. A plenificação do ser humano, quando este encontra-se investido das atribuições de policial e sensibilizado para a importância dos Direitos Humanos nos quesitos respeito, promoção e proteção de seus princípios, é, certamente, um resultado que ecoa com muito mais força do que a mensuração de resultados institucionais de forma pragmática. A quantificação de resultados com base no pragmatismo estatístico na educação policial para os Direitos Humanos parece denotar também a coisificação dos próprios policiais que, nesse contexto abandonam a natureza humana para serem reduzidos a simples instrumentos de políticas públicas, uma condição certamente menos abrangente do que a de ser humano. Como, em síntese, o reducionismo da condição humana é exatamente o que se enfrenta na Educação para os Direitos Humanos vemo-nos, nesse caso, diante de um paradoxo que termina por reduzir o ser humano policial a mero executor de políticas públicas de promoção, proteção e defesa de Direitos Humanos, quando este deveria em realidade ser plenificado em sua condição humana e essa ação admitida e esperada como o principal objetivo da Educação para Direitos Humanos.

O pragmatismo cartesiano das estatísticas não deve, nessa visão, ser o norte das ações das quais deve-se, sim, buscar a efetiva plenificação dos seres humanos que se sensibilizam para a existência de direitos universais que necessitam de defesa, promoção e proteção. Estas, por sua vez, atribuições do ser humano policial que deve se reconhecer mais pleno e mais íntegro quando sensibilizado para a importância do tema e de seu vínculo inquebrantável com a sua profissão.

UMA BREVE HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS NA PRF

O poeta português Miguel Torga (pseudônimo de Afonso Correia da Rocha) disse que

Cada época é definida pelo que apresenta de novo, de especificamente seu. Pode não ser um alto pensamento filosófico, uma grande reforma moral, uma arte requintada, uma ciência generosa. Mas há de ser a dádiva de qualquer uma dessas manifestações humanas, ou todas, numa concepção inteiramente inédita, original, inconcebível noutro tempo da história. (1943, p. 158)

A partir das palavras do escritor luso, podemos concluir que a narrativa da história traz uma curiosa constatação: ela só produz efeitos na medida em que é contada. Ou nas palavras do brasileiro João Guimarães Rosa: “Conto, para que por não saber, o senhor não fique sabendo.” (1984, p. III-III2) O objetivo das palavras que se seguem é o de evitar que as pessoas, por não saberem, não fiquem sabendo; ou em palavras mais exatas, contar a história para que conhecida, ela gere os seus efeitos.

A primeira rodovia macadamizada, (revestida com uma massa de pedra britada, areia e saibro) da América Latina, foi inaugurada em 23 de junho de 1861, pelo Imperador Pedro II que, em diligência, demorou mais de doze horas para vencer seus 144 quilômetros entre Petrópolis e Juiz de Fora. O Projeto foi iniciado pelo Comendador Mariano Procópio Ferreira Lage em 1854, fundador da companhia “União-Indústria”, que deu nome à estrada, cujo lucro provinha da cobrança de pedágio sobre mercadorias que transitavam por todo o trecho recém-inaugurado. Tratava-, portanto, de um projeto levado a cabo pela iniciativa privada com o apoio do Imperador Pedro II. O retorno financeiro de investimento em estrada através da cobrança de pedágio, não é circunstância nova, portanto, na história do Brasil, ao contrário do que muitos imaginam. O primeiro automóvel desembarcaria no Brasil por intermédio de Alberto Santos Dumont, em novembro de 1891. A estrada União-Indústria que era privada e também policiada como veremos a seguir, precede a chegada do automóvel no Brasil em três décadas. (KLUMB, 1872).

O livro *“Doze horas em diligência – guia do viajante de Petrópolis a Juiz de Fora”* de autoria do alemão Revert Heinrich Klumb, fotógrafo do

Imperador Pedro II, é provavelmente o primeiro guia do viajante a ser publicado no Brasil. Baseado em uma viagem pela Estrada União Indústria e publicado em 1872, o Livro de Klumb faz menção a presença de “guardas e sentinelas” na divisa dos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, local “mais difícil de transpor do que a muralha da China” conforme narra o fotógrafo alemão. Os guardas àquela época tinham dentre outras atribuições a de controlar o acesso de pessoas em horários permitidos, restrição curiosamente burlada pelo autor do livro em referência:

A grade que cerca a entrada da ponte, fecha-se às 06 horas precisas da tarde, ella somente se abre às 06 horas da manhã. É assim que durante doze horas, é prohibido aos habitantes de uma província chegar ao território visinho, a menos de ser particularmente conhecido da sentinella, ou, viajante audacioso, que calcando aos pés os usos decrépitos, salta por cima da famosa barreira, o que aconteceo a este vosso criado. Deixemos porem estes miseráveis vexames de um fisco atrasado. (KLUMB,1872, p. 80).

Os “*vexames de um fisco atrasado*” nos dizeres do fotografo alemão justificavam, já em 1872, a burla a fiscalização. Há ainda referência a uma placa de mármore já em terras mineiras com os seguintes dizeres atribuídos a D. Pedro II:

Uma empreza cujo fim é a construção de uma estrada que ligue duas províncias tão importantes e que, continuando talvez para o futuro até as margens do segundo rio do Brasil, reunirá os interesses de seis províncias, de certo merecerá ser chamada de patriótica (KLUMB,1872, p. 80,81). (Grifo nosso).

Esta estrada chamada de “patriótica” pelo Imperador, parece tratar-se do embrião das atuais rodovias federais, estas nominadas ERF (estrada de rodagem federal) já em 1928 pelo mesmo [Decreto nº 18.323] que em seus Artigos 54, 55, 56 e 57 prevê também a criação de uma polícia com atribuições de controle do trânsito nas ERFs (embora não de forma exclusiva, como veremos adiante), com o seguinte texto: Para o policiamento eficiente das estradas, serão destacados guardas uniformizados, montados em motocicletas ou voiturettes automoveis providas de velocímetros exactos”. (Decreto 18.323 24/07/1928)

Nascia aí numa época em que o Brasil possuía frota de menos de 150.000 veículos, com a publicação do Decreto 18.323, assinado pelo catarinense Vitor Konder, então ministro da viação e Obras públicas no governo do Presidente Washington Luís, em 24 de julho de 1928, o embrião daquela que hoje é denominada Polícia Rodoviária Federal (PRF). O mesmo decreto em seu artigo 86 deixava clara, no entanto, que a fiscalização do trânsito não era atribuição exclusiva do poder público e, por efeito, da polícia criada para esse fim quando legisla da seguinte maneira: “Será permitido a qualquer pessoa, de notória idoneidade, autenticar as infrações ocorrentes e leva-las ao conhecimento de quem de direito. Parágrafo único – Caberá à pessoa que autenticar, metade da multa arrecadada”. (Decreto 18.323 24/07/1928)

Na década de 1920, o analfabetismo era da ordem de 65%, enquanto o Brasil possuía uma ainda nascente elite industrial em contraponto às oligarquias agropecuárias que detinham juntas, mas antagonicamente, o poder no país. Esta breve contextualização histórica é ponto fundamental para a correta contextualização do artigo 86 do Decreto 18.323. Seria essa pequena parcela da população brasileira aqueles considerados como pessoas de “notória idoneidade”? Estes também seriam os proprietários dos poucos automóveis que circulavam pelas escassas estradas brasileiras? Nesta hipótese, é razoável supor que aqueles que detinham o poder de autenticar as infrações ocorridas, seriam também os próprios fiscalizados já que entre os poucos proprietários de veículos no Brasil, provavelmente estariam justamente estas pessoas. Resta bastante crível enfim, a suposição de que as pessoas de “notória idoneidade” fiscalizavam a si próprias, o que faz supor que o modelo vigente à época favorecia ligações espúrias e pouco republicanas, ratificando o clientelismo como uma das heranças históricas das polícias brasileiras.

Ora, se o mesmo decreto que cria a Polícia das Estradas é também o que determina que qualquer um de notória idoneidade poderia fazer as vezes de autoridade de trânsito, é razoável supor que à polícia das Estradas caberia alguma outra atribuição, ainda que não explicitada no referido instrumento legal. Um fato bastante ilustrativo em relação a “Polícia das Estradas” é que apesar da previsão legal de sua existência ter sido efetivada por meio do decreto 18.323 de 1928, seus quadros de profissionais só surgiram em 24 de julho de 1935. Há, portanto, um lapso temporal de 7 anos entre a criação da instituição e o surgimento de seus quadros, o que não garante que os serviços só começaram a ser prestados em 1935. Narrativas cada vez mais raras de policiais antigos dão conta de que, muito provavelmente, os serviços de socorro e

atendimento a urgências na União-Indústria já eram prestados mesmo antes de 1928 pelas pessoas que futuramente viriam a formar o primeiro quadro de policiais das estradas. Esses serviços seriam prestados mediante compensação financeira voluntária por parte daqueles que dele necessitavam. Ou seja, na hipótese de um veículo que apresentasse pane mecânica em algum local da estrada em questão, aqueles que formariam somente em 1935 o primeiro quadro da Polícia das Estradas já prestava o socorro necessário levando e trazendo peças, alimentos, e até promovendo pequenos reparos mecânicos, além de prestar socorro em casos de acidentes de trânsito. Nascia assim a prestação de serviços que futuramente viriam a ser atribuição da instituição que hoje se chama PRF. Essa origem demonstra inequivocamente, a vocação histórica humanitária da instituição que nasce com essa missão. E talvez, tenha sido esta a principal atribuição a que a Polícia das Estradas se destinava ainda que esta não tenha sido formalizada. Poderíamos também supor que a lamentável cultura de se oferecer vantagem a um agente de trânsito que, infelizmente, perdura até os dias atuais em alguns locais do país, tenha tido sua origem no modelo de prestação de serviços voluntários propostos por aqueles que seriam 7 anos depois, o primeiro quadro de profissionais da Polícia das Estradas. Como vemos, a história desvenda a origem, para o bem e para o mal, de uma sociedade.

Deduzimos que a PRF de hoje traz no seu arcabouço histórico, uma formação bastante diversa da formação das polícias em geral. Foi uma polícia idealizada e nascida da necessidade de ajuda a pessoas que dependiam de socorro, muitas vezes inadiável. Apesar de possuir a atribuição formalizada de policiamento eficiente das estradas, a então Polícia das Estradas, prestava um serviço essencialmente humanitário ao providenciar a retirada de pessoas de trechos interrompidos, socorro mecânico e até alimentação de cidadãos que se encontravam sob toda sorte de intempéries em rodovias precárias dentro de veículos que também o eram. Ao longo da sua atividade a PRF passa, naturalmente, a exercer papel de referência nessas circunstâncias. Não são raras as histórias de partos realizados ou de pessoas que recebam alimentos, tudo intermediado pela PRF ou ainda pelo policial de forma individual.

Pudemos acompanhar de perto, certa vez, ao fim da década de 1990, um policial que, tendo notícias de um caminhoneiro que viajava com filho doente, abrigou-o juntamente a mãe em sua própria residência durante semanas, até que o profissional do volante pudesse retornar com seu dever cumprido. Não se trata de caso isolado ainda que, lamentavelmente, pouco documentado até pouco tempo atrás. O socorro e ajuda humanitária eram de tal forma intrínsecos à atividade PRF, que

a maioria dessas situações não eram sequer formalizadas. O envolvimento da instituição com causas relativas aos Direitos Humanos é, pois, tão natural nos dias de hoje quanto o eram a prestação de socorro humanístico em um tempo em que ainda não existia a Organização das Nações Unidas, tampouco a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas considerações, faz-se de suma importância refutar interpretações deste texto que concluam por uma proposta de marginalização do conteúdo acadêmico e de seus modelos. Foram eles que nos trouxeram até esse estágio atual de maturidade, que nos coloca em condições de vislumbrar um futuro diferente. Neste futuro os saberes serão efetivos caminhos; no entanto, o destino desta viagem será a competência em se relacionar com os outros. Não se considerará o conhecimento adquirido como objetivo, e sim, como meio para efetivação de uma sociedade mais justa em que os que mais detém conhecimento assumirão também as maiores responsabilidades na condução desta em direção à paz. Em sua proposta vanguardista, a educação para Direitos Humanos necessita viver a proposta de futuro para modificar o presente.

Se Ghandi não tivesse vivido o futuro da Índia enquanto o presente era a opressão do Império Britânico, o presente também seria o futuro. A Índia e seu bilhão de habitantes ainda estaria sob o jugo exploratório. Se Luther King não tivesse vivido o futuro de igualdade enquanto o presente era de segregação, o presente também seria o futuro. A discriminação que infelizmente ainda hoje persiste, seria ainda acompanhada pela lamentável e inútil segregação que Luther King ajudou a justamente condenar. Se Henry Ford não tivesse vivido o futuro abandonando as carruagens para investir tempo e criatividade numa máquina exótica chamada automóvel, o presente seria também o futuro e provavelmente ainda andaríamos em carroças ao invés de nos locomovermos em carros modernos, cada vez mais velozes e seguros.

Longe de tomarmos para qualquer um de nós a grandiosidade e genialidade desses ícones, devemos, no entanto, tomarmos o exemplo grandioso de cada um deles e vivermos o futuro daquilo que nos importa e nos é caro, refletindo acerca da importância das competências socioemocionais na educação para os Direitos Humanos, buscando assim o futuro e o progresso em sua marcha indelével. As competências socioemocionais e os Direitos Humanos fazem parte de uma trama inseparável porque se constituem como a essência do ser humano a

serviço da humanização e da humanidade enquanto categoria social que cuida e precisa de cuidado. As competências socioemocionais e os Direitos Humanos na formação e na prática profissional do PRF diz respeito à sua autoestima e autoconceito porque impactam diretamente nas relações humanas que envolve o trabalho profissional. Muitos são os autores (PERRENOUD, 1999; 2002; ZABALA e ARNAU, 2010; DEMO, 2012; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017) que se dedicam aos estudos das competências e muitas são as definições que buscam explicá-las. Para esta reflexão tivemos como referência que as competências socioemocionais se referem ao “conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes, pautado em **valores** que, mediado pela **experiência**, intervéem de modo eficaz na solução de desafios do cotidiano” que envolvem as relações humanas (SOUZA; ASINELLI-LUZ, 2019, p. 5).

REFERÊNCIAS

Decreto 18.323 de 24 de julho de 1928 - Aprova o regulamento para a circulação internacional de automoveis, no territorio brasileiro e para a sinalização, segurança do transito e policia das estradas de rodagem - Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/8/1928, Página 19037 (Publicação Original).

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência social e habilidades sociais**: Manual teórico-prático. Petrópolis: Vozes, 2017.

DEMO, P. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So100-15741999000200007; consulta em 30/04/2020

<http://www.scielo.br/pdf/topoi/v14n26/1518-3319-topoi-14-26-00162.pdf>; consulta em 30/04/2020

https://www.wise-catar.org/app/uploads/2019/04/wise_survey_school_2030_infographic.pdf; consulta em 30/04/2020

<http://porvir.org/porpensar/pesquisa-mostra-como-serao-escolas-em-2030/20141016> – consulta em 30/04/2020

KLUMB, H.R. **Doze horas em diligência**: Um guia do viajante entre Petrópolis e Juiz de Fora. s/d: Casa do Editor J.J. DA costa Pereira Braga, 1872.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUIMARÃES ROSA, A. **Grande sertão veredas**. 1984.

SOUZA, O. A. de; ASINELLI-LUZ, A. **Família-escola e as competências socioemocionais 2**. Curitiba: Opet, 2019.

TORGA, M. **Diários**, 1943.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HOLOCAUSTO E DIREITOS HUMANOS: RELATO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luzilete Falavinha Ramos⁷⁰

Simone Marquito Caetano Riba⁷¹

INTRODUÇÃO

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em Direitos Humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos. Dentro dessa perspectiva, e tendo como parte do currículo escolar o projeto permanente de Educação em Direitos Humanos, o grupo docente da Escola Municipal C.E.I. Issa Nacli optou por promover o estudo das regiões brasileiras, enfatizando situações que os contrariam. Dessa forma, o estudo da região Sul ficou a encargo dos primeiros anos do ensino fundamental I. Após pesquisa, dois aspectos dessa região chamaram atenção: a maior concentração de idosos e de grupos neonazistas.

Seis décadas após a abertura dos campos de concentração, estes movimentos atualizam o ideal ariano: dados situam em cerca de quatrocentas e cinquenta mil o número de pessoas que leem literatura racista e neonazista, somente nos Estados Unidos. Estatísticas dos movimentos anti-racistas denunciam que há pelo menos cento e cinquenta mil simpatizantes envolvidos em grupos neonazistas, no Brasil, quarenta e cinco

70 Mestranda em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR), graduada em Arte-Educação pela Faculdade de Artes do Paraná, professora da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Trabalha no Departamento Pedagógico do Museu do Holocausto de Curitiba. E-mail: luzifal@yahoo.com.br.

71 Especialista em Educação Especial pela PUC-PR, graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação Superior Padre João Bagozzi, professora da Rede Municipal de Educação de Curitiba. E-mail: monymarca@yahoo.com.br.

mil apenas no Estado de Santa Catarina. A violência expressa por estes grupos quer em ataques físicos a judeus, negros e homossexuais, quer na disseminação de seu ódio em cartazes e artigos disponibilizados na internet como forma de divulgar seus ideais, exigiu nos últimos anos grande trabalho por parte das autoridades, policiais e jurídicas, em termos de investigação e condenação. (DIAS, 2007, p. 2).

Assim optou-se por trabalhar o assunto referente aos grupos neonazistas, levando em consideração o fato de, no ano anterior (2016), os alunos terem trabalhado com a questão dos refugiados sírios, os processos migratórios e as perseguições sofridas pelas minorias. É recorrente nos jornais locais relatos de ataques de grupos neonazistas a pessoas LGBT, negros, pessoas em situação de rua, nordestinos e, ultimamente, árabes refugiados na cidade. Levando em consideração o bom envolvimento dos alunos no tema do ano anterior, se pensou em vincular o tema neonazismo aos conteúdos curriculares da grade do primeiro ano e, tendo este como pano de fundo, desenvolver atividades de alfabetização nas áreas do conhecimento.

O HOLOCAUSTO COMO DISPARADOR PARA O TRABALHO COM EDUCAÇÃO EM DIRETOS HUMANOS

Uma vez definido o tema, partiu-se para a pesquisa e seleção de materiais para fundamentar a prática docente. A primeira fonte foi a Escola Internacional para Estudos do Holocausto Yad Vashem, em Israel. Segundo essa instituição, o trabalho com o ensino da história do holocausto se dá de forma gradativa, aumentando a complexidade de conteúdos e abordagens conforme os anos de escolarização dos alunos, possuindo uma proposta pedagógica fundada num lastro cronológico, linear, do que seria o antes, durante e depois do Holocausto. Portanto a ideia central da proposta pedagógica afirma que a melhor forma de ensinar sobre esse genocídio é pela visão da vítima, por meio de seu testemunho. O Museu do Holocausto de Curitiba foi outra fonte de onde se retirou materiais para estudo e subsídio do trabalho na escola. Fundado em 2011, tem como objetivo contar histórias dos que pereceram e dos que sobreviveram ao genocídio de forma que não sejam esquecidas. Sua proposta pedagógica consiste em mostrar os acontecimentos da guerra a partir da história de vítimas que possuem ligação com o Brasil ou Paraná.

Sendo assim, foram iniciados estudos sobre o que foi o nazismo na História recente e do tempo presente, uma vez que, quando se trabalha com crianças, é necessário apresentar a origem e o conceito do objeto de estudo. Nesse caso, o trabalho pedagógico foi pautado em Theodor Adorno (2012), na sua afirmativa de que é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado. Ou, ainda, que é possível promover a interdisciplinaridade⁷², que aproxime razão de afeto e que denuncie a negação do preconceito. Depois desse estudo, foi montado o percurso de aprendizagem para os alunos, começando pela História do Holocausto, levando em consideração a questão infantil nesse período da história, a definição de nazismo, as leis nazistas, subida ao poder do partido nazista na Alemanha, as minorias perseguidas pelos nazistas, o fim da Segunda Guerra Mundial, o surgimento dos grupos neonazistas e as minorias perseguidas por esses grupos. Para isso, foram selecionados livros da literatura infantil e infanto-juvenil; materiais didáticos para a educação infantil – produzidos pelo Museu do Holocausto de Jerusalém (Yad Vashem); poemas e desenhos de crianças encontrados em campos nazistas; vídeos; matérias de jornal e revistas. Com esses materiais, elaborou-se a sequência didática que abrangeu o maior número de disciplinas e conteúdos, levando em consideração o processo de alfabetização que permeia o ensino no primeiro ano.

O trabalho de leitura de documentos, considerando as particularidades de suas linguagens, é favorável de ser desenvolvido nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente levando em consideração que as crianças pequenas estão tomando contato com as diversas linguagens comunicativas, como língua escrita, matemática e artes. (BRASIL, 1997, p. 81).

A meta, com este trabalho, foi promover a alfabetização, mas também trazer para a sala de aula discussões sobre preconceito, racismo, violência e outros aspectos relacionados à intolerância ao diferente⁷³.

72 Eixo integrador com as disciplinas de um currículo, para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes.

73 Para Stuart Hall e Kathryn Woodward, identidade e diferença estão numa relação de estreita dependência, em que identidade seria uma característica independente, um fato autônomo e a diferença um produto derivado da identidade. Ambas conectadas com as relações de poder.

Como afirma Karl Schurster (2017), a escola deve ser protagonista no debate da sucessão de crimes, sejam individuais, massivos, sequenciais ou coletivos baseados no ódio de tipo variado, que embora já vivido coletivamente como barbárie, ainda assim repetem-se com frequência. Dessa forma, a escola deve ser espaço de pesquisa, debate e ensino, no campo da História junto com as demais disciplinas – especialmente a língua portuguesa⁷⁴, a sociologia e a filosofia com suas conceituações acerca da vivência cotidiana –, a diversidade, evitando e amenizando a multiplicação de atos e comportamentos de discriminação e ódio, muitas vezes refletidos em traços do passado já vividos com trauma.

Partindo da avidez dos alunos por conhecimentos diversos é que se pensou no trabalho com uma história difícil dentro do conceito de *Burdening History* (histórias difíceis) do historiador alemão Bodo von Borries. O objetivo esteve em proporcionar a apropriação dos conteúdos de maneira mais dinâmica e interessante e, ao mesmo tempo, promover o debate sobre as relações humanas e o papel do indivíduo na sociedade (passado e presente). Ainda, segundo Borries (2018), a “História só é aprendida de forma eficaz sob três condições dadas: se novas perspectivas podem ser ligadas com as antigas, se ela estiver conectada a emoções – negativas ou positivas – e se é relevante na vida”.

Por entender que as crianças nessa etapa se apropriam melhor de informações por meio de imagens e fotografias, o primeiro passo com os alunos se deu mediante a análise de imagens que, para Bittencourt (2008), significa lembrar, rememorar ou mesmo “ver” um passado desconhecido funcionando como uma representação do real

Nossos olhos estão o tempo todo recebendo informações por meio de imagens. O que contribui para a necessidade da alfabetização visual, pois, em alguns casos não é necessário que haja a escrita para que possamos nos comunicar, mas torna-se imprescindível que sejamos capazes de ler e interpretar a mensagem da imagem para haver comunicação. (MARTINS e TONI, 2008, p. 1).

Para iniciar o trabalho sobre a História do Holocausto, foi levada em consideração a questão do universo infantil nesse período da

74 Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de História de Geografia (BRASIL, 1997, p. 82), os trabalhos desenvolvidos com língua portuguesa, principalmente os que privilegiam os diferentes estilos de textos (narrativo, dissertativo, descritivo), a identificação de contexto de autores, o discernimento de construção de argumentos e os modelos textuais usualmente privilegiados, auxiliam os alunos no que refere à leitura de textos de conteúdo histórico.

história. Dessa forma, sem ainda citar os eventos históricos, buscou-se apresentar aos alunos o cenário da guerra a partir de um viés literário, sem, contudo deixar de enfatizar suas duras consequências. Por meio de uma roda de conversa, tendo como disparador o trabalho com o livro “Nenhum peixe aonde ir”, foi apresentado aos alunos o cenário da guerra a partir do olhar da criança.

É importante ressaltar que em momento algum foram trabalhadas cenas explícitas de violência. Ao contrário: o foco sempre esteve nas ações humanas e suas consequências nas relações. Dessa forma, os alunos foram levados a refletir sobre a importância do direito de ir e vir e começar a ter a dimensão das privações que a guerra traz para a vida das pessoas. Ainda, sobre esse livro, novamente em roda de conversa, as crianças foram questionadas: “o que faz a guerra acontecer?”. Nesse momento, o intuito era fazer uma sondagem sobre a percepção de cada criança acerca do tema e o que ela já tinha de conhecimento pré-estabelecido e, assim, começar a inserir a discussão sobre preconceito, racismo, violência e outros aspectos relacionados à intolerância ao diferente. Após essa reflexão, os alunos foram desafiados a ilustrar sua contribuição.

Figura 1: Literaturas utilizadas nas rodas de conversa e no trabalho com os conteúdos curriculares.



Fonte: Relatório do projeto de Educação em Direitos Humanos (2017).

As rodas de conversa funcionaram como um instrumento eficiente na verificação dos conhecimentos prévios dos alunos, não apenas sobre o tema a ser trabalhado, como também para verificação dos critérios do eixo oralidade de cada aluno (ampliação do vocabulário, argumentação, coesão, sequência lógica dos fatos, entre outros). Segundo os Referenciais Curriculares para Escolas Municipais de Curitiba (CURITIBA, 2006), “a maior parte da comunicação de nossa sociedade se dá pela oralidade, mesmo sendo uma sociedade letrada. É por meio da linguagem oral que o ser humano se desenvolve como participante de uma determinada cultura.”

Posteriormente, trabalhou-se com o livro *O princípio*, de literatura infanto-juvenil – uma narrativa fictícia – que traz a história de famílias acometidas pela guerra e que buscam reconstruir suas vidas. Foi realizada a leitura do livro e seu fichamento (registro de dados da obra tais como autor, ano, editora, análise de ilustração, sinopse e ilustração). Nessa abordagem, o trabalho se deu na roda de conversa com temas como resiliência e empatia. Aqui usamos a definição de Jesús Domínguez (1986) para empatia, como sendo a disposição e capacidade de entender – não compartilhar – as ações dos homens no passado a partir da perspectiva daquele passado. Também foram explorados em língua portuguesa a interpretação dos fatos narrados, construção de palavras, análise linguística e informações contidas na capa do livro. Em matemática, foi construído um gráfico a partir da opinião dos alunos sobre a literatura trabalhada.

A partir do trabalho com o livro *A mala de Hana*, literatura infanto-juvenil – narrativa pessoal verídica – desenvolveu-se uma sequência de atividades explorando as diversas áreas do conhecimento.

No trabalho com a literatura em sala de aula, tão importante quanto analisar o que a obra diz é perceber como ela o diz [...] A leitura em si faz nascer e permanecer o gosto e a paixão pela literatura, fonte de prazer e de conhecimento, passaporte para uma nova dimensão de experiências sempre renovada. (CURITIBA, 2006, p. 214)

Essa literatura auxiliou a construção do cenário do holocausto a partir do olhar da criança do presente, fundamentado na criança do passado. Dessa forma, foi possível contextualizar fatos da história nesse período e, aos poucos, estabelecer relação com as atuais problemáticas que alimentam os ideais neonazistas. À medida que as páginas do livro eram exploradas, a personagem novamente ganhava vida ao olhar do

aluno. Percebeu-se que a turma estabeleceu um vínculo tão profundo com a personagem, que estes se mostravam cada vez mais inquietos e ousados em suas investigações e colocações acerca do tema – queriam conhecer cada vez mais.

Foram contadas partes selecionadas da narrativa para trazer à tona conteúdos da disciplina de História, tais como a composição familiar e o cotidiano de crianças em outras épocas. Em Geografia, trabalhou-se com o mapa-múndi, em que os alunos pintaram os países citados na história e construíram legenda. Ainda no trabalho com mapa, foi possível revisar noções topológicas (perto-longe, acima-abaixo, entre, direita-esquerda). Na Língua Portuguesa, determinados trechos foram usados para trabalhar com os gêneros textuais carta e bilhete, ampliação do vocabulário com a composição e decomposição de palavras e construção de listas, interpretação de texto. O desenvolvimento de situações-problema com dados numéricos do texto ou situações cotidianas foram aplicadas na Matemática.

Nas séries iniciais do ensino fundamental I, levando em consideração a faixa etária (5 a 7 anos), é fundamental que, além das atividades que visem a sistematização do conteúdo, sejam realizadas práticas que trabalhem com o imaginário infantil. Nesse contexto, foram realizados momentos de vivência lúdica, ou seja, uma prática com características de brincadeira em que os alunos foram protagonistas da ação educativa.

Sabe-se que o brincar é a essência da infância, uma atividade natural, espontânea e necessária à criança. Segundo Luckesi (1994) são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, ações vividas e sentidas. [...] as brincadeiras para as crianças são mais do que apenas um divertimento, servem para o seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, ou seja, um estímulo para a aprendizagem. (LUCKESI, 1994 *apud* SANTOS, 2010, p.18).

Dessa forma, e tendo a mala como ícone das literaturas apresentadas, pensou-se em uma proposta lúdica extracurricular que levou os alunos a refletirem sobre a função desse objeto, bem como o que guardar dentro dele em uma situação de mudança repentina.

Sendo assim, partiu-se da discussão sobre trechos dos textos em que a mala apareceu e os alunos foram questionados sobre a utilidade desse objeto e a importância dele no contexto estudado. Em seguida, foi proposta a seguinte situação: *“Imagine que você fará uma longa viagem sem saber o destino e sem data para voltar. O que levaria na mala? Lembre-se*

que só poderá levar um único objeto.” No dia seguinte, os alunos foram reunidos em uma roda na parte externa da escola. No centro da roda estava uma mala antiga na qual os alunos, um a um, descreveram os objetos trazidos, justificando sua escolha e, em seguida, depositaram-na na mala. Essa dinâmica foi registrada e utilizada numa composição menor para exposição na feira do conhecimento da escola. Para Reiss (2019), “existe um consenso coletivo de que nenhum indivíduo pode sentir a dor do outro e o tormento do outro. A dor é exclusiva daquele que a sentiu.” Por isso, essa atividade não teve como propósito levar os alunos a vivenciarem a situação do outro, mas de se imaginarem dentro de uma situação cotidiana de ter que deixar seus lares, por diversos motivos, e partirem para outros lugares.

Figura 2: Atividades realizadas a partir do livro *A mala de Hana*.



Fonte: Relatório do projeto de Educação em Direitos Humanos (2017).

Aproximando-se da conclusão do projeto, o grupo teatral Tétrios veio à escola para apresentar uma adaptação da peça *Se nos ferem, não sangramos*, que trouxe no enredo várias histórias de personagens (alguns famosos, outros menos conhecidos) que viveram o Holocausto e de alguma forma deixaram registros desse fato. A peça trouxe, entre

outras reflexões, acontecimentos que mostram a presença dos ideais nazistas na contemporaneidade. Gherman (2019) traz uma importante reflexão acerca da educação sobre a Shoá:

Nesses momentos, acreditamos que a educação sobre a Shoá possa servir de antídoto contra isso tudo. Creio que efetivamente a educação possa ser esse antídoto e que devemos lutar para que seja. Devemos lutar para que pessoas educadas e comprometidas com a memória e com o legado do Holocausto devam ser mais sensíveis a ameaças do racismo, devam estar alinhadas a perspectivas que combatam o antissemitismo e devam ser menos suscetíveis a surtos e discursos de xenofobia. (GHERMAN *apud* REISS, 2019, p. 24).

Figura 3: Cena da peça teatral *Se nos ferem, não sangramos* do grupo teatral Tétrios.



Fonte: Relatório do projeto de Educação em Direitos Humanos (2017).

O ponto alto do projeto consistiu na troca de cartas entre alunos envolvidos e os alunos da Escola Israelita Brasileira Salomão Guelmann. Foi estabelecida uma parceria com as professoras do primeiro ano dessa instituição e, após reunião de planejamento, iniciou-se a troca

de correspondência semanal que durou aproximadamente um mês. Ao final dessa troca, promoveu-se no C.E.I. Issa Nacli um encontro entre os alunos de ambas as instituições. Esse momento caracterizou-se como um encontro de realidades distintas: primeiramente, por colocar os estudantes em contato com crianças pertencentes a uma das minorias étnicas que padeceram no Holocausto; segundo, a conscientização de que cada ser é único e que isso pode ser percebido mesmo dentro de um mesmo grupo étnico. Isso significa dizer que o diferente não é uma exceção, mas uma constância, e que por isso deve ser respeitado.

Figura 4: Atividade de correspondência entre alunos do projeto e alunos da Escola Israelita Salomão Guelmann e encontro de alunos e professoras das duas escolas.



Fonte: Relatório do Projeto de Educação em Direitos Humanos (2017).

À medida que o trabalho foi se desenvolvendo, as atividades realizadas também foram servindo como diagnóstico para remodelação do plano de ação e verificação do desempenho dos alunos. Sendo assim, pode-se afirmar que a avaliação diagnóstica não esteve registrada em um único instrumento, mas foi uma constante, presente em todos os instrumentos utilizados no desenvolvimento do projeto.

CONSIDERAÇÕES

Ao fim deste trabalho, pode-se concluir que a especificidade do conteúdo de História foi evidenciada pela referência explícita à presença da literatura, trabalhada enquanto documento histórico. As temáticas, assim como as atividades, estiveram voltadas para os estudantes do primeiro ano do ensino fundamental I, que puderam perceber, ainda que de forma discreta, a sensibilidade do tema Holocausto enquanto trauma coletivo e que ainda traz permanências para o mundo atual. Adorno (2012) defende a ideia de que todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância e complementa seu pensamento afirmando que a educação, que tem por objetivo evitar a repetição de atos de brutalidade como os vistos em Auschwitz, precisa se concentrar na primeira infância. Para ele, deve-se dar grande importância no processo formativo infantil no tocante aos motivos que levam o indivíduo cometer atos de brutalidade.

Com o uso da metodologia sugerida pela Escola de Estudos do Holocausto Yad Vashem, de Israel, e o Museu do Holocausto de Curitiba, que consiste na personificação das vítimas, verificaram-se como resultado a imersão dos estudantes na História do Holocausto, a partir de histórias pessoais, despertando sentimentos, sensações e emoções, resultando em mudanças de comportamento a partir da empatia e do altruísmo. Então se conclui que o trabalho com relatos pessoais e reais de pessoas que viveram o Holocausto ajudou os alunos a tornarem-se menos indiferentes ao que acontece com outras pessoas, que não apenas com aquelas com quem possuem vínculo. Dentro dessa perspectiva, e segundo Cooper (2012), a história envolve tentar entender atitudes e valores de pessoas no passado, as quais podem ser diferentes das suas; isso ajuda a tentar ser tolerante para com os outros e a entender a si mesmo.

O projeto atingiu o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos das matrizes curriculares por criar nos estudantes uma empatia com as histórias pessoais e acontecimentos históricos, o que se pode verificar na fala do aluno Lucas quando, ao tentar escrever uma palavra com a sonoridade “au”, pergunta à professora como se faz. Então a professora devolve o questionamento com outra pergunta “au de quê?” e o aluno responde “au de Auschwitz”. O que parece muito simples, mas diante do que é o processo de alfabetização para uma criança de 5 anos e da importância que tem as referências gráficas e as relações fonéticas nesse processo, a fala do aluno exemplifica a importância do trabalho com textos e palavras que tenham e façam

algum sentido para a criança em processo de aquisição e compreensão da escrita. Propiciou também análise da atualidade e a percepção da existência de um número significativo de grupos neonazistas no sul do Brasil, proporcionando a discussão de situações de preconceito e racismo propagados por esses grupos. Se no início das discussões os alunos entendiam preconceito como simplesmente “não gostar” do outro por alguma característica, ao final do trabalho passaram a entender que preconceito normalmente está ligado ao julgamento que se faz de uma pessoa (sem conhecê-la) simplesmente por apresentar uma característica física que muitas vezes é imutável, como a cor da pele, por exemplo. Portanto trabalhar questões voltadas para o preconceito à diversidade na infância é desenvolver o que Baibich (2012) define como pedagogia da imaginação, ou seja, imaginar o outro e imaginar-se no lugar do outro para tentar compreender o que determinados comportamentos podem causar nos indivíduos que são discriminados.

De forma geral, o grande desafio para os docentes envolvidos no projeto foi trabalhar de maneira interdisciplinar de modo que todos os conteúdos curriculares estivessem contemplados em todas as fases do projeto. Tratou de um tema controverso (temática não comum a essa faixa etária no sistema de ensino da rede pública municipal) dentro de uma perspectiva histórica com crianças do primeiro ano do ensino fundamental I, necessitando de estudo, pesquisa e produção de material – já que são quase inexistentes materiais adaptados a essa faixa etária publicados em português.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

BAIBICH, Tânia Maria. *Preconceito e Escola: vocabulário de conceitos e palavras-chave*. Ijuí: Unijuí, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORRIES, Bodo von. *Jovens e Consciência Histórica*. Bodo von Borries; organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi. 1ª reedição. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

CARBALLEIRA, Paula; DANOWSKI, Sonja. *O princípio*. Pontevedra: Ed. Livre Kalandraka, 2013.

COOPER, Hilary. *Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: um guia para professores*. Tradução de Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schimidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CURITIBA. *Referenciais Curriculares para as Escolas Municipais de Curitiba*. v. 3. Curitiba, 2006.

DOMÍNGUEZ, Jesús. Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía”. *Infancia y Aprendizaje*, Logroño, n. 34, p. 1-21, 1986.

FORTES, Clarissa Corrêa. *Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor*. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8468062-Interdisciplinaridade-origem-conceito-e-valor.html> Acesso em: 05 maio 2020.

HÉRBERT, Marie-Francine. *Nenhum peixe aonde ir*. Ilustrações de Janice Nadeau. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. São Paulo: Edições SM, 2006.

LEVINE, Karen. *A mala de Hana: uma história real*. Tradução de Renata Siqueira Tufano. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O lúdico na prática educativa. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 119/120, jul./out. 1994.

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA. Disponível em: <http://www.museudoholocausto.org.br/>. Acesso em: 9 jun. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; GITZ, Ilton. *Ensinando sobre o Holocausto na escola: informações e propostas para professores do ensino fundamental e médio*. Porto Alegre: Penso, 2014.

REISS, Carlos. *Luz sobre o caos: educação e memória do holocausto*. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2018.

SANTOS, Simone Cardoso. *A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem*. 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos_Simone_Cardoso_dos.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.

SCHUSTER, Karl. *O fenômeno nazi e o impacto na historiografia do tempo presente*. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

SCHMIIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (org.). ***Jörn Rüsen e o ensino de história***. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHUSTER, Karl. (org.). *Ensino de história, regimes autoritários e traumas coletivos*. Rio de Janeiro, Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

YAD VASHEM. *The World Holocaust Remembrance Center*. Disponível em: <https://www.yadvashem.org/>. Acesso em: 28 jan. 201

O ENSINO DA DANÇA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE⁷⁵

Giuliano Souza Andreoli⁷⁶

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é discutir o tema da diversidade sexual e de gênero no âmbito do ensino da Dança, na interface entre a dança e a educação. Para tanto, utiliza como referencial a abordagem do campo dos Estudos de Gênero, a partir de uma teorização pós-estruturalista (SCOTT, 1995; MEYER, 2003; LOURO, 2007, 2013a). A partir disso, apresentarei uma revisão bibliográfica das discussões internacionais e nacionais que tem sido feitas, há décadas, por teóricos das áreas da Dança, da Educação e da Educação Física.

Inicialmente, conceituarei a categoria gênero. Depois, discutirei os aspectos culturais e históricos envolvidos na relação entre dança e gênero, tais como analisados pela literatura referenciada. Em seguida, descreverei ações pedagógicas que têm sido apontadas como reprodutoras de relações sociais e de símbolos relacionados a lógicas culturais sexistas, heteronormativas ou cisnormativas, bem como ações pedagógicas voltadas para a transformação desses significados e das relações sociais.

Tendo como preocupação a permanente reflexão crítica para pensarmos os modos como se ensina dança, fundamentarei, assim, a problemática de como a dança e as aulas de dança podem se configurar em espaços de experiências generificadas e generificantes. Procurarei, com isso, contribuir para a reflexão pedagógica acerca das condições a partir das quais os processos de ensino da dança são constituídos, entendendo o papel que podem ter na reprodução, desconstrução ou transgressão de normas culturais de gênero e de sexualidade.

75 Este artigo foi publicado na Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade (RELACULT) V. 05, nº 02, mai-ago., 2019.

76 Atua na área de Teoria da Dança, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), com ênfase na relação entre Dança e estudos socio-culturais. E-mail: giulianosouzandreoli@yahoo.com.br

O CONCEITO DE GÊNERO

Gênero é uma categoria de percepção do mundo baseada na distinção binária entre “masculino” e “feminino” (NICHOLSON, 2000; BUTLER, 2017). Historicamente, em nossa civilização, essa percepção por muito tempo concebeu as desigualdades sociais sofridas pelas mulheres como determinadas pela sua suposta natureza inferior (LAQUEUR, 2001). Ao longo do século XX, as ciências humanas demonstraram, através de estudos comparativos entre diferentes sociedades, que os papéis sexuais não eram determinados pela diferença biológica, mas sim produto da educação, variando social e historicamente (MEAD, 1988).

Para desconstruir os discursos que justificavam diferenças sociais entre homens e mulheres a partir da natureza, as lutas feministas influenciaram, a partir dos anos de 1960, as ciências humanas, constituindo o campo dos Estudos das Mulheres. Posteriormente, as feministas americanas utilizam o termo “gender” para demarcar a “rejeição do determinismo biológico implícito nos termos ‘sexo’ e ‘diferença sexual!’” (SCOTT, 1995, p. 72).

Da forma como foi concebido a partir de Scott (1995), o conceito de gênero trouxe um novo olhar: estudar a constituição das identidades subjetivas tanto de homens quanto de mulheres, de uma forma relacional (LOURO, 2001). Pois a perspectiva que se instaurou a partir daí, a pós-estruturalista, concebeu o gênero para além do mero desempenho de “papéis” (LOURO, 2007), mas também relacionado aos símbolos culturalmente disponíveis e aos conceitos normativos sobre o masculino e o feminino, cujos valores e significados são reproduzidos por diferentes práticas sociais, instâncias, espaços ou campos de saber que os colocam em operação, incluindo a economia, o Estado e instituições sociais: a educação, a igreja, etc. (CONNEL, 1995; SCOTT 1995, MEYER, 2004).

Gênero é confundido, no senso comum, com sexualidade ou orientação sexual. A orientação sexual é como cada indivíduo exerce uma configuração psíquica do desejo e da atração que sente por outros indivíduos. Alguns termos nomeiam as configurações possíveis: homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade, assexualidade ou pansexualidade (NASCIMENTO, 2013). Já sexualidade é mais ampla, pois inclui os dispositivos históricos que reúnem práticas sociais em torno do corpo. A sexualidade inclui uma rede de significados onde a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, o reforço do controle e das resistências, encadeiam-se uns aos outros (FOUCAULT, 2003).

Na perspectiva aqui adotada, gênero e orientação sexual se referem à construção de identidades culturais, assim como a raça, a etnia ou a classe. Portanto, resultam dos sistemas simbólicos e de classificação, criados por meio da linguagem, a partir dos quais os indivíduos se posicionam como sujeitos de uma cultura (WOODWARD, 2005). E como a cultura é um campo político, repleto de lutas por imposição de sentidos (HALL, 1997; CANCLINI, 2005), gênero e sexualidade incluem a formação de regimes de representações hegemônicas, que são “sistemas de significação cuja pretensão consiste em expressar o humano em sua totalidade” (SILVA, 1999), que podem estar relacionados à formação do senso comum, à cristalização de conceitos e de preconceitos.

Conforme Scott (1995), gênero é uma forma primária de significar relações de poder. Para Butler (2017), o poder opera na própria produção do “falocentrismo”: a lógica que constrói uma oposição binária entre “masculinidade” e “feminilidade”, sendo o masculino o pólo mais valorizado. E também da “heteronormatividade”: a “obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (BRITZMAN, 1996, p. 79). Além desses mecanismos de regulação dos gêneros e das sexualidades, existe ainda um terceiro que é a “cisnormatividade”: uma vez que a cultura converte determinadas partes dos corpos em definidores de gênero, cria-se uma relação determinista entre sexo biológico e gênero que privilegia as pessoas ‘cisgênero’ em detrimento das pessoas ‘transgênero’, por serem socialmente vistas como “alinhadas” dentro de seu corpo e de seu gênero (BUTLER, 2000; LOURO, 2013b; PRECIADO, 2014).

GÊNERO E DANÇA NA HISTÓRIA E NA CULTURA

Uma produção internacional consistente de estudos sobre o tema do ensino da dança e as relações de gênero (STINSON, 1998, 2005; SANDERSON, 2001; GARD, 2001; RISNER, 2007, 2009, 2014; MIGDALEK, 2015; ALLEN-COLLINSON, CLEGG e OWTON, 2016) têm apontado, há décadas, para a importância do gênero na organização de todas as práticas sociais relacionadas à dança, desde a participação ou não de estudantes em aulas até as formas de produzir dança e as atitudes pedagógicas dos professores e professoras de dança.

Tais estudos indicam que a grande maioria da população de alunas de dança nos espaços não-formais são mulheres (VAN DYKE, 1996; SANDERSON, 2001) e que as professoras de dança são quatro vezes mais propensas a serem do sexo feminino do que masculino (RISNER,

2014). Enquanto o esporte é frequentemente significado como uma experiência masculina, relacionado com características supostamente viris, como “tenacidade mental” (COOK et al., 2014), a dança é vista como uma “atividade efeminada e suspeita para um corpo masculino” (MIGDALEK, 2015, p. 76). No Brasil, alguns estudos (SOUZA, 2007; SANTOS, 2009a; SANTOS, 2009b, ANDREOLI, 2011), têm apontado para a mesma conjuntura cultural.

Enquanto a dança, em muitas culturas, tem sido vista como uma atividade apropriada ao masculino, o paradigma cultural ocidental situa a dança como uma forma de arte feminina, desde o século XVIII (HASBROOK, 1993, HANNA, 1999, ANDREOLI, 2019). Para muitos, o elemento chave é entender a “feminização da dança teatral no Ocidente” (RISNER, 2007, p. 967), relacionada à história do balé e à sua hegemonia simbólica dentro do campo da dança (SOUZA, 2007).

Até o século XVIII, as danças de corte faziam parte da formação da classe nobre, tanto do gênero masculino como do feminino, funcionando como forma de generificar os corpos de homens e também de mulheres (ANDREOLI, 2019). Na medida em que o balé foi se configurando como uma modalidade mais complexa e espetacular, a moral vigente passou a excluir as mulheres. E a figura masculina foi adquirindo uma presença central nos palcos: “mulheres bem educadas não apareciam em palcos públicos” (HANNA, 1999, p. 184). Os homens, entre eles os reis Luís XIII e Luís XIV, muitas vezes, dançaram papéis cênicos femininos.

A partir da Revolução Industrial, as representações hegemônicas de masculinidade e de feminilidade se modificaram. Com a clivagem entre a economia doméstica e a economia pública, que transferiu a produção manufatureira da casa para a fábrica, começou a ser forjada a esposa e a mãe como modelos ideais. Assim, a exaltação da maternidade, com vistas a limitar a mulher à esfera do lar e à função de procriação, instituiu a inferioridade das mulheres com mais forçado que nunca (DAVIS, 2016). No que diz respeito aos homens, o que passou a ser, então, cobrado como o comportamento ideal para os “verdadeiros” homens “viris” foi a eficiência, a racionalidade e a produtividade (KIMMEL, 1998; HANNA, 1999).

Sendo assim, até o século XVIII, a dança masculina, era:

um meio eficaz para “formar” homens – isto é, para generificar corpos masculinos. Estaca associado a um modelo de masculinidade hegemônico, denominado por Kimmel (1998) de o “patriarca gentil”: o aristocrata nobre europeu, que “provava” a sua masculinidade através da exibição de gestos corpo-

rais suaves e delicados e de uma certa sensualidade (ANDREOLI, 2011, p. 161).

Mas, a partir da nova etapa do capitalismo industrial, a dança perdeu o prestígio e foi desvalorizada enquanto profissão. E a dança masculina passou a ser associada à “frouxidão moral” e o embaraço à produtividade econômica. (HANNA, 1999, p. 184).

Somente quando a dança cênica ocidental recebeu baixa remuneração e pouco interesse pela carreira por parte dos homens, começou a apresentar abertura à participação de mulheres. As primeiras bailarinas eram todas mulheres de baixa renda, que começaram a ver na dança uma alternativa às fábricas, à agricultura ou ao emprego doméstico, sendo “marcadas a fogo pelos estigmas da classe trabalhadora” (HANNA, 1999, p. 187).

A partir do século XIX, o balé deixa de ser uma dança associada à figura dos homens para se tornar predominantemente uma dança de mulheres, pois associa-se às representações hegemônicas de feminilidade do romantismo. O marco principal do romantismo no balé foi com a obra ‘La Sylphide’, de 1830. Como afirma Hanna (1999, p. 188), a bailarina Marie Taglioni “sintetizou a fantasiosa e etérea peça central da era romântica, em La Sylphide”. Tal símbolo se liga à representação de uma mulher pura, casta, virgem, espiritual, quase etérea e ligada à graça, à leveza e à delicadeza de movimentos.

Até hoje, para muitas meninas, aulas de dança são relacionadas a representações simbólicas próximas a este ideal de feminilidade do romantismo (STINSON, 1998, SANTOS, 2009a). Começando cedo, por volta dos três anos, muitas meninas de classe média e alta geralmente crescem na prática do balé, colocadas por suas mães. As lições sobre feminilidade aprendidas nessa dança são as mesmas que as meninas aprendem em outros lugares: ser silenciosa, obediente, graciosa e bonita. Sendo assim, um treinamento como esse reforça expectativas da sociedade em relação às mulheres (STINSON, 1988).

O estudo de Santos (2009a), realizado no Brasil, também observou forte associação entre os movimentos e gestos corporais treinados no balé, bem como os figurinos e todo um estilo de vida, com um modelo hegemônico de feminilidade. A pesquisadora constatou que, para as meninas, o treinamento no balé significa um processo de aprendizado de uma maneira de serem femininas. E estava relacionado com um determinado modelo específico de feminino: bela, educada, civilizada, elegante, graciosa, etc. O que demonstra que o balé ainda opera como uma eficiente pedagogia da feminilidade, ligado a um ideal romântico

de feminino, sendo uma forma eficiente para “formar” mulheres de um determinado tipo.

Essa “feminização” histórica do simbolismo de gênero que permeia o corpo no universo da dança cênica persiste, mesmo depois da vertente russa do balé ter valorizado a figura de muitos bailarinos homens na cena. E ela permanece relacionada não apenas ao balé, mas a todas as danças com proximidade estética. Assim, a participação masculina na dança europeia ocidental permanece uma atitude culturalmente suspeita para muitos meninos, adolescentes e jovens (SANDERSON, 2001) e leva, muitas vezes, à estigmatização e ao bullying daqueles homens que dançam (POLASEK; ROPER, 2011; RISNER, 2014).

Tal estigmatização está ligada ao processo que Butler (2017) refere como o mecanismo da regulação da sexualidade por meio da desqualificação do gênero. Esse mecanismo, que afirma que o oposto da masculinidade é a falta de masculinidade, regula a construção do gênero masculino em nossa cultura, a partir da lógica heteronormativa. Dentro dessa lógica cultural, o homem que dança é visto como “afeminado”, termo pejorativo que reforça uma oposição hierárquica entre masculino e feminino e entre o homem supostamente menos viril e os modelos hegemônicos de masculinidade heterossexual.

Entretanto, embora fora do universo da dança, todos os homens que dançam (de qualquer orientação sexual) estão sempre em perigo de não serem considerados homens “real”, uma vez situado dentro dele, os homens, muitas vezes, experimentam posições privilegiadas (MEGLIN; BROOKS, 2012; WRIGHT, 2013; RISNER, 2014; CLEGG; OWTON; ALLEN-COLLINSON, 2016). Tais privilégios incluem, por exemplo, ocupar posições mais altas em companhias, tais como cargos de coreógrafos ou diretores artísticos. Ou mesmo quando ocupam a posição de bailarino, em muitos contextos, os homens tendem a serem mais valorizados, em termos de oportunidades, no mercado de trabalho da dança.

Além disso, enquanto a generificação de certas danças, como o balé, emerge de uma compreensão restrita do que é ser masculino e gera a relutância na participação de homens, outras danças já são vistas como masculinas e muitas vezes atraem mais homens (HOLDSWORTH, 2013). As danças urbanas, por exemplo, podem aumentar a popularidade e atratividade para os meninos, dada a significação que se faz dessas danças como um símbolo de masculinidade (PASCOE, 2005).

Em um estudo na Alemanha, Weller (2005) analisou essa representação hegemônica de masculinidade que permeia as danças urbanas. A autora estudou um grupo de meninas buscando conquistar espaço em

um grupo de dança, na cidade de Berlim. E relatou que, inicialmente, as jovens tiveram que treinar sem o conhecimento dos rapazes para não serem impedidas por eles. E conclui que, mesmo depois de aceitas por causa do resultado do seu esforço e da qualidade da sua dança, o interesse pela sua participação no grupo se restringiu a um papel secundário (WELLER, 2005).

No Brasil, Santos (2009b) observa que, embora seja aceito nas danças urbanas, a tendência é ele ter que dançar reafirmando atributos culturalmente considerados próprios do “verdadeiro” masculino: força, destreza, coragem. O homem que pratica danças urbanas é subjetivado por discursos masculinizantes que, através de jogos de verdade, exercem controle, manutenção e produção da masculinidade ‘verdadeiramente hegemônica’. Assim, as danças urbanas são simbolizadas como um terreno masculino dentro do universo da dança: músicas, roupas, acessórios, movimentos coreográficos e acrobáticos reafirmam uma suposta “virilidade”. Na Inglaterra, Clegg, Owton, Allen-Collinson (2016, p. 10-11) chegaram à mesma conclusão, constatando que essas danças eram consideradas pelos meninos como uma “coisa legal, devido a esta incorporação de características associadas à masculinidade hegemônica (altos níveis de energia, força e competitividade).”

Algumas danças, por outro lado, seguem se configurando como espaços bastante femininos. Como observam Saraiva e Camargo (2008), é significativo, no exemplo da dança do ventre, a noção de ligação da mulher à natureza e ao corpo, aos ciclos naturais, à menstruação, à gravidez, à menopausa e aos ciclos de fertilidade. A Dança do Ventre é, por isso, considerada uma “dança de mulher” e seus movimentos são muitas vezes tidos como não adequados para o corpo masculino. Outros elementos caracterizam-na, também, como dança de sedução e erótica, articulados à educação para as mulheres e reforço de normas de gênero.

No estudo etnográfico de Menezes Neto (2008), observa-se que no caso das danças populares brasileiras, onde tanto homens quanto mulheres são bem aceitos, há uma delimitação muito nítida de espaços específicos para o homem e para a mulher, de modo a reafirmar uma participação binária e desigual. Essa generificação das ações corporais presente nas danças a dois, é também característica das danças de salão, onde a ação de condução do movimento do par é associada à masculinidade, na figura do “cavalheiro” e a ação de ser conduzida, uma ação que é significada como mais passiva, é associada à mulher, a “dama”.

Assim, o ensino tradicional da dança de salão age como um mecanismo de identificação entre sexo, gênero e orientação sexual, sendo

uma técnica de regulamentação e programação dos corpos e dos sujeitos. Ela não é baseada em diferenças prévias entre homens e mulheres, ela constrói essas diferenças: constrói a mulher como dama – frágil, delicada, submissa, graciosa, sensual, atenta e obediente aos comandos dos homens – e constrói o homem como cavalheiro – forte, soberano, dominador, viril, responsável por cuidar da mulher e determinar seus movimentos, seus rumos (FERREIRA e SAMWAYS, 2018).

Em outros contextos, o reforço de concepções hegemônicas de gênero pode revelar-se não somente na significação que se dá para a performatividade dos gestos, das ações motoras ou dos movimentos das coreografias relacionados a ideais de masculinidade ou feminilidade, mas em outras dimensões da vida social do indivíduo. Isso é demonstrado nos estudos de Souza (2007) e Andreoli (2011) no contexto das companhias profissionais de dança no Brasil, onde a trajetória pessoal dos sujeitos é analisada a partir do enfoque do gênero.

Por exemplo, embora os homens tenham um início quase sempre mais tardio do que as mulheres e precisam superar inúmeras “barreiras culturais” para dançar (SOUZA, 2007), quando exibem traços característicos da masculinidade hegemônica do tipo “self-made-man” (sucesso, eficiência, independência econômica, espírito empreendedor), tais atributos costumam agregar valores positivos para a sociedade, atenuando tais barreiras (ANDREOLI, 2011).

Em geral, o que esses estudos têm observado é que ao serem socializados dentro de uma cultura com forte binarismo de gênero, os homens e as mulheres na dança sempre tenderão a perpetuar a dicotomia dos gêneros na perspectiva de significar certas danças como “femininas” e outras como “masculinas”. Pois, como qualquer outra construção identitária, a construção do gênero depende dos símbolos culturalmente disponíveis (SCOTT, 1995). E as representações hegemônicas e binárias de gênero sempre tenderão a generificar as danças, os movimentos e gestos corporais utilizados na dança, as roupas etc. E mesmo quando os indivíduos rompem com um algum nível das normas culturais dominantes, eles também podem fazer isto dependendo da afirmação de tipos específicos de políticas de gênero, estando em alguma medida, portanto, atuando dentro das mesmas normas hegemônicas (ANDREOLI, 2019).

No entanto, também é importante ressaltar a existência de resistências a essas normas e rupturas com as representações hegemônicas de gênero. Se as mulheres, por um lado, permaneceram ao longo da história do Ocidente dentro de um processo de luta por sua legitimação e valorização enquanto artistas que ainda está longe de ter se acabado,

houve importantes conquistas. Um exemplo histórico é como a Dança Moderna, nos Estados Unidos do início do século XX, foi marcada pela emergência de importantes mulheres coreógrafas, tais como Isadora Duncan, Ruth Dennis ou Martha Graham. Tal acontecimento esteve vinculado ao descontentamento com os papéis sociais atribuídos à mulher naquela época (HANNA, 1999).

GÊNERO, DANÇA E EDUCAÇÃO

Como observa Connel (1995), o gênero se dirige fundamentalmente aos corpos. Existe todo um senso de vida estabelecido em torno de distinções corporais, relacionadas a gênero. Há um jeito corporal de ser masculino e outro de ser feminino, com atitudes e movimentos socialmente entendidos como naturais para cada sexo, que nós vivenciamos “como certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar” (CONNEL, 1995, p. 189).

Louro (2013b) também nota que definir alguém como homem ou mulher significa nomear, classificar ou “marcar” o seu corpo no interior da cultura. O processo de educação de homens e mulheres em sociedade implica na aprendizagem de valores, posturas e movimentos corporais considerados masculinos ou femininos. Para que isso ocorra, é necessário que normas regulatórias de gênero e sexualidade sejam continuamente reiteradas e refeitas. A partir delas, os corpos são “datados”, fazendo-se históricos e situados, e recebem um valor social que lhes dá uma legitimidade como sujeitos. (LOURO, 2013b, p. 89).

Assim, além de ser um campo interessante para a análise dos valores da cultura e da sociedade, a articulação entre gênero e dança remete também a uma reflexão sobre o potencial da dança enquanto mediadora dos processos culturais e sociais que constituem os sujeitos de gênero. A dança é uma forma de pedagogia cultural, produzindo as diferenças de gênero e tornando-as parte dos corpos.

A literatura nacional e internacional registra debates consistentes sobre gênero, dança, arte e educação (BOND, 1994; CLARK, 2004; DILS, 2004; STINSON, 1998, 2005; RISNER, 2007; QUINTANILHA, 2016; LESSA; TORTOLLA, 2015). Esses estudos têm apontado tanto para possíveis situações de ensino-e-aprendizagem onde se perpetua a reprodução de valores culturais hierárquicos, heteronormativos sexistas e cisnormativos, quanto estratégias para confrontá-los.

Conforme Sanderson (2001), Fisher (2007), Risner (2009) e Holdsworth (2013), muitas vezes, mesmo com a melhor das intenções, os

esforços para fazerem meninos participarem de aulas de dança acabam por perpetuar códigos culturais sem questionamento. Estas tentativas, que Fischer (2007) chama de “estratégias machistas”, centram-se em: a) tecer comparações entre esportes e dança, fazendo referências a dançarinos como atletas e esportistas (em vez de bailarinos), concentrando-se em movimentos de dança mais físicos e atléticos para os homens; b) minimizar o significativo número de bailarinos que não são heterossexuais; c) comentar sobre bailarinos heterossexuais famosos, destacando as oportunidades para as “conquistas” heterossexuais para os dançarinos do sexo masculino.

Não problematizar como as normas de gênero constituíram historicamente mecanismos de reiteração por meio do treinamento do corpo na dança acaba muitas vezes contribuindo para a reprodução de representações hegemônicas. Professores e professoras que não refletem sobre questões de gênero em aulas de dança, reproduzem inconscientemente valores educacionais e políticos que “contribuem para manter não apenas o mundo da dança, mas o mundo mais amplo, tal como está” (STINSON, 1998, p. 43), reforçando diferenças de oportunidades para meninos e meninas e educando para um processo de socialização hierarquizado. Assim, de forma muitas vezes não perceptível, formulações tradicionais e hierárquicas de um discurso dominante, que não necessariamente precisam ou queiram ser mantidos, são colocadas em operação e reforçados na dança (BERGHAUSER, 2013).

Algumas alternativas pedagógicas para a desconstrução dessas representações hegemônicas de gênero e de práticas sociais hierarquizadas, em aulas de dança, têm sido problematizadas. Por exemplo, Bond (1994), apontou um estudo em que meninas e meninos ao serem estimulados a criar movimentos livres em aulas de dança apresentavam inicialmente padrões sociais de movimentos corporais limitados às representações culturalmente atribuídas aos seus gêneros. E em um momento posterior, quando a professora trabalhou com o uso de máscaras de animais selvagens, isso pareceu afastar temporariamente as inibições ligadas ao gênero. Como resultado da utilização de um referencial simbólico não associado nem ao feminino nem ao masculino, a metodologia proposta fez com que as crianças diversificassem as suas movimentações, explorando novas possibilidades.

Feitoza (2011), Strack (2013), Quintanilha (2016), Ferreira e Samways (2018) e Nunes e Froehlich (2018) propõem mudanças nas danças a dois no Brasil, subvertendo a regra rígida das danças de salão onde somente os homens conduzem e somente as mulheres são conduzidas, ligada às noções de masculinidade ativa e feminilidade passiva. As/os autoras/es defendem a perspectiva da “escuta” do corpo

do/a parceiro/a e da “co-condução”, ressaltando a possibilidade da cooperação entre os condutores e conduzidos para trabalharem juntos em uma relação de maior igualdade, independente do seu gênero.

Oliveira (2015) ressalta como, em muitas construções artísticas contemporâneas, as performances em dança têm acompanhado as discussões de Butler (2017) e seguido a abordagem da paródia das normas de gênero, através da utilização dos signos de masculinidade e de feminilidade de forma caricaturada ou fora dos corpos que essas normas determinam. Tem acompanhado aquilo que as performances dissidentes não heteronormativas e não-binárias tem instaurado, há muito tempo, nos contextos sociais LGBT+s, tais como as Drag Queens, Drag Kings e outros.

Nessa mesma linha, Lessa e Tortola (2015) descrevem uma proposta pedagógica de criação em dança onde as mulheres em cena vestem-se com trajes masculinos, usando os códigos culturalmente convencionados como “masculinos”. As autoras investem, assim, na inversão da fórmula hegemônica onde certos símbolos culturais generificantes são associados à “masculinidade” e apenas ao corpo dos homens. Nesse sentido, elas defendem uma estratégia de subversão das normas para a produção de novos modelos de feminilidades.

Em geral, o impacto da reflexão pedagógica sobre o gênero no campo do ensino da dança tem gerado esses dois tipos de abordagens: a da desgenerificação e a da inversão simbólica. A abordagem da desgenerificação inclui metodologias onde os movimentos em dança são criados e estudados independentemente de como eles são significados na cultura hegemônica. Investem, assim, na possibilidade de que tanto meninos quanto meninas executem os mesmos movimentos, ampliando as suas possibilidades para além do que é permitido ou proibido ao homem ou à mulher. Já a abordagem da inversão simbólica tem apostado não na desgenerificação da dança, mas sim no uso dos códigos de feminilidade e de masculinidade fora do lugar. Ou seja, fora daqueles corpos que as normas hegemônicas determinam. Apostam, assim, na diversidade de performances de gênero possíveis.

CONCLUSÕES

A primeira coisa que se percebe, no que diz respeito à dança, é o fato de haver, no geral, um número maior de mulheres do que de homens. Essa ausência dos homens na dança é quase sempre justificada ou acompanhada por vozes que nos dizem que aos homens cabem as

atividades mais “masculinas” e para as mulheres as mais “femininas”. Essas são as vozes da cultura. Elas nos dizem que existem determinadas práticas sociais adequadas para cada sexo. E se, mesmo assim, os homens dançam, na maioria das vezes, entretanto, é apenas em alguns estilos e apenas de certos modos e maneiras de se expressar muito específicas.

Assim, a segunda coisa que salta aos olhos de qualquer pessoa que se aproxime do campo da dança é a pressuposição, bastante arraigada em nossa cultura, de existe um jeito “masculino” e um jeito “feminino” de dançar. E que o aprendizado das técnicas e dos gestos na dança, para homens e para mulheres, deve obedecer a esta oposição binária. Lógica paradoxal, porque, ao mesmo tempo em que afirma a existência do feminino e do masculino como energias “naturais” presentes nos corpos, isto é, como essências universais, investe ativamente na sua produção e até na sua regulação.

Problematizar as questões de gênero na dança vai muito além, no entanto, da preocupação em como motivar e atrair o interesse dos meninos para esta prática. Tal questão, da construção simbólica da noção de que a dança é um universo “feminino”, articula-se, de uma forma complexa, a outras construções simbólicas. A dificuldade que muitos professores ou muitas professoras sentem em aproximar meninos da dança é apenas o elemento final de uma longa cadeia que começa com a construção de modelos identitários bastante limitados de “masculinidade” e de “feminilidade”.

Embora possa parecer, ao leitor pouco habituado a tal temática, que a arte da dança esteja bem distante da reprodução de valores culturais sexistas, homofóbicos ou transfóbicos, por ser uma área marcadamente inclusiva, cujos praticantes são muitas vezes pertencentes a minorias sociais (mulheres, gays, transgêneros, etc.), as reflexões apontadas aqui se inserem em uma perspectiva que compreende que todos nós, invariavelmente, podemos estar implicados em tudo isto.

A partir do entendimento que a construção do gênero ocorre a partir de certos investimentos da cultura sobre os corpos, compreende-se que a dança é uma dentre muitas práticas corporais implicadas na sua produção. Tal perspectiva nos leva, portanto, a refletir acerca de como a dança pode estar implicada na reprodução e repetição de normas de gênero ou em que medida se contrapõe a elas.

Duas dimensões, assim, da intersecção entre dança, corpo e gênero se revelam: como as danças chegam a existir, a partir de condições sociais e históricas; e como as danças, depois de terem sido produzidas, veiculam ou põem em circulação modelos simbólicos, representações

e valores culturais que constituem o masculino e o feminino. A mútua influência entre a dança e o gênero demonstra ser, assim, um processo circular: concepções de gênero regulam as escolhas de vida dos sujeitos que dançam e produzem dança, e essa dança por eles produzida fornece modelos que servem de referência simbólica para as escolhas de vida de outros indivíduos.

Qualquer perspectiva de ensino da dança que se proponha consciente e responsável deve levar em conta esse complexo processo da construção do gênero, a partir do qual a dança pode, muitas vezes, funcionar como um mecanismo de perpetuação de padrões culturais ligados à produção de hierarquias sociais. Atitudes aparentemente insignificantes, como ensinar para os alunos que movimentos de dança são mais “masculinos” ou mais “femininos”, podem contribuir para perpetuar concepções bastante limitadas de masculinidade e de feminilidade, ligadas a outras cadeias de representações e gênero.

Permitir que mulheres, através da dança, também explorem características e qualidades de movimento que culturalmente são tidas como “masculinas”, tais como movimentos fortes, diretos ou explosivos, pode funcionar como uma forma de transformação das suas referências simbólicas. Da mesma forma, permitir aos meninos dançar das formas convencionadas como “femininas” pode tensionar os padrões de masculinidade dominantes.

Por outro lado, utilizar noções de “masculino” e “feminino” de forma invertida, isto é, em corpos onde as normas dominantes não significam como “naturais”, também pode auxiliar em processos educativos que estejam engajados na desnaturalização de certas formas de diferenciação que foram construídas social e historicamente.

Qualquer que seja a estratégia pedagógica, o que se revela central é o esforço para tornar o gênero uma variável consciente em todos os aspectos da educação pela dança. Sem essa reflexão consciente, o ensino da dança continuará a operar como um dispositivo que “fabrica” as masculinidades e as feminilidades a partir de normas culturais falocêntricas, heteronormativas e cisnormativas, reforçando lógicas sexistas, homofóbicas ou transfóbicas.

REFERÊNCIAS

ANDREOLI, Giuliano. **Representações de masculinidade na dança contemporânea**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 159-175, jan./mar. 2011.

ANDREOLI, Giuliano. **Dança**, gênero e sexualidade: narrativas e performances. 1^oed. Curitiba: Appris, 2019.

BERGHAUSER, Tatiana. **Problematizações sobre enfoques de gênero reducionistas ou distorcidos na Dança**. Monografia (Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança), Programa de Pós-graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BOND, Karen. **How “wild things” tamed gender distinctions**. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, v. 65, n. 2, p. 28-33, 1994.

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 21, n.1, p. 71-76, jan-jun. 1996.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, G. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 110-127.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 15^oed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CANCLINI, Nestor. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CLARK, Dawn. **Considering the issue of exploitation of young women in dance: K-12 perspectives**, Journal of Dance Education, v. 4, n.1, p. 17-22, 2004.

CLEGG, Helen; OWTON, Helen; ALLEN-COLLISON, Jacquelyn. **The “cool stuff!": Gender, dance and masculinity**. Psychology of Woman's Section Review, v.18, n.2, p. 06-16, 2016.

CONNEL, Roberta. **Políticas de Masculinidade**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.185-206, jul./dez. 1995.

COOK, Clive et al. **‘What it takes’: perceptions of mental toughness and its development in an English Premier League Soccer Academy**. Qualitative Research in Sport, Exercise & Health, v. 6, n. 3, p. 329-347, 2014.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heici Regina Candiani. 1^oed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DILS, Ann. **Sexuality and sexual identity: critical possibilities for teaching dance appreciation and dance history**. *Journal of Dance Education*, v. 4, n.1, p. 10-16, 2004.

FEITOZA, Jonas. **Danças de Salão: os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências**. Dissertação (Mestrado em Dança), Faculdade de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

FERREIRA, Debora; SAMWAYS, Samuel. **Para além de damas e cavaleiros: uma abordagem Queer das normas de gênero na dança de salão**. *Educação, Artes & Inclusão*, Florianópolis, v.14, n.3, p. 157-179, jul./set. 2018.

FISHER, Jennifer. **Make it maverick: rethinking the “make it macho” strategy for men in ballet**. *Dance Chronicle*, v. 30, p. 45-66, 2007.

GARD, Michael. **Dancing around the ‘problem’ of boys and dance**. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 22, n. 2, p. 213-225, 2001.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HANNA, Judith. **Dança, Sexo e Gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo**. Tradução: Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

HASBROOK, Cynthia. **Sociocultural aspects of physical activity**. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, v. 64, n.1, p.106-115, 1993.

HOLDSWORTH, Nadine. **‘Boys don’t do dance, do they?’**, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, v.18, n.2, p.168-178, 2013.

KIMMEL, Michael. **A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas**. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v.4, n.9, p.103-17, out. 1998.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o Sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud.** Tradução: Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LESSA, Patrícia; TORTOLA, Eliane. **O corpo que dança e a construção da poética Drag King: um tango-ação,** Revista Periódicus, v.I, n.4, p.76-90, 2015.

LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira (Org.) **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

LOURO, Guacira **Um Corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b.

MEAD, Margareth. **Sexo e Temperamento.** São Paulo, Perspectiva, 1988.

MEGLIN, Joellen; BROOKS, Lynn. **Where are all the women choreographers in ballet?** Dance Chronicle, v. 35, n.1, p.1-7, 2012.

MEYER, Dagmar. **Gênero, Sexualidade e Educação: Teoria e Política.** In: LOURO, G., FELIPE, J.; GOELLNER, S. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em Educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 9-27.

MIGDALEK, Jack. **The Embodied Performance of Gender.** New York: Routledge, 2015.

MENEZES NETO, Hugo. **“Damas e Cavalheiros”: O estudo de caso das quadrilhas juninas de Recife.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: Corpo, violência e poder, 8, Anais. Florianópolis, 2008.

NASCIMENTO, Diego E. **Macho, bailarino e homossexual: um olhar sobre as trajetórias de vida de professores dançantes.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pelotas, programa de pós-graduação em Educação Física, Pelotas, 2013.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero.** Revista Estudos Feministas. v.8, n.2, 2000.

NUNES, Bruno; FROELICH, Marcia. **Um novo olhar sobre a condução na dança de salão: questões de gênero e relações de poder.** Revista Educação, Artes & Inclusão, Florianópolis, v.14, n.2, p. 91-116, abr./jun. 2018.

OLIVEIRA, João. **Tumultos de gênero: os efeitos de ‘Gender Trouble’ em Portugal.** *Periódicus*, v.1, n.3, p. 6-18, mai./out. 2015.

PASCOE, Cheri **‘Dude, You’re a Fag’: adolescent masculinity and the fag discourse,** *Sexualities*, v.8, n.3, p. 329-346, 2005.

POLASEK, Katherine; ROPER, Emily. **Negotiating the gay male stereotype in ballet and modern dance.** *Research in Dance Education*, v. 12, n.2, p.173-193, 2011.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto Contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual.** São Paulo: n-1, 2014.

QUINTANILHA, Elisa. **Parceria: Reflexões sobre damas e cavalheiros no contexto da dança de salão.** *Grau Zero. Revista de Crítica Cultural*. V.4, n.2, 2016.

RISNER, Doug. **Rehearsing masculinity: challenging the ‘boy code’ in dance education.** *Research in Dance Education*. v.8, n.2, p. 139-153, 2007.

RISNER, Doug. **Stigma and Perseverance in the Lives of Boys who Dance.** Lampeter (WAL): Edwin Mellen, 2009.

RISNER, Doug. **Bullying victimisation and social support of adolescent male dance students: an analysis of findings.** *Research in Dance Education*, v.15, n.2, p.179-201, 2014.

SANDERSON, Patricia. **Age and gender issues in adolescent attitudes to dance.** *European Physical Education Review*, v.7, n.2, p. 117-136, 2001.

SANTOS, Éderson. **Um jeito masculino de dançar: pensando a produção das masculinidades de dançarinos de hip-hop.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009a, 124f.

SANTOS, Tatiana M. **Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana: a performance artística do balé clássico como performance de gênero.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009b. 95f.

SARAIVA, Mari.; CAMARGO, Julieta. **Dança do Ventre: ressignificações do feminino?** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: Corpo, violência e poder, 8, Anais, Florianópolis, 2008.

SILVA, Tomaz (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SCOTT, Joan. **Gênero: Uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-79, jul./dez. 1995.

SOUZA, Andréa. **Cenas do masculino na dança: representações de gênero e sexualidade. Ensinando modos de ser bailarino.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007. 151f.

STINSON, Susan. **Seeking a feminist pedagogy for children's dance.** In: SHAPIRO, Sherry B. Dance, power and difference: Critical and feminist perspectives on dance education. Champaign (USA): Human Kinetics, 1998. p. 23-47.

STINSON, Susan. **The hidden curriculum of gender in dance education.** Journal of Dance Education, v.5, n.2, p. 51-57, 2005.

STRACK, Míriam. **Dama ativa e comunicação entre o casal na dança de salão: uma abordagem prática.** Monografia (Especialização em Teoria e Movimento com Ênfase em Danças de Salão), Faculdade Metropolitana de Curitiba, São José dos Pinhais, 2013. 76p.

VAN DYKE, Jan. **Gender and success in the American dance world.** Women's Studies International Forum, v.19, n.5, p. 535-543, 1996.

WELLER, Wivian. **A presença feminina nas (sub) culturas juvenis: a arte de se tornar visível.** Estudos Feministas, Florianópolis, v.13, n.1, p. 107-126, jan./abr. 2005.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 07-72.

WRIGHT, Golden. **Male dance educators in a female-dominated profession,** Journal of Physical Education, Recreation & Dance, v. 84, n.7, p.14-15, 2013.

POLÍTICAS DE GÊNERO E DIREITOS DAS MULHERES: DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Angela Natel⁷⁷

INTRODUÇÃO

Este capítulo busca refletir sobre a igualdade de direitos e dignidade humana inerente a mulheres e homens no contexto das Políticas Públicas para as Mulheres. Neste prisma, o principal argumento aqui desenvolvido será a conquista das mulheres brasileiras, nas últimas décadas, na superação das desigualdades sociais e na ampliação dos direitos da mulher. As desigualdades e o problema da violência de gênero, que resultam de um processo de reprodução cultural, têm merecido grande atenção por parte dos movimentos feministas e das Conferências Mundiais sobre as Mulheres, tais como: O Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994); a Conferência da Criança (1990); do Meio Ambiente (Rio, 1992); a Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993); o Plano de Ação da Conferência Mundial de População e Desenvolvimento (Cairo, 1994); a Cúpula para o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995), a IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim, 1995); a Cúpula do Milênio (2000); a Sessão Especial da Assembleia Geral sobre HIV (2001) e a Conferência contra o Racismo, a Discriminação Racial, que resultaram numa agenda cumulativa de recomendações de políticas públicas nas áreas de direitos humanos e políticas sociais e ambientais.

A criação de organismos voltados exclusivamente para as políticas para as mulheres e para a defesa dos direitos humanos da mulher é uma recomendação da IV Conferência Mundial, a Conferência de Beijing, realizada em 15 de setembro de 1995, na cidade de Beijing (Pequim) capital da China, em que foram tomadas decisões mais ousadas e concretas no que diz respeito à promoção da situação da mulher (ONU, 1995). Apesar de o *status* das mulheres ter avançado em alguns

77 Doutoranda em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Mestre em Teologia pela PUCPR. Licenciada em Letras Português-Inglês pela PUC/PR, Bacharel em Teologia pela Faculdade Fidelis. Professora de Hebraico, Grego, Ciências da Religião, Religiões Comparadas e Educação Étnico Racial: Cultura Indígena e Afro-brasileira. E-mail: eetown@gmail.com

aspectos importantes nas últimas décadas, este progresso tem sido heterogêneo, desigualdades entre homens e mulheres têm persistido e sérios obstáculos também, com conseqüências prejudiciais para o bem-estar de todos os povos.

Na América Latina as políticas de gênero vêm se consolidado amplamente e operam como políticas transversais, que são articuladas por diferentes setores do governo, no intuito de reduzir às desigualdades na estrutura social e no combate contras as discriminações das mulheres. No Brasil, as ações dos movimentos feministas foram decisivas também para articular junto ao Estado políticas de redução das desigualdades entre homens e mulheres, de inclusão social, de empoderamento e de promoção da cidadania.

AS POLÍTICAS DE GÊNERO E A TRANSVERSALIDADE DA CATEGORIA DE GÊNERO

As políticas de gênero, além de operarem no plano econômico e político, visam atingir a própria dinâmica cultural, no sentido de contribuir para a construção de novas configurações culturais sobre os papéis sexuais. É importante salientar que essas políticas são iniciativas que emergem dentro de um contexto cultural global. De maneira específica, no Brasil, as políticas de gênero se traduziram em mudanças na legislação, uma produção crescente de estudos sobre a incidência desse fenômeno, a criação de delegacias especializadas e de serviço de atendimento às vítimas e a adoção de políticas públicas especializadas para combater o problema da violência. Essas mudanças têm seu fundamento na Constituição Federal de 1988, que, segundo Draibe (1989), representou um avanço significativo no que diz respeito ao modelo de proteção social brasileiro. A Constituição consagrou novos direitos sociais e princípios de organização da política social, permitindo alterar alguns pilares básicos do Estado de bem-estar social, ou seja, projetou um deslocamento do modelo meritocrático-particularista na direção do institucional-redistributivo, como modelo de proteção social de caráter mais universalista e igualitário. O fato de a Constituição Federal ter inserido a dignidade humana logo no seu art. 1º, ao tratar dos fundamentos do Estado brasileiro, bem como os preâmbulos dos principais tratados internacionais de proteção da pessoa humana fazerem referência à dignidade do ser humano, são exemplos da relevância na proteção dos direitos e garantias individuais, além de conceder supremacia ao regime democrático. Com o intuito de salvaguardar

todos estes direitos, erigiu a dignidade da pessoa humana como valor fundamental, como atributo e não como concessão por parte do Estado.

As inovações trazidas pela Constituição de 1988 ampliaram o acesso e a extensão dos direitos sociais, implementaram políticas públicas focalizadas no sistema de proteção social, tidas como importantes no processo de redução da pobreza e da desigualdade social. Surgem nesse contexto propostas de ações afirmativas direcionadas para minorias étnicas e para as mulheres, com caráter compensatório, cuja orientação visa corrigir desigualdades socioculturais e garantir os direitos dessas novas demandas. Entre estas, encontramos também as políticas de cotas para as mulheres, nas candidaturas políticas e as cotas para negros e indígenas, nas universidades e no serviço público federal.

No desenvolvimento de políticas para as mulheres, o movimento feminista brasileiro pode contar com os esforços da Secretaria de Políticas das Mulheres da Presidência da República (SPM/PR) criada em 1º de janeiro de 2003, que atua não apenas na formulação, coordenação e articulação de políticas pela redução da desigualdade dos gêneros, mas também para ajudar no desenvolvimento econômico, social e humano, também objetivos fundamentais e requisitos essenciais para o desenvolvimento sustentável.

Nesse contexto é importante salientar que o direito fundamental à igualdade entre homens e mulheres pressupõe, inicialmente, que a *dignidade da pessoa humana* pertence tanto ao gênero masculino, como ao gênero feminino. Assim, “[...] todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza” (COMPARATO, 2003, p. 1). Scott define igualdade afirmando que “não é a ausência ou eliminação da diferença, mas sim, o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração” (1999, p. 15). Cabe ressaltar que a noção de dignidade da pessoa humana envolve uma gama de considerações filosófica, cultural, política e histórica. O que se busca aqui é unir, na medida do possível, as formulações das políticas públicas na luta pelos direitos humanos para as mulheres.

IGUALDADE DE GÊNERO E DE EMPODERAMENTO DAS MULHERES

Revedo e analisando, comparativamente, momentos e percursos da história das mulheres, apercebemo-nos não obstante, empenhos e

perspectivas de promoção e de valorização da mulher, biografias inconformadas com sua condição individual e coletiva. No Brasil, os estudos que tratam das relações de gênero acompanham os diferentes momentos dos movimentos sociais feministas. A partir da década de setenta a emergência destes movimentos sociais consolidam novas forças políticas. Movimentos sociais anticoloniais, étnicos, raciais, de homossexuais, ecológicos e de mulheres, para citar os mais expressivos, despontam e modificam lugares e mentalidades.

Um dos fatos mais emblemáticos foi a criação, em 1975 (Ano Internacional da Mulher), do Movimento Feminino pela Anistia. No mesmo ano a ONU, com apoio da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), realiza uma semana de debates sobre a condição feminina. Ainda nos anos 70 é aprovada a lei do divórcio, uma antiga reivindicação do movimento. Mulheres da periferia, através das comunidades de Base da Igreja Católica reivindicam ao Estado o atendimento das necessidades básicas como creches, melhores salários, reclamam do custo de vida e unem-se contra a pobreza. A reivindicação das creches era apontada como um dos principais problemas, pois as mulheres precisavam trabalhar fora para manter a família (TELES, 1993). Sem dúvida, estas reivindicações propiciaram não só mudanças de mentalidades como também mudanças no espaço urbano. No final da década de setenta as pesquisas voltam-se para as relações de produção. Mulher e trabalho, no espaço urbano ou rural, marcam os estudos de gênero, com destaque para os trabalhos das sociólogas Heleieth Saffioti (1978/ 1979/ 1981) e Eva Altermann Blay (1978). Nesse período, algumas mulheres militavam clandestinamente em grupos de esquerda contra a ditadura, propiciando, segundo Soares (1994), a emergência do feminismo dentro dos partidos de esquerda. Mas são as mulheres dos bairros populares que aparecem no espaço público construindo uma “dinâmica política própria” (SOARES, 1994, p. 16) e transformando o seu espaço cotidiano. Para Soares (1994, p. 13) o “movimento de mulheres nos anos setenta trouxe uma nova versão da mulher brasileira, que vai às ruas em defesa de seus direitos e necessidades e que realiza enormes manifestações de denúncia de suas desigualdades”.

Nos anos 80, as feministas embarcam na luta contra a violência às mulheres e pelo princípio de que os gêneros são diferentes, mas não desiguais. Em 1985 é criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), subordinado ao Ministério da Justiça, com objetivo de eliminar a discriminação e aumentar a participação feminina nas atividades políticas, econômicas e culturais. O CNDM foi absorvido pela Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, criada em 2002 e

ainda ligada à Pasta da Justiça. No ano 2003, a secretaria passa a ser vinculada à Presidência da República, com status ministerial, rebatizada de Secretaria de Políticas para as Mulheres.

Sem dúvida, no Brasil há uma trajetória significativa no planejamento que definiu o desenho das políticas de gênero nos últimos anos, envolve esferas do governo e a participação da sociedade civil nos diferentes níveis municipal, estadual e nacional. Nesse processo, destacam-se principalmente, a partir de 2004, as Conferências Nacionais de Políticas Públicas para as mulheres, que coordenadas pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher visam combater as discriminações e de promover a igualdade de gênero. A I Conferência de 2004 se constituiu um marco na afirmação dos direitos das mulheres e do início de um compromisso por parte do poder público com a construção da igualdade de gênero e a igualdade racial cujo compromisso dependia da elaboração de uma política de gênero com contribuições claras e bem definidas nas três esferas do Governo. Em ocasião da realização da I Conferência as plenárias municipais e estaduais enviaram quase quatro mil propostas indicativas de programas, cujas ações e projetos foram condensados pela conferência nos seguintes eixos temáticos:

1. Enfrentamento da Pobreza: geração de renda, trabalho, acesso ao crédito e a terra.
2. Superação da violência contra as mulheres – prevenção, assistência e enfrentamento.
3. Promoção do bem estar e qualidade de vida para as mulheres: saúde, moradia, infraestrutura, equipamentos sociais e recursos naturais.
4. Efetivação dos direitos humanos das mulheres: saúde, moradia, infraestrutura, equipamentos sociais e recursos naturais.
5. Desenvolvimento de políticas de educação, cultura, comunicação e produção do conhecimento para igualdade (BRASIL, 2004, p. 6).

As diretrizes resultantes dessa I Conferência orientaram a elaboração do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), focado para a ampliação do direito das mulheres e a construção da igualdade de gênero. Dessa forma, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) é tecido a partir das diretrizes definidas na I conferência

Nacional de Políticas para as Mulheres (CNPM) realizada em julho de 2004, que representou um importante “um marco na afirmação dos direitos da mulher e mobilizou, por todo Brasil, cerca de 120 mil mulheres que participaram, diretamente dos debates e apresentaram as propostas para a elaboração do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres” (BRASIL, 2005, p. 6).

Assim, o reconhecimento das mulheres como sujeitos de direitos e como sujeito político é parte das propostas para as políticas de gênero que visam promover maior acesso e participação das mulheres nos espaços de poder, como uma forma essencial de democratização do Estado e da sociedade. As ações do Plano remetem a uma ação política articulada com os diferentes setores do governo. O I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (IPNPM), (BRASIL, 2004) e o II PNPM (2004-2005) são exemplos contundentes da transversalidade de gênero nas políticas públicas, pois a partir deles desencadearam um conjunto de ações integradas entre os diversos ministérios, empresas públicas, governos estaduais e prefeituras, além da sociedade civil, que visam à melhoria da qualidade de vida das mulheres brasileiras (BRASIL, 2008).

O Compromisso com a promoção da “autonomia das mulheres” foi reafirmado na 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, realizada em Brasília em 2011, quando o Estado brasileiro promoveu a “*autonomia e igualdade das mulheres*”. Participaram cerca de 2125 (duas mil, cento e vinte cinco) delegadas de municípios e estados, representando e defendendo propostas, indignações e reflexões políticas de mulheres e movimentos sociais de todo o país. A Conferência representou um momento importante para a consolidação e continuidade das lutas das mulheres por “um Brasil onde as desigualdades sejam superadas, e as diversidades, respeitadas e valorizadas” (BRASIL, 2013, p. 6).

O tema da igualdade de gênero e empoderamento das mulheres foi abordado também na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, Rio +20. Um compromisso de gerações, realizada no Rio de Janeiro, 20 a 22 de Junho de 2012. A Conferência enfatiza o papel vital que as mulheres têm no desenvolvimento sustentável, garantindo sua participação plena e efetiva nas políticas, programa e tomadas de decisão em todos os níveis envolvendo o desenvolvimento sustentável. Lê-se no número 236 dos anais da conferência:

Reafirmamos o papel vital das mulheres e recordamos que elas devem participar, de forma plena e igual, na tomada de decisões em todas as áreas do desenvolvimento sustentável. Estamos dispostos a

acelerar a implementação dos nossos respectivos compromissos a esse respeito, anunciados na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW), bem como na Agenda 21, na Declaração da Plataforma de Ação de Pequim, e na Declaração do Milênio (ONU, 2012, n. 236, p. 47).

Reforça-se, dessa forma, na Rio +20, a autonomia das mulheres – econômica, social, cultural e pessoal – como um dos pilares do novo ciclo de desenvolvimento e da garantia dos direitos das mulheres. A igualdade de gênero, considerada como equivalência social entre os vários gêneros, acelera o crescimento, reduz a pobreza, melhora as relações de poder e favorece o respeito pelos direitos fundamentais assegurados pela Constituição.

Assim, a equidade de gênero possibilita às mulheres a *igualdade perante a lei*, ou seja, a exclusão de toda discriminação arbitrária, tanto da parte do legislador, ao elaborar as normas, quanto da parte do juiz, na aplicação das normas aos casos concretos; *Igualdade de direito*, significando que as mulheres podem desfrutar igualmente, por parte de todos os cidadãos, dos direitos fundamentais assegurados pela Constituição; *Igualdade de fato*, referindo-se à igualdade na realidade; igualdade de oportunidades que supõem situar todos os membros de uma sociedade nas mesmas condições de partida, dando-lhes a mesma possibilidades para participar nos diversos âmbitos da sociedade; *Igualdade de trato* que consiste em tratar todos os indivíduos da mesma maneira, independentemente de sexo, raça, idade, religião, etc. e, por fim, *igualdade de resultados* em que todas as pessoas devem ter acesso ao mesmo ponto de chegada em cada uma das áreas nas quais se inserem e obter os mesmo benefícios das ações implementadas.

DIREITO DAS MULHERES E SEU RECONHECIMENTO COMO DIREITOS HUMANOS

Assinalamos nos parágrafos anteriores a importância da democracia para implantação de políticas públicas para as mulheres e a parceria histórica do Brasil com a ONU MULHERES para o fortalecimento de políticas de enfrentamento da violência contra as mulheres, contra a discriminação e o preconceito relacionados à raça, à etnia e à orientação sexual. A inclusão da noção de gênero e de igualdade entre mulheres

e homens nas conferências internacionais e nacionais contribuiu para assegurar a implementação dos direitos humanos das mulheres e meninas como parte inalienável, integral e indivisível de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. Com a IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, Pequim, 1995, o conceito de gênero passa de uma análise da situação da mulher baseada no aspecto biológico para uma compreensão das relações entre mulheres como produto de padrões determinados social e culturalmente, e, portanto, passíveis de modificação.

Sem dúvida, os fatores que têm introduzido essas transformações de longo curso são múltiplos e complexos. Os estudos sobre a mulher, sua participação na sociedade, organização familiar, movimentos sociais, política e trabalho adquiriram notoriedade no final da década de 80 e início dos anos 90.

No âmbito de várias correntes de interpretações, procurou-se recuperar a atuação das mulheres no processo histórico como sujeitos ativos, fazendo emergir o enfoque cultural e destacando o social como historicamente construído em que as experiências sociais femininas e masculinas diferenciadas emergem numa condição própria em sociedades específicas. Nesse sentido, é importante observar as diferenças sexuais enquanto construções culturais, lingüísticas e históricas, que incluem relações de poder não localizadas exclusivamente num ponto fixo – o masculino –, mas presente na trama histórica. Hoje, as trajetórias das mulheres são muito similares a dos homens. As mulheres estão nos espaços públicos do mundo do trabalho e da política, compartilham com os homens, embora nem sempre na mesma proporção, os espaços privados e as responsabilidades da reprodução social.

A ascensão das mulheres a cargos de representação política, a crescente presença em postos de decisão, se constitui um espaço adequado para o desenvolvimento de políticas transversais e uma força catalizadora para um consenso na comunidade internacional e nacional a cerca da importância da inclusão das mulheres nas diversas áreas e para o desenvolvimento sustentável dos países. “Não haverá sustentabilidade, não haverá paz e não haverá futuro possível sem que as mulheres sejam definitivamente consideradas e incluídas em todos os processos, em todas as áreas e em todos os níveis”, afirmava Michelle Bachelet, secretária Geral Adjunta da ONU e Diretora Executiva da ONU Mulheres – Entidade das Nações Unidas para o Empoderamento das Mulheres para que os temas das mulheres sejam uma prioridade, no discurso Oficial de abertura da 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, realizada em Brasília de 12 a 15 de dezembro de 2011

(BRASIL, 2013, p. 14). Assim, a 3ª Conferência Nacional debruça-se no debate sobre a construção da autonomia econômica e social das mulheres, fundamental para alcançar a igualdade, ou seja, a equidade entre os gêneros.

É somente às portas do século XXI, que as defensoras dos direitos das mulheres conseguiram uma vitória significativa em insistir que seus direitos são direitos humanos e de que seu exercício é assegurado pelo sistema internacional de proteção. O Plano Estratégico para a Igualdade de Gênero e Empoderamento das Mulheres na CPLP⁷⁸, previsto na Resolução de Lisboa (4 de maio de 2010), estabelece linhas guias para a transversalidade das políticas de igualdade e equidade de gênero (BRASIL, 2010). A eliminação de todas as formas de discriminação, legais ou não, contra as mulheres passa pela garantia de seu desenvolvimento em todas as áreas, nomeadamente no plano político, civil, econômico, social e cultural, de modo a assegurar-lhes o exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Todos os direitos humanos são interdependentes, indivisíveis e universais. O reconhecimento dos direitos humanos das mulheres por parte da comunidade internacional significou tanto um começo como a culminação de um processo. Essa conquista representou em nível internacional e local o reforço de políticas voltadas para o fomento da educação e da capacitação das mulheres, e pelo reconhecimento do trabalho das mulheres nos setores formal e informal da economia. Ao mesmo tempo, reforçou a necessidade de realização de campanhas conjuntas para o combate das formas específicas de discriminação de que as mulheres são vítimas, em particular sobre violência de gênero, nomeadamente violência doméstica, tráfico de seres humanos e preservativos femininos. Reforça-se, ainda, a necessidade de se estabelecer uma agenda de Igualdade e Equidade de gênero no domínio da saúde, para o exercício pleno, por mulheres e homens, dos direitos humanos ao longo do ciclo de vida, em particular dos seus direitos sexuais e reprodutivos. Essas estratégias são também direcionadas para a redução das vulnerabilidades das mulheres, mulheres jovens e adolescentes ao HIV/Aids e a feminização da pandemia através da construção do seu empoderamento

78 A CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) constitui uma comunidade de países soberanos que livremente escolheram construir uma identidade comum. A CPLP é um espaço político, cultural e econômico geograficamente descontinuado cuja base assenta numa história comum, no respeito pelos direitos humanos, na defesa do estado de direito e da democracia, assim como na persecução de um desenvolvimento sustentável e socialmente justo. (Os países que compõe a CPLP são: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

e da promoção do papel ativo das mulheres na prevenção, negociação e resolução dos conflitos nas operações de paz, na ajuda humanitária e nos processos de reconstrução das sociedades após os conflitos; na eliminação da violência de gênero, destacando do a violência sexual, física e psicológica contra as mulheres.

CONSIDERAÇÕES

Não obstante estas medidas, as mulheres ainda carecem de serem consideradas como atores e sujeitos dos direitos humanos plenamente reconhecidos e aplicados. A partir daí é possível um trabalho educativo mais consciente dentro dos aspectos de diversidade e inclusão. A incorporação da perspectiva de gênero nos direitos humanos requer uma nova concepção de dignidade humana. O valor da pessoa, enquanto conquista histórico-axiológica, encontra sua expressão jurídica nos direitos fundamentais do homem. A dignidade é atributo intrínseco da essência da pessoa humana, único ser que compreende um valor interno, superior a qualquer preço, que não admite substituição equivalente. A dignidade da pessoa humana não é uma criação constitucional, pois é um conceito *a priori*, um dado preexistente a toda experiência especulativa, tal como a própria pessoa humana. Segundo Bobbio, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), “contém em germe” a síntese de um movimento dialético, que começa pela universalidade abstrata dos direitos naturais, transfigura-se na particularidade concreta dos direitos positivos e termina na universalidade, não mais abstrata, mas também concreta, dos direitos positivos universais (BOBBIO, 1992). A dignidade da pessoa humana e o exercício da cidadania são considerados princípios fundamentais da Carta Magna Brasileira de 1988. É por isso que se faz imprescindível uma política inclusiva no âmbito educacional, e que tanto homens quanto mulheres, sejam tratados com dignidade e valor intrínsecos.

REFERÊNCIAS

ASCENSÃO, J. O. **A Dignidade da Pessoa e o Fundamento dos Direitos Humanos**. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0613190_08_cap_02.pdf. Acesso em: 20.04.2013

BLAY, Eva. **Trabalho Domesticado**. São Paulo: Ed. Ática, 1978.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. Plano Estratégico. Igualdade de Gênero e empoderamento das mulheres. CPLP. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/Articulacao/articulacao-internacional/cplp/plano-estrategico-versao-final-cplp.pdf>. Acesso em 20.03.2013.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CONFERÊNCIA NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES (3, 2011: Brasília-DF). **Anais da 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres: autonomia e igualdade para as mulheres**. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, 2013. 130 p. Disponível em: <http://www.unwomen.org/2011/12/discurso-de-la-directora-ejecutiva-de-onu-mujeres-en-la-3a-conferencianacional-de-politicas-para-las-mujeres>. Acesso em: 20.04.2013.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. BRASÍLIA: SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, 2005, p. 6. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpm_compacta.pdf. Acesso em 20.11.2012.

BRASIL. Presidência da República. Brasília. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. 2004. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/PNPM.pdf>. Acesso em 20.01.2013.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres**, 2008, p. 19. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/II_PNPM.pdf. Acesso em: 20.01.2013.

COMPARATO, F. K. A afirmação histórica dos direitos humanos. São Paulo: Saraiva, 2004.

DRAIBE, S. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: **Políticas sociais e organização do trabalho**. Brasília: IPEA-IPLAN, 1989, p. 1-63.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. In: Estudos Feministas. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão. v. 7, n.1-2, (1999). Florianópolis: UFSC, 1999.

SOARES, V. Movimento Feminista. Paradigmas e Desafios. **Revista de Estudos Feministas**. Rio de Janeiro: CIEC/ECO/UFRJ, N° Especial, 2° Sem. 1994.

TELES, M. A. **Breve História do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SAFFIOTI, H. **Emprego Doméstico e Capitalismo**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SAFFIOTI, H. **A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade**. 2ª ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes.

SAFFIOTI, H. **Do artesanal ao industrial: a exploração da mulher** – um estudo das operárias têxteis de confecções no Brasil e Estados Unidos. São Paulo: Hucitec, 1981.

ONU. Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. Rio +20. **Declaração final da Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável (RIO + 20). O futuro que queremos**. Rio de Janeiro, Brasil, 20 a 22 de junho de 2012, n. 236, p. 47. Disponível em: https://www.utl.pt/admin/docs/4808_O-Futuro-que-queremos1.pdf. Acesso em: 04.04.2013.

ONU. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher**. Pequim, 1995, p. 152. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/Articulacao/articulacao-internacional/relatorio-pequim.pdf>. Acesso em 02.10.2012.

VATICANO II. **Constituição dogmática Lumen Gentium sobre a Igreja**. In: Vaticano II. Mensagens, discursos e documentos. 2. Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

O DIREITO À LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA: PRÁTICAS DE ALTERIDADE EM SALA DE AULA

Dulcicléia Tavares de Almeida⁷⁹
Márcia Denise da Rocha Collinge⁸⁰
Maria da Luz Lima Sales⁸¹

INTRODUÇÃO

A literatura infantil é um universo artístico imensurável que se abre para múltiplas possibilidades. O presente trabalho nasce de um olhar cuidadoso sob a literatura como instrumento capaz de despertar as potencialidades da criança leitora para a alteridade e, com isso, contribuir para a formação de um público leitor infantil capaz de reconhecer a história e a individualidade de cada pessoa, sem prejudá-la, mas formando-se ele mesmo a partir do olhar atento, da empatia, do respeito e da contribuição ao outro.

Ao passo que a empatia se refere à capacidade de sentir-se no lugar do outro, a alteridade vai além: “Do latim *alteritar*. Ser outro, colocar-se ou construir-se como outro” (ABBAGNANO, 1998, p. 35). Acreditamos ser este o caminho que aponta para a construção de um mundo plural, multicultural, democrático, tolerante, capaz de reconhecer a história, a diversidade e a individualidade de/em cada pessoa.

Os debates em torno da alteridade foram trazidos à baila ao campo educacional a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), os quais apresentaram a Pluralidade Cultural como um tema transversal essencial à educação brasileira. Ademais, com a Lei

79 Discente do Curso de Letras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA. Bolsista do Programa PIBEX de Literatura pelo IFPA. Bacharel em Administração (UNIUBE) e Especialista em Administração Pública e Gerência de Cidades (UNINTER). E-mail: adm.dulcicleia@outlook.com.

80 Professora Doutora em Estudos Literários pela UFPA, com período sanduíche pela *Yale University*, EUA. Atua como docente em Dedicção Exclusiva no Curso de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA. E-mail: marcia.rocha@ifpa.edu.br.

81 Professora Doutora em Educação pela Universidade de Évora, Portugal. Atua como docente em Dedicção Exclusiva no Curso de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará -IFPA. E-mail: maria.luz@ifpa.edu.br.

10.639/2003 (BRASIL, 2008), tornou-se obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira no âmbito escolar, como forma de conscientização a respeito das relações etnicorraciais, ao abordar assuntos como a História brasileira e a Literatura afro-brasileira a serem aplicados na prática pedagógica.

Isto posto, é mister que as instâncias educacionais promovam mecanismos que possam introduzir a literatura afro-brasileira como forma de mostrar a riqueza da cultura de matriz africana – um possível instrumento para minimizar preconceitos no ambiente escolar, e, por extensão, na sociedade, apresentando caminhos de alteridade.

Esta é a proposta do Projeto “Desenvolvimento de Métodos Pedagógicos para Inclusão da Literatura Infantil de Temática Afro-Brasileira: mediação de leitura em sala de aula”, do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX) do Instituto Federal do Pará (IFPA), o qual desenvolveu estratégias de leitura literária através da mediação de professores-acadêmicos em sala de aula, bem como de práticas pedagógicas lúdicas e inovadoras em uma escola da rede pública.

O referido projeto, em sua concepção, reconhece a leitura literária como uma necessidade básica, universal e essencial a todos os seres humanos, em concordância com o mestre Antonio Candido, que em seu *O direito à literatura* (2004) assegura que não pode existir harmonia social quando não usufruímos desse rico manancial chamado literatura – um direito de todos, por nos propiciar instrução e educação, sensibilizando-nos e humanizando-nos, ampliando nossa capacidade de enxergar o mundo e ao mesmo tempo de senti-lo. Acreditamos, portanto, que a literatura é uma chave para a construção base do processo de alteridade no público infantil brasileiro.

Outrossim, ao refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem n' *A Pedagogia da autonomia* (1996), Paulo Freire defende a proposição de que tanto o sujeito que ensina quanto o que aprende são importantes na aprendizagem por utilizarem na mediação métodos, técnicas, materiais, e por implicar, em seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias e ideias. Para o Educador, o processo de ensino e aprendizagem se efetiva quando há o uso do recurso facilitador, fazendo com que professor e aluno interajam de forma significativa, pois, nesse processamento, as narrativas literárias se concretizam como recurso facilitador a propiciar um caráter reflexivo das questões discriminatórias relativas à matriz africana.

A partir das discussões teóricas entre professores de literatura e acadêmicos do Curso de Letras centradas nas temáticas de identidade

cultural, do preconceito, da aprendizagem significativa e do direito à literatura, pulverizadas por pesquisas bibliográficas dialogadas com autores como Stuart Hall (2000), Frantz Fanon (2008), Paulo Freire (1996) e Antonio Candido (2004), elegeram-se livros de literatura infantil afro-brasileira, tais como *Minha mãe é negra sim*, de Patrícia Santana; *Menina bonita do laço de fita* (2003), de Ana Maria Machado; *Lendas da África* (2006), de Júlio Emílio Braz e *Zumbi, o último herói dos Palmares* (2011), de Carla Caruso, para realizar oficinas de leitura, compreensão e criação de textos, com a finalidade promover uma nova perspectiva no contexto escolar de crianças do sexto ano do Ensino Fundamental II na Escola Lauro Sodré, em Belém do Pará: caminhos de alteridade.

DESENVOLVIMENTO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro Sodré⁸² possui grande diversidade étnica – fator decisivo para que fosse contemplada com este projeto de literatura por meio de cinco oficinas estruturadas a partir de narrativas de temática afro-brasileira.

O presente capítulo focalizará nas oficinas literárias realizadas para demonstrar que o direito à Literatura enquanto instrumento de ensino da cultura afro-brasileira é uma chave que deve ser acessada pela Educação brasileira para fortalecer práticas de alteridade, pelo reconhecimento do perfazer de si como cidadão de direitos a partir do respeito à diversidade e ao direito do outro.

Conceber a leitura literária como instrumento valioso à aquisição de conhecimentos é romper com a raiz do preconceito que subsiste em nossa sociedade, a qual Daniel Munduruku (2013) aponta ser o desconhecimento. A aproximação ao texto literário impulsiona deveras o

82 Localizada na rua Pirajás, no bairro do Marco, no Município de Belém, PA. A intervenção na escola iniciou-se em junho de 2019, todavia, o projeto fora idealizado anos antes pelo Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Lima Sales, a partir do desenvolvimento da tese de doutoramento acerca da Educação Multicultural, realizada na Universidade de Évora, em Portugal. Ao retornar às atividades docentes no IFPA, a professora do Curso de Letras motivou-se a partilhar os saberes com docentes e acadêmicos a partir da apresentação da formação do projeto referido. Em parceria com outra professora do Curso de Letras, a Prof.^a Dr.^a Márcia Denise da Rocha Collinge, passaram a reunir discentes motivados, despertos à alteridade para reuniões que definiriam a trajetória do projeto. O projeto desenvolveu-se em quatro etapas: a) leituras das bases teóricas e das narrativas literárias, planejamento e preparação das oficinas; b) entrevista aos alunos do sexto ano da escola, realizada anteriormente à intervenção; c) intervenção, estruturada em cinco oficinas (com características ativas, cada uma utilizando duas aulas geminadas) e d) entrevista realizada após as oficinas.

leitor a “uma postura crítica, inquiridora, e dá margem à efetivação dos propósitos da leitura como habilidade humana” (ZILBERMAN, 2003, p. 176).

As ações pedagógicas pensadas para o no ambiente escolar incidiriam luz a essa literatura salvadora do direito de todos, transformando a escola num ambiente de tolerância. Prontamente, reconhecemos, em harmonia com Hasenbalg (1990), que o racismo toma proporções agravantes em nossa sociedade pela intolerância propagada em diferentes meios. Isto posto, buscamos compartilhar estratégias para a transformação na mentalidade coletiva, oferecendo mais dignidade, auto aceitação, alteridade e cidadania a tais crianças.

A intervenção foi estruturada por meio de cinco oficinas com metodologias inovadoras e lúdicas para envolver os alunos em atividades de valorização da matriz africana como aspecto fundamental da cultura brasileira, assim como o respeito ao negro enquanto sujeito social e atuante na sociedade revelando ainda as belezas da cultura afro-brasileira.

Acadêmicos do curso de Letras do Instituto Federal do Pará participaram da primeira oficina como professores da turma-alvo, a qual continha 21 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, cuja faixa etária era de 9 a 13 anos de idade.

Antes de iniciar a primeira atividade, uma acadêmica explicou todo o processo que estava programado para esse dia: a primeira atividade foi a contação de história, baseada na obra *Minha mãe é negra sim* (SANTANA, 2008) – à qual os alunos assistiram entusiasmados, em silêncio, com muita atenção e interesse. Após a contação, foi realizada uma atividade previamente estruturada, com perguntas guiadas, pertinentes ao texto. Foi realizado ainda um jogo de dados com perguntas sobre o texto e que exploravam a história em si e a história acerca do contexto dos alunos, a realidade. Depois, ocorreu um debate com base no texto, visando dar voz e fortalecer a expressão dos alunos acerca da interpretação e compreensão do texto, possibilitando aos alunos opinarem acerca da história contada, emergindo à própria realidade e respeitando a opinião dos demais. Ao valorizar as experiências de cada aluno, em alteridade e bom entendimento, todos participaram.

Em seguida, propôs-se a criação de um texto escrito a fim de que exercitassem a empatia a partir da história literária: os alunos escolheram uma personagem do texto para colocaram-se no lugar dela. Quase todos os discentes escolheram “o menino” como a personagem da história cujas experiências queriam vivenciar. Essa atividade demonstrou o quanto algumas crianças sentem empatia quando o tema da

narrativa envolve preconceito contra o negro. Algumas delas relataram que sofreram preconceito e que não era justo serem tratadas dessa maneira. Fato ainda mais curioso foi tais crianças não se reconheciam como afro-brasileiros. A oficina ampliou a visão de tais crianças, bem como impulsionou a criatividade dos alunos pela escrita dos textos.

A tarefa seguinte da primeira oficina compreendeu uma atividade lúdica de desenho e de pintura acerca da história da obra que trouxesse aspectos da realidade dos alunos. A esta atividade, a totalidade dos alunos quis desenhar suas mães, acompanharam a proposta do texto. Observou-se que as cores utilizadas nas pinturas das mães foram mais aproximadas da realidade, em um gesto de afirmação da identidade negra. Como exemplo, uma das crianças, enquanto pintava a mãe, expôs seu sentimento de orgulho, afirmando quão bonita a via e que a pintaria “do jeito que ela é”. Sim, *Minha mãe é negra sim*.

Não apenas as mães foram presenteadas com essa atividade, a extensão de tal despertar espraiou-se para a sociedade. Os acadêmicos abordaram ainda o conceito de afro-brasileiro, pois muitos não conheciam essa terminologia e explicaram aos alunos a necessidade do reconhecimento, da empatia e da alteridade na atual conjuntura do Brasil e a importância da aceitação individual e dos outros colegas, começando dentro das escolas. Convidar tais crianças para a auto aceitação e para a alteridade, proporcionando uma reflexão crítica diante do preconceito, do racismo, através da literatura negra, é atividade que vai além dos muros da escola. A família deve dar as mãos à escola para cursar esse caminho de alteridade e respeito.

Para a segunda oficina, a obra literária selecionada foi *Menina bonita do laço de fita* (2003), de Ana Maria Machado. Após a contação, iniciou-se um treino de leitura silenciosa e posteriormente, leitura pública. Foram escolhidos quatro alunos como voluntários para apresentarem a leitura de fragmentos da obra contada, enquanto os colegas acompanhavam a atividade. Os acadêmicos mediadores fizeram perguntas previamente estruturadas relacionadas à obra lida e os alunos puderam expor suas opiniões, na medida em que eram incentivados a ouvir, com respeito e atenção, os comentários dos colegas.

A próxima atividade foi a exposição do mapa da África do Sul e as suas peculiaridades, visando a revelar como estas correspondem a muitos aspectos encontrados no Brasil. Para socializar o mapa, prezou-se pela interação: os alunos subdividiram-se em quatro grupos e em cada um deles havia um acadêmico para os conduzir. Cada grupo precisava apresentar um aspecto do mapa relacionando à culinária, dança, brincadeira, música, lenda, vestuário, beleza natural, habitantes daquele lugar... dialogando sobre o que conheciam a esse respeito da

África para depois associar ao Brasil. A maior parte das crianças não conhecia nenhum dos aspectos do mapa e, conseqüentemente, não conseguiu associá-los à cultura brasileira.

Após esse momento, por meio de textos estruturados, os acadêmicos apresentaram vários aspectos da cultura africana e os alunos perceberam então que há uma grande influência nessas culturas, principalmente na alimentação. Concluíram que o vatapá, o acarajé, a feijoada e a capoeira, entre outros, são elementos de matriz africana que estão presentes em nosso dia a dia e enriquecem a cultura brasileira.

Relacionando os aspectos culturais que aprenderam, iniciamos o jogo de perguntas e respostas com aspectos da história contada e elementos da diversidade cultural afro-brasileira. Muitos alunos, de tão empolgados, nem esperavam seu momento de responder e respondiam quando a pergunta não era direcionada a seu grupo, não obedecendo às regras do jogo – contudo, isso agradou aos acadêmicos, porque, no fundo, indicava que eles ficaram atentos à narrativa. Após reestabelecidas as diretrizes propostas, o jogo seguiu normalmente tendo, ao final, um grupo vencedor.

Venceram, mais uma vez, o conhecimento, a tolerância e o respeito em práticas de alteridade fomentadas pela segunda oficina, cujo foco foi a literatura e a cultura africana em seus pontos de contato com a brasileira, conduzindo a uma reflexão profunda sobre temas afro-brasileiros. O livro, o mapa e o jogo foram entrelaçados pela diversidade cultural no Brasil, pelo reconhecimento da identidade dos afro-brasileiros e sua inserção no meio social brasileiro.

A terceira oficina iniciou com a contação da narrativa “O tigre, o cordeiro e o chacal”, pertencente à obra *Lendas da África* (2006), do autor afro-brasileiro Júlio Emílio Braz. As lendas fazem parte desse complexo cultural enriquecido da memória do povo africano e conduziram os alunos a uma experiência única pelos meandros do texto com elementos do fantástico.

Para a leitura pública de fragmentos da narrativa, um aluno sentiu-se nervoso, pois relatou nunca ter lido em público. Os colegas foram solidários e não causaram constrangimento, antes elogiaram o esforço do colega em participar da nova experiência. Seguiu-se uma atividade de conversação para compreensão e interpretação das narrativas, conectadas com a realidade brasileira, cujo objetivo central era discutir questões que estão presentes no cotidiano, como respeito, empatia, preconceito e solidariedade.

Após a contação e o debate da história, chegou o momento da atividade recreativa: construir máscaras africanas. A proposta era

correlacionar tais máscaras com a narrativa e construir um ambiente diferente aos alunos. Diante disso, os acadêmicos trouxeram para apresentar-lhes modelos de máscaras africanas, sobretudo de animais que têm grande representatividade nas manifestações culturais africanas e assim, foram entregues materiais com a finalidade de produção das máscaras. Ao final do trabalho, as crianças iriam vestir e apresentar as máscaras produzidas, seguindo o texto que acompanhava o molde, de modo que puderam explicar acerca de sua escolha e o que ela representava.

As lendas, como as máscaras, não foram feitas apenas para divertir, mas, quando bem usadas, podem nos ensinar grandes lições. Nesse caso, compartilharam-se a lições de alteridade que abrem os olhos a quem usa e a quem vê a máscara ao reconhecimento de grandes verdades, como da origem miscigenada do povo brasileiro, do resguardo de heranças de matriz africana, do reconhecimento de aspectos de cada um na máscara do outro. Por trás das lendas e das máscaras africanas, os alunos descobriram o outro e assim, descortinaram o eu.

A quarta oficina realizada por acadêmicos de Letras à turma-alvo, trouxe, mais uma vez, a literatura ao centro da sala de aula. Iniciou-se a contação da narrativa “O leão, o chacal e o homem” (BRAZ, 2006), em meio a um ambiente mais agitado, uma vez que os alunos tinham saído da aplicação de uma prova.

A atividade seguinte, previamente estruturada com perguntas guiadas e pertinentes ao texto, era para a execução de posterior debate. Ofereceu-se a cada aluno a possibilidade de falar e de ouvir o outro, contribuindo para a ampliação de seus respectivos repertórios.

A próxima atividade lúdica foi de criação de desenhos baseados no texto, acerca das características naturais da África, privilegiando a criatividade e a admiração pela cultura africana. Na sequência, a atividade recreativa constituiu-se na brincadeira “Terra e mar”, uma brincadeira de origem africana, com um juiz, um instrutor e um orientador de cada lado e as crianças envolvidas, uma ação didática de treino da atenção dos discentes às regras a serem cumpridas: – “*Terra!*” ou – “*Mar!*”. Os alunos foram dispostos numa fila, com um acadêmico fazendo o papel de juiz, o qual observava atentamente se as crianças obedeciam aos comando, ou seja, quem pulava para o lado certo e quem errava e iria sair da brincadeira, enquanto outro acadêmico atuava como instrutor, ao lado das crianças. Foram momentos de descontração e lazer, haja vista as gargalhadas.

Para finalizar a oficina, houve uma socialização, explorando os pontos relevantes desse dia. Os acadêmicos conversaram com os alunos

sobre o reconhecimento destes no texto “O leão, o chagal e o homem”, elencando a necessidade da empatia para a vida deles, a construção da coletividade, a relação com o meio social, ratificando a importância da aceitação individual, tendo a outridade – isto é, a necessidade de se colocar no lugar do outro – como objetivo principal a uma sociedade mais igualitária.

Nesse ínterim, a história do Zumbi dos Palmares, muito divulgada em livros de História, foi escolhida para a quinta, e última oficina proposta pelos acadêmicos de Letras com a turma do 6º ano do Lauro Sodré. A contação de história *Zumbi, o último herói dos Palmares* (2011), de Carla Caruso, envolveu e conduziu os alunos a uma reflexão profícua acerca da resistência negra e da sensibilização à empatia e à alteridade. Na atividade de compreensão oral e debate de temas levantados pela narrativa, os alunos foram empáticos à trajetória dos negros no Brasil, solidificando o entendimento da luta contra o sistema escravocrata consubstanciado nos quilombos espalhados por regiões brasileiras.

A atividade seguinte compreendeu uma avaliação diagnóstica, formativa e lúdica, conduzindo à criação de desenhos artísticos que interligassem África e Brasil pela temática afro-brasileira. Da atividade, emergiram aspectos culturais africanos como: fauna, capoeira, candomblé, acarajé, tambor, ente outros, revelando que fazemos numa aldeia global, unidos como seres de direitos, sobretudo à humanização pela literatura.

A socialização final revelou que a chave para a mudança pela alteridade é o conhecimento. Houve reconhecimento de uma luta que precisa continuar, contra o preconceito que os alunos enfrentam no cotidiano e da responsabilidade de todos para eliminar qualquer tipo de discriminação.

Como resultados dessa intervenção, está a compreensão da importância da cultura africana na construção da cultura brasileira. Refletir sobre tal processo contribui com a construção de uma identidade mais ampla, pois revela o efeito contestador e deslocador da globalização nas identidades centradas e fechadas de uma cultura nacional. Esse efeito verdadeiramente pluralizante altera as identidades fixas, tornando-as menos fixas, plurais, mais políticas e diversas.

Por fim, foram distribuídos brindes aos alunos que participaram das oficinas e estes mostraram-se gratos por ter-lhes sido proporcionado um projeto pelo qual puderam acessar ao conhecimento da cultura afro-brasileira em ações de pertencimento e no processo de fortalecimento identitário, sobretudo considerando que a identidade “permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre formada” (HALL, 2005, p. 39). Assim, nossa identidade torna-se uma

“celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados pelos sistemas culturais que nos rodeiam. A essa missão de formação em alteridade que a Literatura afro-brasileira infantil e a escola foram convocadas pelo projeto, o qual propalou que assegurar o direito à literatura nas escolas dá acesso a tantos outros direitos.

CONSIDERAÇÕES

É na escola que as crianças aprendem a viver em sociedade, a conhecer a si mesmas e ao mundo circundante, bem como a sua cultura, a sua história. É também nesse ambiente que, muitas vezes, segundo Daniel Munduruku, em *O banquete dos deuses* (2013), elas aprendem a discriminar e a usar de *bullying* com outras crianças, consideradas diferentes. Foram cruciais para o desenvolvimento de nossa proposta uma incursão pelos números alarmantes da evasão escolar, da violência e *bullying* em escolas da rede pública no Brasil (Unicef, 2018)⁸³ e a situação de impotência em que os educadores se veem ao lidar com diversidades étnicas presentes no ambiente escolar.

É nesse contexto fragmentado e desestruturado que a literatura vem a funcionar como um importante instrumento para estimular a reflexão em sala de aula, sensibilizando e “alterizando” o leitor. Urge a necessidade de utilizarmos narrativas literárias de temática afro-brasileira atreladas a propostas de práticas pedagógicas que possam fortalecer a representatividade do negro como um ser de ação, encorajando ao sentimento de pertencimento e de justiça nas escolas e na sociedade, pelas vias da alteridade.

A leitura mediada em sala de aula tendo como base a literatura afro-brasileira é um importante recurso quando se trata de um contexto diverso e conflituoso, como o que se encontra nas escolas do Brasil, onde é comum a exclusão de minorias. A proposta de intervenção do referido projeto buscou desvelar aspectos da matriz africana por meio de narrativas literárias, os quais, geralmente são desconhecidos ou não são apresentados aos alunos, principalmente aspectos de cunho afro-brasileiro, pois muito do que está incorporado à cultura brasileira têm origem na matriz africana. A ausência dessa compreensão revela a exclusão e preconceito de muitos sujeitos pertencentes à negritude.

83 Segundo dados mais recente do Unicef, de 2018, 2.620.339 estudantes de escolas da rede pública do Brasil ficaram reprovados, dentre esse número, mais de 1,2 milhão são negros ou pardos.

Nesse contexto, observou-se, após a intervenção do projeto na escola, a aquisição de conhecimento da cultura africana pelos alunos, a partir do engajamento e do comprometimento dos mesmos com as oficinas, assim como na apresentação de novos conceitos representados por estes acerca da cultura africana, adquiridos pelas diversas atividades propostas e que foram revelados nos resultados pós entrevista.

Desse modo, os objetivos propostos pelo projeto foram alcançados com êxito, sobretudo pela capacitação de novos leitores e pesquisadores na área de Letras, fazendo uso de didáticas inovadoras a fim de estimular a leitura junto aos alunos do Ensino Fundamental, porquanto trabalharam-se novas ações pedagógicas com os graduandos de Letras do IFPA, como a realização de planos de aula e exercícios de novas metodologias e didáticas em sala de aula, privilegiando a literatura infantil afro-brasileira como um direito fundamental capaz de gerar a reflexão crítica para minorar as situações de preconceito perpetradas contra os negros na escola.

Espera-se que, a partir desse projeto, os envolvidos – sejam docentes ou discentes de Letras, sejam alunos do Ensino Básico, a escola e mesmo a família – possam rever conceitos percebidos no cotidiano brasileiro, proporcionando o resgate à valorização cultural, conferindo o direito às crianças e adolescentes afrodescendentes orgulharem-se sua ancestralidade em ações transformadoras de pertencimento pelo despertar à alteridade.

Portanto, é fundamental o papel da escola em apresentar uma imagem positiva dos referenciais de matriz africana pela exploração do material literário correspondente, capaz de nortear professores de língua portuguesa à leitura literária em sala de aula e gerar reflexões com os alunos. Nossa prática extensionista se une agora a de tantos outros educadores preparados ao referido tema. Nosso anseio é pela construção de um futuro com igualdade de direitos e respeito às diferenças. Que outros possam trilhar conosco esse caminho de alteridade. É o que esperamos com a nossa formação.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

CARUSO, Carla. **Zumbi, o último herói dos Palmares**. São Paulo: Instituto Callis, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2008.

BRAZ, Júlio Emílio. **Lendas da África**. 11^o Ed. Brasília: Bertand, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 10^a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação de desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 7^a ed. São Paulo: Ática, 2003.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. São Paulo: Global, 2013.

SALES, Maria da L. L. **A Literatura Infantil Indígena como meio de promoção da educação multicultural: a intervenção didática em uma escola de Belém, Brasil**. Universidade de Évora, Portugal (Tese de Doutorado), 2019.

SANTANA, Patrícia. **Minha mãe é negra sim**. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

ENDNOTES

1. POIESIS. Disponível em: <http://www.poiesis.org.br/new/poiesis/quem-somos.php>. Acesso em: 12 abr. 2017

SOBRE A ORGANIZADORA

Giseli Valezi Raymundo - tem Mestrado em Direito Econômico e Social pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Especialização em Direito Aplicado pela Escola da Magistratura do Paraná e Graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Este livro foi composto em
Vollkorn 10,5 pt pela Editora Bagai.

www.editorabagai.com.br  /editorabagai  /editorabagai